

LITERATURA E(M) ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Fernanda Mota**

RESUMO:

Este artigo traz reflexões sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira tanto em cursos de idiomas, quanto em escolas ou mesmo em universidades. Um objetivo subjacente a essas reflexões é articular duas áreas do saber: a linguística e os estudos literários, denotando quão profícuo pode ser o diálogo entre elas em prol de uma aprendizagem e, por extensão, de um ensino mais significativo da língua estrangeira, em especial, da língua inglesa, que foi enfocada neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ensino. Linguística aplicada. Literatura.

Traçando pontos para outra partida

As pesquisas sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira são, normalmente, pautadas em teorias pertencentes a uma vertente dos estudos linguísticos denominada Linguística Aplicada (LA). Esta vertente se vale dos pressupostos teóricos de áreas da Linguística, como a Linguística Textual, por exemplo, aplicando-os à análise de questões que circundam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob os mais diversos prismas.

A Linguística, de um modo geral, é vista em contraste com outro campo do saber: os estudos literários. Esses campos figuram como áreas que são consideradas distintas, quando não opostas. Essa concepção, no entanto, é passível de ser questionada ao se pensar que a base comum que as integra é a linguagem. Embora o ponto de vista lançado sobre a linguagem e mesmo o objeto do qual essas áreas do saber se valem para estudá-la tenham distanciamentos, identificam-se aproximações que justificam a articulação entre esses dois campos do saber.

No que concerne aos distanciamentos entre a literatura e a linguística, esses são explicitados, por exemplo, a cada exame para admissão em cursos de pós-graduação em Letras, em muitos dos quais os candidatos devem optar por seguir uma ou outra vertente, apesar de, por vezes, não haver restrições claras sobre a possibilidade de articular essas duas áreas. Entre as peculiaridades que as marcam, destacam-se as teorias que as ancoram e as diferenças relacionadas ao objeto de estudo. Nesse sentido, em linhas gerais, afirma-se que cabe aos estudos literários ater-se a questões estéticas e éticas referentes a textos literários e mesmo a outras formas de expressão cultural verbal ou não verbal que também

* Professora do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA.

passaram a ser objeto de pesquisa após as contribuições dos estudos culturais. A linguística, por sua vez, está voltada para investigações sobre a língua, considerando-a através de métodos de análise que seguem o eixo sincrônico ou diacrônico, ramificando-se em subáreas como a psicolinguística, a sociolinguística, a linguística histórica e a linguística aplicada.

Apesar de haver uma área específica na Linguística que trata de questões relacionadas ao ensino de língua, a LA, como já foi mencionado, a motivação para traduzir em artigo as reflexões que permeiam a prática de ensino de língua estrangeira foi proveniente, em especial, de reflexões que concernem, também, ao campo do saber literário. Das experiências resultantes tanto de leituras de textos da área da LA quanto dos estudos literários, emergiu o desejo de estabelecer articulações entre a literatura e o ensino de língua, já, *a priori*, engendradas pela sua inevitável inserção em produções humanas reunidas sob a denominação de “cultura”. A reunião dessas duas áreas em um mesmo bojo, ou seja, na cultura, justifica-se por serem seus objetos constituídos por signos verbais presentes tanto em textos literários quanto no tipo de linguagem estudado na linguística. Tais signos, por sua vez, são embebidos de marcas simbólicas que muito expressam sobre uma “realidade cultural”. Essas questões encontram respaldo nas palavras de Kramersch (2009, p. 3),

the words people utter refer to common experience. They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their authors' attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others. In both cases, *language expresses cultural reality*.¹

A afirmação de Kramersch sobre o caráter da linguagem como forma de expressão de uma “realidade cultural” problematiza possíveis limites estabelecidos entre campos disciplinares que se voltam para o estudo de objetos constituídos por signos verbais, isto é, por palavras. Ao refletir sobre as palavras, considerando-as como elementos comunicativos que abarcam, inevitavelmente, representações culturais remissivas às mais diversas experiências humanas, é-se levado a transcender os limites do que é dito e/ou escrito para vislumbrar questões que não estão presentes explicitamente em um discurso, mas são, também, constituintes dele. Como exemplos de tais questões, citam-se o seu contexto de emergência, os fatores que o favorecem ou mesmo promovem o silenciamento de outros discursos, o sujeito que o profere e seu interlocutor, entre outras. Apesar da variedade de elementos que perfazem o discurso implícita ou explicitamente, a experiência como professor/aprendiz de língua estrangeira e mesmo uma breve análise sobre livros didáticos voltados para o ensino de idiomas denota a ausência de uma concepção cultural sobre a linguagem que contemple os aspectos mencionados.

¹ “as palavras que as pessoas proferem se referem à experiência comum. Elas expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque elas se referem ao acervo de conhecimento sobre o mundo que outras pessoas compartilham. Palavras também refletem as atitudes e as crenças dos autores, seu ponto de vista, que também pertencem a outras pessoas. Em ambos os casos, *a língua expressa a realidade cultural*”. (Tradução livre).

É comum encontrar, em livros-texto de ensino de língua estrangeira, funções comunicativas desvinculadas de um contexto significativo ou que se distanciam de uma proposta norteada para o desenvolvimento de competências e habilidades extralinguísticas também, a exemplo da “força humanizadora” da linguagem, mencionada por Matos (2004) em seu artigo “Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras”, que realçaria no ensino de idiomas o seu papel social. Sobre a força humanizadora, Matos (2004, p. 24) afirma: “preconizo que a linguagem é uma grande força humanizadora, tomando esse adjetivo com o sentido de promotora da paz comunicativa entre usuários de línguas”. Nessa perspectiva, o autor sublinha a necessidade de ensinar os aprendizes a não apenas se comunicar bem, mas, sobretudo, usar a língua “para o bem”, auxiliando-os a configurar, de forma construtivista, uma linguagem destinada à harmonia.

Destaca-se a afirmação de Matos com a finalidade de denotar que o ensino de idiomas não deve se restringir à transmissão de funções linguísticas que habilitem o falante a decodificar e proferir frases comunicativas. Na contemporaneidade, após as contribuições de pensadores como Paulo Freire, nota-se a necessidade de repensar a noção de ensino como uma forma de conduzir a um saber pontual, dilatando-a, ao invés disso, para um sentido mais abrangente, que contemple questões culturais e resvalam para princípios de cidadania. Para seguir essa direção, propõe-se a integração de saberes provenientes das mais diversas disciplinas, seguindo os rumos da transdisciplinaridade. No tocante a esse conceito, Rodrigues (2000) assevera que “a transdisciplinaridade nasce da premente exigência de consagrar o diálogo entre diferentes campos de saber sem impor o domínio de uns sobre os outros”, salientando a convergência entre disciplinas, em que não se estabelecem relações hierárquicas, mas, sim, de interdependência.

Ao situar o ensino de língua no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a transdisciplinaridade, a relação entre linguagem e cultura, prepara-se o solo para refletir sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira. Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda. Na esteira desse princípio, delineiam-se, neste artigo, propostas para o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira – doravante referida como LE –, articulando a literatura e saberes relacionados à área de pesquisa que dela se ocupa a estratégias e objetos dos quais se valem os professores para ensinar LE.

Por que ensinar literatura em aulas de língua estrangeira?

Os professores de LE contam com uma gama plural de materiais disponíveis para suas aulas que, normalmente, variam de diálogos e funções comunicativas presentes em livros de idiomas a músicas, filmes, além de outras formas de mídia, como a televisão, o rádio, jornais. Não obstante a variedade de recursos que podem ser usados em aulas de LE, não muito comumente se observa o uso de textos literários no ensino de língua inglesa, por exemplo, nas escolas e mesmo em cursos livres de idiomas. Esse fato encontra justificativas em conjecturas aqui lançadas e que são pautadas em observações colhidas em relatos sobre a ausência do hábito de leitura de textos literários, em especial, em língua estrangeira, tanto por aprendizes quanto por professores.

A ausência de contato com textos literários em inglês, por exemplo, nas escolas estende-se à falta de vivência em leituras de literatura na própria língua materna. O distanciamento entre aprendizes e professores em relação a esse tipo de texto é amplamente discutido no Brasil e pode ser atribuído, entre outros fatores, aos currículos escolares nas séries do ensino regular em que a literatura é, geralmente, ensinada como um meio para aprender conteúdos gramaticais e não como uma forma de representação cultural, identitária, histórica, social. Representações que auxiliariam, sobremaneira, no processo de leitura de mundo e de conhecimento de si e do outro, que suscitariam no aprendiz a compreensão sobre a relação entre os conteúdos aprendidos em uma aula de idiomas e o contexto que o envolve.

No tocante ao ensino de LE em cursos de idiomas, em “(Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras”, Brun (2004) atribui a ausência da literatura entre as atividades de ensino de língua inglesa ao privilégio concedido à abordagem comunicativa que, por sua vez, elege textos de caráter funcional, destinando-se a “ensinar a se comunicar em língua estrangeira através do uso exclusivo desta mesma língua” (p. 82). Nessa abordagem, dá-se especial relevo ao caráter pragmático da língua, o que é extensivo ao tipo de material utilizado para ensiná-la. Segundo Brun (2004, p. 82),

[...] as tentativas para desenvolver competências culturais “funcionais” excluíram, por exemplo, o contato com textos literários na língua-alvo nas aulas em prol da utilização de documentos autênticos. A utilização destes materiais certamente representa um avanço no eixo da civilização, porém não garante uma abordagem verdadeiramente intercultural, ou seja, a construção de um “saber-ser”.

De acordo com Brun, a ênfase destinada ao uso da língua em seu caráter estritamente pragmático e com fins de comunicação garantem o “saber” e o “saber-fazer”, mas excluem, conforme a citação feita, o “saber-ser” relacionado a questões éticas. Tais questões encontram um solo profícuo para se desenvolver através da literatura, uma vez que, como afirma Brun, o texto literário “possibilita

uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural” (p. 83). Salienta-se que essa “construção” implica em um (re)dimensionamento da cultura do outro e da própria cultura do sujeito aprendiz, confluindo na reconfiguração da sua identidade.

Ainda no tocante à relação entre literatura e ensino de LE, Milena Brun sublinha a presença da ficção e do drama nas aulas de LE. Sobre a ficção, a autora afirma que:

[...] como o princípio de aprendizagem é o da prática (aprender a comunicar comunicando) e tais situações estão ausentes da aula, professores e alunos devem recorrer ao imaginário para criar e simular tais situações. Percorrendo um livro-texto de inglês como língua estrangeira, veremos que mesmo a seleção de personagens é completamente fictícia (BRUN, 2004, p. 84).

A presença da ficção é justificada por Brun devido à universalidade que deve caracterizar o material usado nas aulas para atender aos aprendizes das mais diversas origens, evitando, para essa finalidade, o uso de “personagens reais”. Enfatiza-se, no texto de Brun, a menção que ela faz ao apelo ao imaginário, já que, em diversas situações, o aprendiz é convidado a se projetar em uma situação comunicativa delineada artificialmente para atender o objetivo pragmático que marca cada lição. O uso dessas criações é sugerido por palavras do mesmo campo semântico de “imaginar”, o que leva a autora a asseverar que:

Em aula, é a ficção que possibilita a aprendizagem, porque para aprender uma língua é necessário recorrer constantemente não apenas ao simbólico, mas também ao imaginário: imaginar, contar, inventar, fazer de conta, fingir. Existe um conjunto de convenções extralinguísticas de ordem pragmática que modificam as relações entre a língua e o mundo. Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser (BRUN, 2004, p. 85).

A afirmação de Brun remete a um dos fatores que caracteriza a literatura, pontuado por Aristóteles, na *Poética*: a verossimilhança. Ao refletir sobre tal fator, nota-se que a literatura não transpõe o real, ela o representa do ponto de vista do que seria possível acontecer no plano da “realidade”. O mesmo ocorre em aulas de LE. Em uma lição sobre como fazer compras, os aprendizes, em sala de aula, não fazem compras na “realidade”, mas simulam uma situação e diálogos passíveis de serem realizados no mundo empírico e que são aprendidos com essa finalidade pragmática.

Outra aproximação feita entre o mundo literário e o de ensino/aprendizagem de idiomas é estabelecida pelo que Brun denomina como a “dimensão teatral”, que abrange desde os “papéis” designados a professores e aprendizes em sala de aula ao drama que pressupõe a mudança operada no sujeito diante do mundo novo que se descortina através da língua alvo. Entre outros fatores que promovem tal aproximação, a autora também cita a improvisação, que torna as ações de professores e aprendizes dinâmicas e sem um roteiro estanque, previamente formatado; e a repetição, que se concretiza em ensaios feitos tanto pelo professor em seu planejamento, quanto pelos aprendizes nas

repetições de sentenças e palavras ensinadas pelo professor. A dramaticidade se instala, ainda, através das atividades em que os aprendizes atuam papéis (*role-play*).

As aproximações entre a literatura e o ensino de línguas levam Brun a defender o uso de textos literários em aulas de língua estrangeira, afirmando que “É possível utilizar textos literários, especialmente no ensino escolar, e manter o equilíbrio tanto em relação a sistemas (funções, gramática, vocabulário, fonologia) quanto em relação às habilidades produtivas e receptivas, orais e escritas” (p. 99). Ao lado dessas questões, destaca, na esteira de M. Naturel, por ela citado, a importância de auxiliar os aprendizes a desenvolver o “prazer” pela leitura desse tipo de texto. A esses benefícios acrescenta o processo de “ressignificação identitária” e o acesso a outras culturas.

Todos os fatores citados por Brun respaldam a proposta de inserir a literatura no ensino de LE. Propõe-se que a literatura seja, nessas aulas, não apenas um meio para o ensino de funções comunicativas e/ou gramaticais, mas, também, uma fonte para discussão de temas presentes nela que possam contribuir para adentrar mundos não apenas sob o prisma linguístico, mas, também, (inter)cultural.

Leitores deste artigo podem se perguntar de que modo seria possível valer-se da literatura em turmas de iniciantes, em que os aprendizes ainda não têm proficiência para ler textos literários. Entre outras questões, pode surgir, ainda, a dúvida sobre os procedimentos para o ensino de tópicos gramaticais e mesmo de funções comunicativas, uma vez que nem sempre é possível encontrar, em textos literários, diálogos que possam contemplar os conteúdos mínimos que um aprendiz deve conhecer para se comunicar na língua alvo.

É válido esclarecer que a literatura não é defendida, neste artigo, como a única fonte de ensino de língua estrangeira. Ela é vista como uma das formas textuais que pode ser contemplada nessas aulas para abrir espaço a uma leitura mais (trans)cultural e, por extensão, histórica, identitária, social, sobre a língua estudada.

O uso da literatura em ensino de língua estrangeira: algumas propostas

Para ilustrar a possibilidade de ter a literatura como uma das formas textuais a serem usadas em aulas de língua inglesa – apenas para focar um idioma específico – foram esboçadas duas aulas, partindo de dois textos literários: a peça *Pygmalion*, do dramaturgo irlandês George Bernard Shaw, e o romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe.

A primeira aula tem como perfil uma turma de iniciantes ou aprendizes de séries iniciais do ensino médio, na qual o professor de língua inglesa se depara com algumas ideias preconcebidas sobre a língua inglesa, a exemplo da noção de que esta se divide estritamente em duas vertentes: o inglês britânico e o norte-americano e que essas línguas são homogêneas, sem variação linguística. Ainda

nesse quadro, encontram-se as impressões da professora de língua portuguesa no tocante a alguns discursos preconceituosos sobre a variedade não padrão que é usada por falantes pouco escolarizados. Com o intuito de desconstruir esses preconceitos, o professor de língua inglesa propõe um projeto que integra atividades de leitura e sessões de vídeo da peça de Bernard Shaw, *Pygmalion* (*Pigmaleão*).

A atividade consiste em aplicar questões iniciais de pré-leitura em que sejam trazidas à baila discussões fomentadas pela peça: a relação entre linguagem e classe social, a variação linguística, o preconceito contra pessoas que falam uma norma menos prestigiada, a importância concedida à linguagem para a ascensão social. Como estágio preparatório para a leitura, recomenda-se a discussão em grupos menores sobre algumas ideias preconcebidas sobre a língua inglesa em forma de *brainstorm* (“tempestade de ideias”) e posterior debate com os demais grupos.

Em seguida, o professor pode distribuir o trecho inicial da peça que marca o encontro dos protagonistas: Eliza Doolittle e Professor Higgins. Esse trecho traz elementos que podem consubstanciar as reflexões oriundas do momento de pré-leitura. No tocante aos personagens citados, a primeira é uma florista de rua que fala uma variante do inglês que é característica de pessoas pouco escolarizadas, e o segundo é um professor de Fonética que prima pelo uso da norma padrão. O trecho da peça destacado para esta atividade encena o encontro do Professor Higgins com Eliza Doolittle, no momento em que o primeiro anota as falas de Eliza enquanto ela vende flores, sendo, então, visto por um transeunte que avisa a florista sobre tal ato, levando-a a pensar que estava sendo alvo de investigação de um delator. Entre os insultos proferidos pelo Professor Higgins em sua avaliação sobre o discurso de Eliza, cita-se:

Tomador de notas: Uma pessoa que emite sons tão desagradáveis e deprimentes não tem direito de estar aqui nem em lugar nenhum – não tem direito de viver. Lembre-se de que você é um ser humano que possui uma alma e a dádiva divina da fala articulada: que a sua língua nativa é a língua de Shakespeare, de Milton e da Bíblia – e não fica grunhindo como um porco que acabaram de castrar (SHAW, 2007, p. 27).²

Para esta atividade, sugere-se que o professor selecione a quantidade de falas a ser estudada com base no objetivo da lição e no número de aulas disponível para ela. Recomenda-se que sejam selecionadas pelo menos três falas do texto em inglês e, em uma delas, seja ilustrada a fala de Eliza Doolittle para introduzir o tema da variação linguística. Além de atividades de compreensão de texto e de conversação através da leitura dos trechos destacados, o professor tem como alternativa desenvolver um estudo lexical, identificando as categorias lexicais conforme classes de palavras; analisar o discurso,

² THE NOTE TAKER: A woman who utters such depressing and disgusting sounds has no right to be anywhere – no right to live. Remember that you are a human being with a soul and the divine gift of articulate speech: that your native language is the language of Shakespeare and Milton and The Bible; and don't sit there crooning like a bilious pigeon (SHAW, 2010).

observando níveis de formalidade ou informalidade e expressões que se inserem em cada um desses níveis, entre outros exercícios.

Como suporte para essa aula, recomenda-se uma sessão de cinema com o filme *My fair lady*, traduzido no Brasil como *Minha bela dama*, no qual é feita uma tradução intersemiótica da referida peça. Através do filme, podem ser desenvolvidas atividades de audição em que os aprendizes recebem fragmentos de falas com lacunas a serem preenchidas e que podem, posteriormente, servir como objeto de discussão e, ainda, ser encenadas, culminando até mesmo em uma apresentação ao término da unidade.

Salienta-se que, com essa atividade, cumpre-se um dos propósitos do Teatro Social, vertente em que se insere a referida peça do dramaturgo irlandês: valer-se do teatro para discutir dramas sociais como a educação, por exemplo. Afinal, esse é um dos princípios que podem ser apreendidos da literatura e depende, muitas vezes, do olhar do leitor que tem como alternativa traduzir para o universo da sala de aula as suas leituras de textos literários, ampliando, com isso, o contato de seus aprendizes com o mundo da literatura que, por sua vez, dilata a percepção sobre o seu próprio contexto.

A segunda proposta contempla o tema do imperialismo – uma questão fulcral no universo anglófono devido às ações expansionistas da Inglaterra. Para abordar essa questão, tanto em turmas de ensino médio ou fundamental 2 e mesmo em cursos de idiomas, em especial em aulas de inglês avançado (nas quais as discussões ocorreriam na língua-alvo), ou em universidades, propõe-se a elaboração de um projeto que consiste em um estudo sobre a colonização. Desse tema, destaca-se a imposição de uma cultura em detrimento de outra, tendo como ponto de partida um trecho do romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe:

During the long time that Friday had now been with me, and that he began to speak to me and understand me, I was not wanting to lay a foundation of religious knowledge in his mind; particularly, I asked him one time, who made him. The poor creature did not understand me at all, but thought I had asked who was his father; but I took it by another handle, and asked him who made the sea, the ground we walked on, and the hills and woods; he told me it was one old Benamuckee, that lived beyond all. He could describe nothing of this great person but that he was very old; much older, he said, than the sea or the land, than the moon or the stars. I asked him then, if this person had made all things, why did not all things worship him? He looked very grave, and with a perfect look of innocence, said All things said O! to him. I asked him if the people who die in this country went away anywhere; he said yes, they all went to Benamuckee; then I asked him whether these they eat up went thither too. He said yes.

From these things I began to instruct him in the knowledge of the *true God* (DEFOE, 1994, p. 212-213, grifo nosso).³

³ “Durante o longo tempo que Sexta-Feira tinha estado comigo, e que ele começou a falar comigo e me entender, eu não estava querendo impor um fundamento de conhecimento religioso em sua mente; particularmente, eu perguntei a ele uma vez quem o fez. A pobre criatura não me entendeu de forma alguma, mas pensou que eu tinha perguntado quem era seu pai; mas eu tomei outro caminho e perguntei quem fez o mar, o chão sobre o qual pisávamos, e as colinas e matas; ele me disse que foi o velho Benamuckee, que vivia do outro lado de tudo. Ele não sabia descrever nada sobre essa grande pessoa, além

Recomenda-se que esse trecho seja lido após uma breve apresentação sobre o enredo do romance, que consiste na história de um naufrago que viveu isolado em uma ilha deserta durante um longo tempo, tendo como companheiro um nativo chamado Sexta-feira, cuja vida salvou, criando com ele uma relação de senhor e servo. Sobre essa história, que já passou por diversas releituras e se mantém atual através de textos literários e filmicos que a releem, Mota (2009, p. 58) sublinha outros temas ao afirmar que:

O fascínio que essa história desperta nas mais diferentes épocas sugere, entre outras interpretações possíveis, que temas como o individualismo, o imperialismo que marca o olhar eurocêntrico de um sujeito diante de valores e costumes não europeus, a busca de vencer as dificuldades em nome da autossuperação – tratados no romance mencionado – não se encerram no século XVIII, sendo, em virtude do seu caráter universal, passíveis de atualização.

Na citação do livro de Mota são mencionados temas profícuos para uma aula de conversação e que têm ressonâncias em outras produções literárias e filmicas, que também podem ser usadas para enriquecer as discussões. Com isso, o professor tem a possibilidade de demonstrar aos aprendizes a importância de ter acesso a questões históricas como a que é tratada no romance focado não só através de textos da disciplina História, mas, também, através da literatura, considerando-a como uma alternativa de (re)ler imaginários que permeiam o discurso oficial, mas nem sempre são contemplados nele. Importa ressaltar que nas aulas em que textos literários são usados para abordar questões históricas, o professor tem a oportunidade de discutir noções como a de “verdade”, desconstruindo-a ao pontuar que tanto na literatura quanto no discurso histórico incidem versões, reféns do olhar daqueles que produzem “sua” história.

Ao lado das discussões em forma de conversação em aulas de inglês avançado em cursos de idiomas, universidades ou em turmas de ensino médio ou fundamental 2 nas escolas, há a alternativa de também aplicar atividades de leitura e interpretação de texto; estudos sobre verbos no passado – tempo amplamente presente na narrativa; exercícios de classes gramaticais para a identificação dessas no texto; entre outras atividades que podem ser criadas conforme o objetivo da unidade e mesmo de acordo com os conteúdos que devem ser ensinados.

(In)conclusão

de que ele era muito velho; muito mais velho, ele disse, do que o mar e a terra, do que a lua e as estrelas. Eu perguntei a ele, então, se essa pessoa tinha feito todas as coisas, por que todas as coisas não o adoravam? Ele ficou muito sério e com uma aparência de inocência, disse Todas as coisas disseram O! para ele. Eu perguntei a ele se as pessoas que morrem em seu país iam para algum lugar; ele disse que sim, elas todas iam para Benamuckee; então eu perguntei a ele se aquelas que eles comiam iam para lá também. Ele disse que sim.

A partir dessas coisas eu comeci a instruí-lo no conhecimento do *verdadeiro Deus*?. (Tradução livre, grifo nosso)

O tema abordado neste artigo engendra a discussão sobre várias outras questões que justificam a inserção da literatura no ensino de LE. Questões essas impossíveis de serem esgotadas devido às peculiaridades que marcam cada contexto em sala de aula, cada cultura e identidade que perfaz o universo da educação, uma vez que nele estão contidos diversos mundos provenientes do local ao qual pertencem aprendizes e professores, e que envolvem suas crenças e identificações, inevitavelmente, plurais.

Ressalta-se que a pluralidade presente em sala de aula tem na literatura um meio para ser contemplada, visto que nos mais diversos textos literários são representadas “realidades” do outro que, em um jogo especular, muito têm a revelar sobre a identidade do leitor, uma vez que em textos literários as figurações são respaldadas pela capacidade imaginativa daqueles que as leem e auxiliam a configurá-las, arvorados pelas leituras feitas sobre produções textuais de outras culturas, que compõem o seu repertório. Nesse sentido, a leitura de um romance como *Robinson Crusoe* pode remeter a reflexões sobre o processo de colonização que abrange outras civilizações, a exemplo do Brasil, e mesmo a outras narrativas que versam sobre temas afins. Em um mesmo sentido, uma peça como *Pygmalion* ilustra uma questão amplamente discutida nas escolas e universidades brasileiras: o preconceito linguístico, e pode ser lida ao lado de textos teóricos e literários que tratam desse tema.

Valer-se de textos de outros países e línguas para abordar temas locais é uma forma de mostrar que o local dissolve-se no global e que as fronteiras entre os países atenuam-se diante de entrecruzamentos transculturais que caracterizam qualquer civilização. Afinal, em tempos de globalização, nenhum país se constitui isolado dos trânsitos provenientes de questões culturais, ideológicas, históricas, econômicas, políticas de outras nações.

No término deste artigo, é válido sublinhar que as discussões sobre o uso da literatura em aulas de LE, apesar de terem sido ilustradas com a literatura anglófona e o ensino de língua inglesa, não se restringem a eles. No ensino de qualquer outra língua, a literatura apresenta-se como um meio profícuo para adentrar questões culturais que enriquecem as aulas e abrem as suas margens para considerar aspectos que redimensionam o ensino de língua. Um ensino de língua que não deve ser visto, simplesmente, como a transmissão de um conjunto de termos e expressões voltadas para a comunicação em nível pragmático, mas, sim, como uma forma de também aprender a gama complexa de representações culturais abarcadas em signos verbais e não verbais, que trazem em seu bojo (re)leituras sobre o “eu” e o outro.

LITERATURE AND/IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT:

This article conveys reflections about the use of literary texts in foreign language teaching either in language courses, or at schools and even at universities. An implicit object in these reflections is to articulate two areas of knowledge: Linguistics and Literary Studies, showing how profitable a dialogue between them can be in order to have a more meaningful learning and teaching of a foreign language, especially English, which was emphasized in this article.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Learning. Literature. Teaching.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. London: Penguin Popular Classics, 1994.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 2009.

MATOS, Francisco Gomes de. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 21-34.

MOTA, Fernanda. *Literatura anglófona em perspectivas*. Salvador: Quarteto, 2009.

RODRIGUES, Maria Lucia. *Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo a injunções lineares*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/marialucia3.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2010. Texto originalmente publicado na Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, n. 64, ano 21, nov. 2000.

SHAW, George Bernard. *Pigmaleão: um romance em cinco atos*. Tradução Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. *Pygmalion*. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/3825/3825-h/3825-h.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

Recebido em 09/03/2010

Aprovado em 05/05/2010