

O TEXTO LITERÁRIO COMO RECURSO NO ENSINO DE INGLÊS: A ÓTICA DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO DE PIBID

The Literary Text As A Resource For English Language Teaching: The Perspective Of Teachers In A PIBID Case

Marlon Rogério CASSEL (UNL)¹
Aline de Mello SANFELICI (UTFPR)²

RESUMO: O propósito deste trabalho foi analisar, mediante a perspectiva de professores, os impactos do uso de textos literários no ensino da língua inglesa através do PIBID. O referencial teórico específico baseou-se, especialmente, em Hisamanoglu (2005) e Maley (2005), dentre outros. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, envolvendo três sujeitos, professores da rede pública que receberam pibidianos em suas turmas para ensinar inglês com textos literários. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário, entrevista e conversas complementares. Constatou-se, sob a perspectiva dos sujeitos, que nas turmas beneficiadas pelo programa, o enfoque com literatura despertou melhor motivação nos alunos, em relação à disciplina e, consequentemente, para o aprendizado do idioma. E, ainda, motivou os próprios professores para o ensino da língua inglesa por meio de textos literários, de modo a provocar o interesse dos alunos e atender às suas necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; PIBID; Ensino de Língua Inglesa; Motivação; Aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this work was to analyze, from the teachers' perspective, the impacts of using literature in the English teaching through PIBID. The theoretical framework for such analysis was based, in particular, on Hismanoglu (2005) and Maley (2005), among others. A qualitative research was carried out, involving three subjects, public school teachers who had received pibidianos in their classes to teach English with literary texts. The data collection was performed through a questionnaire, an interview and complementary conversations. Results show that, from the subjects' perspectives, in the classes benefited by the program, the approach using literature aroused better motivation in the students, in relation to the discipline and, consequently, to learn the language as well. It also motivated the teachers themselves to teach the English language through literary texts in order to provoke students' interest and meet their needs.

KEYWORDS: Literature; PIBID; English Language Teaching; Motivation; Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As dificuldades no ensino da língua inglesa na rede pública compõem uma temática amplamente discutida, dada sua urgência e relevância. Uma gama de fatores

¹ Graduado em Letras Inglês pela UTFPR e mestrando em Literaturas e Culturas Modernas – Estudos Ingleses e Norte-americanos na Universidade Nova de Lisboa.

² Doutora em Língua e Literatura Inglesa pela UFSC e docente da UTFPR.

contribui para um cenário muitas vezes desolador: é recorrente observar-se o desinteresse por parte de alunos, bem como falta de preparo ou má formação por parte do docente. Ademais, faltam recursos pedagógicos e tecnológicos adequados; a carga horária é tida como insuficiente; há um grande número de alunos na sala; falta material didático adequado; o status da disciplina é baixo não só entre alunos como também por parte das próprias escolas, entre outros fatores (BOHN, 2003; COX; ASSIS-PETERSON, 2007; LEFFA, 2011; OLIVEIRA, 2011).

No que tange a questão de desinteresse dos alunos, é perceptível que os mesmos, com frequência, aparentam não compreender ou visualizar na prática a importância e utilidade dos conhecimentos oriundos dessa disciplina, e até desconhecem sobre a necessidade de aprender um idioma estrangeiro para as suas vidas (BRASIL, 2006). Torna-se relativamente usual encontrarmos alunos que não conseguem perceber os potenciais que o conhecimento da língua inglesa pode lhes oferecer e, consequentemente, de modo consciente ou não, desprezam a disciplina.

Atentando para essa questão de desinteresse, que se encontra intrinsecamente atrelada ao aspecto motivacional, um grupo de universitários bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (doravante PIBID), vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), desenvolveu suas práticas de ensino de língua inglesa com o uso de textos literários. O trabalho do grupo se deu em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas da rede pública na cidade de Curitiba, no período de 2014 a 2018. A presença de textos literários nas aulas, visando um melhor aproveitamento da aula de língua estrangeira, tanto em termos de motivação dos alunos quanto efetiva aprendizagem do idioma, era a mola propulsora da atuação do grupo, coordenado por um dos autores do estudo, e integrado por outro.

O presente estudo objetiva investigar os impactos deste trabalho especificamente sob a perspectiva dos docentes da escola, regentes das turmas que receberam o PIBID em questão. Mais precisamente, analisamos os possíveis ganhos, a partir do trabalho com textos literários via PIBID, em termos de: a) envolvimento e motivação dos alunos, conforme a percepção do professor da turma; b) motivação do próprio professor em suas aulas; e c) aprendizagem em termos de crescimento no domínio do idioma, por parte dos alunos, na visão de seu professor regente. É pertinente destacar que esta não se trata de uma pesquisa sobre “ensino de literatura”, propriamente dita, muito embora a literatura tenha sido a absoluta fonte inspiradora para a condução do estudo. Esta é, em

realidade, uma pesquisa sobre a *presença e funções* da literatura na aula de língua inglesa, com um olhar para suas *contribuições* no que toca o professor e o aluno, indo além de questões de linguagem adquirida, e focando atentamente também no estímulo e vontade de participar da aula e dos debates e interações pelo texto literário ali gerados.

Acreditando que a inclusão da literatura no ensino da língua inglesa possa contribuir com estudos sobre a disciplina de inglês na escola pública, este trabalho pretende agregar pesquisa na área de educação e ensino, de modo geral, e na de ensino de língua inglesa, de modo específico. A pesquisa também se justifica por demonstrar a relevância do PIBID (que tipicamente enfrenta incertezas quanto à sua continuidade), não somente para os que estão em formação docente, mas para o público que recebe o programa – no caso, os alunos da escola pública. Ademais, o estudo se justifica pela importância do texto literário enquanto potencial educacional e humanizador dos indivíduos, nesse caso, especificamente, com atenção aos alunos.

Em relação ao termo “motivação”, cumpre salientar a consciência de sua vasta história e especificidade dentro dos estudos de aquisição de língua estrangeira. Nesta pesquisa, “motivação” do aluno é entendida como um processo que engloba esforço, vontade e atitudes favoráveis, conforme Gardner (1985). Segundo Cavenagui (2009, p. 249), não é um processo estanque, mas sim “um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas”. Desse modo, o que ocorre na aula, juntamente com o perfil individual do aluno, contribui diretamente na forma como o aluno age nas aulas subsequentes. Já a motivação do professor é aqui concebida de modo mais amplo, no sentido simples de ânimo e estímulo para preparação e regência de suas aulas (aqueles sem a presença dos universitários participantes do programa, os pibidianos).

O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE IDIOMAS: PESQUISAS ANTERIORES

O contato com o texto literário promove um conhecimento de si e do mundo para o leitor/aluno, o qual adquire capacidade para refletir sobre a literatura e a vida, em sentidos amplos e variados. Dessa forma, aprimora e amplia o seu horizonte de valores, bem como o conhecimento de sua nova condição de leitor e de sua visão crítica, tanto numa percepção estética quanto ideológica. A literatura, como já amplamente difundido pelos ensinamentos de Cândido (1995), é necessária porque humaniza, promove cidadania e empatia, e nos prepara para o encontro com outras pessoas e realidades.

Ademais, nos coloca em contato com diferentes textos, ideias e ideologias e, em vista de todos esses (e outros) potenciais, colabora nos complexos processos de vir a ser e de emancipação da pessoa para a vida.

A presença do texto literário no ensino de línguas possui uma trajetória flutuante, que inclui momentos de valorização e relevância, assim como de desprezo. A literatura teve sua importância observada no ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua no início do século XX, conforme Maley (2005). O autor reporta que ela chegou a ser considerada irrelevante, eventualmente, quando o foco do ensino passou a ser “a produção em massa de grandes números de usuários funcionalmente competentes na língua” (MALEY, 2005, p. 180, tradução nossa).

Contudo, o autor demonstra também que, embora ainda haja opiniões opostas nessa questão (em especial no nível universitário), mais recentemente houve uma reabilitação gradual da literatura e seu valor para o ensino de línguas (MALEY, 2005). Para o autor, esse progresso é resultado de vários fatores. Entre eles, há o debate sobre como a literatura se constitui; o seu potencial para promover sensibilidade e entendimento; e, também, o reconhecimento da ocorrência generalizada de dispositivos literários - como o paralelismo, a rima, o ritmo e a metáfora - em textos que nem sequer eram (d)escritos como textos literários. Soma-se, ainda, a visão de que o texto literário amplia a variedade de discursos e textos a que os alunos podem acessar, especialmente em contextos pós-modernos que ampliam o cânone tradicional, e agregam “escrita feminista e gay, gêneros como policial e horror, e – mais notavelmente – as novas literaturas sendo desenvolvidas em países como Índia e Singapura” (MALEY, 2005, p. 181, tradução nossa).

Pesquisas acerca dos usos de literatura na aula de idiomas, ao mesmo tempo que não são abundantes, têm em comum a alusão aos modelos propostos por Carter e Long (1991) para tal empreitada. As razões para incluir a literatura no ensino de LE, segundo Carter e Long (1991, apud AEBERSOLD; FIELD, 2008, MALEY, 2005), implicam um conjunto de metas ou objetivos conforme um dos modelos a seguir (ou uma combinação deles): o modelo cultural, o modelo de linguagem e o modelo de crescimento pessoal. Segundo a proposta, o modelo cultural ajuda os alunos a “apreciar e entender outras culturas e ideologias diferentes da sua própria no tempo e espaço, e a perceber tradições de pensamento, sentimento e forma artística” (CARTER; LONG, 1991, apud MALEY, 2005, p. 182, tradução nossa). O modelo de linguagem, por sua vez, defende o

desenvolvimento de habilidades linguísticas através do estudo de textos literários autênticos, promovendo competência linguística sobre padrões e estruturas. Já o modelo de crescimento pessoal ajuda os alunos a "conseguir um engajamento" com o texto e desenvolve o prazer dos alunos em ler enquanto crescem como indivíduos (CARTER; LONG, 1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008, p. 157).

Aebersold e Field (2008) também trazem uma lista geral de razões para incluir textos literários especificamente no contexto de ensino de idiomas. Tal lista incluiria vantagens como: promover a compreensão cultural; melhorar a proficiência linguística; dar aos alunos experiência com vários tipos de texto; proporcionar leituras animadas, divertidas e de alto interesse; personalizar a sala de aula, concentrando-se nas experiências e necessidades do grupo especificamente envolvido; e ainda, proporcionar uma oportunidade de reflexão e crescimento pessoal. Observa-se que cada um desses pontos pode ser claramente relacionado com um dos modelos de Carter e Long (1991) vistos acima, isto é, os potenciais do texto literário na aula de idiomas são compreendidos objetivando-se o atendimento de questões linguísticas, culturais e de subjetividade.

Contudo, cabe observar que autores que discutem literatura na aula de idiomas, como Aebersold e Field (2008), com frequência, não consideram que a tarefa seja que os alunos estudem literatura, propriamente dita – e de fato, como explicitado em nossas considerações iniciais, o foco não é o ensino da literatura na aula de idiomas, mas a presença e funções do texto literário neste cenário. Ao invés disso, o objetivo seria, então, planejar lições *em torno de* obras literárias que irão desenvolver a aprendizagem de línguas, *ao mesmo tempo* que envolvam os alunos na aula, com suas individualidades, seus interesses, seus contextos culturais e horizontes de experiências e expectativas.³

Hismanoglu (2005) reitera a posição favorável que a literatura adquiriu mais recentemente na aula de idiomas, e apresenta em sua pesquisa muitas contribuições para nosso entendimento do assunto. Conforme o autor declara, “o papel da literatura como um componente básico e fonte de textos autênticos do currículo linguístico, mais do que um objetivo definitivo do ensino de inglês, tem ganho impulso” (HISMANOGLU, 2005, p. 53, tradução nossa). O autor traz as contribuições de Collie e Slater (1990), especificamente, que determinam que a literatura na aula de idiomas provê material

³ Segundo as autoras, quando se opta por usar literatura na aula de idiomas, deve ser para “ensinar língua e engajar os alunos” (AEBERSOLD; FIELD, 2008, p. 156, tradução nossa).

autêntico de qualidade, enriquecimento cultural e envolvimento pessoal. Hismanoglu (2005) também retoma algumas das vantagens listadas por Maley (1989), como a variedade de assuntos que a literatura oferece, a universalidade de temas das obras, o poder sugestivo dessas obras, e a riqueza sociolinguística, entre outras.

Outro dos potenciais de se incluir literatura nas aulas de LE, segundo Hismanoglu (2005), é para desenvolver as habilidades básicas de linguagem (*reading*, *writing*, *listening* e *speaking*) que são parte integrante do uso da linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo que esse processo ocorre a partir de um material de enriquecimento cultural e pessoal como o literário. Nesse sentido, o autor delineia alguns benefícios do texto literário para cada uma dessas habilidades. Quanto à leitura, os professores devem adotar uma abordagem dinâmica, centrada no aluno, para uma compreensão primeiro a nível literário e depois inferencial em relação à configuração, personagens e o enredo, e que posteriormente segue para trabalho colaborativo em um nível pessoal. É nesse momento que a leitura estimula o pensamento imaginativo dos alunos (HISMANOGLU, 2005, p. 57). A literatura pode ser considerada um modelo motivador e rico para a escrita, também, de modo que os alunos podem: reescrever as passagens para praticar algumas estruturas gramaticais; ser motivados à completar algumas frases sobre o texto; e ser direcionados para resumir ou parafrasear o texto com suas próprias palavras, tarefas que também estimulam a personalização, criatividade, e resolução de problemas. Quando a literatura oferece material para a escrita, ela possibilita aos alunos agir “criativa, livre e criticamente” (HISMANOGLU, 2005, p. 58, tradução nossa).

Dando sequência, a literatura igualmente pode ser benéfica para as habilidades de audição e fala, de vários modos. Hismanoglu cita a leitura alta do texto para melhorar a pronúncia, por meio de interpretação e improvisação de papéis (a dramatização sem roteiro), e ainda, discussões e debates que são gerados a partir da obra. Para o autor, é através da literatura que os alunos ampliam seus horizontes, familiarizam-se com outras culturas e, portanto, desenvolvem sua competência comunicativa intercultural, aprendendo a ver o mundo a partir de diferentes perspectivas. Tudo isso resultaria em outras qualidades desenvolvidas, como empatia, tolerância e respeito – aprendizados absolutamente fundamentais para o bom convívio em nosso mundo atual.

Hismanoglu ainda faz algumas considerações quanto aos benefícios do uso de diferentes gêneros literários para o ensino de idiomas. Pelo uso de figuras de linguagens

(ironia, metáforas, símile, etc.), a poesia pode apresentar diferentes regras de gramática, sintaxe, e tende a desencadear facilmente diferentes interpretações, sentimentos e pensamentos. A poesia é um dos meios mais eficazes para explorar questões culturais, diz o autor, e acrescenta: “a poesia abrange tantos elementos culturais – alusões, vocabulário, expressões idiomáticas, tom – que não são facilmente traduzíveis para outra língua” (SAGE, 1982, apud HISMANOGLU, 2005, p. 61, tradução nossa). O gênero conto, por sua vez, fornece “um mundo de maravilhas e mistérios” (HISMANOGLU, 2005, p. 62), por meio do qual os alunos podem explorar diferentes culturas e diferentes grupos de pessoas, além de desenvolver habilidades analíticas cognitivas. Esse gênero, conforme o autor, é usualmente de leitura mais fácil e curta que outros gêneros (HISMANOGLU, 2005, p. 61), além de promover uso da criatividade e da leitura além do nível superficial.

Os benefícios da inclusão do texto dramático para o ensino de idiomas se baseiam, na visão do autor, na comunicação entre estudantes, aumentando a compreensão para os aspectos verbal e não-verbal da língua alvo. Há uma abertura para aulas mais “coloridas, motivadoras e interessantes” (HISMANOGLU, 2005, p. 63), pois na encenação e recriação de eventos sociais, as aulas com teatro provocam a empatia e, como consequência, o respeito e a cooperação coletiva. Por fim, o romance, muitas vezes, introduz a vida real como cenário e amplia a chance de identificação do leitor com as emoções dos personagens, o que pode levar o aluno entender a si mesmo melhor (HISMANOGLU, 2005, p. 64). O romance também desenvolve a imaginação e o pensamento crítico, permite ao aluno ir além do que está escrito (como em outros gêneros), e mergulhar no que se entende, além de ser uma maneira eficaz de desenvolver vocabulário e habilidades de compreensão de leitura.

Mediante todas vantagens e potencialidades que comentamos até aqui, é válido observar outros pontos importantes para garantir com sucesso a inclusão do texto literário na aula de idiomas. Segundo Aebersold e Field (2008), um aspecto que o professor deve considerar nas escolhas dos textos é o nível do idioma. A proficiência linguística dos alunos será um fator determinante, pois um texto muito difícil certamente não será a melhor escolha para promover o gozo e o crescimento através da leitura (AEBERSOLD; FIELD, 2008). Aliada ao domínio do idioma, também é crucial que as temáticas da obra sejam de interesse para a motivação da turma. Para Maley e Duff (1989, apud MALEY, 2005), o texto literário pode motivar o aluno pela sua não

trivialidade e potencialidade de temáticas que cruzem fronteiras, além das interpretações abertas que fomentam conversação e debates. Segundo Maley (2005), em relação a trabalhar literatura com alunos de idiomas, os professores precisam estar conscientes de suas crenças sobre diferentes tipos de literatura, e saber o quanto suas crenças podem ter sido moldadas pela preferência pessoal e/ou social. O interesse por determinado texto pode surgir tanto pela expectativa individual como cultural, mas para que seja escolhido para ser trabalhado em aula, o ideal é buscar atender expectativas compartilhadas (MALEY, 2005).

METODOLOGIA

Esta pesquisa investigou os impactos do PIBID no ensino de língua inglesa com uso de textos literários, pela perspectiva dos professores regentes das turmas contempladas com o programa. Especificamente, foi investigado se houve a) motivação dos alunos, b) motivação dos próprios professores, e c) aprendizagem do idioma, por parte dos alunos, pela perspectiva desses docentes. Os sujeitos participantes são professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, e lecionam a disciplina de LI nos Ensino Fundamental e Médio em colégios que são referências na cidade de Curitiba. Por meio do PIBID, esses professores receberam universitários nas suas aulas, que estão em formação para a prática docente, e acompanhavam a dinâmica do encontro desses com os seus alunos.

Os procedimentos para conduzir esta pesquisa consistiram na elaboração de revisão literária pertinente ao tópico, seguida de elaboração de instrumentos para coleta e análise dos dados. Os dados gerados se referem aos discursos de professores que receberam em suas turmas o trabalho de ensino de Inglês com Literatura, realizado pelos estagiários do PIBID – alunos da UTFPR – no período em que estiveram envolvidos com o programa, compreendendo, em média, os anos de 2014 a 2018. Ao total são investigados os dados relacionados a três professores de escolas públicas que atuaram em parceria com o PIBID por, pelo menos, quatro anos. A participação dos professores no PIBID ocorreu por meio de seleção em edital, e os três professores participaram do programa até o seu encerramento.

Aos participantes foi mantido o anonimato, e foram referenciados como professor 1, 2 e 3. O professor 1 é formado em Letras Português/Inglês há 15 anos e desde então atua na escola pública. Nesse período cursou duas especializações, uma em

Ensino de Língua Estrangeira e outra em Arte e Educação. O professor 2 atua no ensino público há 18 anos, graduou-se em curso equivalente para o exercício da função nos Estados Unidos em 1990, formando-se, posteriormente, em Direito, e, ainda, cursou pós-graduação em Magistério Superior. O professor participava do PDE, programa oferecido pelo Estado do Paraná, e após a sua conclusão, o interesse em continuar no meio acadêmico fez com que buscasse a participação no PIBID. O professor 3 formou-se em Letras Português/Inglês em 1999, atua no ensino público desde 2003, e possui duas especializações, uma em Magistério Superior e outra em Metodologia da Língua Inglesa.

A geração de dados para análise se realizou com dois instrumentos principais, a saber: um questionário dissertativo inicial, igual para os três docentes e, a partir das respostas ao mesmo, uma entrevista específica preparada para aprofundamento dos dados de cada um dos professores. Da entrevista, dois professores aceitaram que a conversa fosse gravada em áudio, no smartphone do pesquisador, e um professor preferiu que suas respostas fossem anotadas, auxiliando o pesquisador na elaboração e desenvolvimento das respostas dadas. Redefinindo a fase exploratória da pesquisa, também foi utilizado um instrumento adicional, o qual constituiu em conversas complementares (via aplicativo de celular), especificamente para uma melhor elucidação de aspectos das respostas. Esse último instrumento não estava previsto inicialmente, mas se mostrou necessário, a medida em que a análise foi se desenvolvendo.

A análise de dados se deu por meio da triangulação dos discursos observados nos instrumentos que foram aplicados com os participantes. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), "a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção," sendo que "ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). A triangulação colabora na validação das informações coletadas, uma vez que dá uma visão mais holística da contribuição dada pelo participante. Não se baseia em um discurso, apenas, mas busca cruzar os discursos do mesmo participante (no caso deste estudo, obtidos por questionário, entrevista e conversas adicionais via aplicativo) para garantir mais consistência e verificar-se com mais amparo o que ele realmente pensa.

Assim, em atenção aos objetivos de entender, pela perspectiva dos professores,

os impactos do PIBID com uso de textos literários nas aulas de inglês, especialmente no que tange questões de motivação e aprendizagem, o estudo foi realizado com coleta de diferentes discursos. A seguir, apresentam-se os dados obtidos e respectiva discussão dos mesmos.

A LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS COM OS PIBIDIANOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em geral, observou-se nas respostas dos professores que o programa foi muito bem aceito pelos discentes, despertando um maior interesse e, da mesma forma, um aumento das suas participações nas aulas. Algumas “técnicas” ou “estratégias” (expressões usadas pelos professores entrevistados), serviram para fazer com que os alunos se expressassem nas aulas, gerando, consequentemente, um novo apreço às aulas de inglês, e, neste caso, não apenas para o idioma, mas, também, para a literatura. Vamos olhar com mais detalhes essas questões.

Conforme informou o professor 1, "os alunos mostraram-se motivados para o aprendizado e para as novas metodologias de ensino dos Pibidianos. Houve envolvimento e comprometimento durante as aulas e na realização das tarefas". O professor cita como exemplo o trabalho realizado com o livro *The Hunger Games*, associado ao conteúdo do *simple past*. Segundo o professor, "Toda a criatividade na elaboração das tarefas e a condução das aulas fizeram com que os alunos se interessassem mais pela disciplina e assimilassem mais o conteúdo proposto". Ao invés de trabalhar de modos genéricos e descontextualizados (como um simples “*fill in the blanks*”), ou focados em um material didático não específico aos interesses da turma, o conteúdo foi ministrado mediante o que era efetivamente do universo de interesse dos alunos diretamente envolvidos, ou seja, a partir de um livro de literatura que eles gostavam. "A inclusão da literatura durante as aulas de inglês trouxe uma motivação e um novo olhar para a disciplina", pois, pode-se dizer que os alunos perceberam que podem usar o inglês para se comunicar sobre o que gostam. Ainda na fala do professor 1, foi dito que "os alunos se envolveram, valorizaram e participaram das atividades de *speaking* e *games* propostas pelos pibidianos". Esse tipo de resultado foi semelhante no discurso dos três professores, isto é, todos perceberam efeitos positivos de motivação em seus alunos.

Os três professores já faziam uso de textos literários nas suas aulas, mas a

maneira que os pibidianos trabalharam a literatura, procurando atender aos gostos dos alunos, cooperou e muito para o envolvimento e participação deles nas aulas. O professor 3 lembrou de propostas, em especial uma que abordava o texto *The raven* (O corvo) de Allan Poe, e de outras em que foram trabalhados temas, em diferentes textos de diferentes autores, e os alunos ansiavam pelos textos e atividades que seriam trazidos nas aulas seguintes. O professor 3 relata que: “Os pibidianos aplicavam um questionário e através das respostas dos alunos trabalhavam temas de interesse deles, *isso gerava motivação para as suas participações nas aulas*” (grifos nossos). Sabendo que sua voz seria levada em conta, segundo os professores, os alunos pareciam ter mais entusiasmo para manifestar seus interesses, e havendo trabalho de textos que os interessavam, eles participavam melhor das aulas. Percebe-se, por meio dessa observação, um atendimento ao modelo de crescimento pessoal, conforme propõem Carter e Long (1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008), já que a prática utilizada pelos pibidianos conquistou o envolvimento dos alunos com o texto literário, além de promover o prazer na leitura e proporcioná-los o crescimento como indivíduos.

O professor 2 diz que costumava trazer textos do seu próprio interesse, mas, após as regências dos pibidianos, percebeu a necessidade (e importância) de trabalhar textos de terror/suspense, por exemplo, para atrair o interesse dos alunos, temas que antes eram evitados, pois não lhe agradavam. Quando questionado, o professor afirma que passou a "buscar o interesse do outro, porque eu estava numa de sempre buscar o meu interesse". O professor percebeu que seria mais eficiente prestar atenção aos interesses dos alunos. Assim afirma o professor 2: "Ah! Eu amo o que foi escrito na Segunda Guerra Mundial, mas eles amam história de terror. Por que não assistir um filme de terror? Por exemplo, eu passei 40 anos sem nunca ter assistido um filme de terror, foi uma oportunidade pra mim". Observa-se que o professor aprendeu sobre sua própria turma justamente a partir do trabalho dos pibidianos, que investigaram com um questionário os interesses dos alunos. Essas intervenções, atendendo novos gêneros (horror e suspense), motivaram o professor a rever os seus conceitos em relação a esses, e outros gêneros literários antes evitados, despontando novas possibilidades para o trabalho com a literatura nas aulas de inglês. A partir do exposto, pode-se inferir o que Maley (2005) atenta para a importância dos professores questionarem as suas crenças sobre diferentes tipos de literatura, e de como elas podem ter sido moldadas pela preferência pessoal e/ou social, bem como a validade de buscar atender expectativas

compartilhadas, considerando o grupo efetivamente envolvido (a turma x ou y, os alunos x, y ou z).

O professor 3 sempre trabalhou com recitação de poemas, histórias curtas, representações teatrais e musicais, e conhecendo o trabalho dos pibidianos, passou não só a utilizar as obras para esse fim, como também a analisá-las junto com os alunos. A esse respeito, o professor 3 afirma:

A Literatura também é uma maneira de motivar os alunos à leitura, né?! Tem a motivação à leitura. Tem: Nossa! Que bom! Eu sei ler em Inglês. Agora vamos ver como que eu vou pronunciar isso. *E também através da Literatura você vai interpretar. Então, trabalha com a leitura, a interpretação*, e dessa interpretação também pode ser feita em grupos, depois como os teatrinhos que eu adoro fazer, né?! Você vivenciar aquele momento, ficar imaginando o que tá acontecendo. Tá escrito e você tá imaginando. Nossa! O que pode tá acontecendo? É tão gostoso. *Entrar no mundo da imaginação do que você está passando pra eles.* (grifos nossos)

A presença do texto literário pelo professor deixou de constituir uma mera atividade "diferente" (simples recitação ou encenação) e passou a viabilizar discussão de conteúdos e interpretações, negociações de sentido e trocas entre aluno e professor, como observado na fala acima. Pode-se perceber na prática adotada pelo professor o que Maley e Duff (1989, apud MALEY, 2005) discorrem sobre as interpretações abertas fomentarem conversação e debates. Como o professor 3 já fazia uso de textos literários nas suas aulas, pode-se inferir o que Hismanoglu (2005) postula sobre a utilização de diferentes gêneros literários, que além de desenvolver as habilidades linguísticas, despertam a empatia, tolerância e respeito dos alunos. Acredita-se que o professor tenha sentido isso nas suas aulas de inglês com literatura, por meio do PIBID, e isso o tenha motivado para o uso de textos literários no ensino do idioma. Pois, quando questionado sobre as intervenções do Pibid, o professor 3 fala: "isso me motivou a usar cada vez mais a Literatura para o trabalho com os alunos... e me deram mais ideias quanto a isso. Me incentivaram a usar mais ainda."

O professor 3 ainda lembra de um momento em que pediu aos pibidianos que abordassem o Halloween, pois coincidiria com a data de suas regências. O tema que vinha sendo abordado pelos estagiários era Cultura, e como o nível dos alunos era básico, eram trazidos textos literários curtos e simples em cada aula. Na aula seguinte ao trabalho com o Halloween, os pibidianos trabalharam um pequeno texto, de cunho

literário, em inglês, envolvendo personagens do Folclore brasileiro, em especial o Saci-Pererê, pois este tem sua data comemorativa, também, no dia 31 de outubro. Como informa o professor 3, "esse trabalho exigia o uso da língua inglesa no contexto da cultura brasileira, em uma tarefa de valorização da própria cultura", condizente com as premissas acerca do inglês como língua internacional⁴, utilizada em diversos contextos. Dessa forma, conclui-se que, para o professor, houve um aprendizado sobre um evento originário da cultura daquele idioma, como também, a oportunidade de pensar a cultura brasileira, com valores mais próximos ao seu contexto social, por meio da utilização da língua inglesa. Isso pode levar o aluno a reflexão sobre as dimensões de ambas as línguas, e de como a cultura de cada uma pode intervir na outra, além de atender, dessa mesma maneira, ao modelo cultural proposto por Carter e Long (1991), ajudando os alunos "a perceber tradições de pensamento, sentimento e forma artística (apud MALEY, 2005, p. 182, tradução nossa).

Como tem sido demonstrado, o PIBID certamente teve impactos positivos, na visão dos professores que receberam o programa. Segundo o professor 1, "os alunos Pibidianos trouxeram um ânimo novo às turmas com aulas dinâmicas relacionadas aos conteúdos", e que o fato de trabalharem em duplas ou trios facilitava para o "melhor atendimento aos alunos tirando dúvidas e auxiliando nas atividades de *writing* e *speaking*". Essa organização prática facilitou uma correção mais pontual, por exemplo, em se tratando de ortografia e ordem sintática na escrita e a pronúncia das palavras na fala, bem como contribuiu para a atenção ao aluno individualmente. Além disso, ainda segundo o professor 1, "a motivação e o aprendizado foi facilitado também por se atender os interesses e gostos dos alunos". É evidente que há uma conexão clara entre sucesso de aprendizagem com a motivação, interesse e engajamento na aula. Como exposto na própria definição de motivação do aluno oferecida nesta pesquisa, a atitude positiva em aula significa motivação, que contribui para melhores resultados de aprendizagem, e sendo o assunto tratado de interesse dos alunos (e não uma imposição distante ou descontextualizada), esse interesse colabora para a motivação e, consequentemente, para a aprendizagem.

Para o professor 2, o trabalho dos pibidianos motivou os alunos com os ganhos

⁴ McKay, ao definir inglês como língua internacional, faz referência aos postulados de Claire Kramsch (1993) no que toca o tratamento da cultura: é preciso estabelecer uma "esfera de interculturalidade", lembrando que culturas não são monolíticas e singulares. É preciso, dessa forma, "que um indivíduo considere sua própria cultura em relação a outra. Assim, o processo de aprender sobre outra cultura implica uma reflexão sobre a sua própria cultura e a cultura-alvo" (McKAY, 2002, p. 83, tradução nossa).

linguísticos, não apenas com o atendimento de conteúdos de seus interesses. O professor 2 diz que "sempre há algumas aulas que introduzem o vocabulário como um preparo para as atividades, assim houve um grande enriquecimento linguístico em todos os aspectos. Os alunos aplicavam o conhecimento adquirido em outras atividades. A motivação os levou a pesquisar". Desse modo, os resultados de melhora da aprendizagem se refletiam também nas outras aulas, aquelas sem os pibidianos. O professor não apontou nenhuma atividade específica, o que nos leva a crer que essa melhora foi percebida ao longo do período em que suas turmas foram atendidas pelo programa.

A partir da fala dos professores, é possível inferir que houve um atendimento ao modelo de linguagem, também proposto por Carter e Long (1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008), pois promoveu o desenvolvimento de habilidades linguísticas através do estudo de textos literários autênticos. No entanto, como vimos, o trabalho em sala de aula não se limitou somente ao foco linguístico; envolveu, também, questões culturais e de engajamento pessoal, potencialmente tão ou até mais motivadoras para o aluno do que a questão linguística puramente dita.

Em termos gerais, os três professores foram categóricos ao atentar que, para a escolha dos textos a serem trabalhados, deve-se levar em consideração o gênero mais adequado para a idade e o nível de conhecimento dos alunos, em se tratando do ensino de língua inglesa com inclusão da literatura nas aulas. Conforme constata o professor 1: "acredito que podemos e devemos usar a literatura durante as aulas de inglês, mas com adaptações às séries em que forem aplicadas". É uma consideração muito importante que deve ser analisada, pois como observam Aebersold e Field (2008), um texto que não atende a proficiência linguística do aluno, dificilmente irá despertar o seu interesse para a leitura. A atenção ao domínio do idioma, como também às temáticas, é um fator determinante para auxiliar o despertar da motivação da turma e promover o crescimento do aluno como leitor na segunda língua.

Nas palavras do professor 1 "existe um universo vasto de obras literárias para todos os gostos... As experiências com a literatura deram certo porque os professores pibidianos trouxeram obras interessantes e conduziram as aulas de maneira envolvente e motivadora". De modo geral, foi priorizado o uso de contos, por serem mais curtos, e também por terem (no caso dos textos escolhidos) linguagem acessível, e assim a leitura era facilitada por parte dos alunos. Conforme Hismanoglu (2005), esse gênero literário

apresenta um universo de sensações, surpresa e suspense, além de proporcionar aos alunos a aproximação de grupos de pessoas e culturas diferentes das suas, e, ainda, desenvolver habilidades analíticas cognitivas. Verifica-se, desse modo, que foi uma escolha adequada para o desenvolvimento do programa, pois promove o uso da criatividade e da leitura além do nível superficial. Em suma, dada a prioridade para contos, atendendo aos gostos e interesses dos alunos, e com atividades envolvendo questões de análise e criatividade, criou-se um espaço positivo para o desenvolvimento linguístico dos alunos, com melhorias em seus resultados de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, nosso estudo verificou que houve motivação tanto por parte do aluno quanto por parte dos professores, e, ainda, que ocorreu melhora na aprendizagem da língua inglesa, por parte dos alunos, segundo o ponto de vista dos docentes, sujeitos de nossa pesquisa.

Os alunos, segundo os sujeitos entrevistados, se mostraram motivados e mais envolvidos na disciplina de língua inglesa, após as intervenções dos pibidianos. E isso ocorreu, conforme salientam os seus professores, pelo fato do trabalho conjunto com os universitários, as suas práticas e técnicas abordadas na sala despertavam o interesse dos alunos, atendiam os seus gostos literários, suas necessidades em relação ao idioma, entre outros aspectos levantados. Embora afirmem que a motivação pareceu ser maior nas aulas com os pibidianos, perceberam, também, a motivação dos alunos nas suas aulas em que não havia a presença e atuação dos universitários. Em geral, a motivação se deu, em grande parte, porque o atendimento aos interesses dos alunos na escolha de gêneros e de obras possibilitou trocas mais significativas e engajadoras para os estudantes, canalizando os potenciais do texto literário expostos anteriormente.

Foi verificado, por meio da fala dos professores, que houve também motivação por parte deles mesmos, a partir de sua vivência com o programa. Os docentes afirmam ter adquirido conhecimento com os pibidianos e que, da mesma forma, os universitários também obtiveram uma visão mais ampla do seu trabalho, através do contato com os alunos e a rotina escolar, ocorrendo, nesse sentido, uma troca de aprendizagem. O trabalho com o texto literário para o ensino de língua inglesa se tornou mais significativo, despertando ainda mais o interesse dos professores para a utilização desse recurso em suas aulas, já que faziam o uso de literatura nas suas práticas docentes

anteriores ao PIBID.

Houve também um enriquecimento na aprendizagem da língua inglesa nos alunos das escolas. Segundo os professores, isso ocorreu devido ao aumento de vocabulário, o reconhecimento de estruturas pertinentes à língua, uma maior fixação da ortografia, entre outros. Os docentes atentam ao fato dos pibidianos trabalharem em duplas nas suas regências e, desse modo, conseguirem atender mais vezes e com mais tempo disponível a cada aluno, gerando uma melhora do uso da língua na escrita e, também, na fala, seja na pronúncia das palavras como na formulação de frases.

O PIBID sempre enfrentou incertezas quanto à sua continuidade, fato registrado em movimentos como o “Fica PIBID” e também dada a não prorrogação do programa no período de março a agosto de 2018 (o que levou milhares de bolsistas a encerrarem compulsoriamente seu envolvimento com o programa). A nova versão do PIBID, com início em agosto de 2018, embora recém iniciada, já vivencia o limbo da incerteza, mediante os riscos de falta de orçamento para este e muitos outros programas vinculados à pesquisa, ensino e extensão no Brasil. Como vimos nessa pesquisa, enfatizando o uso de textos literários na aula de inglês, especificamente, os impactos do programa são muitos e extremamente positivos. Assim, espera-se que as edições futuras do programa possam efetivamente ocorrer, uma vez que são uma oportunidade única e inestimável para a preparação para a profissão docente, aos novos professores (os pibidianos), bem como considerando-se os muitos benefícios ao público que recebe o programa, isto é, as turmas nas escolas públicas, seus alunos e professores regentes.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, Estados Unidos, v. 22, n.02, p. 159-172, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São

Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciência e Cognição*, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

GARDNER, R. C. *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold, 1985.

HISMANOGLU, M. Teaching English through literature. *Journal of language and linguistics studies*, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2005.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MALEY, A. Literature in the language classroom. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Orgs.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 180-185.

McKAY, S.L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.