



Os aspectos culturais e contextuais na aprendizagem de inglês através de textos literários adaptados: as experiências de estudantes

Kaciana Fernandes Alonso ¹
UFMG

Resumo: *Este trabalho apresenta experiências de três estudantes que aprendem língua inglesa (LI) por meio de clássicos literários adaptados a seus níveis de conhecimento. A taxonomia das experiências de aprendizagem de inglês, proposta por Miccoli (2007c) foi o ponto de partida para a identificação e categorização das experiências vivenciadas na aprendizagem com clássicos adaptados. A natureza dessa experiência foi documentada em nove entrevistas realizadas com três estudantes de inglês que cursaram aulas particulares, cujo principal recurso didático foi o uso de clássicos da Literatura Inglesa, com atividades de produção e compreensão oral e escrita, relacionadas às histórias narradas. Na análise dos dados, a variedade de experiências relatadas pelos participantes de natureza cognitiva, afetiva e social, entremeadas por experiências pessoais, contextuais, conceituais e futuras, revelou como a aprendizagem acontece, conferindo aos clássicos adaptados o papel de facilitadores para aprendizagem. Além de proporcionar motivação, se revelaram um recurso capaz de promover benefícios atribuídos ao uso de textos literários autênticos em sala de aula de línguas, conforme McKay (2001), Ur (1996), Lazar (1993), Duff e Maley (1990), Collie e Slater (1992) e Moody (1972). Dentre esses benefícios estão integração e desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, contextualização de estruturas gramaticais e itens lexicais, consciência linguística dos estudantes, interação negociada em sala de aula e conhecimento do contexto cultural no qual a língua inglesa se insere. Tais benefícios estão em consonância com princípios para o ensino de LE, conforme orientam Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005) e Brown (2001).*

Palavras-chave: experiências; língua inglesa; textos literários adaptados.

Abstract: *This work presents learning experiences from three students who have studied English classic literary works adapted to their English level as textbook. The framework for the analysis of learning experiences developed by Miccoli (2007c) was used to identify and frame the lived experiences of the three students who volunteered to contribute with the study. Data was collected in nine interviews, to document learning experiences in English classes, in which the main teaching resource was the use of graded readers of classics from the English Literature along with reading, writing, listening and speaking activities, related to such stories. The data analysis corroborated the variety of cognitive, affective and social experiences, interweaved by the personal, contextual, conceptual and future experiences, documented by Miccoli (2010), unveiling how learning takes place and placing the classics graded readers as facilitators for learning. In addition to contributing to develop motivation, the adapted literary classics emerge as a resource with highlights attributed to the use of authentic literary texts in language learning classrooms (McKay, 2001; Ur 1996; Lazar, 1993; Duff e Maley, 1990; Collie e Slater, 1992; Moody, 1972). Our results show that adapted classics level with authentic text as students' experiences reveal that they foster the integration and development of the four skills, the contextualization of grammar structures and lexical items, as well as students' language awareness, their negotiated interaction,*

¹ kacianalonso@gmail.com



motivation towards autonomy and the knowledge of cultural aspects related to the use of the English language. Such results are in agreement with some of principles for LE teaching, according to Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005) and Brown (2001).

Keywords: classical graded readers, learning experiences, English learning

1. Introdução

A investigação de experiências de aprendizagem através de metodologias de ensino específicas sob o ponto de vista do aprendiz não tem sido relatada pelos estudos da área de Linguística Aplicada (LA). O que tem sido feito é uma descrição de métodos de ensino de línguas (RICHARDS e RODGERS, 2001; KUMARAVADIVELU, 2006), inclusive os que utilizam textos literários (MOODY, 1972; DUFF e MALEY, 1990; COLLIE e SLATER, 1992; LAZAR, 1993; UR, 1996 e MCKAY, 2001;) – seus princípios, procedimentos, currículos e eventuais falhas ao serem utilizados. De forma diferente, com o intuito de documentar e analisar as experiências de quem vivencia a aprendizagem de inglês através de textos literários adaptados, o foco desta pesquisa foi o relato do ponto de vista do aprendiz, que, através de entrevistas, revelou assim, como a aprendizagem ocorre por meio de adaptações de clássicos literários. Dessa forma, este estudo situa-se entre pesquisas que investigam experiências de aprendizagem de línguas, sob a ótica do aprendiz e estudos que se concentram no uso de clássicos literários adaptados para a aprendizagem de inglês. Como objetivo geral, visamos compreender a experiência de aprender inglês por meio de clássicos literários adaptados sob a perspectiva dos estudantes. Para tal, recorreremos à taxonomia de experiências de aprendizagem de estudantes de inglês, documentadas por Miccoli (1997, 2007, 2010). Por se tratar de um recorte de uma pesquisa maior, a pesquisa de mestrado, cuja dissertação se intitula *Clássicos Adaptados no Ensino de Inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula*, neste trabalho, serão apresentadas apenas experiências de aprendizagem que se referem aos aspectos contextuais e culturais associados à aprendizagem de língua inglesa. Entretanto, reiteramos que tais experiências perfazem um recorte das demais experiências documentadas na pesquisa de origem. Optamos por relatar os aspectos contextuais e culturais identificados nas experiências relatadas pelos participantes, devido à importância desses aspectos na aprendizagem de LE e ainda, à constante recorrência dos mesmos, apurada durante a análise dos dados. Para fins deste artigo, revisaremos aqui, brevemente, alguns estudos acerca do uso



de textos literários e textos adaptados na aprendizagem de LE assim como o construto experiência, elaborado por Miccoli (*ibid*) e defendido pela autora como objeto de estudo no ensino e aprendizagem de LE na área de Linguística Aplicada (LA).

Os resultados demonstram que, além de servirem como insumo linguístico eficaz para a aprendizagem de inglês, os clássicos literários adaptados se apresentam como facilitadores da aprendizagem, proporcionando ganhos idênticos aos proporcionados por textos literários autênticos e, ainda, contemplando princípios para a efetiva aprendizagem de uma LE.

2. Textos literários no ensino de LE: alguns argumentos e abordagens

Há inúmeros estudos que defendem o uso de textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira. Apresentamos, a seguir, apenas alguns desses estudos, pois a natureza dos mesmos assemelha-se em forma e conteúdo, ou seja, os autores descrevem argumentos para fundamentar a prática de ensino que utiliza esses textos e apresentam sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas, sugerindo, assim, abordagens de ensino de LE que utilizam textos literários.

Segundo Collie e Slater (1992), a Literatura deve estar presente nas salas de aula de línguas porque: 1) é material autêntico; 2) seu sentido não é estático e 3) é capaz de atravessar as fronteiras do tempo e do espaço, podendo dialogar com culturas de países diferentes em diferentes épocas; 4) proporciona enriquecimento linguístico e cultural e 5) o envolvimento pessoal dos aprendizes nas tarefas propostas. A obra de Collie e Slater (*ibid*) oferece diversas atividades para serem utilizadas em sala de aula, abrangendo os três gêneros literários: poesia, drama e prosa.

Duff e Maley (1990) elencam três tipos de justificativas para o uso de textos literários no ensino de línguas, a saber: linguística, metodológica e motivacional. A primeira se justifica pelos diferentes tipos de estilos, registros e tipos textuais em muitos níveis de dificuldade, encontrados em textos literários. A justificativa metodológica permite diferentes interpretações ou pontos de vista sobre a obra lida, favorecendo a interação real. A última justificativa destaca que textos literários lidam com questões autênticas inerentes ao ser humano – as experiências humanas, diferentemente de outros insumos linguísticos pedagógicos, que banalizam a experiência a serviço da pedagogia. Os autores apresentam, em



seguida, várias atividades e ideias que podem ser desenvolvidas em sala de aula com textos literários.

Ur (1996) é a favor do uso da Literatura para o ensino de línguas, porque: pode ser muito prazeroso de ler; provê exemplos de diferentes estilos de escrita e

representações de diversos usos autênticos da língua; é uma boa base para a expansão de vocabulário; favorece as habilidades de leitura; pode promover um excelente salto para discussões orais e produção textual; envolve emoções assim como o intelecto, que aumenta a motivação e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos aprendizes; é parte da cultura-alvo e tem valor na educação geral dos aprendizes; incita o pensamento crítico e criativo; contribui para o conhecimento de mundo e proporciona a consciência de diferentes situações e conflitos humanos (UR,1996; p. 201).

O estudo de Ur propõe uma reflexão a respeito do uso de textos literários em sala de aula, pois a autora inicia seu texto, questionando se literatura deveria ser inserida no curso de línguas. Da mesma forma que apresenta as vantagens acima relacionadas, Ur apresenta desvantagens que podem desmotivar professores inexperientes com essa metodologia. No entanto, a própria autora pondera sobre algumas desvantagens, apresentando possibilidades de saná-las. Dentre elas, a possibilidade de utilizar versões literárias simplificadas para compensar a dificuldade linguística e a extensão das obras literárias originais. Ur conclui o trabalho, sugerindo ideias e procedimentos para o ensino de línguas que aborde o uso de textos literários.

Na mesma direção, Lazar (1993) justifica o uso da Literatura na aprendizagem de línguas porque

é muito motivador; é material autêntico; tem valor na educação como um todo; é encontrada em muitos programas curriculares; ajuda os aprendizes a entenderem outra cultura; é um estímulo para a aquisição da língua; desenvolve as habilidades de interpretação; os aprendizes gostam e é divertido; é altamente valorizada; expande a consciência linguística dos aprendizes e encoraja-os a conversar sobre suas opiniões e sentimentos (LAZAR, 1993; p. 15).

O texto da autora é um guia para preparar professores que se interessem em utilizar textos literários em sala de aula de LE. Constitui-se também de questionamentos, proporcionando reflexões e sugestões de atividades e projetos que podem ser concretizados em sala de aula.



McKay (2001) confere, ao uso textos literários em sala de aula língua, três vantagens que julgamos primordiais: 1) demonstrar aos aprendizes a importância da forma na aquisição de objetivos comunicativos específicos; 2) constituir-se fonte ideal para integrar as quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita); 3) trazer à tona a consciência inter-cultural de professores e aprendizes (MCKAY, 2001; p. 319). E ainda, de acordo com a autora, textos literários podem desenvolver a consciência linguística dos aprendizes.

No capítulo intitulado *Literature and Education* de sua obra *The teaching of literature in developing countries*, Moody (1972) enumera diversas razões por que a Literatura deve ser inserida em um currículo educacional. Para esse autor, a Literatura pode contribuir para o processo de aprendizagem de quatro formas: 1) desenvolvimento das habilidades linguísticas (compreensão e produção orais, leitura e escrita); 2) conhecimento de vida, estimulando os aprendizes a fazerem perguntas relevantes a ponto de terem acesso à compreensão real de problemas, seja através da leitura de literatura, ou através de outros métodos de investigação; 3) desenvolvimento das características individuais, incluindo o desenvolvimento sensório-motor, intelectual, afetivo e social de cada aprendiz; 4) formação de caráter, através do desenvolvimento do sentido apurado de valores, pois o estudo da literatura proporciona conhecermos uma variedade de possibilidades da vida humana: desde felicidade, aquisição, êxtase, alegria, amor, liberdade, amizade, auto-respeito, até ambição, derrota, desespero, apatia, ódio, separação e morte. E ainda, o autor defende que a Literatura, por sua natureza tão diversa, apresenta um vasto campo de experiências, preparando o aprendiz para lidar com futuras situações reais, como enfrentar, avaliar e tomar decisões sobre diversos tipos de problemas (MOODY, 1972).

Conforme Duff e Maley (1990), os textos literários lidam com questões inerentes à existência humana – as experiências humanas. A sintonia entre as experiências vividas por personagens e as experiências vividas por aprendizes parece motivá-los e estimulá-los a aprender a LE, haja vista a definição de obra literária proposta por Moody (1972):

Uma obra literária é, claro, algo *mais* do que a língua da qual ela é construída. Como a função da língua é fazer referências às experiências das pessoas que a utilizam, então as obras literárias devem ser consideradas como afirmações altamente complexas e elaboradas sobre o mundo do autor e dos seus leitores. (MOODY, 1972; p. 3).

Dessa forma, a experiência de aprender LE pode se tornar mais significativa para o estudante, considerando o rico conteúdo em experiências humanas que as obras literárias abordam.



Como podemos perceber, há, nos argumentos de Collie e Slater (1992), Ur (1996), McKay (2001), Duff e Maley (1990), Lazar (1993) e Moody (1972), um grande apelo para que textos literários sejam utilizados em sala de aula de LE, já que a leitura dos mesmos é capaz de envolver os aprendizes emocionalmente e motivá-los durante o processo de aprendizagem da língua-alvo, além de situá-la em seu contexto sociocultural. Através dos argumentos apresentados, esses autores se voltam para a prática do professor em sala de aula, instrumentalizando-o através de uma variedade de atividades e sugestões que podem ser adotadas e reelaboradas. Entretanto, desconhecemos estudos que comprovam os argumentos apresentados através de uma investigação empírica que ateste a eficácia dessa metodologia na sala de aula de LE. Por essa razão, pretendemos investigar as experiências de aprendizagem de inglês, cuja metodologia de ensino utiliza textos literários, porém adaptados ao nível de conhecimento de inglês dos aprendizes.

2.1. O texto literário como contexto para aprendizagem de outros gêneros textuais

Outra razão para o uso do texto literário adaptado ou autêntico em sala de aula de LE é a possibilidade de tal uso servir como contexto para a aprendizagem de gêneros textuais de outra natureza, além da literária, como por exemplo, entrevistas e descrições de personagens, narrativas, debates, resumos, artigos de opinião, sinopses das histórias lidas, cartas, dentre outros. Assim, a abordagem desses gêneros, por sua vez, provoca novas oportunidades de aprendizagem linguística e textual, dentro do contexto da história narrada.

Para compreender como a concepção de gênero textual relaciona-se com a aprendizagem de uma LE, recorreremos à Estrutura Potencial do Gênero, de Ruqaya Hasan. Nessa abordagem Hasan (1995) defende que “a linguagem como um sistema semiótico se desenvolve por meio de sua conexão com o exercício da vivência, com a vida.” (HASAN, 1995; p. 186 *apud* MOTTA-ROTH e HERBELE, 2007; p. 28). A autora identifica três variáveis que constituem o contexto da situação de linguagem, a saber: o campo que descreve a natureza da prática social, a relação que define a conexão entre os participantes da situação e o modo que se refere ao meio de transmissão da mensagem.” (cf. MOTTA-ROTH e HERBELE, 2007; p. 15).

Referindo-se à concepção de gênero proposta por Hasan e a relação que essa autora estabelece entre gênero e a aprendizagem de LE, Motta-Roth e Herbele (2007) argumentam que



Especificamente em relação ao ensino de segunda língua, Hasan & Perret (1994, p.221) ressaltam a importância dos padrões de correlação entre texto e contexto. Quando o ensino de línguas trata do contexto como um componente separado da linguagem, sem teorizações adequadas sobre as conexões entre língua e cultura, o uso da linguagem se torna “apenas uma série de palavras e estruturas e o papel da léxico-gramática na criação do significado é atenuado.” (MOTTA-ROTH e HERBELE, 2007; p. 28).

Dessa forma, ao fundamentarmos teoricamente, como textos literários podem favorecer e contextualizar a aprendizagem de outros gêneros textuais, estamos acrescentando uma razão a mais para adotá-los na aprendizagem de LE. E, adotamos também, a concepção de que esse processo de aprendizagem pode dar-se através da abordagem de gêneros textuais em sala de aula, já que os gêneros permitem o exercício da língua (gem) através de uma prática social. (PAIVA, 2006).

3. Textos adaptados na aprendizagem de LE

No estudo intitulado *Simple, Simplified and simplification: what is authentic?*, Davies (1984) pondera que materiais simplificados são aceitáveis, pois preparam o leitor para o posterior controle de textos autênticos. O autor lembra que Widdowson (1979) vê a autenticidade como uma função da interação entre leitor/ouvinte, sendo o texto que incorpora as intenções do escritor/falante. No mesmo estudo, Davies menciona Lautamatti (1978) que compara o uso de textos simplificados, utilizados no contexto de ensino de LE, a uma escada que conduz o leitor aprendiz a textos menos simplificados e autênticos (DAVIES, 1984).

Essa metáfora nos remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky. Esse conceito define-se como a distância entre o que o aprendiz é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros indivíduos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) (*apud* REGO, 1998). Assim, o processo de aprendizagem é entendido como a interseção entre o processo cognitivo individual – o que o indivíduo é capaz de realizar sozinho e o processo sociointeracional – ou seja, o indivíduo em interação com outros indivíduos no meio social aos quais pertencem. Tal interação configura um processo de mediação, que, aplicado ao ensino de língua estrangeira é chamado *scaffolding* em inglês e andaime em português. Ellis (2005)



define esse conceito como: “trabalho interativo em que os participantes se comprometem para cumprir uma tarefa colaborativamente. Através desses andaimes, os participantes constroem as zonas de desenvolvimento proximal e assim favorecem a aprendizagem.” (ELLIS, 2005; p. 49).

O uso de textos literários adaptados ao conhecimento linguístico dos aprendizes pode, portanto, ser justificado através do conceito de ZDP. O andaime concretiza-se ou nos textos adaptados que conduzem os estudantes, gradualmente, ao desenvolvimento do conhecimento de inglês, ou então, na interação dos aprendizes com a professora ou pares em sala de aula durante a realização da leitura dos textos e das atividades propostas.

Em *Crucial differences between L1 and LE acquisition*, O'Neill (1998) discorre sobre diferenças que os aprendizes de língua materna e de LE encontram no processo de aprendizagem dessas línguas. No que concerne ao ensino de LE, o autor enumera algumas razões por que textos adaptados ou textos pequenos deveriam ser usados nesse contexto. Dentre elas, destacam-se: a acessibilidade e economia de tempo em sala de aula e a capacidade de promover não apenas a leitura, mas produções linguísticas, que levem a estudos mais aprofundados sobre a LE. O autor afirma que os textos adaptados são, na maioria das vezes, baseados em materiais autênticos, refletindo diferentes tipos de textos, tendo objetivos e público-alvo bem definidos.

A partir da exposição dos argumentos dos autores que relatamos acima, podemos concluir que textos adaptados para a aprendizagem de língua estrangeira podem facilitar o processo de aquisição linguística dos aprendizes, pois é considerado o nível de conhecimento linguístico dos estudantes e, gradualmente, os introduz a níveis linguísticos mais avançados, para que adquiram o domínio linguístico desejado.

Alguns estudos empíricos já foram realizados sobre a questão da adaptação de textos para o contexto de ensino e aprendizagem de LE. No estudo experimental sobre elaboração e simplificação linguística (*elaboration* e *simplification*) em materiais de leitura para o ensino de segunda língua, Long e Ross (1993) descobriram que “estudantes que leram passagens simplificadas obtiveram uma pontuação mais alta em um teste de interpretação de múltipla escolha do que estudantes que leram a versão não modificada.”²



Albertino (2008) argumenta, na introdução de seu trabalho, que “Tendo em vista a escassez de estudos empíricos que investigam a recepção a textos literários adaptados em língua inglesa, decidiu-se examinar se há diferenças na recepção dos participantes a textos originais e adaptados nesta língua.” (ALBERTINO, 2008; p. 17). A autora desenvolveu um estudo empírico quantitativo sobre a recepção de textos literários originais e adaptados em dois contextos de ensino e aprendizagem de inglês: um no primeiro período de um curso de Letras (Português - Inglês) com 120 participantes de idades entre 19 e 22 anos e o outro num curso livre de inglês, com 120 estudantes de idades entre 15 e 18 anos. Em ambos contextos os participantes possuíam nível avançado de inglês. O objetivo desse estudo foi avaliar como o leitor reage à leitura de textos literários de língua inglesa e suas versões adaptadas (ALBERTINO, 2008).

Dentre os resultados apurados por Albertino estão: “o texto adaptado isolado é uma leitura facilitada; o texto adaptado primeiro ofereceu insumos para a leitura do original; a leitura do adaptado em segundo plano perdeu sua função facilitadora.” (ALBERTINO, 2008; p. 104).

Considerando as afirmações das pesquisas acima e devido à escassez de estudos sobre textos literários adaptados para o ensino de LI, propomos, então, dentro da área de Linguística Aplicada, documentar e analisar as experiências de aprendizagem de estudantes que aprendem a língua inglesa, por meio de clássicos da Literatura Inglesa, adaptados aos níveis de conhecimento de inglês desses aprendizes, visando à aprendizagem e à fluência em inglês.

Na próxima seção, abordamos como o estudo de experiências de aprendizagem pode enriquecer a compreensão do processo de aprendizagem de línguas para quem o investiga e para quem o vivencia.

4. A experiência como construto na aprendizagem de língua inglesa

Para compreender a natureza da experiência da aprendizagem de línguas por meio de clássicos adaptados, recorreremos às contribuições de Miccoli (1997; 2007c) para compreender a natureza da aprendizagem de LE em salas de aula.

As pesquisas realizadas por Miccoli (2006; 2007a; 2007c) sobre as experiências de



professores e estudantes de língua inglesa têm como objetivo “compreender melhor a natureza sociocultural do processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa” (MICCOLI, 2007c; p. 199), porque

o que prevalece hoje em dia é uma concepção da aprendizagem como um processo complexo em que a dimensão cognitiva se alia à dimensão sociocultural, que merece a atenção de pesquisadores (LANTOF, 2000) em busca de uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas. (MICCOLI, 2007c; p. 199).

Para a autora, as experiências que subjazem o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa se dividem em experiências diretas e indiretas. As diretas estão relacionadas com o que acontece dentro da sala de aula, enquanto as experiências indiretas referem-se à dimensão externa à sala de aula. As diretas classificam-se em cognitivas, afetivas e sociais. As indiretas são as contextuais, as pessoais, as conceituais e as futuras.

Cada categoria de experiências diretas e indiretas se desdobra em outras categorias. Por exemplo, as experiências diretas cognitivas envolvem: “*experiências nas atividades em sala de aula*”, “*identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas*”, “*experiências de participação e de desempenho*”, dentre outras. As experiências diretas sociais envolvem: “*interação e relações interpessoais*”, “*estratégias sociais*”, “*experiências do professor*”, “*experiências em turma*”, etc. As diretas afetivas englobam “*experiências de motivação, interesse e esforço*”, “*experiências de autoestima e atitudes pessoais*”, “*estratégias afetivas*” (cf. MICCOLI, 2007c) e assim prossegue a categorização de cada experiência de aprendizagem³. As diversas categorias de experiências de aprendizagem segundo mapeamento de Miccoli (2007) confirma a teoria de que a aprendizagem de uma segunda língua, assim como a linguagem é um sistema complexo, dinâmico e não-linear que envolve elementos cognitivo-biológicos, afetivos, socioculturais, históricos e políticos (PAIVA, 2009), merecendo assim, ser investigado por pesquisadores na área de Linguística Aplicada.

As implicações dos estudos sobre as experiências de professores e estudantes de língua inglesa realizados por Miccoli resultam, segundo a autora, em contribuições que favorece o desenvolvimento da autonomia de estudantes, proporcionando a esses e



professores, uma visão mais clara da sala de aula. Pesquisas que reportem experiências podem ser úteis para

(...) aproximar a realidade de uma sala de aula ao ideal de uma aprendizagem de línguas em um espaço que propicie mais interatividade entre os participantes, atividades mais significativas e um processo de ensino e aprendizagem menos frustrante para professores e estudantes (MICCOLI, 2006; p. 236-237).

A autora lembra que a área de Linguística Aplicada

se dedica às questões afins ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, investigando, sob diferentes pontos de vista, a experiência de professores e estudantes em diferentes contextos. (MICCOLI, 2007a; p.264).

Em síntese, a autora reforça a complexidade dos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira, se posicionando a favor de estudos que os investiguem a partir dos relatos de experiências dos participantes neles envolvidos. Por essa razão, o mapeamento das experiências de aprendizagem de inglês elaborado pela autora faz-se modelo ideal para a compreensão das experiências de aprender inglês através de clássicos literários adaptados.

5. Metodologia

5.1. O contexto da pesquisa e a estratégia de investigação

Como visamos compreender como a aprendizagem de inglês ocorre através do uso de textos literários adaptados, a partir das experiências relatadas pelos estudantes, elegemos o estudo de caso como metodologia de investigação.

Na área de Linguística Aplicada, o estudo de caso tem sido amplamente utilizado (Dörnyei, 2007), principalmente quando se pretende compreender o processo de aprendizagem de língua estrangeira em um contexto específico, a partir do ponto de vista dos participantes.

Para conduzir um estudo de caso, o pesquisador realiza coleta de dados intensiva no contexto da investigação, podendo ser utilizados diferentes instrumentos como questionários, entrevistas e notas de campo, durante período de tempo pré-determinado. O objetivo é acessar os diferentes fatores que podem influenciar e descrever o fenômeno observado. A partir de criteriosa interpretação dos dados fornecidos, é possível chegar à descrição do fenômeno e construir teorias que abranjam a complexidade do caso investigado. Apesar do



estudo de caso não prever generalizações, ele fornece amplo conhecimento do fenômeno em estudo (Dörnyei, 2007).

Assim, identificamos três estudantes universitários que cursavam aulas particulares de inglês, cujo principal recurso didático foram adaptações das obras da Literatura Inglesa *Hamlet Prince of Denmark*, de William Shakespeare (1997), *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift (2001) e *The Canterbury Tales*, de Geoffrey Chaucer (2007).

A seleção dos participantes baseou-se no critério de amostragem de conveniência de acordo com Dörnyei (2007). Segundo o autor, essa estratégia caracteriza-se pela seleção de participantes que estejam disponíveis e interessados em contribuir com a pesquisa - o que proporciona um rico banco de dados para o pesquisador.

José, Bruna e Tim foram os nomes fictícios que os participantes adotaram, ao concederem três entrevistas semiestruturadas ao longo de agosto a dezembro de 2010. José, já graduado em Ciência da Computação, no momento da coleta de dados, cursava, individualmente, duas aulas de inglês por semana, de uma hora cada aula. Paralelamente, José cursava Letras na UFMG e apesar de demonstrar alguma fluência, José se encontrava no nível “falso iniciante” e por isso, no momento da cessão das entrevistas estava lendo a adaptação *Hamlet Prince of Denmark*, leitura iniciada em agosto de 2009. Bruna e Tim, estudantes do curso de Engenharia Elétrica na UFMG, cursaram aulas de inglês em dupla, duas vezes por semana, sendo uma hora e meia a duração de cada aula. Tanto Bruna quanto Tim iniciou as aulas com algum conhecimento da língua inglesa, em maio de 2009. No entanto, ambos não possuíam nenhuma fluência na língua, razão pela qual começaram com a leitura da adaptação de *Hamlet Prince of Denmark*, indicado para estudantes “*false beginners*”, seguida pela leitura da adaptação de *Gulliver's Travels*, para estudantes em nível de inglês intermediário, e, posteriormente, *The Canterbury Tales*, para estudantes em um nível acima do nível intermediário.

Além das adaptações literárias utilizadas como material didático foram também utilizados livros de gramática. O/a (s) estudante (s) possuía (m) autonomia para direcionar a condução das aulas, podendo sugerir ou propor atividades com materiais diferentes, conforme interesse e necessidade.

A professora mediadora das aulas foi a investigadora que conduziu a pesquisa. Desde o ano 2000, quando se graduou em Letras, na UFMG, ela adota clássicos literários adaptados em sua prática de ensino de inglês. Desde então, tal prática vem sendo reconhecida como eficaz



tanto para professora quanto para os estudantes que a vivenciam, embora sem comprovação empírica, despertando assim, motivação para investigar as experiências de aprendizagem de estudantes, para averiguar, se, como outros, pronunciariam, espontaneamente a favor da metodologia utilizada.

5.2. A coleta e análise dos dados

As três entrevistas com cada participante foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para então, passarmos à análise dos dados com a identificação e categorização das experiências de aprendizagem relatadas por cada participante.

A Entrevista 1 possibilitou coletar informações específicas e abrangentes sobre a experiência de aprender inglês através de textos literários adaptados. A título de exemplo, foi perguntado há quanto tempo os participantes estavam estudando inglês em tal abordagem e como eles se sentiam ao fazê-lo. As respostas dos participantes à Entrevista 1 forneceram informações que foram aprofundadas nas Entrevistas 2 e 3.

A Entrevista 2 teve como foco o esclarecimento de informações obtidas nas respostas dadas às perguntas da Entrevista 1. Já a Entrevista 3, por sua vez, foi conduzida à luz das respostas dadas às perguntas da Entrevista 2 e a outras questões que surgiram no interstício entre Entrevista 1 e Entrevista 3.

Após transcrevermos as nove entrevistas coletadas, iniciamos a primeira identificação das experiências de aprendizagem no corpo dos textos das entrevistas transcritas, separando os segmentos de texto que documentam as várias experiências, entre colchetes, e nomeando-os de acordo com a categoria e subcategoria nas quais tais experiências se inserem.

Terminada a etapa da primeira identificação e categorização das experiências, percebemos que, seria adequado revisá-la, agrupando as experiências em uma tabela, cujas colunas identificassem as categorias e subcategorias de cada experiência.

Os procedimentos que acabamos de descrever informaram as etapas metodológicas para a obtenção dos dados apurados na pesquisa, cujos resultados relacionados ao assunto deste artigo apresentamos na seção seguinte.



6. Resultados

A análise dos dados nos permitiu identificar ganhos significativos decorrentes do uso de clássicos literários adaptados para a aprendizagem de língua inglesa, a partir da perspectiva dos estudantes que vivenciaram essa experiência de aprendizagem.

Os clássicos literários adaptados proporcionaram à aprendizagem de inglês o conhecimento de obras clássicas da Literatura Inglesa das quais, José e Tim relataram não haver conhecido anteriormente. Bruna, apesar de não ter mencionado se as conhecia ou não, menciona o estilo e o teor das obras:

Bruna: “Ficção... igual o *Hamlet*, *Gulliver* também é ficção... bem engraçado por sinal... Original não, adaptado.” (Bruna, Entrevista 1)

José: “No meu caso, eu estou estudando o *Hamlet*, eu nunca ouvi falar, não sei da história...” (José, Entrevista 1)

Tim: Hoje, nós estamos no terceiro livro de nível de inglês... O primeiro foi o *Hamlet*, o segundo, *Gulliver* e o terceiro...*The Canterbury Tales*.(...) Já terminamos ele. (Tim, Entrevista 1)

Referências ao contexto histórico e cultural no qual as obras literárias originais foram escritas foram, da mesma forma, mencionadas pelos estudantes na descrição das experiências:

Bruna: Eu não estou lembrada qual que é, mas eu acho que é o *The Canterbury Tales*, às vezes contava histórias assim: na realidade, como que era tal lugar assim, na época tal, aí tem as fotos, não lembro mais se era em Roma, mas tinha as fotos dos lugares, conectando (...) as histórias que o pessoal conta com a realidade, como é que é hoje, comparando... (Bruna, Entrevista 2)

Tais referências remetem à contextualização das atividades propostas, apresentando aos estudantes, o contexto histórico e cultural no qual a história se insere. A aprendizagem da LE em contexto é um dos princípios defendidos por estudos em LA, os quais instruem professores para um ensino de línguas mais significativo e eficiente. Kumaravadivelu (2006) apresenta dez macroestratégias que o professor de línguas deve ter em mente ao desenvolver a metodologia de ensino de LE, na pedagogia do Pós-Método.⁴ Nos excertos que

⁴ Vide Anexo 4 (p. 109) para visualização completa das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006)



acabamos de apresentar, tocamos duas das macroestratégias, elaboradas pelo autor: “contextualizar o insumo linguístico” e “promover consciência cultural”. Da mesma forma, Celce-Murcia e Olshtain (2000) ressaltam que o ensino que promove o uso contextualizado e interativo da língua é capaz de proporcionar situações reais de comunicação. Brown (2001) também se refere à importância do ensino de línguas abordar aspectos culturais, uma vez que língua e cultura estão intimamente entrelaçadas.

Estímulo para realização de atividades orais que requerem o uso da língua inglesa através de discussões a partir dos eventos narrados na história também se encontram nos relatos dos estudantes:

Bruna: (...) a gente consegue discutir e é bom porque sempre um discorda com o outro e a gente acaba discutindo em inglês assim (...). (Bruna, Entrevista 1)

José: (...) você fica assim, se sente provocado para responder uma coisa que vai ser até prazerosa: “Não, não gosto do personagem tal, porque não gostei da atitude dele.” E, a partir daí, com essas provocações, você acaba produzindo muito texto, você acaba falando muito. (José, Entrevista 1)

Tim: ... não só uma forma didática e sim como uma forma de englobar até mesmo a realidade que nós vivemos hoje através de textos literários com um caráter de discussão dentro da sala de aula como foi feito ao longo desse tempo das nossas aulas. ... e isso (muita discussão em sala) pra mim, pelo menos, é muito bom porque isso força você a manter o seu ponto de vista perante o ponto de vista de outra pessoa, (...) você tenta até mesmo convencer a outra pessoa de que o que você está falando está certo. Isso é muito bom pelo fato de você estar esforçando a usar a língua estrangeira. (...) (Tim, Entrevista 1)

(...) Existe a discussão sempre se aquilo que foi comentado na história se remete à realidade que vivemos hoje, (...), então é bem dinâmica a aula com relação ao clima de conversação... (Tim, Entrevista 1)

Como podemos perceber nos excertos acima, além do estímulo às atividades orais, há também a realização de atividades dessa natureza que colocam o estudante em contato com o seu conhecimento de inglês e lhe permite utilizá-lo e exercitá-lo durante as discussões. Dessa forma, percebe-se que há a oportunidade dos aprendizes exercitarem oralmente o conhecimento linguístico que estão adquirindo, um dos pressupostos do ensino comunicativo de línguas, segundo Rod Ellis (2005), Brown (2001) e Celce-Murcia e Olshtain (2000).



Outra contribuição que se pode atribuir aos clássicos literários adaptados quando esses são utilizados para a aprendizagem de inglês: a aprendizagem de estruturas gramaticais e de itens lexicais de forma contextualizada, partindo-se do contexto da história narrada. Como já foi ressaltado anteriormente, o contexto se faz presente na exposição da língua inglesa aos aprendizes e no desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem, incluindo a aprendizagem de gramática e itens lexicais. O excerto abaixo de Bruna ilustra tal contextualização:

Bruna: (...) ao mesmo tempo ia prestando atenção no vocabulário, aprendendo vocabulário e, ao mesmo tempo, dava pra gente por em um contexto a gramática... Aí dava pra gente ver a aplicação da gramática no livro, no nosso nível. (Bruna, Entrevista 1)

O ensino de gramática e de vocabulário em contexto é enfatizado por Rod Ellis (2005), Brown (2001) e Celce-Murcia e Olshtain (2000). Para esses autores, a gramática deve contemplar os objetivos de comunicação do aprendiz, materializando-se em discurso carregado de sentido.

Além da contextualização de atividades orais e do ensino de gramática e vocabulário a partir do contexto abordado pelas histórias, os clássicos literários adaptados também propiciam atividades de *writing*, *reading* e *listening*, as quais se apresentam, igualmente, dentro do contexto da história abordada:

Bruna: ... aí depois vinha a leitura, depois a gramática. (...) Igual eu falei, tem tudo neles (livros literários adaptados) e eles estimulam a curiosidade, fora as discussões em sala de aula. Tudo: *Listening*, *writing*, gramática, vocabulário, e a história, que é o principal, no meu ponto de vista que é o que te estimula a continuar lendo. (Bruna, Entrevista 1)

José: Tem uma parte muito interessante, que está relacionada com a produção escrita, mas assim, envolvendo também até questões afetivas, eu acho. (...) Esse áudio em geral é um diálogo entre personagens que retratam a vida, no caso, a vida de Hamlet. (José, Entrevista 1)

Tim: Após o *listening*, nós normalmente lemos o livro, o capítulo referente àquele *listening* e, posteriormente, são feitos alguns exercícios que, na maioria dos casos, propostos pelo próprio livro que foi adotado. (Tim, Entrevista 1) (...) outros aspectos da língua também desenvolvem, como escrita, como... além da escrita, ouvir, falar. (Tim, Entrevista 3)



Como podemos verificar, as adaptações dos clássicos literários proporcionam a aprendizagem de inglês, desenvolvendo as habilidades de fala, escrita, compreensão oral e a leitura, ou seja, essa metodologia de ensino integra as quatro habilidades linguísticas de forma contextualizada, a partir da sequência dos capítulos da história narrada. A integração e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em sala de aula de LE é um dos pilares para o ensino comunicativo de línguas, conforme Brown (2001) e Celce-Murcia e Olshtain (2000) e é também uma das macroestratégias prescritas por Kumaravadivelu (2006) para o ensino de línguas na Pedagogia do Pós-Método.

O desenrolar da história em capítulos, por sua vez, confere à aprendizagem de inglês o interesse e a motivação dos aprendizes em continuarem a lê-la. No entanto, estratégia talvez da obra adaptada para estudantes de inglês, essa motivação não possui um fim em si mesma, ou seja, ao mesmo tempo em que desperta a curiosidade dos leitores aprendizes para conhecerem o final da história, eles são induzidos a aprenderem a língua inglesa, através das atividades propostas. Na voz de nossos informantes:

Bruna: Ou talvez a gente consegue ali distrair, divertir... escutar uma história nova e ao mesmo tempo aprendendo... (Bruna, Entrevista 2)

José: É interessante a história. (...) Porque eu fico provocado em algumas situações de contexto que acontecem na história. Eu fico curioso para saber o que vai acontecer nas cenas seguintes. (José, Entrevista 1)

Tim: a história continua... você sempre na próxima aula você não sabe o que vai acontecer, você tem uma expectativa, mas consegue gerar discussões, discutir sobre o próximo tema, o que vai acontecer, o que vai deixar de acontecer esse tipo de coisa... Eu gosto, particularmente, disso porque posso lembrar, argumentar as coisas que aconteceram nas histórias ao longo das aulas, coisa que força a memorização das palavras, do que aconteceu desde o início da história até o fim. (Tim, Entrevista 2).

Segundo Dörnyei (2001), dada a importância que a motivação exerce no sucesso da aprendizagem de línguas, as habilidades do professor em motivar os aprendizes deveriam ser vistas como centrais na eficácia do ensino. Os excertos que apresentamos acima comprovam



que a motivação dos estudantes está presente na experiência de aprender inglês por meio dos clássicos adaptados.

7. Conclusão

Como podemos perceber, o clássico literário adaptado confere à aprendizagem de inglês, experiências que tornam essa aprendizagem mais interessante e significativa para o aprendiz, ou seja, proporcionam motivação para a aprendizagem. (Brown, 2001; Dörnyei, 2001). Além de tal motivação, prevista pelo uso de textos literários autênticos, conforme Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992) e Duff e Maley, (1990), o clássico literário *adaptado* permite o contato com obras clássicas da literatura inglesa e o conhecimento do contexto histórico e cultural no qual essas obras foram produzidas – outra atribuição aos textos literários autênticos, segundo McKay (2001), Lazar, (1993), Ur (1996) e Collie e Slater (1992). Ainda, tal abordagem de ensino permite a constante exposição à língua inglesa através da leitura e atividades orais e escritas sobre os temas abordados pelas histórias, estimulando os estudantes a finalizarem a leitura da obra, tal qual previsto por McKay (2001), Ur (1996), Lazar (1993) e Moody (1972) em relação ao uso de textos literários autênticos na sala de aula de LE. Essa constante exposição à língua inglesa a que nos referimos nos remete ao que Almeida Filho (2005) elabora sobre a natureza do insumo que deve ser oferecido na sala de aula de LE. Pautado pelas hipóteses de Krashen (1982) nas quais esse autor teoriza sobre o uso significativo da linguagem, Almeida Filho (2005) nos informa que o insumo linguístico em sala de aula de LE deve ser para o aprendiz: “compreensível, interessante/relevante, não sequenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente, e oferecido em ambiente que o incentive a sentir-se à vontade e autoconfiante” (ALMEIDA FILHO, 2005; p. 83-84).

Assim, é possível comprovar pelos excertos apresentados que, junto ao desenvolvimento da história, desenvolve-se também o conhecimento da língua inglesa, configurando a aprendizagem contextualizada, a qual os estudantes afirmam ser interessante e envolvente.



Referências

- ALBERTINO, R. B. *Original ou Adaptado?* Estudo Empírico sobre a Recepção de textos Literários. 159 f. 2008. Dissertação – (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. An interactive approach to language pedagogy. White Plains: Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in the Language Classroom*. A guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press: 2000.
- CHAUCEER, G. *The Canterbury Tales*. Canterbury: Black Cat Publishing, 2007.
- COLLIE, J. & SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Avon: Longman, 1992.
- DAVIES, A. Simple, Simplified and simplification: what is authentic? In: ALDERSON, C. & URQUHART A. H. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1984. p. 181-195
- DÖRNYEI, Z. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. In: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p.124-162.
- _____. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
- DUFF, A. & MALEY, A. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition A Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education, 2005.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching*. From method to postmethod. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Inc, 2006.
- _____. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
- LAZAR, G. *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAUTAMATTI, L. Observations on the Development of the Topic in Simplified Discourse. In: V. Kohonen, & N. E. Enkvist (eds.), *Text, Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching*. Turku, Finland: Afinla, 1978. (pp71-104).
- LONG, M. H. & ROSS, S. Modifications that Preserve Language and Content. *Eric Education Resources Information Center*. 26f. 1993. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/b4/4f.pdf> Acesso em 22 out. 09.
- MICCOLI, L. *A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa*. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.
- _____. Por um novo tratamento da 'experiência' na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 12, p. 263-283, 2007a.
- _____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 10, n.1, p. 47-86, 2007b.
- _____. *Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa:*



- por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, p. 197-224, 2007c.
- _____. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências desafios e possibilidades*. Pontes: Campinas, 2010.
- MCKAY, S. L. *Literature as Content for ESL/EFL*. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle: United States, 2001. p. 319-332.
- MOODY, H. L. B. *The teaching of literature in developing countries*. Hong Kong: Longman, 1972.
- MOTTA-ROTH, D. & HERBELE, V.M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.
- O’NEILL, R. *Crucial differences between L1 and LE acquisition*. In: *Ted Power English Language Learning and Teaching*, abr. 1998. Disponível em
< <http://www.btinternet.com/~ted.power/esl0412.html> > Acesso em 22 out. 09.
- PAIVA, V.L.M.O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., 2005, Santa Maria. [**Anais eletrônicos...**] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.
- REGO, T. C. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes: Petrópolis. 6ª ed., 1998.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge, 2001.
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet Prince of Denmark*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SWIFT, J. *Gulliver’s Travels*. São Paulo: SBS, 2001
- UR, P. *A Course in Language Teaching Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- _____. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1992.