

Ensino de Inglês, Cultura e Literatura

Teaching English, Culture and Literature

João Carlos Botelho

Carlos Roberto Ludwig

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo discutir práticas de ensino de línguas, literatura e cultura de forma integrada. Além disso, tem-se por alvo oportunizar o aprendizado significativo, que contemple a realidade dos alunos e suas experiências. A pesquisa é documental e qualitativa, desenvolvendo reflexões sobre de que forma pode-se pensar o ensino de línguas integrado com as práticas de leitura integradas com a literatura e o ensino de cultura nas aulas de língua inglesa. Desta forma, parte-se do princípio de que o ensino de leitura, literatura e cultura deve ser pensado a partir de uma perspectiva que integre diversas dimensões orais e escritas no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-Chaves: Ensino de Inglês. Literatura. Cultura. Perspectiva integrada.

Abstract: This research aims to discuss practices of teaching languages, literature, and culture in an integrated manner. In addition, it aims to provide opportunities for meaningful learning that considers the reality of students and their experiences. The research is documentary and qualitative, developing reflections on how one can think of language teaching integrated with reading practices integrated with literature and the teaching of culture in English language classes. Thus, it is assumed that the teaching of reading, literature and culture should be thought of from a perspective that integrates various oral and written dimensions in the teaching and learning of the English language.

Key-words: English Teaching. Literature. Culture. Integrated perspective.

Submetido em 12/07/2022

Aceito em 20/08/2022

Introdução

Essa pesquisa parte da necessidade de pensar sobre as práticas de ensino de línguas de modo que se aproxime da realidade, das necessidades, dos desejos, sonhos e anseios dos alunos. Além disso, tem-se por alvo oportunizar o aprendizado significativo, que contemple a realidade dos alunos e suas experiências. Assim, através do incentivo à aprendizagem de línguas por meio de material próximo à realidade das escolas públicas do Estado do Tocantins, pretende-se propiciar aos aprendizes possibilidades de refletir sobre seu próprio meio, bem como conhecer a cultura do outro e, por meio do debate, conhecer melhor a sua cultura.

Nesse sentido, Michael Breen (2001a, 2001b) argumenta que a sala de aula de inglês deve ser vista como uma cultura, pois está sujeita às mesmas condições, variações e diversidades dos diferentes contextos culturais dos alunos que frequentam a aula de línguas. Por isso, o ensino de inglês pode buscar abordagens alternativas para o ensino de inglês, tendo em vista o conhecimento prévio e as referências culturais dos alunos.

Muitas escolas públicas se caracterizam por alunos cujas condições sociais, econômicas e culturais são precárias e deficientes. Muitas vezes, são de alunos filhos de pessoas de baixa renda, que sequer têm o mínimo de instrução e condições de ter uma vida digna. Muitos deles têm na escola durante o intervalo sua única refeição diária. Muito menos têm condições financeiras de adquirir o mínimo material escolar, sendo assim suas condições de aprendizagem extremamente limitadas aos meios tradicionais de ensino.

Em alguns casos, esses jovens são obrigados a trabalhar, o que os afasta da escola. Isso se torna extremamente prejudicial ao aprendizado dos alunos, pois eles além de terem deficiências na sua formação, acabam perdendo parte da convivência em sala de aula. Devido a esses fatores, essa clientela caracteriza-se por condições emocionais e psicológicas prejudicadas e fragilizadas, sem ao menos terem acesso ao lazer e momentos lúdicos. Em outros casos, são crianças e adolescentes que encontram afeto e buscam admiração nos professores como substitutos de seus pais. Desse modo, se a prática educativa não for interessante, significativa e dialógica, a frustração e o tédio tomam conta de sua aprendizagem.

Assim, como ensinar esses jovens a viverem e a construírem o conhecimento tanto científico como artístico que atendam suas expectativas e anseios? Quais materiais didáticos que melhor respondem à realidade dos alunos de escolas públicas?

Muitos livros didáticos apresentam a realidade distante e estranha aos estudantes de escolas tocantinenses. Muitas vezes, tratam de países, lugares, teatro, cinema, filmes esportes, comidas, dentre outros, os quais são desconhecidos para os alunos brasileiros. No entanto, muitos estudantes pouco conhecem ou vivenciaram elementos dessa cultura, que torna o ensino de inglês distante e estranho.

Nesse sentido, Rojo (2009) aponta alguns dados realizados pelo Instituto de Cidadania. Nessa pesquisa, foram entrevistados 3.501 brasileiros, entre idade de 15 e 24 anos, em seis estados brasileiros e 198 cidades. Os números mostram que 23% dos entrevistados jamais leram um livro; 39% nunca foram ao cinema; 62% nunca foram a um teatro; 59% jamais foram a um concerto; 52% nunca foram a uma biblioteca, além da biblioteca de sua escola. A partir desses dados, pode-se notar que os materiais didáticos disponíveis no mercado se distanciam da realidade dos alunos, o que dificulta a compreensão e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas nos livros. Além disso, alguns métodos tem enfoque ainda muito insistente no ensino de gramática, dando ênfase ao estudo de aspectos léxico-gramaticais dissociados de seus respectivos contextos de uso.

Nesse sentido, é preciso adotar uma postura de ensino que possibilite o acesso ao conhecimento, à arte e a cultura de forma crítica, instigante e próxima da realidade dos alunos. Pensamos que uma escola reflexiva, conforme concebe Alarcão (2001), a escola deve tomar uma postura reflexiva, que considera o contexto como base para o ensino e que reflete constantemente sobre sua prática educativa.

Paradigmas Educacionais Emergentes no Ensino de Inglês

Vivemos numa sociedade em que a certeza, o previsível e as verdades duradouras já não são mais um ponto fixo. Novas tecnologias surgem, novas descobertas científicas são feitas diariamente, a distância entre o tempo e o espaço foi diminuída com a internet e os meios de comunicação, sem contar com as inúmeras informações que vemos, ouvimos e circulam simultaneamente em nosso mundo; tudo isso alterou profundamente nossos padrões de conduta, nosso modo de ver e sentir nosso mundo, nossos meios de apreender e interpretar

a realidade. O que caracteriza o nosso mundo é a *incerteza*, a *instabilidade* e a *simultaneidade*. (MORIN, 2003).

Nesse contexto de mudanças, qual é a educação que melhor satisfaz nossos desejos e anseios e que melhor abrange nossos meios de apreender, pensar, interpretar e mudar o mundo? Seria uma educação “bancária”, nas palavras de Paulo Freire (1996), centrada em programas e conteúdos desconexos de nossa realidade? Ou seria uma educação consciente de sua condição e de seus desafios? Ou melhor, uma educação que formasse um cidadão consciente de seu papel social, fornecendo-lhe junto uma profissionalização através dos diversos conhecimentos que o cerca? Opto por essas duas últimas concepções de educação, as quais realizam uma cognição significativa e tornem-se instrumento de mudança social e cultural na vida do aprendiz.

Para isso, Moraes destaca que há vários aspectos indispensáveis do paradigma educacional emergente, necessários que a escola assimile para uma práxis educativa significativa. Com essa prática, será possível que o educador discuta e mude sua realidade e a dos alunos, pense, atue e seja consciente de sua condição na sociedade. Moraes destaca 14 novas pautas que mudam tanto a estrutura como a filosofia da escola.

A mudança da missão da escola é fundamental para permitir a formação consistente e significativa do aprendiz. Conforme Moraes, ao contrário do paradigma tradicional, que se centrava em conteúdos desconexos e distantes do contexto do aluno, a nova escola deve ter como foco, como missão “atender ao aprendiz”. Esse aprendiz é um ser “indiviso” que não pode perceber o mundo ou só com o corpo, ou só com a mente, mas concebe, percebe, pensa, sente e age sobre o mundo através da união entre corpo e mente, subjetivo e objetivo, razão e emoção. Aliás, essas divisões são imperceptíveis e inseparáveis. Para Moraes, “é um indivíduo que apresenta um perfil particular de inteligências desde o momento em que nasce. [...] um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente. (1997: 138).

Outro ponto fundamental destacado pela autora é que tanto o ensino como a aprendizagem são processos de duas vias: não só o professor traz seu conhecimento para a sala de aula, como também o aluno contribui substancialmente para a construção do conhecimento. Assim, não só o aluno aprende, mas o professor aprende com o aluno. Em suma, ambos ensinam, buscam e aprendem através de um processo dialógico.

Nesse sentido, o professor não tem mais a função central da sala de aula, mas tem um papel de “criar perturbações, provocar desequilíbrios e, ao mesmo tempo, colocar um limite nesse desequilíbrio, propondo situações-problema, desafios a ser vencidos pelos alunos, para que possam construir o conhecimento e, portanto, aprender. (Morais, 1997: 144). O que a autora enfatiza é que devemos “aprender a viver com a natureza” (1997: 144). Isso se deve às constantes transformações do mundo atual. Assim, cada momento pode ser uma nova situação de sala de aula e nela devemos ter consciência de que conceitos padronizados são suscetíveis à mudança.

Outra pauta desenvolvida por Moraes é a de que um currículo deve mudar conforme a realidade e provocar mudanças. Ao contrário do currículo tradicional que vê o aluno como passivo e que é construído previamente, o currículo deve ser “algo construído, que emerge da ação do sujeito em interação com os outros, com o meio ambiente, constitui um *currículo em ação*.” (1997: 147). Deve ser um currículo aberto, flexível e dialógico. Nesse sentido, a proposta de ensino de inglês e produção de material didático deve estar estruturada nesse princípio, uma vez que são os alunos e professores que irão descobrir e construir seu próprio conhecimento através da confecção de materiais para o ensino crítico de línguas.

Através desse currículo aberto e flexível, pode-se valorizar e dar oportunidade às inteligências múltiplas e à subjetividade e à emoção do aluno, como destaca Moraes. Isso se deve a uma nova concepção de mundo a qual não pode mais privilegiar apenas um tipo de inteligência e a racionalidade. Edgar Morin (2003) destaca, em seu livro **A Cabeça bem feita**, que o humano não constrói seu conhecimento apenas pela racionalidade, mas pela união entre ela e a subjetividade e a emoção. Mais do que isso, essa distinção parece não existir: emoção e razão são indistintas e inseparáveis. Assim, tem-se por objetivo ensinar inglês não com textos de materiais prontos, mas construir materiais que respeitem as características do professor, da escola e da sociedade, valorizando assim a subjetividade e a imaginação. Se o currículo é flexível, aberto e dialógico, deve estar aberto à intuição e à criatividade. Essa é outra pauta destacada por Alarcão. Assim, no ensino de inglês deve-se valorizar essa pauta, a fim de que a prática dos alunos e dos professores não se limite apenas às atividades propostas em livros, mas também pelas atividades que eles sentem necessidade de realizar.

Outra pauta desenvolvida por Moraes é o autoconhecimento e o reconhecimento do outro. Conforme a célebre máxima grega “conheça a ti mesmo e aos outros”, o ensino deve ser um espaço para se conhecer a si próprio e aos outros. Além disso, é através da interação e das trocas que o aluno aprende esses conhecimentos. Segundo a autora, esse conhecimento é

que permite que o indivíduo saiba realmente quem ele é, qual seu mais alto potencial e as qualidades que possui. Baseado no conhecimento de si mesmo, de sua potencialidade e de sua capacidade de agir, no conhecimento de sua personalidade, é que o ser humano poderá atingir plenitude, dignidade, estatura, e colaborar para a transformação do que lhe é exterior, a sociedade e o mundo em que vive. (1997: 168).

Outra pauta relevante, segundo Moraes, é a importância do contexto na aprendizagem e na construção do conhecimento. A construção do conhecimento se dá através do contexto e da realidade dos aprendizes. Conforme Moraes,

Não apenas o seu espaço físico, o seu contexto, mas também um espaço histórico no qual o ser humano cria, recria e transforma a sua realidade objetiva. Faz a sua história e se torna um ser histórico-social. É o diálogo do ser humano com o mundo, com seu contexto, que permite desvelar a sua realidade e que o faz um ser histórico. (1997: 179)

Nesse sentido, o ensino de inglês deve estar voltado para a realidade dos alunos, numa atitude de lhes oferecer instrumentos de conhecer a si mesmo e ao outro e de mudar sua realidade. E isso só será possível se examinarmos o contexto e compreendermos que “as coisas só fazem sentido se estão relacionadas umas com as outras, se estão interligadas, em processo de interação constante.” (p. 178). Essa interação entre o indivíduo e o contexto se torna muito mais significativa numa situação de ensino crítico de línguas. Conforme Moraes,

A cultura e o contexto oferecem os símbolos, os diferentes sistemas simbólicos, os produtos simbólicos, os diferentes sistemas simbólicos que se conectam com o sistema nervoso do indivíduo no momento da aprendizagem. Assim, cada palavra, frase ou história, vistas como entidades simbólicas, são interpretadas e reconhecidas de acordo com os significados existentes na cultura. O significado emerge do contexto, da cultura e das conexões decorrentes. (1997: 178).

Assim, a aula de línguas começa com a produção de materiais que carreguem no seu bojo elementos culturais e contextuais que fazem sentido aos alunos e aos professores. Até

mesmo os próprios professores não se sentem à vontade quando recebem livros didáticos que eles não sabem como trabalhar, tampouco como criticar.

Ensino de Inglês, Cultura e Literatura: Uma Proposta Integrada

Deve-se priorizar a adoção de abordagens interculturais para o ensino de inglês, literatura e cultura. Para tanto, segundo Hadley, sua obra **Teaching Language in Context** (1993), a literatura e a cultura possibilitam toda a variedade possível de registros da língua, o que o torna um dos materiais autênticos para a sala de aula de inglês (Seidlhofer, 2004). Assim também, Knutson (1993) e Kramsch (2009) assinalam a autenticidade da literatura e a importância de o aluno de língua aprender aspectos culturais para o devido uso da língua. Visto que a literatura é um material autêntico, faz-se necessário a adoção sistemática de textos literários no ensino de línguas, pois os alunos terão futuramente a necessidade de ler textos autênticos que não facilitam seu vocabulário, tampouco sua construção frasal.

Consequentemente, a literatura é primordial no ensino de inglês, pois apresenta várias formas de expressão cultural em sua linguagem. Knutson (1993) destaca as inúmeras vantagens de se trabalhar com a literatura na sala de aula. Dentre elas, a autora discute que a literatura apresenta uma variedade de registros, tais como a linguagem popular, culta, jurídica, jornalística, ensaísta, científica, dentre outras. Assim, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com diferentes estilos e uma variedade lexical das línguas, a fim de aprimorar seu conhecimento e suas habilidades.

Desta forma, investiga-se aspectos afetivos e motivacionais que a cultura e a literatura proveem. Shanahan (1997) expõe a dificuldade de os professores de língua explicarem o ensino de literatura na aula de inglês. Muitos tendem a justificar seu ensino com uma premissa utilitária, o que é uma atitude reativa dos professores a outras áreas como administração, turismo, a própria linguística de justificar todo e qualquer ensino pela premissa utilitária. Acredita que a literatura pode resistir à tendência utilitária e “pode fazer um trabalho melhor, mais compreensivo de explicar os fundamentos da convicção intuitiva de que a literatura *realmente* tem um importante impacto em desenvolver a competência comunicativa no aprendiz da língua.” (1997, p. 166). Assim, Daniel Shanahan (1997) propõe que

(1) a literatura é uma das formas de linguagem que mais perspicazmente desempenha um papel sobre o afeto com um estímulo à comunicação. (2) Os traços culturais da literatura representam um poderoso amálgama de linguagem, afeto e encontros interculturais, e amiúde provê a exposição à língua que falta aos estudantes de língua estrangeira. (1997, p. 168)

Ao entrar em contato com a literatura e a cultura, o aluno sente-se estimulado ao debate, à comunicação e às trocas interpessoais essenciais para o aprendizado da língua. A literatura tem grande potencial de empatia, de despertar o interesse e a curiosidade do aluno, pois lida com sentimentos ditos universais como amor, medo, angústia, tristeza, solidão e morte. A literatura, a cultura e a língua devem estar unidas para a construção efetiva do conhecimento linguístico, cultural e de mundo do aluno de graduação.

Shanahan (1997) coloca vários questionamentos sobre a importância do ensino de literatura e cultura na aula de língua, independentemente do grupo de alunos. Propõe que a pesquisa em língua, cultura e literatura deveriam levar em conta:

(a) a amplitude na qual a linguagem é carregada com afeto que pode ser catalisado como instigação ao aprendizado; (b) a amplitude na qual o elemento afetivo é incorporado na natureza da expressão simbólica – e assim a metáfora, o mito e a literatura; (c) os meios específicos pelos quais a língua e a literatura podem codificar a cultura e tem um impacto afetivo nos leitores na sala de aula. (1997, p. 164)

Os aspectos simbólicos e afetivos são centrais na aquisição da língua tanto quanto da literatura e da cultura. O impacto da literatura age subliminarmente no aprendizado de língua e cultura, consoante Shanahan. O problema é explicar a premissa intuitiva aproximando-as das premissas empíricas ou utilitárias. Para Shanahan,

Contudo, deve-se evitar a confusão de problemas aqui: O fato de que intuições sobre o impacto da literatura não parecem, à primeira vista, reconciliáveis com as premissas de base empírica da pesquisa de dados não significa que não se pode desenvolver uma análise racional para as crenças intuitivas, mesmo uma [análise racional] altamente detalhada e sistemática. Como estudantes de literatura, acreditamos no valor das formas de análise intuitiva; não deveríamos hesitar ao usar as mesmas habilidades analíticas para aprofundar nossa compreensão de um aspecto tão central de nosso próprio ponto de vista como o impacto da literatura no aprendiz de língua. (1997, p. 166).

A análise intuitiva proposta pelo autor toca fundo na primeira experiência que o leitor tem ao ler a obra, muito embora acredito que seja possível embasar tal experiência na construção da linguagem, na dimensão simbólica que a literatura e a cultura proveem e na

construção imagética da tessitura artística. Para o autor, a literatura é um poderoso veículo para todos os tipos de sensações, evocações e que as experiências são sentidas pelo leitor num momento de catarses. Assim também, muitas obras literárias vêm acompanhadas das tendências do tempo e do espaço em que foram produzidas. (1997, p. 167). A ponte com Aristóteles é evidente aqui, mas Shanahan coloca que há um elemento incompreensível que vai além do estético quando o leitor tem contato com a obra literária.

Para o Shanahan, deve-se considerar os aspectos emocionais e afetivos no impacto que a literatura provoca no leitor, sobretudo depois que a linguística aplicada teceu longas discussões sobre filtro afetivo e bloqueios emocionais na aprendizagem. (1997, p. 167). Isso deve ser levado em consideração quando o professor-pesquisador ensina e pesquisa as interfaces entre ensino de língua, literatura e cultura. O autor propõe, então, um programa para a pesquisa da aprendizagem de língua, literatura e cultura:

1. Há um abismo evidente na atual teoria e pesquisa da SLA sobre os traços afetivos da linguagem e os meios pelos quais esses traços podem tornar-se um incentivo para o aprendizado da língua.
2. A literatura é uma das formas de linguagem que atua mais perspicazmente sobre o afeto como um incentivo à comunicação.
3. Os traços culturais da literatura representam um poderoso amálgama de linguagem, afeto e encontros interculturais e frequentemente provê a exposição para experienciar a linguagem que um estudante de LE necessita. (1997, p. 168)

Nesse sentido, Shanahan propõe que ao articular o ensino de língua, cultura e literatura, deve-se dar atenção maior aos aspectos discursivos da linguagem que constituem as práticas sociais em diferentes culturas. Assim, diferentes povos se expressam linguisticamente com diferenças de sintaxe, gramática, vocabulário, gêneros textuais, uso e significado da língua.

Hadley (1993) aponta os diversos aspectos de devem fazer parte do domínio da cultura das línguas. A autora coloca que os aspectos culturais não são somente literatura, monumentos, história e costumes de um povo, mas também aspectos como relações interpessoais, gestos, formas de tratamento fazem parte da cultura de um povo. Nesse sentido, ao ensino música e filmes é possível apontar esses aspectos culturais que são incorporados na fala de um nativo no uso real da língua. Alguns professores e teóricos costumam afirmar

que a quinta habilidade em uma língua estrangeira é o domínio dos aspectos culturais dos países falantes da língua.

No entanto, muitas vezes os alunos podem ter uma visão um tanto idealizada e/ou distorcida da cultura do outro. Nesse sentido, Claire Kramsch, em sua obra **Language and Culture** (2009), estabelece a relação intrínseca entre língua, cultura, poder e dominação. Por isso, faz-se necessário que os alunos percebam como o uso da língua, as imposições e preconceitos culturais de uma cultura sobre outra diminuem e dominam o outro. O ensino de línguas deve, desta forma, incentivar os alunos a desenvolver o senso crítico-reflexivo para analisar e questionar as relações de poder, dominação, aculturação inerentes à língua e à cultura.

Considerações Finais

Observa-se, portanto, que o ensino de língua, literatura e cultura deve partir de uma perspectiva integrada, a fim de se ensinar a língua inglesa numa perspectiva intercultural. Deve-se considerar as variedades da língua inglesa de uma forma que sejam analisadas nas obras literárias durante o processo de ensino de aprendizagem de língua inglesa nos diversos contextos educacionais.

Essa pesquisa teve como foco discutir práticas de ensino de línguas, literatura e cultura de forma integrada. Desta forma, é possível desenvolver o aprendizado significativo, que contemple a realidade dos alunos e suas experiências. A pesquisa foi documental e qualitativa, tecendo reflexões sobre o ensino de línguas integrado com as práticas de leitura integradas com a literatura e o ensino de cultura nas aulas de língua inglesa. Portanto, o ensino de leitura, literatura e cultura deve ser pensado a partir de uma perspectiva que integre diversas dimensões orais e escritas no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BREEN, M. P. Navigating the Discourse: on what is learned in the language classroom. In: CANDLIN, Christofer N & MERCER, Neil (orgs). **English Language Teaching in its**

Social Context: a Reader. London: Routledge, 2001a, p. 306-144

BREEN, M. P. The Social Context for Language Learning: a Neglected Situation. In: CANDLIN, C. & MERCER, N. (orgs). **English Language Teaching in its Social Context: a Reader.** London: Routledge, 2001b, p. 200-322

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADLEY. **Teaching Language in Context.** Londres: Oxford, 1993.

KNUTSON, E. Teaching Whole Texts: Literature and Foreign Language Reading Instruction. **The French Review**, Vol. 67, No. 1 (Out., 1993), pp. 12-26.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** Londres: Oxford, 2005.

MORAES, M. C.. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEIDLHOFER, B. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. **Annual Review of Applied Linguistics.** Vol. 24, Cambridge University Press, 2004.

SHANAHAN, D. Articulating the Relationship between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research. **The Modern Language Journal**, Vol. 81, No. 2 (Verão, 1997), pp. 164-174.

SCHWEITZER, Claudia. La prosodie chez les auteurs français de l'Âge classique (XVIe - XVIIIe siècle : Quelle langue ?. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 16–32, 2020.

SOARES, Thiago Barbosa. A semiótica do herói: A conflagração do caminho ascendente de Son Goku . **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. especial, p. 113–128, 2020.