



LITERATURE TO WARM HEARTS: LEITURA LITERÁRIA EM TEMPOS DE ENSINO ONLINE DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

LITERATURE TO WARM HEARTS: LITERARY READING IN TIMES OF ONLINE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Leonardo Dias Cruz*

* leonardo@letras.ufrj.br
Doutorando no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ (Rio de Janeiro – RJ). Professor substituto de Inglês no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ.

RESUMO: A presença (ou ausência) de práticas de leitura literária em salas de aula de língua inglesa aponta para a complexa relação entre o literário e a ensinagem de línguas estrangeiras modernas (AMORIM, 2017). O uso de plataformas digitais em contextos educacionais durante a pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais a tímida relação entre esses dois âmbitos: se antes a literatura já se configurava como presença bissexta em aulas de Inglês, agora sua presença parece ser, acima de tudo, escassa. A partir dos conceitos de letramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009), o presente estudo objetiva pensar uma sequência didática, chamada “Literature to warm hearts”, como forma de fomentar práticas de leitura literária em aulas de língua inglesa. Sem caráter normativo ou totalizante, entende-se a dita proposta como uma contribuição ao debate acerca da ensinagem de literatura e de língua inglesa – considerando tais processos não apenas conjuntamente, mas também inseridos em contextos online.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitura literária; Inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT: The presence (or absence) of literary reading practices in English language classes points to a complex relationship between literature and the teaching and learning of modern foreign languages (AMORIM, 2017). The use of digital platforms in educational contexts during the Covid-19 pandemic has shown the weak link between these two fields: if literature had been mostly absent in English teaching classes, its current presence seems to be, above all, scarce. Based on the concepts of literacy (THE NEW LONDON GROUP, 1996) and literary literacy (PAULINO; COSSON, 2009), the present study aims at thinking about a didactic sequence, entitled “Literature to warm hearts”, as a way of fomenting literary reading practices in English language classes. Without any normative and totalizing goal, such proposal is understood as a contribution to debates around the teaching and learning of literature and English language – considering these processes not only together, but also immersed in online contexts.

KEYWORDS: Literature; Literary Reading; English as a foreign language.

ENSINANDO LITERATURA

O que é literatura? Pensar em seu ensino tem como pressuposto saber o que ela significa. Definir a literatura, porém, está longe de uma conceitualização universal. É possível argumentar que (parte d) esta dificuldade teórica está relacionada à existência de dois pontos de vista antagônicos: o contextual – voltado para questões e elementos históricos e documentais – e o textual – evidentemente focado no linguístico (COMPAGNON, 2010).

Em um sentido amplo, a literatura pode ser entendida como tudo o que é impresso. Há, porém, uma questão a ser contraposta a tal visão: o que seria específico do texto literário, i.e., o que tornaria o texto literário literário (idem) com base nessa perspectiva? Apesar de não oferecer uma definição fechada (a qual seria impossível), Reis (2013) elenca elementos existentes em textos literários, reforçando sua dimensão intertextual. Ou seja, o texto literário é, antes de tudo, uma obra que se encontra em um extenso universo textual e estabelece um intenso diálogo com outros textos e práticas de contextualização.

No âmbito educacional, aceitar e operacionalizar essa dimensão intertextual implica algumas posturas docentes em sala de aula de literatura. Em primeira instância, significa que nenhum texto se dá em um vácuo

social e literário e, por isso, não pode ser trabalhado de forma isolada, descontextualizada e fechada em si mesma. Ademais, é importante considerar literatura como “repertório tanto de obras quanto de modelos, modos de ser e elaborar textos” (COSSON, 2017, p. 300), guiando o alunado para além das obras, em direção aos elementos que as compõem. Por fim, “deve-se ter clareza de que os discursos da literatura jamais são ingênuos. Sob hipótese alguma ela é neutra.” (SILVA, 2019, p. 20). Dessa forma, torna-se impossível (e imprudente) despir a obra literária de suas potencialidades políticas, sociais, culturais etc.

Partindo de tais considerações, é razoável indagar como se dá o ensino de literatura no Ensino Básico brasileiro e de que forma ele reflete e refrata¹ diferentes discursos sobre o literário (e sua escolarização). Dalvi (2013) sinaliza o histórico de insucesso nas práticas de ensinagem² de literatura, relacionando-o à divisão das aulas de língua portuguesa em gramática, redação e literatura – e a consequente redução de tempo desta em relação àquelas. Em termos burocráticos, é relevante considerar o papel central dos documentos oficiais nessa esfera de ensino, visto que estes orientam as práticas pedagógicas e o currículo a ser trabalhado.

As OCEMS (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), por exemplo, apesar de entextualizarem³ o conceito

1. Entendem-se os termos “refletir” e “refratar” a partir de uma perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e ideologia (VOLÓCHINOV, 2017[1929]; MIOTELLO, 2005). Nesse sentido, a prática de ensino de literatura e os eventos discursivos associadas a ela não apenas representam ideologias vigentes, mas também as (re)constroem.
2. O termo “ensinagem” é aqui utilizado por conta do entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem não se dão de forma isolada e estão imbricados nas práticas de sala de aula (NICOLAIDES; SZUNDY, 2013).
3. Entende-se “entextualização” como prática de descontextualização e recontextualização de textos, signos e discursos em diferentes eventos discursivos, em uma dinâmica constante de repetição e alteração (BLOMMAERT, 2005).

de letramento literário, o fazem sob um viés da estética e da fruição. O caráter político da literatura, portanto, é apagado – ou pelo menos enfraquecido – ao passo em que se entende letramento literário como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

A este trabalho com a literatura, o qual podemos caracterizar como pragmático (MACHADO, 2017), estaria relacionada certa “dificuldade dos especialistas em Literatura de lidar com as relações de sua área com a educação” (DIAS, 2017, p. 227). Para Dias (2017), é possível destacar a existência de diversas tensões que atravessam as reflexões relacionadas à sala de aula de literatura, desde o conflito entre uso de textos canônicos e não canônicos até os diferentes entendimentos acerca de “modos de ler o texto literário em situação de aprendizagem” (DIAS, 2017, p. 237).

Como efeito, muitas vezes, as práticas escolares com textos literários ainda recaem sobre uma visão de leitura literária como lazer, distanciando o aluno-leitor das questões políticas, sociais, culturais, econômicas, raciais e étnicas, por exemplo, suscitadas pela e/ou a partir de uma obra estudada (MACHADO, 2017). A desconsideração do

alunado é outro efeito possível, materialmente produzido e continuado através de escolhas unilaterais e canônicas, que não abarcam os desejos e as vivências dos estudantes e que se orientam, geralmente, por uma avaliação pontual final.

Ainda que essas tensões coloquem muitas práticas e teorizações sobre ensino de literatura em xeque, Dias (2017) afirma que um bom trabalho de ensinagem é possível, argumentando que “literatura comunica melhor se transmitida como experiência e não quando é ensinada” (DIAS, 2017, p. 242). Dessa forma, Cosson (2017), indo de encontro à idealização de leitura literária como prazer, advoga uma perspectiva que não apenas dialoga com, mas também desafia, os gostos e desejos dos alunos, entendendo o texto literário como fonte de prazer, desconforto, incômodo, reflexão e catarse.

Este desejo de tornar o ensino de literatura mais responsivo às vivências dos alunos e menos tecnicista tornou o conceito de *letramento* vital para a área. Este conceito, relativamente recente no campo de ensino de língua portuguesa e literatura, tem múltiplas definições (COSSON; PAULINO, 2009) e vem sendo desenvolvido ao longo das últimas décadas, passando de simples associação à leitura e alfabetização para seu entendimento como prática

social, como ação (SOARES, 2012). Tendo-se em vista tal cenário, no presente trabalho é produtivo

considerar os letramentos como espaços de construção da vida social ou como constituídos por eventos nos quais as pessoas estão agindo no mundo social umas com as outras na construção do significado. Tal inflexão teórica, que afasta os estudos da escrita e da leitura de uma visão que só focalizava o leitor/escritor isolado, envolvido na decodificação de textos e nos aspectos cognitivos da leitura/escrita, é que vai possibilitar [estudos movidos pelo conceito de letramento literário], uma vez que entendem letramentos como espaços socioculturais de construção da vida social ou, mais especificamente, de quem somos. Isso significa dizer que na construção do significado em eventos de letramentos é parte constitutiva a construção ou performance de quem somos ou de quem estamos nos tornando em tais eventos sociais enquanto aprendemos o que conta como letramento... (MOITA LOPES, 2013, p. 236).

Recorrendo à distinção proposta por Street (2003), Amorim et al. (2022) argumentam que pensar letramento e literatura implica (automaticamente) pensar o desenvolvimento de práticas de letramento ideológico, i.e., práticas de letramento que superam foco na leitura como habilidade descolada do mundo social. Nesse sentido,

Soares (2008) propõe um trabalho de leitura literária ideológica, que, como o próprio nome indica, entende a si mesma como ideologicamente motivada e, por isso, aberta a uma gama de construções de sentido possíveis.

O conceito de letramento literário, portanto, diferentemente do que é afirmado nas OCEMs, não está (somente/principalmente) relacionado à fruição, mas a “movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade” (AMORIM et al., 2022. p. 96). Na sala de aula, essa apropriação pode se dar por meio de diferentes elementos, incluindo o contato efetivo com os textos literários, a multiplicidade de gêneros literários que vão além do literário e o reconhecimento do aluno-leitor como leitor literário cujas necessidades e desejos são válidos (AMORIM et al., 2022).

Por mais que os debates acerca do letramento literário ainda estejam longe de consonância com as práticas escolares no Ensino Básico, há um forte estímulo à reflexão e proposição de práticas que possam ou subverter (parte do) currículo ou reestruturar o ensino de literatura. Não à toa, Cosson (2006), apresenta sequências didáticas, ora básica ora expandida, que, apesar de não serem universais, seriam responsivas a práticas de leitura literária

ideológica. Tais sequências envolveriam as etapas conhecidas como *motivação* (i.e., uma contextualização para iniciar o trabalho com o texto literário), *introdução* (do autor e da obra), *leitura* (do texto em si) e *interpretação* (marcada por movimentos de apropriação e construção de sentidos internos e externos) (Cosson, 2006).

O que diferencia as sequências básica e expandida é o desdobramento da interpretação em dois momentos e a inserção de uma última etapa chamada de *expansão* (em que ligações com outros textos seriam estabelecidas) (COSSON, 2006). Ainda que não sejam (teleologicamente) fechadas, tais propostas podem servir como base para a arquitetura de atividades relacionadas a textos literários – como, por exemplo, a atividade sugerida e delineada neste artigo.

Apesar de todas essas reflexões apontadas, o ensino de língua estrangeira ainda permanece ausente da seara literária. As reflexões sobre ensino de línguas inglesa e espanhola nas escolas, por exemplo, não parecem relacionadas a práticas de leitura literária - pelo menos, não como práticas atravessadoras do currículo. Nesse sentido, é possível indagar: qual é o papel do texto literário no ensino de língua estrangeira – mais especificamente, língua inglesa?

POR QUE ENSINAR LITERATURA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA?

Não é de hoje que o ensino de língua estrangeira se caracteriza como um campo fértil para estudos acadêmicos. Questionamentos acerca de problemas de ensino e aprendizagem de línguas teriam sido, inclusive, a origem da Linguística Aplicada (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) enquanto área do conhecimento – tanto que o termo Linguística Aplicada foi usado pela primeira vez em um periódico intitulado “Language Learning” (DAVIES; ELDER, 2004).

Do método da gramática e tradução à pedagogia do pós-método, passando pelo método audiolingual e pela abordagem comunicativa, as teorizações acerca do ensino de língua inglesa nunca cessaram ou estabilizaram em um patamar universalizante (KUMARAVADIVELU, 2003) – apesar de essas (e outras) abordagens e metodologias muitas vezes serem entendidas como tal. Dependendo da ideologia linguística⁴ (KROSKRITY, 2004) subjacente à teoria, diferentes práticas eram (e ainda são) defendidas e aplicadas em sala de aula.

Uma discussão relevante sobre o ensino de língua estrangeira está centralizada no uso de textos literários. Debates versados no e a partir do conceito de pedagogia dos

4. Entende-se aqui ideologias linguísticas como percepções que os falantes apresentam sobre as línguas que usam (KROSKRITY, 2004).

letramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 1996), promoveram e enfatizaram o trabalho contextualizado de ensinagem de línguas, entendendo que funções e estruturas linguísticas só podem ser ensinadas/aprendidas/mobilizadas em práticas situadas. Tal perspectiva automaticamente favorece um trabalho com gêneros do discurso de esferas de interações cotidianas. Fica, no entanto, a indagação: qual é o lugar da literatura no ensino de língua inglesa?

A resposta é ambivalente. Muitas vezes presente como foco de uma unidade temática, a literatura (e, por conseguinte, o texto literário) não é apresentada de forma transversal (AMORIM, 2017). Em outras palavras, o texto literário é um dentre muitos textos possíveis, normalmente entextualizado ao recurso didático como pretexto de ensino de uma função/estrutura linguística.

Di Candia (2018), entretanto, argumenta que “é por meio do texto literário que a sala de aula ganha um caráter transformador e revolucionário” (DI CANDIA, 2018, p. 100). Um processo de ensinagem de língua inglesa orientado por uma ideologia linguística não-estruturalista, performativa (AUSTIN, 1990) e dialógica (BAHKTIN, 2015[1975]) objetiva engajar os aprendizes em diferentes práticas de construção/negociação de sentidos, nas quais

é possível agir no mundo social e transformá-lo. O texto literário, nesse sentido, se apresenta como um recurso essencial.

Se pensarmos o ensino de língua inglesa como prática transformadora que possibilita o contato com alteridade e a reinvenção de si (e dos outros), torna-se imperativo usar o texto literário. Como Paulino e Cosson (2009) argumentam, “a experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69) e tal vivência coaduna diretamente com a experiência de se engajar em práticas discursivas em uma língua estrangeira.

Para além de um simples *token*⁵ ou de um tema de uma unidade de ensino, o texto literário pode e deve estar presente nas aulas de língua estrangeira porque:

1. confere aos alunos a possibilidade de usar a língua-alvo na construção de múltiplos sentidos;
2. torna possível a diversidade textual;
3. possibilita um trabalho que vai além da estrutura linguística;

5. Literatura como ícone da cultura à qual a língua-alvo (no caso, o Inglês) é associada.

4. coloca o aluno no centro do processo de ensinagem;
5. pode ser associado não apenas à escrita literária, mas a uma gama de gêneros orais e escritos.

Tal listagem seleciona apenas alguns dos motivos pelos quais o trabalho com literatura no ensino de Inglês se faz relevante e necessário, porém é suficiente para destacar a importância de pensar essa correlação. Na verdade, considerando o estado da arte em relação ao ensino pós-pandemia de Covid-19, é necessário inclusive insistir em tais reflexões para que elas não sejam esquecidas ou (ainda mais) adiadas face aos novos desafios enfrentados por docentes e discentes de Inglês no ensino remoto.

LITERATURA E INGLÊS EM TEMPOS PANDÊMICOS

O fim do ano de 2019 foi marcado pelas primeiras notícias acerca do novo Coronavírus. Ainda restrita à China, a doença Covid-19 começou a preocupar autoridades locais e globais. O alto número de casos ao redor do mundo junto à fácil transmissão fez com que a Organização Mundial de Saúde declarasse o caráter pandêmico da enfermidade e sugerisse o isolamento social como uma medida preventiva. Tal decisão, fomentada por governos locais, trouxe consequências diretas para a educação.

No caso brasileiro, os 56 milhões de alunos que frequentam as escolas e instituições de Ensino Básico e Superior tiveram suas aulas ou suspensas ou adaptadas para a modalidade remota, através de plataformas de conferência online (CHAGAS, 2020). Tais dados, contabilizados pelo instituto DataSenado, apontam para a desigualdade no acesso à educação no país e sinalizam os desafios enfrentados por docentes e discentes ao longo dos meses que se seguiram (CHAGAS, 2020).

Ademais, a adoção da modalidade remota resultou em transformações profundas nas práticas de ensinagem. A sala de aula física deu lugar a uma sala virtual, o quadro foi substituído por recursos digitais e os conteúdos propostos nos currículos e materiais didáticos tiveram que ser adaptados a fim de se adequarem a novas formas de interação. Nesse sentido, a sala de aula de língua inglesa voltou a ser o foco de teorizações acerca de metodologias de ensino e práticas adaptativas concernentes a abordagens já “postas em prática”.

E o debate acerca do uso de literatura na ensinagem de línguas estrangeiras? Esta é uma questão que não deve ser relegada a um segundo plano. Ainda que existam problemáticas de ordem urgente e pragmática, o ambiente online pode ser um locus propício ao fazer literário em

aulas de Inglês, por exemplo. Por maiores que sejam os desafios, o uso do texto literário pode, em tempos que demandam tamanha reinvenção humana, ser um agente transformador. É pensando nessas potencialidades que a seção a seguir delinea uma sequência didática possível.

LITERATURE TO WARM HEARTS

“Literature to warm hearts” é uma proposta de atividade para aulas de Inglês como língua estrangeira na modalidade online síncrona. Pensada para abarcar estudantes de nível intermediário (nível B1, de acordo com o Quadro Comum Europeu⁶), a atividade tem como um de seus pilares a condução de um clube do livro com base em poemas da obra *The poetry pharmacy: tried-and-true prescriptions for the mind, heart and soul*, organizada por William Sieghart (2017). O objetivo central é promover a leitura e escrita de textos literários em Inglês, fomentando uma discussão sobre relações possíveis entre sentimentos (e emoções) e literatura – entendendo o literário como uma forma de reflexão e mudança do social.

A partir da proposta de sequência didática expandida de Cosson (2006), a prática é composta das seguintes etapas: *motivação, introdução, interpretação e expansão*. Caracterizadas como sugestões, as ideias aqui descritas podem e devem ser adaptadas, repensadas e transformadas

– encorajando, inclusive, novos e múltiplos eventos de ensinagem voltados para e centrados em obras literárias.

Inicialmente, é necessário a ciência de que textos literários – como argumentado anteriormente – (usualmente) não fazem parte do repertório textual proposto em materiais didáticos de língua inglesa. Consequentemente, os alunos não estão acostumados a lidarem com e se apropriarem desses recursos. Por essa razão, a *motivação* pode tangenciar entendimentos acerca da literatura.

Questões como “What is literature?” ou “What does literature study?” ou ainda “What is literature for?”⁷ podem, em um primeiro momento, ser demasiadamente abstratas e impassíveis de respostas diretas. Uma abordagem possível seria o uso de citações de diferentes autores internacionais acerca do que é literatura: Fernando Pessoa, Scott Fitzgerald e Oscar Wilde são alguns escritores que possuem falas e escritos interessantes sobre o literário. Ainda que essa seleção pareça fortemente canônica, outros e outras autores e autoras podem ter suas vozes e “definições” de literatura trazidas à baila. Como Martin (2015) argumenta, este momento inicial de estudo da arte e da literatura se configura como um ponto propício para ampliação de repertórios para além do cânone. O principal objetivo dessa primeira etapa é

6. O Quadro Comum Europeu é “um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma” (BRITISH COUNCIL, s.d.)

7. Em tradução livre: “O que é literatura?”, “O que a literatura estuda?” e “Para que serve a literatura?”, respectivamente.

familiarizar os alunos com discursos sobre e do campo da literatura, sob um viés da multiplicidade.

Dentro desse momento, é aceitável ainda especificar a discussão e focalizar em poesia – um dentre tantos gêneros literários possíveis e o centro desta proposta. Indagações como “What are your thoughts and feelings towards poetry?”, “Why is poetry usually described as difficult?” e “How can poetry impact society?”⁸ ativam o conhecimento prévio dos alunos e possibilitam um posicionamento inicial, em relação a como os alunos se sentem quanto ao gênero literário. Ademais, as perguntas podem orientar o docente na condução da atividade, visto que possibilitam conhecer as expectativas, experiências prévias e sentimentos dos alunos quanto ao tema.

A etapa da *introdução*, caracterizada pela apresentação da obra (COSSON, 2006), é o momento em que os alunos têm um contato inicial com a obra a ser lida e podem fazer inferências sobre o que acreditam que lerão. Neste momento, sugere-se que os alunos sejam informados do nome do autor/organizador do livro, William Sieghart, e tenham um tempo para procurar individualmente informações sobre ele. Após essa pequena pesquisa, os estudantes devem compartilhar seus achados e, a partir dessas informações, serem apresentados à capa da obra *The*

poetry pharmacy: tried-and-true prescriptions for the mind, heart and soul.

Perguntas como “What is the title of the book here presented?”, “What does it seem to be about?” e “By the title, how interested would you be in reading this book? Why?”⁹ são sugestões interessantes para esse momento. Explorando a capa da obra, essas perguntas permitem uma primeira reflexão pautada em expectativas e observações simples. A este contato inicial deve ser seguida uma breve investigação da obra como um todo a partir de uma análise holística de sua versão digital: por ser composto por descrições de problemas da mente, do corpo e da alma sucedidas de poemas indicados para cada enfermidade, o livro possui uma arquitetura única e é interessante que os alunos a observem e entendam essa forma composicional.

Nesta análise geral, é possível atentar para as diferentes enfermidades, as formas como estão dispostas no livro, suas categorias (mente, corpo ou alma) e a possibilidade de serem tratadas com poesia. É interessante ainda explorar os autores e verificar, através de um rápido exame do índice, se os alunos conhecem algum nome. Esse pode ser o ponto de partida para a etapa da leitura em si. É importante ressaltar que a ideia de examinar a obra como

8. Em tradução livre: “Quais são suas opiniões e sentimentos em relação à poesia?”, “Por que a poesia é normalmente descrita como difícil?” e “Como a poesia pode impactar a sociedade?”, respectivamente.

9. Em tradução livre: “Qual é o título do livro aqui apresentado?”, “Sobre o que ele parece ser?” e “Pelo título, o quão interessado você estaria em ler este livro? Por quê?”, respectivamente.

um todo não objetiva reduzir o escopo das interpretações dos alunos, mas contextualizar a leitura. É possível, por exemplo, não trabalhar com a estrutura organizacional do livro ou optar por trabalhá-la após a leitura do poema a fim de contemplar as visões dos alunos antes de compreender a proposta de Sieghart.

Dentre os diversos poemas que compõem a obra, é proposta a leitura do poema intitulado “All that is gold does not glitter” (anexo I do presente artigo), escrito por J. R. R. Tolkien. Devido ao fato de J. R. R. Tolkien ser o autor da trilogia “O senhor dos anéis”, há a possibilidade de alguns alunos conhecerem o autor. Sendo este o caso, é relevante explorar o que os estudantes conhecem sobre a vida e a obra do escritor e sobre os temas normalmente abordados em seus livros. Com essas expectativas, os alunos já podem ir para a leitura do poema equipados com conhecimento de mundo não apenas acerca do livro em si, mas também do autor do poema especificamente em foco. É relevante reforçar, porém, o comentário feito acima: tal movimento não serve aos propósitos de limitar interpretações ou de conduzir a uma perspectiva “correta”. É, antes de tudo, uma forma de contextualizar o texto literário e o professor tem total autonomia para adaptar as etapas aqui apresentadas.

Na etapa da *leitura*, recomenda-se um trabalho de leitura silenciosa e individual, possível através do acesso ao livro em formato digital compartilhado com os alunos. Por se tratar de uma aula de língua estrangeira, a leitura pode ser seguida por um breve trabalho de solução de dúvidas. É possível responder a questões sobre vocabulário com o qual os alunos não estejam familiarizados e checar a dificuldade na prática de leitura através de perguntas como “What type of linguistic difficulties did you find while reading the text?”, “How did you overcome these difficulties?” e “Did these difficulties prevent you from understanding something out of the poem?”¹⁰.

Dá-se prosseguimento ao trabalho de leitura através da etapa de *interpretação*. Nesta, após uma releitura também individual do texto, é possível propor um momento de compreensão global através de um pequeno clube do livro. Plataformas de conferência online¹¹, como *Google Meet*, *Zoom* e *Skype*, normalmente dispõem de recursos em que os participantes podem ser divididos em pequenas salas – em plataformas que não apresentam o recurso, a técnica pode ser feita manualmente pelo docente através da criação de outras salas e envio do link para os participantes. Assim, é possível dividir os alunos em grupos menores a fim de proporcionar discussão e interpretação conjunta e colaborativa.

10. Em tradução livre: “Que tipo de dificuldades linguísticas você encontrou ao ler o texto?”, “Como você superou essas dificuldades?” e “Alguma dessas dificuldades te impediu de fazer algum sentido do poema?”, respectivamente.

11. Tais plataformas funcionam como salas virtuais, em que os participantes podem conduzir uma reunião ou uma aula de forma síncrona.

Essa discussão em grupos pode ser livre, deixando-se a critério dos alunos escolher o que debater, ou guiada. Caso a segunda opção seja mais adequada ao grupo, algumas perguntas podem ser sugeridas para discussão: What theme perpasses the poem? What does the sentence “All that is gold does not glitter” may refer to? What are the key words/expressions for this interpretation? How does this poem make you feel? Does reading the poem aloud make any difference in its interpretation? Why do you say so?¹².

A ideia do clube do livro é proporcionar aos alunos um momento de leitura e interpretação conjunta, em que possam construir sentidos a partir de suas interações com o texto e entre si. Sem a mediação direta do professor, os estudantes podem fazer uso da plataforma digital de encontros síncronos para negociarem significados de forma mais ativa. Ainda que precisem usar as perguntas sugeridas como guia, não haveria uma interpretação certa para ser debatida e encontrada no poema, mas leituras possíveis.

Após esse momento em pequenos grupos, os alunos devem retornar à sala de aula principal. Em uma conversa com toda a turma, espera-se que os aprendizes compartilhem as ideias debatidas, suas impressões e encontrem ou pontos em comum ou pontos divergentes. Os alunos

têm a liberdade de (re)interpretar o poema sob diferentes óticas, concordando ou discordando uns dos outros e corroborando ou contestando as ideias que surgiram durante das propostas de pré-leitura.

À compreensão global do poema é interessante prosseguir com uma análise mais específica. Retornar ao objetivo do livro, prescrever poesia para enfermidades da mente, do corpo e da alma, é uma boa ideia. O poema “All that gold does not glitter”, por exemplo, é recomendado para “idade avançada” e para desespero com o absurdo do mundo, angústia existencial, falta de esperança e pessimismo (SIEGHART, 2017). Em sua descrição (anexo II do presente artigo), Sieghart (2017) argumenta que o poema de Tolkien serve para “pessoas que acreditam que suas vidas não podem melhorar” (SIEGHART, 2017, p. 24 – tradução minha)¹³, sendo este um problema que tende a acometer os mais velhos. Para o autor, o poema “dá esperança de que o certo e o bom podem triunfar” (SIEGHART, 2017, p. 24 – tradução minha)¹⁴, aludindo à metáfora da vida e dos ciclos que se iniciam e se encerram.

Pedir que os alunos façam uma leitura silenciosa da descrição de Sieghart e que opinem sobre o quão adequada a sugestão parece ser ou sobre as relações entre o poema e a enfermidade para a qual é indicado é uma

12. Em tradução livre: Qual tema perpassa o poema? A que a frase “All that is gold does not glitter” pode se referir? Quais são as palavras-chave/expressões-chave para esta interpretação? Como este poema faz você se sentir? Ler o poema em voz alta causa alguma diferença em sua interpretação? Por quê?, respectivamente.

13. No original: “that their lives can’t get better”.

14. No original: “gives us hope that the right and the good can triumph” (SIEGHART, 2017, p. 24)

conclusão relevante para a etapa de interpretação. Também é possível pedir que os alunos tragam a discussão para suas próprias vivências e pedir que eles sugiram o poema para alguma enfermidade que, em suas opiniões, seja comum à contemporaneidade e às suas realidades ou que analisem as formas como este poema pode contribuir para as pessoas em um contexto tão difícil como uma pandemia de ordem global.

Esse momento de aproximação da obra com a realidade dos alunos é essencial para a proposta da etapa de *expansão*. Utilizando uma ferramenta de quadros, projetos e apresentações compartilhadas (como o *Padlet*¹⁵ ou o *Mentimeter*¹⁶, por exemplo), o docente pode proporcionar aos aprendizes a experiência de escrita literária: se a obra lida sugere poemas variados para diferentes enfermidades da mente, do corpo e da alma, não poderiam os alunos também construir poemas para enfrentar as enfermidades que conhecem?

Nessa etapa, podem ser trabalhadas algumas características de textos poéticos e sua escrita. Desse modo, é relevante usar o poema “All that is gold does not glitter” e trabalhar a estrutura composicional do texto com os alunos, focalizando a organização em versos, a disposição rítmica, o uso de metáforas e outras figuras de linguagem

e aspectos outros que sejam importantes para o grupo de alunos em questão. Esse preparo para escrita não deve ter um caráter normativo, no entanto; é, antes de tudo, um momento de contato e reconhecimento dos elementos linguístico-discursivos e estilísticos dos textos poéticos.

Com relação ao processo de escrita em plataformas online, é importante ressaltar que, nesses *softwares* de compartilhamento de textos e ideias, os alunos podem escrever seus textos à medida em que os disponibilizam para leitura dos colegas e do professor. Como o processo de escrita e compartilhamento se dá ao vivo, é possível comentar ideias ou fazer perguntas enquanto se escreve, ler os poemas de outros alunos após o fim do processo de escrita individual e curtir e comentar todos os textos disponíveis.

Ao término da escrita, os alunos podem declamar seus poemas (se assim desejarem) e explicar para o que são sugeridos – ou pedir que seus colegas sugiram o poema para enfermidades específicas. Ademais, o retorno e *feedback* do professor, tanto linguístico quanto literário, pode acontecer rapidamente e de diferentes formas – sem colocar o aluno sob holofotes.

Com a atividade delineada, é possível se perguntar: quais são os ganhos dessa prática? De que forma

15. *Padlet* é uma *startup* educacional que oferece, dentre seus produtos, uma plataforma online em que é possível criar quadros digitais. O responsável pelo quadro pode customizar o seu layout e compartilhá-lo com outros participantes. Estes interagem entre si através de postagens que são atualizadas ao vivo para todos.

16. *Mentimeter* é uma ferramenta online que possibilita a criação de apresentações, através de slides, interativos, em que o feedback dos participantes é imediato.

“Literature to warm hearts” pode contribuir para a reflexão acerca de práticas de letramento e leitura ideológicas e, mais especificamente, leitura literária em aulas de Inglês como língua estrangeira? Há alguma ressalva quanto à atividade proposta? A seção a seguir visa pensar algumas contribuições e caminhos futuros.

CONTRIBUIÇÕES

Em primeira instância, existem dois aspectos que podem e precisam ser questionados quanto à atividade “Literature to warm hearts”, em especial seus objetivos e sua realização. A primeira está relacionada ao uso pontual do texto literário e a segunda, ao caráter online da proposta.

Ainda que toda a prática esteja centrada em uma obra literária e sua leitura, a proposta aqui delineada não tangencia um problema fulcral associado à (falta de) relação entre literatura e sala de aula de língua estrangeira: o fato de que o texto literário só é usado (quando usado) de forma esporádica (AMORIM, 2017). Obviamente, uma atividade singular não poderia dar conta dessa problemática; é, no entanto, relevante observar a necessidade de se lançar mão de recursos como pensar a literatura e suas definições na etapa da *motivação*.

Quanto à natureza online da prática, é possível indagar em que medida ela é realmente uma atividade remota, pensada especificamente para o meio digital, ou uma atividade que por ventura se adequou ao mundo virtual. Estaria, por exemplo, o uso dos recursos selecionados abrangendo todas as funcionalidades possíveis? Seria razoável mobilizar outras ferramentas? Haveria formas de alternar entre modalidades síncronas e assíncronas? Como conectar a vasta gama de softwares disponíveis à ensinagem de literatura?

Apesar desses dois pontos, há ganhos na atividade. O principal deles está relacionado à ideologia linguística (KROSKRITY, 2004) que orienta a prática. A visão de língua como sistema de signos e o consequente uso de textos como pretextos para ensino de gramática dão lugar a um entendimento de “língua como discurso, [ressaltando-se a importância] das práticas de linguagem situadas, dos múltiplos letramentos, da centralidade do texto em sala de aula, da proposta pedagógica de escuta/leitura, da análise linguística e produção, do ensino de literatura para além da pura e simples historiografia literária” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 155).

Uma visão discursiva de língua e linguagem possibilita uma leitura literária sem a imposição de significados

cristalizados e construídos *a priori*; na verdade, o que se percebe é o incentivo à negociação de sentidos em uma experiência simultaneamente solitária e solidária (COSSON, 2015). Retomando a proposição de Dias (2017), a “literatura comunica melhor se transmitida como experiência e não quando é ensinada” (DIAS, 2017, p. 242) e esse é o ponto da atividade proposta: proporcionar a experiência de ler um texto literário, interpretá-lo e traçar paralelos com outros textos e discursos. Os alunos são convidados, ainda que a partir de perguntas estabelecidas previamente, a pensar a singularidade do poema dentro da obra selecionada, em uma leitura que, como diria Bajour (2012), foge ao demagogismo e provoca reflexões e reações das mais diversas ordens.

Percebe-se então que, mesmo com pontos a serem revisitados futuramente, “Literature to warm hearts” é uma proposta de ensino de literatura, ou melhor, de leitura literária, com força motriz suficiente para manter e propulsionar os debates acerca do literário nas salas de aula de língua estrangeira. Responsiva não apenas a teorias correntes sobre letramento literário, a prática dialoga com o contexto sócio-histórico-educacional atual e vislumbra atuações factíveis, orientadas por uma visão de linguagem que possibilita a tão debatida apropriação do texto literário pelo leitor - ou seja, a constituição de sujeitos leitores

(DALVI, 2013). No fim, resta a ideia de que, apesar de frágil (AMORIM, 2017), o lugar da literatura nas aulas de língua estrangeira existe e é de fundamental importância.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. de. A leitura literária nos discursos oficiais sobre o ensino de I/LE. In: AMORIM, M. A. de. **Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2017. p. 71-93.
- AMORIM, M. A. de.; DOMINGUES, D.; NASCIMENTO, D. V. K.; SILVA, T. C. da. A questão dos letramentos e do letramento literário. In: _____. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 75-100.
- AMORIM, M. A. de.; SILVA, T. C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de.; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 153-179.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.
- BAJOUR, C. A conversa literária como situação de ensino. In: _____. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 46-74.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. p.47-78.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino Médio**, Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRITISH COUNCIL. Quadro Comum Europeu de referência para línguas (CEFR). In: **British Council: 75 anos no Brasil**. c2020. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 04 de dez. de 2020.

CHAGAS, E. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia. **Senado notícias**, Brasília, 12 de ago. de 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em: 25 de nov. de 2020.

COMPAGNON, A. A literatura. In: _____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. p. 29-45.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. "Letramento literário: uma localização necessária". **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015, p. 173-187.

COSSON, R. Leitura, literatura e escola: idealizações revisitadas. In: PEREIRA, D. de C. (Org.) **Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate**. Campinas: Pontes, 2017. p. 295-305.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DAVIES, A.; ELDER, C. Applied Linguistics: subject to discipline? In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 1-15.

DI CANDIA, M. R. Reflexões sobre letramento crítico: uma abordagem literária. In: TILIO, R; BEATO-CANATO, A. P. M. (Orgs.). **Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 99-110.

DIAS, A. C. Educação literária e escolarização: entre tensões e dicotomias. In: PEREIRA, D. de C. (Org.) **Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate**. Campinas: Pontes, 2017. p. 227-243.

KROSKRITY, P. V. 2004. Language ideologies. In DURANTI, A. (ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod pedagogy. In: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.

MACHADO, R. C. M. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literaturas na educação básica brasileira. In: AMORIM, M. A. de. (Org.) **Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2017. p. 51-70.

MARTIN, V. L. R. A lei 10.639/03 e a abordagem da Literatura no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 177-197.

MENEZES, V; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MIOTELLO, V. Ideologia. In BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A “Ensinação” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 15-46.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

REIS, C. Texto literário e obra literária. In: _____. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 123-165.

SIEGHART, W. **The poetry pharmacy: tried-and-true prescriptions for the mind, body and soul**. Londres: Penguin UK, 2017.

SILVA, C. R. da. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura? In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (Orgs.). **Literatura e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 15-33.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é Letramento? In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-25.

STREET, B. What's new in the new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

ANEXO I**ALL THAT IS GOLD DOES NOT GLITTER**

BY J. R. R. TOLKIEN

All that is gold does not glitter,
 Not all those who wander are lost;
 The old that is strong does not wither,
 Deep roots are not reached by the frost.
 From the ashes a fire shall be woken,
 A light from the shadows shall spring;
 Renewed shall be blade that was broken,
 The crownless again shall be king.

ANEXO II

Condition: Old age

Also suitable for: despair at the absurdity of the world

- existential angst • hopelessness • pessimism

When people tell me in the Pharmacy that their lives can't get better – that they've had their shot and now things are irredeemably bad – I often give them this poem. It appeals to the elderly, many of whom see their lives as winding down and getting progressively worse. I also offer it to those who are fragile, or who've suffered a loss

from which they believe they will never recover – sometimes, for example, the death of a child.

All of these people have reason to be pessimistic. Their expectations of the world have been dashed, even if those expectations amount to little more than that inescapably naive, subconscious belief we all share: that ageing and death will never actually happen to us. Yet there is also room for hope in even the most hopeless of existences. Into each life, some sun must fall.

There is a fairy-tale belief that we all hold on to, deep down, that things will be fair and that the things that happen, to us and to others, will basically make sense. When this expectation is frustrated we lose our sense that the world has a narrative and a guiding principle. This can be desolating.

A poem like J. R. R. Tolkien's 'All That is Gold Does Not Glitter', with its almost Arthurian final couplet, offers back that faith in justice and goodness. It gives us hope that the right and the good can triumph in what seems a godless and random world: that there will be order again, and a framework through which we can understand our pain. The metaphor of life as a narrative comes up again and again in my Poetry Pharmacy precisely because it's

so powerful – and Tolkien’s poem emphatically drives it home. We just need to wait for the cycle to complete itself, it tells us. The worst thing we can do is stop reading before the end of the story

Recebido em: 28-09-2021.

Aceito em: 31-03-2022.