

KACIANA FERNANDES ALONSO

**CLÁSSICOS ADAPTADOS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO
DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2011

AGRADECIMENTOS

De todos os textos que compõem este trabalho, eu sabia que este seria o mais difícil de realizar. Afinal, foram muitas pessoas que, direta ou indiretamente acompanharam meu curso de mestrado. Esse trabalho, no entanto, é fruto de muitas contribuições que evocam merecidos agradecimentos, cujo registro neste momento, demonstra de alguma forma, a reverência que pretendi ao longo desse percurso, ao vivenciar exemplos de apoio, amizade, sabedoria, humildade e desprendimento. Agradeço:

Aos meus pais, Henrique e Nadir, primeiros mestres que conheci.

Ao Paulo e à Patrícia, o apoio tecnológico fraterno; Paulo, a constante amizade e troca de ideias.

Aos meus alunos durante minha formação em Letras na UFMG, hoje ex-alunos, que presenciaram meu entusiasmo de professora iniciante, sem saberem do incômodo que eu sentia ao relatarem suas dificuldades, em um contexto que, oferecia, aparentemente, todas as condições favoráveis para a aprendizagem.

Aos colegas e amigos que fiz no POSLIN, com quem compartilhei aulas, boas ideias, anseios, aflições e conquistas – Ronaldo Gomes Jr., em especial.

Aos amigos orientandos do grupo ACCOOLHER.

À Carol Vianini a quem devo momentos de conforto no caminho inexperiente, chopps e risadas, congressos e confissões e coisas boas que a vida oferece gratuitamente quando nos presenteia com belos encontros.

À Daniela Ferreira, a amizade que amenizou meu anseio quando meu computador pifou!

À Bruna, José e Tim, nomes fictícios dos participantes desta pesquisa que me cederam, gentilmente, horas preciosas de seu tempo e me deram voz para empreender este trabalho.

Aos alunos particulares que tive que deixar para redigir a dissertação. Agradeço a compreensão de vocês;

Aos professores do POSLIN, em especial, Profa. Dra. Reinildes Dias, Profa. Dra. Regina Perét Dell’Isola e Profa. Dra. Ulrike Schroeder, cujas aulas e contribuições muito me inspiraram e aprimoraram meus conhecimentos;

À Professora Dra. Vera Menezes e Paiva, quem apontou a complexidade como o cerne da

aprendizagem, quando esta dissertação era ainda um simples projeto de pesquisa.

Finalmente, mas não menos importante, à Profa. Dra. Laura Stella Micolli, a Estrela Guia desta caminhada. A Ela, eu devo a oportunidade de ter realizado este trabalho, além de muitas outras Aprendizagens, Gentilezas e Experiências. Dentre elas, a de me ceder seu brilho e sua paz interior, nos momentos em que tudo me parecia escuro e sem chão. Sem seus ensinamentos e seus exemplos de escolhas, eu não poderia ter chegado aqui. Obrigada por me fazer expressar neste trabalho a complexidade que eu havia percebido depois da coleta de dados. Obrigada por sua constante paciência, zelo, atenção e respeito para com minha inexperiência de pesquisadora. Obrigada por me fazer construir a ponte que sempre quis entre Língua e Literatura e através dela, poder realizar meu trabalho com mais credibilidade. Eu poderia escrever um capítulo para enumerar as razões por que lhe sou eternamente grata. Mas, como já dissera Antoine Saint-Exupéry: “o essencial é invisível aos olhos” e “as palavras são fonte de mal entendido”, então eu deixo aqui o meu ETERNO OBRIGADA. Obrigada, Laura! Nossa Experiência foi muito prazerosa e gratificante.

*A língua é o poema original por meio do qual um povo diz o ser.
Inversamente, a grande poesia, aquela pela qual um povo entra
na história, é aquilo que começa a dar figura à sua língua.*
(Hiedegger)

RESUMO

Esta dissertação 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: clássicos adaptados, experiências, aprendizagem de inglês.

ABSTRACT

This dissertation 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, 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.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	10
1.1.Preâmbulo	10
1.2. Contextualização da pesquisa	10
1.3. A justificativa	14
1.4. Objetivo	17
1.5. A organização da dissertação	17
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. Introdução	19
2.2. A pesquisa na área de linguística aplicada	20
2.3. Literatura – um conceito com múltiplos sentidos	21
2.4. Textos literários na aprendizagem de línguas	22
2.4.1. Textos literários no ensino de LE: alguns argumentos	22
2.4.2. O texto literário e outros gêneros textuais	27
2.5. Por que os clássicos?	28
2.6. A autenticidade em questão	29
2.6.1. Estudos teóricos	29
2.6.2. Estudos empíricos	31
2.7. A experiência como construto na aprendizagem de língua inglesa	34
2.7.1. O mapeamento das experiências de aprendizagem	35
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	39
3.1. A estratégia de investigação	39
3.2. O contexto investigado e os participantes da pesquisa	40
3.2.1. A professora	40
3.2.2. A seleção dos estudantes informantes	41
3.2.3. Bruna	41
3.2.4. José	42
3.2.5. Tim	42

3.3. A metodologia de ensino	43
3.3.1 Os clássicos adaptados	43
3.3.2. As gramáticas	45
3.4. Os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	45
3.4.1. O projeto piloto	46
3.5. A duração da coleta de dados	47
3.6. A análise dos dados	49
3.6.1. Os procedimentos para a análise dos dados	49
3.6.1.1. A transcrição das entrevistas	49
3.6.1.2. A primeira identificação e categorização das experiências	50
3.6.1.3. A segunda identificação e categorização das experiências	50
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	51
4.1. Introdução	51
4.2. A experiência de aprendizagem de inglês por meio dos clássicos adaptados	51
4.3. Clássicos adaptados como facilitadores do ensino e da aprendizagem de Inglês	55
4.4. Clássicos adaptados e suas contribuições para aprendizagem de línguas	63
4.4.1. As experiências cognitivas	64
4.4.1. As experiências afetivas	68
4.4.3. As experiências sociais	71
4.5. Clássicos adaptados na aprendizagem de inglês: a perspectiva dos estudantes	74
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO	77
5.1. Respostas às perguntas de pesquisa	77
5.2. Limitação da pesquisa e implicações para novas pesquisas	81
5.3. Considerações finais	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS	84

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PESQUISA	88
ANEXO B - GUIA PILOTO DA ENTREVISTA 1	89
ANEXO C – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (MICCOLI, 2007C)	90
ANEXO D – MACROESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LE (KUMARAVADIVELU, 2006)	92
ANEXO E – PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LE (ROD ELLIS, 2005)	93

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Preâmbulo

Esta dissertação apresenta um mapeamento das experiências de aprendizagem, vivenciadas no contexto em que clássicos literários adaptados foram utilizados como principal aporte didático para o desenvolvimento da fluência em inglês ou da aprendizagem desse idioma. Essas experiências de aprendizagem foram vivenciadas por três estudantes que estudaram nesse contexto de ensino, categorizadas, conforme taxonomia de experiências (MICCOLI 2007c), a partir do mapeamento inicial proposto por Miccoli (1997). A abrangência das experiências por eles relatadas corrobora a complexidade intrínseca da aprendizagem vivenciada por alunos de graduação em Letras, a partir da qual Miccoli (*ibid*) desenvolveu tal taxonomia.

1.2. Contextualização da pesquisa

Pesquisas na área de Linguística Aplicada se voltam para compreender a linguagem em uso. Uma parte dessas pesquisas visa compreender como a aprendizagem de língua estrangeira ocorre em sala de aula, entendendo o processo de aprendizagem como complexo (MICCOLI, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2010; MENEZES, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006, 2003). O que prevalece nessa compreensão é o papel desempenhado por diversos fatores que interferem na aprendizagem, como por exemplo, as particularidades de professores e estudantes, os instrumentos e práticas pedagógicas adotadas, a relação estabelecida entre professores e aprendizes e a natureza do meio onde a aprendizagem ocorre – uma escola pública ou um curso de línguas, por exemplo. Os estudos de Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005) e Miccoli (2007c), sintetizados a seguir, contextualizam o problema desta investigação.

Kumaravadivelu (2006) traça um panorama do processo de ensino e aprendizagem de LE, apresentando definições de termos para a compreensão do processo de ensino de línguas. O autor critica a adoção de métodos utilizados para esse ensino, principalmente os utilizados entre as décadas de 1950 a 1980 (RICHARDS e RODGERS, 2001). Em contrapartida, Kumaravadivelu (2006) propõe a pedagogia do pós-método. Nessa pedagogia, três parâmetros se entrelaçam: particularidade, praticidade e possibilidade. O parâmetro da particularidade pressupõe sensibilidade da pedagogia à especificidade dos elementos que compõem o contexto de ensino e aprendizagem, isto é, sensibilidade a professores, estudantes e seus objetivos, assim como à instituição e o meio sociocultural onde essa instituição se encontra. O parâmetro da praticidade refere-se à relação entre teoria e prática e à habilidade do professor de monitorar a eficácia de seu próprio ensino. Dessa forma, professores devem ser capazes de teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizam através do desenvolvimento “de conhecimento, habilidade, atitude, e autonomia necessárias para construir suas próprias teorias de práticas sensíveis ao contexto” (KUMARAVADIVELU, 2006; p. 173).¹ O parâmetro da possibilidade relaciona-se com a formação da identidade de professores e estudantes. A partir da concepção de Paulo Freire (1987) pela qual qualquer pedagogia é instrumento de poder e dominação, o parâmetro da possibilidade prevê a chance de professores e estudantes transformarem-se socialmente, por meio da consciência política propiciada pela aquisição de conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino de língua deve relacionar às necessidades dos aprendizes e às suas necessidades sociais. A obra de Kumaravadivelu (2006) não sugere, explicitamente, a necessidade de pesquisas empíricas que ilustrem o estado de “Pós-Método”, em que se encontram, atualmente, os contextos de ensino de LE. Entretanto, a argumentação do autor suscita questionamentos a serem investigados. Dentre eles, a necessidade de investigar como a aprendizagem de LE se dá em contextos de ensino específicos.

Paralelamente, Rod Ellis (2005) oferece a revisão de literatura de estudos que abordam

¹ Tradução livre de: (...) knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive theory of practice.

a aquisição de LE, sob a ótica de três teorias que fundamentam três abordagens de ensino de línguas, adotadas frequentemente em sala de aula, a saber: a abordagem Oral-Situacional, a abordagem Ncional-Funcional e a abordagem Baseada em Tarefas. O autor se refere a estudos experimentais sobre o uso de LE a partir de princípios que orientam as três abordagens. No entanto, Ellis percebe que há lacunas deixadas pelas pesquisas revisadas, sobre o processo de ensino de aprendizagem de LE. Ellis conclui seu estudo, defendendo a importância da atuação de professores como pesquisadores e relatores de experiências em sala de aula, os quais, se seguirem essa orientação, além de proporcionar o conhecimento sobre práticas de ensino eficazes, contribuirão para enriquecer a área de pesquisas com foco na aquisição de línguas. Sua argumentação condiz com o parâmetro da praticidade, proposto por Kumaravadivelu (*ibid*). Ambos autores atribuem a professores o papel de selecionar recursos capazes de orientar a prática que melhor corresponda às necessidades de seus alunos adequadas ao contexto onde atuam.

Com o intuito de compreender como a aprendizagem de inglês ocorre em sala de aula, Miccoli (2007c) apresenta uma revisão à taxonomia que classificou as experiências de aprendizagem de estudantes do curso de Letras em uma universidade pública. A autora concebe a aprendizagem de língua inglesa como um processo complexo, no qual as experiências que os estudantes vivenciam fora da sala de aula influenciam e modulam as experiências vividas dentro da sala de aula. Sua taxonomia de experiências, portanto, oferece uma metodologia para obter uma descrição da natureza dos eventos relatados por aqueles que se encontram em salas de aula de língua inglesa, na qual ensino e a aprendizagem se constituem como processos complexos pela natureza das interações entre participantes. Tal taxonomia pode ser aplicada a outros contextos de ensino e aprendizagem (COELHO, 2011; BAMBIRRA, 2010; LIMA, 2009), propiciando a descrição e a compreensão de experiências significativas de ensino ou aprendizagem.

Os estudos desenvolvidos por Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005) e Miccoli (2007c) sugerem a necessidade de estreitar o distanciamento entre teorias e práticas adotadas na sala de aula de LE através da investigação de experiências que emergem nesse contexto.

O problema que pesquisamos insere-se no campo de metodologias específicas para o ensino de línguas. Antes de revisar a pesquisa nessa área, é necessário distinguir os termos “método” e “metodologia”. Para tal, adotamos a contribuição de Kumaravadivelu (2006), pois esse autor propõe uma compreensão atualizada do processo de ensino de LE. Segundo sua definição, “método” refere-se às teorias e princípios que orientam ou prescrevem a prática de professores em sala de aula e “metodologia” diz respeito ao conjunto de procedimentos que professores adotam para alcançar os objetivos de ensino. Na metodologia podem ser inseridas práticas de diversos métodos de acordo com a apreciação do professor sobre as necessidades das condições em que ensina. De acordo com Kumaravadivelu (2006), essa foi uma das causas que fez com que o conceito “método” se extinguisse, pois professores, ao definirem suas metodologias podem mesclar procedimentos de dois ou mais métodos, não havendo o método mais adequado para a aprendizagem. Daí, explica-se a variedade de metodologias de ensino existentes, atualmente, tais como o ensino de línguas por conteúdos acadêmicos específicos (DUBIN, ESKEY e GRABE, 1986), ensino de línguas por tarefas (NUNAN, 2004), ou por gêneros textuais (MARACCI e MARECO, 2009). Cada uma dessas abordagens reflete diferentes concepções de ensino de LE, adotadas por professores que, à medida que adquirem experiência, tornam-se capazes de desenvolver metodologias que melhor contemplem suas práticas. Um exemplo é a prática que utiliza textos literários para o ensino de inglês. Autores como McKay (2001), Ur (1996), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990) e Moody (1972) argumentam a favor do uso de textos literários em sala de aula de LE. No entanto, de acordo com a pesquisa que realizamos, os estudos que abordam a recepção dos textos literários autênticos ou adaptados e as experiências de aprendizagem dos estudantes que estudam inglês fazendo uso de tais textos ainda são incipientes na área de Linguística Aplicada. O estudo de Silva (2002) refere-se à recepção dos textos literários em aulas de inglês instrumental, enquanto a pesquisa de Albertino (2008) investiga a recepção de textos literários e adaptados por estudantes de inglês. Em vista dessas considerações, nesta pesquisa investigamos como estudantes universitários de inglês concebem a experiência de aprender esse idioma por meio de textos literários adaptados.

Ensinar inglês através de adaptações de clássicos literários tem sido a metodologia adotada pela professora de inglês e também, pesquisadora, que conduz esta pesquisa. Essa tem sido a maneira como conduz sua prática de ensino há mais de dez anos, quando iniciou sua carreira profissional. Desde então, alguns alunos que estudaram segundo essa metodologia relataram, espontaneamente, sobre o papel significativo que os clássicos literários adaptados tiveram em sua aprendizagem de inglês.

Assim, diante da variedade de metodologias existentes para o ensino de línguas estrangeiras que compõem o cenário atual de práticas de ensino, investigamos a que utiliza adaptações de clássicos literários para a aprendizagem de inglês, pois esta tem sido reconhecida como uma possibilidade para a aprendizagem de línguas, embora haja carência de estudos que comprovem sua validade. Neste estudo obtivemos o aval dos participantes que vivenciaram a aprendizagem mediada por clássicos adaptados em sala de aula.

1.3. A justificativa

Duas razões justificam a realização desta pesquisa. A primeira encontra-se na nossa experiência como professora que, há mais de dez anos, aborda o ensino de inglês através de textos literários adaptados – uma experiência que tem demonstrado aceitação por parte dos estudantes que a vivenciam, além de ter-se revelado uma prática eficaz, capaz de levar à aprendizagem de inglês de forma contextualizada e motivadora.

A segunda razão refere-se à carência de estudos empíricos na área de Linguística Aplicada no que concerne à eficácia de textos literários adaptados, utilizados como insumo significativo, uma das condições para a aprendizagem de língua estrangeira (Almeida Filho, 2005). A seguir, discutimos essas justificativas.

Desde o ano 2000, início da minha carreira profissional como professora de inglês, tenho adotado adaptações de clássicos da Literatura Inglesa e as atividades de compreensão e produção oral e escrita, contidas nessas publicações, como material didático para o ensino de inglês. Nesses anos, tenho observado benefícios para meus alunos e para mim mesma como

professora. Por um lado, os estudantes sentem-se motivados a aprender inglês. Alguns deles relatam, espontaneamente, o fato de estarem, efetivamente, aprendendo. Por outro lado, enquanto professora, percebo que o uso de clássicos adaptados, assim como as atividades de compreensão e produção oral e escrita, como material didático mediador da aprendizagem, proporciona: 1) a exposição à LI de forma contextualizada; 2) o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, concomitante ao desenvolvimento da fala e escuta; por conseguinte, 2.1) o desenvolvimento da produção e da negociação de sentido necessários à aprendizagem de uma LE; 3) a aquisição de conhecimentos culturais; 4) a comunicação em LI durante discussões propostas sobre os temas tratados nos textos literários adaptados e, a partir dessas discussões; 6) o desenvolvimento do raciocínio e da fluência em LI, por meio do insumo linguístico oferecido pelas obras e, finalmente: 7) o desenvolvimento de um posicionamento crítico em relação às leituras e discussões realizadas em sala de aula. No entanto, essas eram, até a realização desta pesquisa, apenas percepções que partiam de nossa observação informal enquanto professora e mediadora desse processo de ensino e aprendizagem.

É necessário ressaltar que a abordagem de ensino de inglês que utiliza textos literários adaptados é uma metodologia pouco frequente em sala de aula e tem sido pouco investigada na área de Linguística Aplicada, como será visto no capítulo de revisão da literatura. Assim, o fato de estudantes que vivenciaram a experiência de aprender inglês por meio de clássicos literários adaptados expressarem, espontaneamente, que essa aprendizagem foi bem sucedida despertou motivação para a realização desta pesquisa.

Apesar da carência de estudos que atestem a eficácia dessa abordagem para a aprendizagem de LI, autores como Lautamatti (1978), Davies (1984), Widdowson (1992), O'Neill (1998) pronunciam-se a favor de textos adaptados para o ensino de línguas. Esses autores oferecem razões teóricas para a adoção de textos adaptados em sala de aula de língua estrangeira, como a preparação para a posterior leitura de textos autênticos e a facilidade de estabelecer a interação entre autor e leitor, levando à construção de sentido. Um estudo

empírico, Long e Ross (1993), demonstra a eficácia de textos adaptados para a aprendizagem de LE. Os autores demonstraram através de testes de interpretação textual com questões de múltipla escolha que estudantes que leram passagens simplificadas obtiveram melhor desempenho do que estudantes que leram passagens autênticas. Nessa tendência, no Brasil, encontra-se também, a pesquisa de Albertino (2008), a qual teve como objetivo acessar a aceitação de textos literários adaptados e originais por aprendizes de inglês. Semelhante à pesquisa de Long e Ross (1993) a autora aplicou questionários que avaliaram a compreensão textual e a aceitação de textos literários adaptados e autênticos por estudantes de um instituto de línguas e por estudantes de um curso de Letras. Na conclusão de seu estudo, a autora atribui ao texto literário adaptado o papel de facilitador para a leitura do texto literário autêntico, sugerindo que o texto literário adaptado deveria ser adotado com mais frequência em aulas de inglês. A autora também clama por mais pesquisas que se voltem para o uso de textos literários adaptados em sala de aula, dada a importância desse tipo de texto para a aprendizagem de língua inglesa.

Assim, esta pesquisa tem como foco a documentação e análise de experiências de aprendizagem de estudantes que aprendem inglês por meio de clássicos adaptados da Literatura Inglesa. Mediante a documentação e análise dessas experiências, pretendemos compreender como esse processo de aprendizagem ocorre e como os aprendizes que o vivenciam o concebem. Ao fazê-lo, estaremos contribuindo para a expansão de estudos em Linguística Aplicada que se voltam para abordagens de ensino de LE e ainda, para que professores, interessados em modificar ou diversificar suas práticas conheçam, através da voz de aprendizes, as experiências que permeiam a abordagem de ensino de inglês por meio de textos literários adaptados. Essas experiências serão identificadas, tendo como referência a taxonomia das experiências de aprendizagem de estudantes de inglês, desenvolvida por Miccoli (2007c).

Passamos à próxima seção que apresenta as perguntas desta pesquisa, assim como explicita seus objetivos.

1.4. Objetivo

O objetivo desta investigação busca documentar e compreender as experiências de aprendizagem, relatadas por estudantes que aprendem inglês por meio da leitura e atividades presentes em adaptações de obras clássicas da Literatura Inglesa.

Adotando como referência a taxonomia das experiências de aprendizagem de estudantes de inglês, propostas por Miccoli (2007c), as perguntas que nortearam a condução da pesquisa foram:

- 1) Como se caracteriza a experiência de aprendizagem de língua inglesa por meio do texto literário adaptado?
- 2) Qual o papel do texto literário adaptado nas experiências de aprendizagem relatadas pelos participantes?
- 3) Quais experiências caracterizam a aprendizagem com os textos literários adaptados?
- 4) De que maneira os estudantes caracterizam o uso de texto literário adaptado no processo de aprendizagem?

Ao responder essas questões, obteremos evidências sobre a natureza do processo de ensino e aprendizagem de inglês realizado, tendo textos literários adaptados como insumo. Dessa forma, enriquecemos a agenda de pesquisas que se voltam para o registro de experiências de ensino e aprendizagem de LE (MICCOLI, 2007c), além de contribuirmos para a ampliação da base empírica de estudos com foco no uso do texto literário adaptado como metodologia válida para o ensino de línguas, cujos estudos ainda se mostram incipientes, se comparados a pesquisas em outras áreas da Linguística Aplicada.

1.5. A organização da dissertação

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos. Este capítulo inicial apresenta uma visão geral da pesquisa realizada, com justificativa e objetivos traduzidos em perguntas de

pesquisa e uma breve referência aos estudos teóricos que fundamentam e orientam a investigação.

O Capítulo 2 trata da revisão da literatura, relacionando investigações das áreas de interesse às perguntas de pesquisa.

O Capítulo 3 aborda a metodologia, na qual descrevemos o contexto investigado e participantes da pesquisa, assim como, instrumentos, procedimentos e etapas da coleta e análise dos dados.

O Capítulo 4, por sua vez, apresenta um recorte dos resultados que apuramos, para responder as perguntas de pesquisa. Através de excertos das entrevistas realizadas com os três participantes, há uma análise das experiências de aprendizagem vivenciadas por cada participante.

Finalmente, no Capítulo 5, apresentamos uma síntese dos resultados e ressaltamos as experiências de aprendizagem que, no conjunto de todas experiências identificadas, se revelam importantes para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse capítulo, tratamos, ainda, das implicações para a pesquisa e as considerações finais, nas quais apreciamos tanto a pesquisa realizada quanto a prática de ensino que adota o clássico adaptado para ensino de LE.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Introdução

Neste capítulo são apresentados os estudos que fundamentam a realização desta pesquisa. Após esta introdução, contextualizamos a pesquisa na ampla área de estudos de Linguística Aplicada.

Em seguida, justificamos a opção de utilizarmos o termo “textos literários” ou “clássicos literários” ao invés de “Literatura” para nos referirmos às obras literárias adaptadas utilizadas no contexto desta investigação.

Após a apresentação dessa justificativa, relacionamos os estudos de Collie Slater (1992), Ur (1996), Mckay (2001), Duff e Maley (1990), Lazar (1993) e Moody (1972), os quais defendem o uso de textos literários no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Na seção seguinte, nos referimos ao uso do texto literário adaptado como ponto de partida para o ensino de outros gêneros textuais, além dos literários. Para fundamentar essa prática, recorreremos à relação entre o ensino de línguas e o ensino de gêneros, elaborada por Hasan (1994).

Por que os clássicos? é o título da seção seguinte, na qual se justifica a opção de se utilizar os clássicos literários ao invés de adaptações literárias de outra natureza.

Estudos que demonstram o valor de textos adaptados para a aprendizagem de LE são apresentados na seção seguinte, atestando as contribuições de Davies (1984), Widdowson (1979), O'Neill (1998), Long e Ross e Albertino (2008).

Posteriormente, discutimos as relações que Miccoli (2006; 2007a; 2007b) estabelece entre os conceitos que desenvolveu sobre a experiência como construto e a aplicabilidade desses conceitos para a compreensão do complexo processo de aprendizagem de LE.

Para concluir, reproduzimos o mapeamento das experiências documentadas no

processo de aprendizagem de estudantes de inglês (Miccoli, 2007c) por essa ser a base teórica da análise das experiências de aprendizagem coletadas para responder às perguntas desta investigação.

2.2. A pesquisa na área de Linguística Aplicada

A área de Linguística Aplicada (LA), atualmente, abarca estudos de diversas áreas. No artigo que pretende reportar temas de pesquisa abrigadas por essa área, MENEZES, SILVA e GOMES (2009) relatam variados temas, como aprendizagem de línguas por adultos, linguagem infantil, comunicação nas profissões, linguística contrastiva e análise de erros, análise do discurso, tecnologia educacional e aprendizagem de línguas, metodologia de ensino de línguas estrangeiras e formação de professor, linguística forense, educação em contexto de imersão, interpretação e tradução, língua em contato e mudança linguística, linguagem e ecologia, linguagem e educação em contextos multilíngues, linguagem e gêneros, linguagem e mídia, linguagem para fins específicos, planejamento linguístico, autonomia do aprendiz na aprendizagem de língua lexicografia, letramento, educação em língua materna, psicolinguística, retórica e estilística, aquisição de segunda língua, linguagem dos sinais. essa lista foi extraída dos temas discutidos no Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), realizado em 2007. Segundo a autora, as listas que ilustram o artigo não conseguem abranger com totalidade a área de LA, dada sua amplitude, que se estende com a evolução dos estudos ao longo do tempo.

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 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 (COLLIE e SLATER, 1992; UR, 1996; MCKAY, 2001; DUFF e MALEY, 1990; LAZAR, 1993; MOODY, 1972) – 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

é o relato do ponto de vista do aprendiz, que revela assim, como a aprendizagem ocorre por meio de tal metodologia. Dessa forma, podemos situá-la na interseção entre estudos 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.

2.3. Literatura – um conceito com múltiplos sentidos

Nesta investigação não se utilizam textos literários originais ou autênticos e sim clássicos literários ingleses, adaptados aos diferentes níveis de conhecimento de língua inglesa dos aprendizes participantes.

A opção pelo uso do termo “textos” ou “clássicos literários adaptados” ao invés de “literatura adaptada” para definirmos os textos utilizados no contexto desta investigação justifica-se pela polissemia que o termo literatura carrega na área onde esta é objeto de estudo.

Silva (1998), ao realizar investigação sobre como o texto literário é abordado em livros didáticos de inglês, afirma que “definir o termo “literatura” é algo nada fácil, haja vista as diferentes concepções do assunto assumidas ao longo da história. Várias sobrevivem até hoje, dificultando ainda mais uma definição de consenso, pois o próprio uso corrente do termo reflete seus vários significados.” (SILVA, 1998; p. 23). O autor recorre a Lajolo (1988) para argumentar que as várias tentativas de definições de literatura ao longo do tempo da “História da Humanidade” são parciais e se complementam na elaboração de um conceito do que poderíamos “pensar a respeito da literatura.” (SILVA, 1998; p. 24). Consoante a esse ponto de vista está o de Todorov (2009) em *A Literatura em Perigo*. O autor corrobora o entendimento de Lajolo e Silva ao afirmarem que devemos entender literatura em seu sentido amplo, “recordando os limites historicamente instáveis dessa noção.” (TODOROV, 2009; p. 91). Portanto, graças à instabilidade e abrangência que a definição do termo literatura carrega em si, optamos por não utilizá-lo neste trabalho. No entanto, cabem aqui, alguns estudos que se pronunciam a favor do uso de textos literários para o ensino de LE e estudos que abordam a questão da adaptação de textos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses estudos

são apresentados nas próximas seções.

2.4. Textos literários na aprendizagem de línguas

Nesta seção, relacionamos estudos de autores que argumentam a favor do uso de textos literários na sala de aula de língua estrangeira (LE), a saber: McKay (2001), Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990), e Moody (1972). Alguns desses estudos, além de relacionarem as razões por que se devem utilizar textos literários para a aprendizagem de LE, sugerem como textos literários podem ser explorados em sala de aula. Entretanto, nenhum desses estudos apresenta dados empíricos que comprovem a eficácia de seus argumentos.

Na subseção seguinte, apresentamos como o uso de textos literários para a aprendizagem de línguas pode desdobrar-se na aprendizagem de outros gêneros textuais, a partir do conteúdo abordado pelas obras literárias.

2.4.1. Textos literários no ensino de LE: alguns argumentos

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, neles os autores apresentam argumentos similares para fundamentar a prática de ensino que utiliza esses textos e oferecem sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas nesse contexto.

Segundo Collie e Slater (1992), a Literatura deve estar presente na sala de aula de línguas porque: 1) é material autêntico; 2) possui sentido dinâmico; 3) é capaz de atravessar as fronteiras do tempo e do espaço, podendo dialogar com culturas de muitos países em diferentes épocas; 4) proporciona enriquecimento linguístico e cultural e 5) favorece 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 através do uso de 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).²

O texto 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 quanto ao uso de textos literários para o ensino de LE. No entanto, a própria autora pondera sobre algumas dessas

² Tradução livre de (...) can be very enjoyable to read. It provides examples of different styles of writing, and representations of various authentic uses of the language. It is a good basis for vocabulary expansion. It fosters reading skills. It can supply an excellent jump-off point for discussion or writing. It involves emotions as well as the intellect, which adds to motivation and may contribute to personal development. It is a part of the target culture and has value as part of the learners' general education. It encourages empathetic, critical and creative thinking. It contributes to world knowledge. It raises awareness of different human situations and conflicts.

desvantagens, apresentando possibilidades de saná-las. Dentre elas, a possibilidade de utilizar versões literárias simplificadas para compensar tanto a dificuldade linguística quanto a extensão das obras literárias originais. Ur conclui o trabalho, sugerindo ideias e procedimentos para o ensino de línguas que adote 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).³

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 para a aprendizagem de línguas, 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 intercultural de professores e aprendizes⁴ (MCKAY, 2001; p. 319). E ainda, de acordo com a autora, textos

³ Tradução livre de: it is very motivating. It is authentic material. It has general educational value. It is found in many syllabuses. It helps students to understand another culture. It is a stimulus for language acquisition. It develops students' interpretative abilities. Students enjoy it and it is fun. It is highly valued and has a high status. It expands student's language awareness. It encourages students to talk about their opinions and feelings.

⁴ Tradução livre de: (...) demonstrates for learners the importance of form in achieving specific communicative goals. (...) provides an ideal basis for integrating the four skills. (...) literary texts are valuable in raising students' and teachers' cross-cultural awareness.

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 e 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).

Evidencia-se, assim, um ponto de interseção entre as ideias de Miccoli, as quais serão abordadas mais adiante ao relatarmos a importância de pesquisas que enfoquem experiências de ensino e aprendizagem na área de LA, e as palavras de Moody sobre as experiências humanas abordadas nas obras literárias. Por um lado, a autora refere-se à experiência como construto e afirma que as narrativas de aprendizes e professores de uma LE revelam as experiências vivenciadas dentro da sala de aula de língua inglesa, contribuindo, assim, para os estudos em Linguística Aplicada. Por outro lado, Moody defende a incorporação da Literatura ao currículo educacional por seu papel no desenvolvimento humano dos estudantes. Em comunicação pessoal, Miccoli (2009) referiu-se às palavras de Moody (1972):

Moody coloca a literatura como um repositório das experiências humanas... o aprendiz aprende matemática, aprende conhecimentos linguísticos, mas onde este

aprendiz pode falar de seus anseios, de suas emoções? A escola não proporciona este espaço. Então o trabalho com textos literários pode proporcionar esse espaço no contexto da sala de aula, funcionando como um repositório de suas experiências e emoções.⁵

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).⁶

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,

⁵ MICCOLI, L. S. (Comunicação pessoal, 2009).

⁶ Tradução livre de: A work of literature is, of course, something more than the language from which it is constructed. As the function of language is to make references to the experiences of the people who use it, so works of literature must be regarded as highly complex, elaborated statements about the world of the writer and his readers.

instrumentalizando-o através de uma variedade de atividades e sugestões que podem ser adotadas e reelaboradas. Entretanto, desconhecemos estudos que comprovam os argumentos apresentados por esses autores 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.

2.4.2. O texto literário e outros gêneros textuais

Além das vantagens atribuídas aos textos literários pelos autores relacionados na seção anterior, tais textos podem servir à aprendizagem de línguas para contextualizar o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais diversos como entrevistas e descrições de personagens, redação de narrativas, debates, resumos, artigos de opinião sobre os eventos ocorridos, sinopses das histórias lidas, cartas, dentre outros.

Referindo-se à concepção de gênero discursivo proposta por Ruqayia 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, se acrescenta mais uma razão para se adotar o uso de textos literários em sala de aula. Assim, adotamos também a concepção do processo de aprendizagem de LE dar-se também através da abordagem de gêneros textuais em sala de aula, considerando que os gêneros permitem o exercício da língua (gem) através de uma prática social. (PAIVA, 2006).

2.5. Por que os Clássicos?

Pode-se perguntar a razão pela preferência do uso dos textos literários clássicos no ambiente de ensino que propomos investigar. Todorov (2009) e Calvino (2004) justificam essa escolha. Todorov, ao defender a presença de obras literárias em salas de aula argumenta:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. (...) *Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional?* E não se vê que mesmo um futuro médico, para exercer o seu ofício, teria mais a aprender com *esses mesmos professores* do que com os manuais preparatórios para o concurso que hoje determinam o seu destino? (TODOROV, 2009; p. 93)

As palavras de Todorov ecoam em tom mais ressonante as ideias, já apresentadas anteriormente a favor do uso de textos literários em sala de aula. O autor defende o conhecimento de obras clássicas por abordarem a essência da natureza humana, seus comportamentos e suas paixões.

Ítalo Calvino (2004) na obra *Por que ler os clássicos* apresenta quatorze definições para “clássicos”, sendo a sétima definição:

7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (p. 11)

Calvino confere aos clássicos a capacidade de atravessar fronteiras. Por um lado, a fronteira do tempo e as gerações que ele perpassa. Por outro lado, a fronteira geográfica, permitindo o intercâmbio cultural entre países.

As definições de clássico, propostas por Todorov e Calvino evocam a definição de obra literária, mencionada por Moody (1972), na qual o autor relata que a obra literária se constrói por “afirmações altamente complexas do mundo do autor e de seus leitores” além da língua que a reporta. Integrando as concepções de clássico (Todorov, 2009 e Calvino, 2004) e obra literária (MOODY, 1972) aos benefícios que os textos literários podem proporcionar à aprendizagem de línguas (DUFF e MALEY (1990), COLLIE e SLATER (1992), LAZAR

(1993), UR (1996), MCKAY (2001)), entende-se que o uso de clássicos literários para a aprendizagem de língua estrangeira pode ser visto como meio capaz de facilitar a travessia de fronteiras inerentes a esse processo de aprendizagem. Ou seja, o clássico literário aborda, em seu conteúdo, questões humanas universais, capazes de reduzir a distância entre povos, línguas e culturas.

Assim, o uso de clássicos literários favorece a aprendizagem de LE porque permite aos estudantes o conhecimento do contexto histórico e sociocultural dos falantes dessa língua, reduzindo, dessa forma, a distância entre falantes nativos e estrangeiros, além de proporcionar melhor compreensão e quiçá a aceitação de diferentes culturas. Ademais, substitui-se a concepção de estrangeiro como “estranho” pela concepção de estrangeiro como ser humano, tal qual o estudante que pretende adquirir o domínio da LE.

2.6. A autenticidade em questão

Tendo em vista que o foco desta pesquisa se volta para as experiências de aprendizagem de inglês com textos literários adaptados, apresentamos a seguir, estudos que reportam a importância de textos adaptados ou simplificados para a aprendizagem de LE. A seção subdivide-se em duas subseções. A primeira versa sobre estudos teóricos que argumentam a favor do uso de textos adaptados para a aprendizagem de LE. Na segunda subseção são apresentados dois estudos empíricos que atestam o valor do uso de textos adaptados para a aprendizagem de LE.

2.6.1. Estudos Teóricos

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).⁷

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.

⁷ Tradução livre de: (...) interactive work participants engage in to accomplish a task collaboratively. Through scaffolding the participants construct **zones of proximal development** and thereby foster learning. (Grifo do autor)

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 considera-se o nível de conhecimento linguístico dos estudantes e, gradualmente, os introduz a níveis linguísticos mais avançados, para que adquiram o domínio linguístico desejado.

A seguir, são descritos dois estudos que reforçam essa perspectiva, por meio de estudos empíricos.

2.6.2. Estudos Empíricos

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.”⁸

Na introdução de seu trabalho, Albertino (2008) argumenta 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

⁸ Tradução minha de: (...) students who read the simplified passages scored higher on a multiple-choice comprehension test than students who read the unmodified version. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/b4/4f.pdf> (Acesso em 21 out. 2009)

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. O objetivo desse estudo foi avaliar como o leitor reage à leitura de textos literários de língua inglesa e suas versões adaptadas (ALBERTINO, 2008).

Ao justificar a opção de usar adaptações de clássicos literários em seu estudo, a autora refere-se a Calvino (2004): “os clássicos têm por função proporcionar prazer, seja pelo fato de auxiliarem a ver o mundo de formas alternativas, seja porque permitem uma viagem ao interior de nós mesmos.” (*apud* ALBERTINO, 2008; p.16). No entanto, Albertino antecipa, logo após essa paráfrase, a defesa do uso de clássicos literários adaptados com uma pergunta que confronta a colocação das ideias de Calvino: “Porém, como desfrutar a leitura de um texto literário e compreender sua riqueza se a linguagem muitas vezes se impõe como barreira à leitura?” (p.16).

Albertino propôs tal investigação sob a ótica da Ciência Empírica da Literatura, que, dentre outras teorias defende que:

A construção literária envolve diversos níveis de *Foregrounding* (FG), termo que pode ser entendido como o efeito poético do texto no leitor que é motivado pelo uso de dispositivos lingüísticos específicos por parte do autor (van Peer & Hakemulder, 2006). São seis os níveis de FG envolvidos na composição do texto literário: apreciação estética, estrutura estética, envolvimento cognitivo, envolvimento emotivo, contexto social e mudança comportamental (cf. VAN PEER et alii, 2007). (ALBERTINO, 2008; p. 17).

A metodologia empregada para a realização dessa investigação baseou-se em questionários em quatro versões, aplicados aos participantes com perguntas fechadas. A primeira versão (Q1) conteve um fragmento de um texto literário original. A segunda versão (Q2) apresentou o mesmo fragmento de texto literário, porém em sua forma adaptada. Na

terceira versão do questionário (Q3) foram colocados ambos os textos – o texto literário original primeiro como “Texto A” e, em seguida, o texto literário adaptado, como “Texto B”. No quarto questionário (Q4), a ordem de apresentação desses textos foi invertida, ou seja, primeiramente veio o texto literário adaptado como “Texto A” e em seguida o texto literário original como “Texto B”. As principais perguntas desses questionários inserem-se no campo das três macrovariáveis definidas para a realização desse estudo: envolvimento cognitivo, envolvimento emotivo e mudança comportamental, de acordo com os níveis de *Foregrounding* – conceito já definido acima.

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).

Assim, a pesquisa de Albertino (*ibid*) contribui no sentido de mostrar a função que os textos literários adaptados desempenham no processo de leitura de língua inglesa e, por que não, nos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento em uma LE, pois a pesquisa analisa o envolvimento cognitivo, emotivo e a mudança comportamental dos aprendizes que interagiram com o texto literário adaptado. Nas próprias palavras da autora:

(...) visto a dificuldade dos alunos com a leitura literária e o maior envolvimento dos participantes com a leitura quando o texto adaptado foi apresentado, os resultados podem auxiliar na reavaliação da abordagem do ensino de leitura e literatura em inglês. O *reader*, se explorado de maneira adequada, pode ser uma das ferramentas que auxiliará o aluno em seu primeiro contato com a literatura nessa língua. (ALBERTINO, 2008; p.105).

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.

2.7. 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 conceptuais 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 aprendizagem⁹. 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.

2.7.1. O mapeamento das experiências de aprendizagem

⁹ Para visualização completa do mapeamento e categorização das experiências de aprendizagem proposto por Miccoli (2007c) vide página 37 desta dissertação. Para definição das categorias vide Anexo 3.

Considerando a importância do estudo de experiências na sala de aula de língua inglesa, o qual, segundo Miccoli, resulta em maior compreensão e aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem por estudantes, professores e pesquisadores (2006, 2007a, 2007c, 2010), utilizaremos o mapeamento das experiências de aprendizagem de inglês, elaborado pela autora (2007c; p. 224), para descrever como se dá a experiência de aprender inglês através de textos literários adaptados.

As experiências contidas nesta taxonomia emergem da coleta de dados que Miccoli (1997) realizou em uma sala de aula de um curso de graduação em Letras com estudantes da disciplina Língua Inglesa IV – disciplina obrigatória para a obtenção do título de licenciatura em inglês, na instituição de ensino pesquisada.

A seguir, pode-se apreciar a taxonomia das experiências de aprendizagem de inglês, mapeada por Miccoli (2007c, p.224):

Experiências Diretas**Experiências Cognitivas**

Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula

Cog. 2. Identificação de objetivos, Dificuldades e dúvidas

Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho

Cog. 4 Experiências de aprendizagem

Cog. 5. Percepção do ensino

Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula

Cog. 7. Estratégias de aprendizagem

Experiências Sociais

Soc. 1. Interação e relações interpessoais

Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais

Soc. 3. Experiências como estudante

Soc. 4. Experiências do professor

Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo

Soc. 6. Experiências em turma

Soc. 7. Estratégias sociais

Experiências Afetivas

Afe. 1. Experiências de sentimentos

Afe.2. Experiências de motivação, interesse e esforço

Afe.3. Experiências de auto-estima e atitudes pessoais

Afe. 4. Atitudes do professor

Afe. 5. Estratégias afetivas

Experiências Indiretas**Experiências Contextuais**

Con. 1. Experiências institucionais

Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira

Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa

Con. 4. Experiência do tempo

Experiências Pessoais

Pes. 1. Experiências por nível sócio-econômico

Pes. 2. Experiências anteriores

Pes. 3. Experiências na vida pessoal

Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo

Experiências Conceptuais

Cpt. 1. Ensino de Inglês

Cpt. 2. Aprendizagem de Inglês

Cpt. 3. Aprendizagem pessoal

Cpt. 4. Responsabilidade

Experiências Futuras

Met. 1. Intenções Met. 4. Desejos

Met. 2. Vontades

Met. 3. Necessidades

Dada a diversidade de experiências que esse mapeamento contempla, acreditamos que ao transpô-lo para a análise das experiências de aprendizagem de estudantes que aprendem inglês por meio de textos literários adaptados, obteremos maior clareza acerca da natureza dessas experiências, as quais podem clarear o papel que os clássicos literários adaptados desempenham na aprendizagem de inglês, confrontando os resultados, com o que dizem os teóricos.

Tendo como fundamentação teórica os estudos que justificam o uso de textos literários em sala de aula de línguas (MCKAY, 2001; UR, 1996; COLLIE e SLATER, 1992; DUFF e MALEY, 1990; MOODY, 1972), associados aos estudos que argumentam como textos adaptados podem favorecer a aprendizagem de LE (ALBERTINO, 2008; O'NEILL, 1998 e LONG e ROSS, 1990), e à taxonomia das experiências de aprendizagem propostas por Miccoli (2007c), propomos estreitar a relação entre a teoria que defende o uso de textos literários e a prática que utiliza o texto literário adaptado como recurso didático para o ensino de inglês. Para tal, investigaremos as experiências dos estudantes que aprendem inglês por meio de clássicos literários adaptados.

No capítulo seguinte, descrevemos o contexto desta investigação e os procedimentos metodológicos realizados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1. A estratégia de investigação

A proposta desta pesquisa insere-se na metodologia de pesquisa qualitativa e teve o estudo de caso como método adotado para a investigação.

O estudo de caso é utilizado para pesquisas que se destinam à investigação de fenômenos que ocorrem em contextos específicos, visando à identificação e/ou compreensão de fatores que possam influenciar a natureza do fenômeno sobre o qual se investiga.

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. Uma vez que a pesquisa qualitativa demonstra preocupação com o comportamento humano (LARSEN-FREEMAN e LONG (1991) *apud* CONCEIÇÃO, 2006), o estudo de caso permite acessar o contexto sociocultural em que a aquisição linguística ocorre (DAVIS, 1995 *apud* CONCEIÇÃO, 2006) e assim proporcionar uma visão mais abrangente do processo de aprendizagem.

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).

Como pretendemos 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. Os instrumentos e procedimentos utilizados para responder as perguntas de pesquisa são discutidos na seção 3.4., após a próxima seção, na qual descrevemos o contexto da investigação.

3.2. O contexto investigado e os participantes da pesquisa

O contexto desta investigação configura-se em aulas particulares de inglês que visam possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e da fluência em inglês através da metodologia de ensino que utiliza textos literários adaptados ao nível de conhecimento de inglês dos aprendizes.

As aulas acontecem individualmente, duas vezes por semana, com duração de sessenta minutos cada aula, ou então, em grupos de duas ou três pessoas, duas vezes por semana, cada aula com duração de uma hora e trinta minutos. O objetivo principal das aulas, de acordo com a professora, é deixar que os estudantes se expressem, utilizando o conhecimento de inglês que já possuem ou que estejam adquirindo. Para tal, a leitura de obras literárias adaptadas é o ponto de partida para o uso e a aprendizagem de inglês em discussões, seguida por outras atividades sobre os eventos narrados na história lida. Pelo fato de se fomentar, nesse contexto, a autonomia dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem, esses estudantes podem sugerir outros materiais didáticos e temas para aula, se assim desejarem.

Entre 2008 a 2010, a maioria dos estudantes que cursaram essas aulas foram alunos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, ao vivenciarem a experiência de aprender inglês através de obras literárias adaptadas, passaram a indicá-la a outras pessoas, que eram, da mesma forma, estudantes universitários. Por essa razão, decidiu-se adotar o calendário letivo da UFMG nos anos de 2009 e 2010 ¹⁰ para a realização dessas aulas.

3.2.1. A professora

A professora mediadora das aulas descritas na seção anterior é a investigadora que conduziu esta 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, a motivação para investigar as experiências de aprendizagem de estudantes, para averiguar, se, como outros, pronunciariam, espontaneamente a favor da metodologia utilizada.

¹⁰ Os informantes da pesquisa iniciaram as aulas no ano de 2009 e permaneceram até dezembro de 2010. A coleta de dados foi realizada de agosto a dezembro de 2010.

3.2.2. A seleção dos estudantes informantes

A seleção dos informantes, participantes da pesquisa pautou-se no que Dörnyei (2007) refere-se como “amostragem de conveniência”.¹¹ Segundo Dörnyei 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.

Sendo assim, identificamos, três estudantes interessados em atuar como informantes para a pesquisa, a saber: Bruna, José e Tim – nomes fictícios que adotaram. A disponibilidade desses participantes adequava-se à disponibilidade da pesquisadora para realizar as entrevistas, agilizando, dessa forma, o processo de coleta de dados. Ao concordarem em conceder as entrevistas, os informantes autorizaram a gravação, transcrição e a reprodução dos dados apurados, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa (TCLEP), o qual se encontra no Anexo 1 deste trabalho. A seguir, apresentamos descrição desses participantes e a forma como conheceram a metodologia de ensino de inglês através de textos literários adaptados.

3.2.3. Bruna

Bruna era, no momento da realização das entrevistas, estudante de graduação em Engenharia Elétrica na UFMG. Paralelamente ao curso de Engenharia, desenvolvia um estágio nessa área com carga horária equivalente a vinte horas semanais. Devido à necessidade de saber inglês para fins acadêmicos e profissionais, Bruna já havia estudado inglês em outras instituições, através de outras abordagens de ensino. Em maio de 2009, devido à referência de estudantes que vivenciaram a experiência de aprender inglês através de textos literários, Bruna decidiu cursar aulas de inglês nessa abordagem, juntamente com um dos estudantes que a recomendara essa metodologia de ensino. Bruna cursou, de maio de 2009 a dezembro de 2010, aulas de uma hora e trinta minutos, duas vezes por semana, em dupla. No ano de 2011, apesar de desejar continuar o curso das aulas, Bruna necessitou interrompê-lo por razões pessoais.

Antes de iniciar as aulas Bruna relatou ter conhecimento básico de inglês, o que fez com que a professora adotasse a obra *Hamlet Prince of Denmark*, uma das adaptações adequadas para estudantes com algum conhecimento de inglês. Após essa obra, seguiu-se o trabalho com as adaptações de *Gulliver's Travels* e *The Canterbury Tales*.

¹¹Tradução livre de “convenience sampling”. (*ibid*)

3.2.4. José

José foi o participante que, no momento da coleta de dados, cursava aulas individuais. Formado em Ciência da Computação, era estudante de Letras, ambos cursos realizados na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). José é funcionário público na mesma instituição, onde desempenha a função de analista de sistemas. Ele conheceu a abordagem de ensino de inglês através de textos literários adaptados por ter um dia assistido uma aula, acompanhando um amigo, já estudante. Um semestre depois, em agosto de 2009, José iniciou suas aulas, permanecendo até fevereiro de 2010. Por motivos pessoais, precisou interrompê-las em março de 2010, retomando-as em agosto, mesmo ano no qual permaneceu até fevereiro de 2011, quando a professora precisou interromper o curso das aulas. José dedicava duas horas semanais para as aulas de inglês, onde lia, ora capítulos da obra *Hamlet Prince of Denmark*, ora textos de sua área de interesse – Computação. Em algumas aulas, José sentia necessidade de falar sobre outros assuntos, vivenciados em sua vida pessoal ou profissional, os quais eram abordados em inglês.

3.2.5. Tim

Estudante do curso de Engenharia Elétrica na UFMG e devido à coincidência de objetivos acadêmicos e profissionais e a mesma disponibilidade de horários para o estudo de inglês, Tim optou por cursar as aulas de inglês através de textos literários adaptados juntamente com Bruna. Ele iniciou o estudo de inglês através dessa metodologia de ensino no ano de 2008, após esta lhe ter sido recomendada por um amigo. Nesse ano, Tim cursou aulas individuais alguns meses, porém, devido à sobrecarga de estudo do curso de Engenharia Elétrica, optou por interrompê-lo em 2008 e retomá-lo no ano seguinte.

Assim como Bruna, Tim realizava um estágio na área de Engenharia Elétrica que o exigia a dedicação de vinte horas semanais. Ao iniciar as aulas de inglês através de textos literários adaptados em maio de 2009, Tim estava no nível de inglês semelhante ao de Bruna e, por essa razão, ambos iniciaram as aulas com a leitura de *Hamlet Prince of Denmark*, seguida por *Gulliver's Travels* e *The Canterbury Tales*. De maio de 2009 a dezembro de 2010, Tim cursou aulas de uma hora e meia, duas vezes por semana. Tal trabalho, entretanto, foi interrompido, devido ao término do ano letivo de 2010 e o não retorno às aulas por Tim em 2011 por motivos pessoais.

3.3. A metodologia de ensino

A metodologia de ensino visa proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento da fluência em inglês por meio do uso dos clássicos literários adaptados e exercícios de gramática, fala e escrita que reforcem os tópicos gramaticais introduzidos por essas adaptações.

Por se tratar de aulas particulares, há autonomia dos estudantes para optarem pela forma como pretendem aprender, sugerindo outras atividades ou materiais didáticos. Em alguns momentos, há o revezamento entre o uso das obras adaptadas e outros recursos didáticos, como a leitura de textos acadêmicos em inglês da área de interesse dos alunos, se esses assim solicitarem. No entanto, há, por parte dos estudantes, a aceitação do uso das obras literárias adaptadas. Nessa prática, a aprendizagem de tópicos gramaticais e seu uso são reforçados através de exercícios das gramáticas descritas na seção 3.2.4.

A aprendizagem é apreciada através de autoavaliação realizada junto à professora, após o término da leitura e atividades de um clássico adaptado. Nessa autoavaliação, são discutidas questões referentes às habilidades e conhecimentos linguísticos que o estudante adquiriu ou não. A partir dessa autoavaliação define-se a escolha do próximo clássico a ser lido. Para isso, o estudante é levado a refletir se é necessária a leitura de outro clássico no mesmo nível da adaptação que finalizou, ou se já é possível avançar para a leitura de um clássico adaptado em nível linguístico superior.

Dessa forma, a autonomia dos estudantes, o uso das obras literárias adaptadas, a realização de exercícios gramaticais, de fala, escrita, e compreensão oral e a mediação da professora configuram a metodologia de ensino utilizada.

3.3.1. Os clássicos adaptados

Os textos literários adaptados são obras adaptadas da Literatura Inglesa (*graded readers*) para a aprendizagem ou para o desenvolvimento da fluência em inglês. Essas adaptações trazem a história de um clássico literário inglês, escrito em inglês e dividido em capítulos ou partes. Após cada capítulo narrado, há atividades de compreensão e produção oral e escrita. Um *cd* de áudio acompanha cada texto adaptado, com a história narrada oralmente por falantes de inglês nativos. Além de narrar histórias, o *cd* também traz atividades de compreensão oral, no nível de inglês para o qual o clássico literário foi

adaptado. Ademais, essas adaptações apresentam textos extras que contextualizam o momento histórico ou cultural em que a obra literária original foi produzida, informando, inclusive, sobre a biografia do autor da obra original. As imagens cumprem papel importante, tanto pela inclusão de fotos de autores ou de lugares que remetem aos eventos históricos mencionados, quanto pela inclusão de ilustrações das histórias narradas, facilitando e/ou complementando a compreensão do texto escrito. Para finalizar, as adaptações também apresentam notas de rodapé explicativas de palavras que podem suscitar dúvidas quanto ao seu entendimento. Essas notas de rodapé são escritas em inglês, em vocabulário mais acessível, e/ou são acompanhadas de um desenho que pretende auxiliar a compreensão.

As adaptações lidas ou em processo de leitura durante a coleta de dados para a realização desta pesquisa foram:

1) *Hamlet Prince of Denmark*, de William Shakespeare, coleção *Reading and Training*, publicada pela Editora Scipione em 1997. A autoria da adaptação do texto original e a elaboração das notas de rodapé e das atividades são atribuídas a Derek Sellen e as ilustrações a Enzo Marciante. Essa adaptação foi elaborada para leitores aprendizes de inglês que já possuem algum conhecimento linguístico nesse idioma, ou seja, os chamados “*false beginners*”.

2) *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift, coleção *Reading and Training*, publicado pela Editora SBS em 2001. Adaptação, notas de rodapé e atividades atribuídas a Jeremy FitzGerald e a Giovanni Manna, pelas ilustrações. Destinada a estudantes de inglês que conseguem comunicar-se em inglês, ainda que de forma não tão fluente, mas compreensível, a obra atende estudantes que estejam em um nível acima dos “*false beginners*” ou que já tenham lido e praticado a língua inglesa através da adaptação anteriormente descrita no item 1) *Hamlet Prince of Denmark*.

3) *The Canterbury Tales*, de Geoffrey Chaucer, da editora Cideb, coleção *Reading and Training* publicada no ano 2007. Derek Sellen é o autor da adaptação dos textos e atividades. Rebecca Raynes e Robert Hill são responsáveis pelas atividades “adicionais” e Giovanni Manna assina as ilustrações. Diferentemente das adaptações anteriores, *The Canterbury Tales* apresenta as seguintes seções para o uso da língua: “*Internet Projects*”, “*Exit Test*”, “*Key to Exit Test*”, “*Cambridge FCE style activities*” e “*Trinity-style activities*”, os quais são fonte extra de informação, dando, detalhadamente, o conteúdo da obra original, como seu contexto socio-histórico e cultural. Além disso, algumas atividades de compreensão

e produção oral e escrita são semelhantes ao estilo das questões dos exames internacionais de proficiência em língua inglesa, conferidos pelas instituições Cambridge ESOL e Trinity. Como essas atividades sugerem, o público-alvo leitor-aprendiz dessa adaptação são os estudantes que possuem um nível intermediário de comunicação em inglês.

Em síntese, as adaptações literárias visam desenvolver a aprendizagem ou fluência em inglês, contextualizando a língua inglesa no âmbito do texto narrado pelas histórias que, ao serem lidas, evocam o contexto histórico e sociocultural no qual as obras literárias originais foram produzidas.

3.3.2. As gramáticas

As adaptações descritas na seção anterior abordam as estruturas linguísticas da língua inglesa de forma introdutória, apresentando determinada estrutura gramatical a partir do texto e do contexto da história narrada. São exposições gramaticais breves sobre a forma de algumas estruturas linguísticas, com poucos exercícios para que os aprendizes possam fixá-la ou apreendê-la. Por isso, no contexto de aprendizagem de nossa investigação, há a complementação dessas atividades através das unidades gramaticais que aprofundam as regras do uso dessas estruturas e apresentam exercícios para a fixação das mesmas. Os livros de gramática utilizados para esse fim foram *Grammar in Use Intermediate*, de R. Murphy & W. R. Smalzer e *Essential English in Use*, de Raymond Murphy, ambas publicadas pela *Cambridge University Press*, nos anos de 2001 e 2005, respectivamente.

3.4. Os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

A realização de entrevistas é um dos instrumentos de coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo, dentro da metodologia do estudo de caso.

Os dados apurados nesta investigação foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas. Optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados porque, em primeiro lugar, pretendíamos acessar o ponto de vista dos estudantes-participantes que vivenciam a experiência de aprender inglês por meio de textos literários adaptados. A opção por entrevistas garantiu o acesso direto ao ponto de vista desses participantes. Em segundo lugar, como a entrevistadora/pesquisadora atuava como professora com a qual os participantes interagem, a realização das entrevistas para a coleta de dados que se pretendia obter foi facilitada. Por essas razões, as entrevistas

semiestruturadas revelaram-se o instrumento de coleta de dados mais adequado tanto pelo fácil acesso ao ponto de vista dos participantes informantes quanto pelo conhecimento prévio da pesquisadora, sobre o contexto de aprendizagem em investigação, pois, de acordo com Dörnyei (2007):

A entrevista semiestruturada é adequada para casos quando o pesquisador tem um bom panorama do fenômeno ou domínio em questão e é capaz de desenvolver perguntas abrangentes sobre o tópico com antecedência, mas não quer usar categorias de respostas prontas que limitariam a profundidade e amplitude da história do respondente. (DÖRNYEI, 2007; p. 136).¹²

A fim de transformar as entrevistas em dados, foi necessária a transcrição das entrevistas. No estágio de transcrição das entrevistas, iniciou-se a transformação dos relatos em dados e, a partir da análise das transcrições, foi possível apreciar se as perguntas das entrevistas e as respostas concedidas pelos participantes contemplavam as perguntas de pesquisa.

Entretanto, antes de iniciarmos a coleta de dados definitiva para esta pesquisa, elaboramos um projeto piloto com a finalidade de testarmos a eficácia das perguntas do roteiro da primeira entrevista semiestruturada.

3.4.1. O projeto piloto

As perguntas das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas a partir de um guia piloto de entrevista. O propósito desse guia piloto foi garantir perguntas que contemplassem os objetivos desta investigação. Como Dörnyei lembra: “o formato da entrevista semiestruturada precisa de um guia de entrevista que tem que ser feito e pilotado previamente.” (DÖRNYEI, 2007; p. 136).¹³

Duas ex-estudantes, que vivenciaram a experiência de aprender inglês através de textos literários adaptados de janeiro a dezembro de 2008, concordaram em atuar no projeto piloto como informantes. Alves e Carla, nomes fictícios que essas participantes adotaram

¹² Tradução livre de: The semi-structured interview is suitable for cases when the researcher has a good enough overview of the phenomenon or domain in question and is able to develop broad questions about the topic in advance but does not want to use ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent's story.

¹³ Tradução livre de: This format therefore needs an “interview guide” which has to be made and piloted in advance.

para fins desse projeto, concederam, a pedido da pesquisadora, duas entrevistas. A primeira entrevista possibilitou avaliar se as perguntas elaboradas no roteiro da Entrevista 1 eram capazes de alcançar os objetivos da investigação, traduzidos nas perguntas de pesquisa. A segunda entrevista permitiu maior esclarecimento dos depoimentos apurados na primeira entrevista, confirmando a adequação das perguntas.

Após a transcrição das quatro entrevistas coletadas, foi utilizada a taxonomia das experiências de aprendizagem proposta por Miccoli (2007c) para a obtenção dos dados. Nessa análise, verificamos que os dados apurados eram capazes de responder as perguntas de pesquisa de forma satisfatória.

Por essa razão, decidimos encerrar o projeto piloto e iniciar a coleta de dados com os informantes, utilizando, para tal, o roteiro da Entrevista 1 realizada com Alves e Carla. Esse roteiro pode ser visualizado no Anexo 2 ao final desta dissertação.

3.5. A duração da coleta de dados

As entrevistas com os participantes Bruna, José e Tim tiveram início em agosto de 2010 e terminaram em dezembro de 2010. Inicialmente, pretendíamos coletar uma entrevista a cada quinze dias, durante quatro meses, pois cada estudante participante assistia duas aulas por semana. Consideramos, naquele momento, que dois encontros, a cada quinze dias para a realização das entrevistas, além de ser adequado à agenda de compromissos dos participantes, tornando viável a coleta de relatos, poderiam proporcionar reflexões a respeito dos temas narrados pelos aprendizes, devido ao intervalo de tempo de uma entrevista para outra. No entanto, logo após a primeira entrevista, devido à carga horária de estudo e de trabalho dos três participantes informantes, não foi possível realizar duas entrevistas mensais. Por isso, as datas das entrevistas coletadas aconteceram de acordo com a disponibilidade de cada participante. Na tabela a seguir, podemos visualizá-las melhor, assim como a duração de cada entrevista, expressa em minutos.

Participante	Data Entrevista 1/ Duração	Data Entrevista 2/ Duração	Data Entrevista 3/ Duração
Bruna	13/08/2010 23 min	22/09/2010 30 min	12/12/2010 08 min

José	16/08/2010 49 min	14/09/2010 42 min	4/10/2010 37 min
Tim	13/08/2010 34 min	21/09/2010 47 min	12/12/2010 10 min

Tabela 1: Datas e Duração das Entrevistas com os Participantes Informantes

De acordo com a Tabela 1, as entrevistas iniciaram-se na mesma semana do mês de agosto com os três participantes. Apenas José pode manter a frequência de uma entrevista por mês. Bruna e Tim puderam conceder a Entrevista 2 ao final do mês de setembro e a Entrevista 3 apenas na segunda semana de dezembro de 2010.

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. Para visualizar as perguntas da Entrevista 1, vide Anexo 2 ao final da dissertação.

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.

Ainda observando a Tabela 1, percebe-se que a Entrevista 3 foi a entrevista com menor duração. Esse fato se explica devido à recorrência de informações, já relatadas pelos participantes informantes nas entrevistas anteriores e repetidas na Entrevista 3, o que sinalizou que a coleta de dados deveria ser encerrada, pois conforme Dörnyei (2007), pesquisadores devem estar atentos à saturação dos dados, a qual pode ser identificada quando não há a produção de novos tópicos, ideias e categorias.

Terminada a coleta de dados, passamos à sua análise a fim de respondermos as perguntas de pesquisa.

3.6. A análise dos dados

Conforme Dörnyei (2007) “..., a pesquisa qualitativa é *iterativa*, utilizando um “zig-zague” não linear: vamos e voltamos na coleta, análise e interpretação dos dados, dependendo dos resultados que emergem”. (DÖRNYEI, 2007; p. 243)¹⁴. Dessa forma, a análise dos dados desdobrou-se em três etapas que descrevemos nas subseções seguintes. A primeira subseção descreve a transcrição das entrevistas. A segunda subseção versa sobre a primeira identificação e categorização das experiências de aprendizagem, mapeadas em cada uma das nove entrevistas transcritas. A terceira e última subseção demonstra o processo de revisão da primeira identificação das experiências, o qual conferiu validade interna aos dados obtidos. Essa validade foi proporcionada pelo intervalo de tempo entre a primeira identificação das experiências e a segunda identificação, descrita na última subseção.

3.6.1. Os procedimentos para a análise dos dados

3.6.1.1. A transcrição das entrevistas

O primeiro procedimento que realizamos para obter os dados para o registro e categorização das experiências de aprendizagem dos participantes foi transcrever as nove entrevistas coletadas. Dörnyei (2007) também se pronuncia a esse respeito, afirmando que “muitos dos dados qualitativos consistem em dados falados gravados que precisam ser transcritos...” e ainda: “transformar gravações em transcrições já contém elementos interpretativos” (...).(p.246).¹⁵

Dessa forma, a transcrição das entrevistas se concretizou na matéria-prima de onde extraímos os dados que pretendíamos obter, isto é, as experiências de aprendizagem de inglês por meio de textos literários adaptados.

¹⁴ Grifo do autor. Tradução livre de: ..., qualitative research is *iterative*, using a nonlinear, “zigzag” pattern: we move back and forth between data collection, data analysis and data interpretation depending on the emergent results.

¹⁵ Tradução livre de: (...) much qualitative data consists of recorded spoken data that needs to be transcribed and ..., turning recordings into transcripts already contains interpretative elements.

3.6.1.2. A primeira identificação e categorização das experiências

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.

3.6.1.3. A segunda identificação e categorização das experiências

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. Tal procedimento possibilitou melhor visualização das experiências relatadas por cada participante assim como a localização facilitada de excertos das entrevistas que contemplassem as perguntas de pesquisa.

Após a segunda fase de categorização de experiências, iniciamos a busca pelas respostas para as perguntas de pesquisa que pretendemos responder, por meio da análise do conteúdo das experiências relatadas.

Os procedimentos que acabamos de descrever informaram as etapas metodológicas para a obtenção dos dados apurados. No próximo capítulo, iniciamos a apresentação desses dados, assim como sua interpretação.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos dados e as respostas às perguntas de pesquisa desta investigação. Para tal, dividimos a seção em quatro subseções. Na primeira subseção, 4.2., apresentamos, em linhas gerais, a descrição da experiência de aprender inglês através dos clássicos literários adaptados, tendo como ponto de partida alguns excertos dos depoimentos dos participantes. Na seção 4.3., relatamos os ganhos que os clássicos literários conferiram à aprendizagem de inglês, de acordo com os relatos dos informantes. Na subseção 4.4., são apresentadas experiências cognitivas, afetivas e sociais, relatadas pelos aprendizes ao descreverem como a aprendizagem de inglês se desenvolveu por meio dos clássicos adaptados. Tanto na seção 4.3. e na seção 4.4., os dados apresentados relacionam-se com princípios ou aspectos que o ensino de língua estrangeira deve contemplar, conforme Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005), Leffa (2003), Brown (2001), Paltridge (2001) e Celce-Murcia e Olshtain (2000).¹⁶ Por essa razão, apontaremos tais princípios, a partir dos resultados apresentados nos excertos. Na seção seguinte, 4.5., o foco está na concepção dos estudantes sobre o uso dos clássicos adaptados para a aprendizagem de inglês.

4.2. A experiência de aprendizagem de inglês por meio dos clássicos adaptados

A análise dos dados permitiu atribuir à experiência de aprendizagem de inglês por meio de clássicos adaptados o cunho de uma experiência complexa, na qual são documentadas, como em outros contextos de aprendizagem, experiências de natureza cognitiva, social, afetiva, as quais são explicadas e influenciadas por experiências de natureza conceptual e pessoal na aprendizagem de cada participante que vivencia tal experiência como estudante. Dados que confirmam os estudos de Miccoli (1997, 2007c, 2010), nos quais a autora apresenta a complexidade das experiências vivenciadas por estudantes e professores em aula de inglês.

¹⁶ Para visualização completa das macroestratégias elaboradas por Kumaravadivelu (2006) e os princípios definidos por Rod Ellis (2005), ver Anexos 4 e 5 no final deste trabalho.

A seguir, selecionamos excertos nos quais os estudantes descrevem a experiência em linhas gerais, reportando suas dimensões cognitiva, social, afetiva, pessoal e conceptual.

Kaciana: Você poderia falar um pouco sobre como é esta experiência, como por exemplo, o que acontece nas aulas?

Bruna: (...) o estudo com o livro literário pra mim, (...), é excelente porque a gente usa um livro, junto com a gramática, né... E (...) eu não sou muito boa em gramática, não gosto de gramática e não gosto muito de inglês também, eu faço porque é necessário, (...). Então, o texto de livro de história, ..., contando essas historinhas, é bem interessante..., distrai um pouquinho... Você acaba distraindo com a história e ao mesmo tempo aprendendo inglês. (Bruna, Entrevista 1)

Destaca-se no excerto de Bruna, a excelência que a estudante atribui à experiência de aprender inglês por meio de textos literários adaptados, porque o “livro de história” a “distraindo”, ao mesmo tempo em que proporciona a aprendizagem de inglês e de gramática – conteúdos que Bruna relata não gostar. Assim, a resistência e a obrigação de aprender inglês e gramática são amenizadas ou superadas pelo entretenimento e prazer que a leitura das histórias proporcionam.

De forma semelhante, José retrata as histórias como envolventes, capazes de lhe despertar a curiosidade, ao mesmo tempo em que conferem sensação de liberdade e permitem o contato com estruturas linguísticas e dificuldades de aprendizagem:

Kaciana: Você poderia falar um pouco sobre como é esta experiência, como por exemplo, o que acontece nas aulas?

José: (...) a gente é envolvido na história, sabe? Eu me sinto (...) muito livre e quando penso que não já estou esbarrando nas construções, nas dificuldades do aprendizado da língua (...) Você pega o texto, ... , você vai lendo... Eu sou muito obediente às regras que a professora passa, ... Ela pede para não ler mais para frente, eu fico muito curioso, ouço os textos e tudo mais, mas eu não deixo ir mais adiante. Porque apesar do texto, não sei se é a edição do material didático que contribui, mas você olha assim, aparentemente são coisas que para mim, aparentemente, são muito simples, mas por trás daquilo ali tem uma quantidade de informações que vai acrescentando, seja no léxico, seja no quê... Ah, no uso, mesmo, no oral da língua. (...) Ah, e é interessante a história, sabe? (José, Entrevista 1)

Além das experiências afetivas, isto é, a curiosidade e o envolvimento afetivo, José narra experiências cognitivas, como ouvir o *cd*, “esbarrar nas construções, nas dificuldades do aprendizado da língua”, e, ainda, relata o papel da professora, o qual se define como experiência social. Em seguida, apesar de não ter sido indagado a este respeito, José refere-se à “edição do material didático” - como ele se apresenta e o que lhe acrescenta, sugerindo até

um paradoxo, pois, apesar de parecer “muito simples”, a obra literária adaptada apresenta novos conhecimentos linguísticos, tanto lexical quanto pragmático.

A apreciação de José sobre o material didático destaca-se porque afirma um dos benefícios que os textos literários adaptados proporcionam à aprendizagem de língua estrangeira, a partir do ponto de vista de quem vivencia a experiência de aprender inglês por meio dos clássicos adaptados. Além de proporcionar o conhecimento da história narrada, o clássico literário adaptado, segundo o estudante, é capaz de proporcionar conhecimento linguístico de forma envolvente que o motiva a ler mais, adquirindo mais vocabulário e conhecendo novas estruturas linguísticas.

Tim, por sua vez, descreve a experiência de aprender inglês através de clássicos literários adaptados, como uma experiência “interessante” e “diferente”, pois ao vivenciá-la é possível ler uma história ao mesmo tempo em que se aprende inglês.

Kaciana: Você poderia falar um pouco sobre como é esta experiência, como por exemplo, o que acontece nas aulas?

Tim: (...) O meu primeiro contato (com obras literárias) foi na aula de inglês. Até então eu não tinha o hábito de ler nem de escrever nada relacionado à literatura. Quando eu comecei a fazer aula com texto literário, foi interessante porque, primeiro, foi uma coisa diferente, pra mim, e os textos, adaptados ao meu nível de linguagem, não houve nenhum excesso, apesar de serem obras consagradas, mas foram adaptadas ao meu nível e eu particularmente achei muito interessante porque além de você conseguir aprender o inglês - uma língua estrangeira em níveis, ainda é interessante pelo fato de ter uma história envolvida ao longo do curso. (Tim, Entrevista 1)

A diferença e o interesse atribuídos por Tim a essa experiência está no fato da aprendizagem de inglês acontecer por meio da obra literária adaptada. A respeito dessa obra, Tim relata ser uma nova experiência, pois suas experiências de aprendizagem anteriores não lhe haviam proporcionado o contato com obras literárias ou com literatura – fato que configura uma experiência pessoal. Percebe-se no relato do estudante, que, o fato de ser seu primeiro contato com uma obra literária, adaptada e em inglês, não dificultou a aprendizagem, mas ao contrário, contribuiu para que ela acontecesse de forma interessante. Além da experiência pessoal e conceptual, Tim menciona experiências cognitivas, as quais se referem ao clássico adaptado utilizado em sala de aula e à história que conduz a aprendizagem de inglês durante as aulas.

Na análise dos três excertos, os participantes compartilham a perspectiva de que aprender inglês por meio de textos literários adaptados é uma experiência que não contempla apenas a aprendizagem de inglês, mas a torna “interessante”, através da história narrada. Esta, por sua vez, enriquece a aprendizagem, pois: diverte o estudante enquanto este aprende inglês,

de acordo com Bruna; o envolve e lhe desperta a curiosidade, nas palavras de José e, ainda, torna a aprendizagem de inglês uma experiência diferente e interessante, como afirmou Tim. Experiências que validam os argumentos, mencionados anteriormente, pelos autores Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990) e Moody (1972), os quais atribuem ao uso de textos literários para a aprendizagem de línguas, o envolvimento pessoal dos aprendizes e o entretenimento atrelado à aprendizagem.

Chama atenção, na análise dos dados, a rara ocorrência de experiências contextuais e futuras. A ocorrência das experiências contextuais referiu-se ao tempo, ou à falta dele, como fator coadjuvante na dedicação dos estudantes às aulas de inglês. As experiências futuras, por sua vez, nos relatos de Bruna, foram nulas, nos de José e Tim, foram isoladas, não configurando números significativos. Um fato que explique, talvez, a baixa ocorrência das experiências contextuais pode se relacionar com a configuração do contexto no qual as aulas aconteceram: um ambiente personalizado, através de aulas particulares que proporcionaram aos estudantes a aprendizagem de forma satisfatória, conforme atestam os resultados. Dessa forma, a instituição de ensino, antes mencionada pelos participantes das pesquisas de Miccoli (*ibid*) e que demonstraram influências significativas nas experiências diretas registradas pela autora, não teve ocorrência nos relatos dos participantes desta investigação. Quanto às experiências futuras, a baixa ocorrência nos relatos dos nossos informantes pode se explicar pelo fato de que a aprendizagem de língua inglesa não configurava, para tais estudantes, pré-requisito para seu *status* profissional, diferente dos informantes das pesquisas de Miccoli, os quais seriam futuros professores de inglês, e, por essa razão, necessitavam aprender a língua para ensiná-la. No caso da nossa investigação, a aprendizagem de inglês, não se fazia um requisito para alcançar uma profissão e sim um bônus, uma forma de acessar outros conhecimentos paralelos ou inseridos nas profissões almejadas ou já adquirida, no caso de José. Tal fato, portanto, pode explicar a rara menção a experiências futuras.

No entanto, os relatos de experiências cognitivas, afetivas, sociais, pessoais e conceptuais foram substanciais e representativos. Dados que nos permitiram apreciar que a aprendizagem de inglês por meio de textos literários adaptados é caracterizada pela riqueza dessas várias experiências, as quais emergem a partir da abordagem da história lida e da interação dos participantes com essa história. Abordamos o teor dessas experiências nas seções seguintes.

4.3. Clássicos adaptados como facilitadores do ensino e da aprendizagem de inglês

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. A seguir relatamos como os clássicos adaptados são capazes de facilitar o ensino e a aprendizagem de inglês. Exemplificamos com excertos extraídos das entrevistas.

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)

Tim: Existe a discussão sempre se aquilo que foi comentado na história se remete à realidade que vivemos hoje, se no passado, se é possível disso acontecer hoje, então é bem dinâmica a aula com relação ao clima de conversação. (Tim, Entrevista 1)

José: (...)“Já que o Da Vinci já morreu e se pudesse conversar com a alma dele, o que você conversaria?” (José, Entrevista 3)

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.¹⁷ Nos excertos que 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.

Ainda por meio dos clássicos adaptados, os estudantes relataram vivenciar situações de estímulo à imaginação e à criatividade tanto em atividades de produção escrita quanto em atividades de produção oral, ou até mesmo durante a leitura das histórias:

Bruna: Associar... igual eu falei da imagem da pessoa, se está falando de algum personagem aí, tem a foto dele... sei lá, você associa ... Estimula a imaginação também você associa o jeito que está falando com a foto dele. (...) Como por exemplo, no caso da cidade lá... se você não conhece, você passa a conhecer e passa a imaginar do jeito que era na época e do jeito que é hoje (...) (Bruna, Entrevista 3)

José: Dá vontade de introduzir personagens e história nesse trem, entendeu? (José, Entrevista 1)

Ele (o livro didático) tem alguns diálogos, tem um material em formato multimídia que acompanha ele... com áudio. Tem exercícios que te coloca (*pausa*) exercícios de imaginação... (José, Entrevista 2)

Tim: Por exemplo, houve um capítulo que era sobre fábulas... Aí, em uma parte que era para eu escrever neste capítulo, era desenvolver uma fábula, alguma coisa assim, eu não me recordo bem. Então, (...) eu não vejo a necessidade de criar coisas nesse nível que a gente está hoje. (...) Que é mais fácil descrever o que aconteceu do que criar, pelo menos para mim... (Tim, Entrevista 2).

Percebe-se aqui, uma qualidade típica da arte literária - estimular a criatividade e a imaginação dos leitores. Essa capacidade de estímulo à criatividade e imaginação destaca-se para a nossa investigação porque esta se trata de obras literárias *adaptadas* para o ensino e a aprendizagem de inglês, sugerindo que, apesar de adaptadas, essas obras mantêm o teor artístico e criativo, inerentes à Literatura, atribuições que Ur (1996) e Lazar (1993) fazem aos textos literários autênticos na sala de aula de línguas.

¹⁷ Vide Anexo 4 (p. 109) para visualização completa das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006)

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).

No momento das discussões, quando os estudantes expõem oralmente o conhecimento linguístico que possuem, eles se deparam com suas dificuldades linguísticas:

Bruna: (...) dentro de sala de aula, às vezes a gente tenta, eu estou sempre tentando usar, igual, por exemplo, as novas frases no *Present Perfect* (...), sempre a gente ... tenta usar então, essas coisas novas. Aí fica difícil assim ... O que fica difícil é o novo. (...). Igual na conversa, a gente sempre tenta colocar o que a gente aprendeu ou acabou de aprender, uma gramática, por exemplo. (Bruna, Entrevista 2)

José: Eles (os personagens) te colocam numa situação livre de fala, meio que como você tivesse num espaço sem fronteiras, assim, para falar, e nesse lugar, você começa a trazer as suas debilidades da língua. (José, Entrevista 1)

Agora do ponto de vista da gramática, eu preciso de melhorar um pouco a questão aí, os conectivos, das preposições, essas coisas e aí é uma dificuldade mesmo. Mas eu melhorei muito a comunicação... (José, Entrevista 1)

Tim: porque às vezes, pelo fato de estar falando inglês você não expressou de forma correta. (Tim, Entrevista 2)

Mas se você tenta entender, por exemplo, aulas de gramática, que você tenta entender coisas novas, aprender coisas novas, eu acho difícil... Mas é nesse sentido de cada aula ter algo novo que traz essa dificuldade, mas isso não quer dizer que seu nível está diminuindo, pelo contrário, ele está aumentando. Você está agregando coisas em cada aula. Agregando conhecimento em cada aula. (Tim, Entrevista 2)

O encontro dos aprendizes com as dificuldades linguísticas, por sua vez, evoca outro princípio que o ensino de línguas deve promover: a consciência linguística dos aprendizes. “Desenvolver a consciência linguística” é mais uma das dez macroestratégias de ensino, que o professor de línguas deve desenvolver em sala de aula, conforme elabora Kumaravadivelu (2006).

As dificuldades linguísticas encontradas pelos estudantes na hora de expressarem suas ideias durante as discussões propostas nos remetem a outra aquisição identificada nos relatos que descrevem a experiência de aprendizagem de inglês por meio de clássicos literários adaptados: demonstrar a relação existente entre forma e sentido isto é, a consciência de que o que se pretende dizer necessita de uma forma adequada para ser dito e compreendido. Essas dificuldades sugerem ainda, que as situações de fala que os estudantes vivenciaram durante as atividades orais assemelham-se a situações de comunicação em que o aprendiz de inglês vivenciaria em ambientes de situações de fala autêntica, isto é, em situações nas quais os aprendizes necessitariam de encontrar uma forma para se expressarem na língua estrangeira, ainda que seu repertório linguístico fosse insuficiente. No entanto, ao analisarmos os dados, verificamos que Bruna, José e Tim são capazes de perceber a necessidade do emprego correto da forma linguística para transmitir o sentido que se deseja comunicar. Vejamos exemplos nestes excertos:

Bruna: ... o que vem à minha cabeça primeiro é o *present perfect*. A gente passa a ver, a prestar atenção, às vezes até tinha antes, mas a gente traduzia às vezes até de maneira errada ou assim, passava direto e agora assim, a gente percebe a aplicação mesmo do que está acontecendo, porque que é daquele jeito, porque que escreve daquele jeito, a própria sentença mesmo, (...) as coisas de gramática mesmo. (Bruna, Entrevista 2)

José: (...) os conectivos que você vai usar, se você usa *pay to* ou *pay for*, sabe?

(...) Por exemplo, eu sei que existe *should*, sei que existe *managed to*, sei que existe *able*, e isso ainda está difícil para eu ver, porque não apareceram uns contextos mais elaborados no *Hamlet* ainda, mas isso está tipo em um *background* da minha mente. (José, Entrevista 1)

Tim: No meu nível ainda eu não consigo ainda expressar dessa forma, mas já consigo, quando eu falo alguma coisa errado: "falei errado!" (...) Isso já é uma diferença. (Tim, Entrevista 2)

Esses excertos nos apresentam situações nas quais os aprendizes percebem a língua como unidade de sentido, ou seja, forma e sentido devem estar em harmonia para promover a comunicação bem sucedida. Daí, referimos, então à concepção de língua como discurso. De acordo com Celce-Murcia e Olshtain (2000), “as atividades linguísticas em sala de aula que refletem a mesma integração de recursos linguísticos e estratégias de processamento linguístico levarão ao ensino de língua através do discurso.” (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000; p. 180).¹⁸ Ainda, “é importante que o professor crie situações e atividades que encorajem o tipo de uso simultâneo e integrado de habilidades linguísticas que é esperado que os aprendizes utilizem para fins comunicativos fora da sala de aula” (p.180).¹⁹ Dessa forma, tocamos em dois de dez princípios que Rod Ellis (2005) elabora na tentativa de advertir professores para um ensino de língua mais eficaz: a necessidade do ensino proporcionar o foco no sentido e na forma.

O excerto de José, exposto no parágrafo acima, refere-se a “*contextos mais elaborados no Hamlet*”, introduzindo 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. Os excertos abaixo de Bruna e Tim corroboram a contextualização apontada anteriormente por José:

¹⁸ Tradução livre de: Language classroom activities that reflect the same integration of language resources and language processing strategies will allow for the teaching of language through discourse.

¹⁹ Tradução livre de: (...) it is important that the teacher create situations and activities that encourage the type of simultaneous and integrated use of language skills that the learners will be expected to use for communicative purposes outside the classroom.

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)

Tim: e após alguns capítulos existem também gramáticas que são adotadas naquele nível do livro, que ele vem trazendo, cada capítulo tenta explorar algum ponto da gramática. (Tim, Entrevista 1)

Exercícios de gramática são utilizados para reforçarem as dificuldades de assimilação da estrutura da língua inglesa, que muitas vezes, difere-se da língua portuguesa e demanda melhor compreensão e fixação pelos estudantes. No entanto, a exposição às estruturas gramaticais parte do contexto da história narrada, facilitando a apreensão dessas estruturas e expondo os estudantes a atividades que contextualizam o uso dessas estruturas. 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.

Além de proporcionar a motivação para leitura e favorecer a aprendizagem de inglês, os clássicos literários adaptados facilitam a compreensão textual através de ilustrações e notas de rodapé as quais explicam palavras desconhecidas e ainda, através da adequação linguística do texto e de seu formato para o nível de inglês dos aprendizes:

Bruna: Como se fosse talvez uma história em quadrinhos, assim, que mostra, tem os diálogos, mas tem as fotos, conecta. (...) Você lê às vezes uma característica de um personagem aí mostra a foto dele, fala do jeito que ele é vestido, como que ele era

na época, aí você vê a foto, mostra os personagens, aí dá para conectar, né.

(Bruna, Entrevista 1)

José: (o livro didático) tem imagens, ele é um livro colorido.” (...) O formato do livro, porque ele é simples assim, essas figurinhas pequenas assim sabe, e ele não é infantil. (...) E no léxico, a questão do léxico, por exemplo, na hora que tem os diálogos lá, naquele formato tipo história em quadrinho e tal. Quando tem uma palavra diferente ou então uma expressão, tem embaixo no rodapé alguma coisa, explicando. Mas apesar de serem expressões que você consegue deduzir pelo contexto, eles ainda reforçam no rodapé assim, que dá um conforto na leitura, (...) (José, Entrevista 1)

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. Por conseguinte, tal exposição leva os estudantes a se depararem com estruturas linguísticas mais elaboradas, além do nível de inglês no qual se encontram – o que torna a experiência de aprender difícil em alguns momentos. 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 a qual os estudantes afirmam ser interessante e envolvente.

Os excertos apresentados na seção que acabamos de descrever versam em sua maioria sobre experiências cognitivas e afetivas durante o processo de aprendizagem de inglês por meio dos textos literários adaptados. No entanto, outras experiências, como as sociais, por exemplo, caracterizam e enriquecem essa aprendizagem. A fim de explicarmos melhor como tal aprendizagem se caracteriza é necessário irmos além das suas dimensões cognitiva, social e afetiva. Por essa razão, passamos à próxima seção que pretende identificar outras experiências que caracterizam a aprendizagem de inglês com os clássicos literários adaptados.

4.4. Clássicos adaptados e suas contribuições para aprendizagem de línguas

A análise dos dados nos permitiu verificar que a aprendizagem de inglês por meio de clássicos literários adaptados é caracterizada de forma mais evidente, por experiências de natureza cognitiva, social e afetiva (experiências diretas). As experiências pessoais, contextuais, conceituais e futuras (indiretas) também participam da descrição dessa aprendizagem, porém, de forma mais tênue em relação às experiências diretas. Um motivo para explicar a maior ocorrência das experiências diretas seria o fato de que os estudantes informantes relataram mais experiências que acontecem durante as aulas de inglês – as experiências diretas, do que experiências indiretas – as que se originam fora da sala de aula.

Esses resultados confirmam os estudos de Miccoli (1997, 2007c, 2010) nos quais a autora apresenta as experiências de aprendizagem que permeiam a sala de aula de inglês de um curso de graduação em Letras. Os dados reportados pela autora também demonstram as experiências diretas com maior predominância em relação às experiências indiretas.

Nesta seção, ampliaremos a discussão sobre experiências cognitivas e afetivas já vivenciadas pelos participantes, pois tais experiências comprovam empiricamente alguns dos argumentos que Moody (1972), Duff e Maley (1990), Collie e Slater (1992), Lazar (1993), Ur (1996) e McKay (2001) apresentam para defender o uso de textos literários autênticos em sala de aula de língua. No entanto, os argumentos apresentados por esses autores não se referem ao aspecto social que, conforme nossos dados, cumprem papel importante na a aprendizagem de línguas por meio dos textos literários, tendo em vista que na análise dos dados, a interação entre os participantes demonstrou-se assídua e recorrente. Por essa razão, apresentaremos exemplos da natureza dessas interações – tão importantes para a aprendizagem, quanto as experiências cognitivas e afetivas. Assim, ao longo da seção, serão apresentados mais excertos que ilustram, além da dimensão cognitiva e afetiva, também, as experiências vivenciadas na dimensão social da aprendizagem de inglês, as quais poderão evocar ou não as

experiências pessoais, contextuais, conceituais e as experiências futuras dos participantes.

4.4.1. As experiências cognitivas

A aprendizagem de inglês por meio dos clássicos literários adaptados caracteriza-se pelo enriquecimento linguístico e cultural, conforme previsto por Collie e Slater, (1992) ao defenderem o uso de textos literários autênticos para o ensino de línguas. Vejamos exemplos nas vozes dos participantes:

Bruna: (Se o livro tem muitas palavras que ela desconhece): Ah, sim. Tem palavras, expressões..., expressões às vezes para mim é o mais difícil, né aquelas expressões com duas palavras juntas e com outro significado... (Bruna, Entrevista 2)

(sobre o que ela aprendeu além da história e de inglês): Talvez culturalmente. Falando da época, como que era antigamente, como que o povo pensava antigamente, período que envolve, sei lá, talvez parte de religião, assim. Como que era, como que o pessoal pensava em relação às mulheres, assim. não sei. Talvez culturalmente, assim. Para saber como que era tal época. (Bruna, Entrevista 3)

Tim: ... existem nos textos muitas expressões que, sinceramente, não conhecia nenhuma e que você não pode traduzir ao pé da letra... essas coisas que interferem fortemente no entendimento do texto. (Tim, Entrevista 1)

Além do enriquecimento linguístico e cultural os clássicos literários adaptados promovem a realização de atividades de produção oral e escrita (UR, 1996);

José: você tem uma trama e você consegue naquela trama ali ser um agente que participa ali, desembaraçar o contexto dá o seu pitaco cultural, etc e tudo mais. Aí quando você vai se posicionar na fala, você vai falando aquilo que você acha que é coerente e vêm as falhas de gramática, até falhas inclusive do Português. (José, Entrevista 2)

Ainda, a aprendizagem de inglês através de clássicos literários adaptados proporciona experiências que envolvem emoções e o intelecto (Duff e Maley, 1990; Ur, 1996), como podemos concluir pelas palavras de José, na Entrevista 2:

José: ... a sensação que eu tenho é que você está mexendo com coisas afetivas bastante arraigadas e você está colocando a língua nessas questões arraigadas, né. E aí, é como se consolidasse bem a língua, sabe? (José, Entrevista 2)

Ademais, os clássicos literários adaptados conferem à aprendizagem de inglês experiências que integram as quatro habilidades linguísticas: fala, audição, leitura e escrita,

um benefício conferido à aprendizagem de língua por textos literários autênticos, segundo os autores McKay (2001) e Moody (1972). Tal argumento pode ser comprovado pela fala de Tim:

Tim: (...) primeiramente, ocorre um *listening* que é escutar o capítulo do livro que será o estudo da aula do dia e a partir dele, desse *listening*, ocorre uma discussão, o que foi entendido e o que não foi entendido... e ... 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)

As palavras de Tim referem-se às atividades de fala, de compreensão oral e leitura. Em outro excerto o estudante refere-se às atividades escritas:

Tim: Essas atividades de escrita ... são sobre temas desenvolvidos sobre a literatura no momento, por exemplo, se foi contada uma história que seria de fábula, talvez poderia ter uma escrita sobre moral, a moral de uma fábula. (Tim, Entrevista 1)

Percebemos então, que a abordagem e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas é, também, atributo da aprendizagem de inglês através de textos literários adaptados.

Um atributo conferido aos textos literários autênticos por Ur (1996) e outra experiência que caracteriza a aprendizagem por meio de clássicos literários adaptados é a expansão do vocabulário. No excerto de Bruna, podemos comprovar a ocorrência da expansão de vocabulário e outras habilidades linguísticas:

Bruna: Tem vocabulário, tem gramática, exercícios né, de gramática e vocabulário, envolvendo a história e mais uns exercícios de *listening* (...). (Bruna, Entrevista 2)

Dentre várias experiências que José relata a respeito do clássico literário adaptado, encontra-se uma experiência que pode ilustrar a consciência de diferentes situações e conflitos humanos – uma característica própria do uso de textos literários na sala de aula de língua, de acordo com Duff e Maley (1990) e Moody (1972). Vejamos o exemplo na experiência de José:

José: (...) e eu acho que por ser um clássico, tem umas questões extremamente complexas, que é próprio de nós humanos... (José, Entrevista 1)

Nas palavras de José, obtemos evidência de que a abordagem de diferentes situações e conflitos humanos caracteriza a aprendizagem de inglês através de textos literários adaptados.

Duas outras experiências cognitivas ilustram dois argumentos utilizados na defesa do uso de textos literários na aprendizagem de inglês, a saber: a promoção da consciência linguística do aprendiz (cf. Lazar, 1993 e McKay, 2001) e o estímulo ao pensamento crítico e criativo, conforme Ur (1996). Apresentamos, a seguir, excertos do depoimento de Tim que comprovam a ocorrência dessas experiências na aprendizagem descrita pelos estudantes:

Tim: O *phrasal verb*. Conseguir entender a gramática, a forma como que foi escrito com o *phrasal verb*, ou até mesmo a gramática no texto, facilita a leitura. (Tim, Entrevista 2)

Por exemplo, a forma de escrever, o que significa *simple past*, *present perfect*. Isso tudo isso propõe um entendimento ao leitor do que a forma está dizendo. (Tim, Entrevista 3)

Podemos perceber nesses excertos o conhecimento que o estudante adquiriu sobre o que as formas linguísticas podem denotar, sugerindo a consciência da existência e da função das formas que citou nos excertos: *phrasal verbs*, *simple past* e *present perfect*. Esse dado sugere também que o estudante já consegue perceber os diferentes usos linguísticos para a mesma forma quando esta é empregada em diferentes contextos.

Os depoimentos de José demonstraram que ele mostrou-se mais receptivo às atividades que pressupõem a criatividade, a imaginação e o senso crítico. Por isso, reproduzimos alguns excertos de seu depoimento para ilustrar como ele se percebeu sendo instigado ao pensamento crítico e criativo, ao mesmo tempo em que aprendia inglês:

José: Então, quando você pensa que não, você está quase que um personagem também no enredo da coisa, entende? (...) Eu gostaria de inserir um trecho ali pra... mas não sei, talvez quando eu ler a peça de fato, talvez isso fique um pouco mais claro (...) Dá vontade de introduzir personagens e história nesse trem, entendeu? Eu acho que você começa a criticar a obra tem hora. (José, Entrevista 1)

As palavras de José evidenciam o envolvimento com a história narrada a ponto do estudante querer inserir personagens, trechos e críticas na adaptação da peça *Hamlet Prince of Denmark*. Além disso, mais do que incitar o pensamento crítico e criativo, a adaptação também provocou em José interesse para a leitura da peça original. Evidencia-se, aqui, no excerto de José, a metáfora de a obra literária adaptada servir como uma escada que desperta no leitor-aprendiz a motivação para a leitura do texto literário original. E, ainda, o argumento proposto por Albertino (2008) em que o texto literário adaptado atua como instrumento facilitador da leitura da obra literária original.

Outra experiência cognitiva presente nos relatos dos estudantes e que caracteriza, da mesma forma, a aprendizagem de inglês por meio dos clássicos literários adaptados refere-se à contextualização da aprendizagem de língua através do contexto da história narrada. Ainda, ao abordar os elementos participantes desse contexto, quais sejam, personagens, autor, tempo e espaço em que história se passou, evidencia-se a construção de relações entre a história narrada e as experiências pessoais dos aprendizes. Julgamos tal experiência de suma importância, porque nela o estudante se vê como agente e usuário da língua, além de ser instigado a discutir questões universais inerentes ao ser humano, conforme pode-se apreciar nos excertos:

Bruna: (Sobre a conversação em sala de aula): "...é lógico que é mais sobre o que a gente estava vendo em sala né... sobre o livro, a gramática, tudo. A gente discutia em inglês e o próprio livro deixava questões de discussão pra gente olhar, não sei, no nosso dia-a-dia, ou comparar com alguma outra história ou alguma coisa da realidade, talvez, né. Alguma coisa que aconteceu com a gente e aí a gente discutia... algum fato histórico. (Bruna, Entrevista 1)

José: Você está envolvido na trama da coisa... e aí, querendo ou não, a sua personalidade fica aflorada quando você toma posição. Eu estou colocando isso como a contextualização. (José, Entrevista 3)

Tim: (...) comparar à sociedade nossa hoje, a alguns fatos que acontecem, você traz para a realidade nossa e pode gerar discussões. (...)

Nem sempre o mesmo ponto de vista é igual ou é certo ou errado, apenas você sente a necessidade de expor suas ideias, quando você sente essa necessidade, eu me sinto forçando a falar inglês, tentando argumentar e convencer a outra pessoa que eu estou certo. (Tim, Entrevista 2).

Nesses excertos, os participantes descrevem exemplos de agenciamento que vivenciam em sala de aula, através das atividades propostas. O agenciamento dos aprendizes é também um dos princípios e construtos que permeiam o processo de ensino de aprendizagem de línguas, pois é através do agenciamento que os estudantes manifestam-se como usuários da LE, expressando sua identidade na língua do outro. Assim, aprendizes são vistos não apenas como participantes passivos na aprendizagem e no uso da língua, mas como capazes de atuarem ativamente durante tal processo (Duff, 2010).

Para encerrar o rol das experiências cognitivas que caracterizam a aprendizagem de inglês através dos textos literários adaptados, propomos a leitura do excerto de José, a seguir:

José: ... eu escrevi uma carta, eu já escrevi, é ... escrevo parágrafos, resumos daqueles dialogozinhos.. Diário (em inglês) é um negócio que eu escrevo. O que que eu estou sentindo, aquela melancolia. (José, Entrevista 3)

Nesse excerto, José descreve dois gêneros textuais que ele produz no contexto do desenvolvimento das aulas: carta e diário. A escrita do primeiro gênero, carta, foi proposta por uma atividade de produção escrita, a qual se encontra na adaptação de *Hamlet Prince of Denmark*, obra que José estava lendo no momento da coleta de dados. O segundo gênero, diário, José quis escrever voluntariamente, para registrar as ideias que emergiam durante as aulas de inglês. Assim, percebe-se que a aprendizagem de inglês por meio de clássicos literários adaptados alia-se à aprendizagem de gêneros discursivos – uma prática também aconselhável para o ensino de línguas estrangeiras.

Os excertos apresentados sustentam os argumentos de Mckay (2001), Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990) e Moody (1992), os quais percebem os textos literários como eficiente recurso para a aprendizagem de línguas. Tratando-se dos clássicos literários adaptados, as experiências relatadas demonstraram que tais textos conferem à aprendizagem de inglês o enriquecimento linguístico e cultural (Mckay, 2001; Lazar, 1993; Collie e Slater, 1992), a contextualização da língua e das atividades, a integração das quatro habilidades linguísticas: fala, leitura, escrita e compreensão oral (Collie e Slater, 1992; Moody, 1972), a expansão do vocabulário (Ur, 1996), a abordagem de conflitos humanos em sala de aula, a consciência linguística (Mckay, 2001; Lazar, 1993), estímulo ao pensamento criativo (Ur, 1996) e a produção de gêneros textuais a partir da história narrada. Tais aquisições são desejáveis no contexto de ensino de língua estrangeira, como foi demonstrado na seção 4.3., na qual são mencionados, juntamente com os resultados, princípios que orientam a prática do professor em sala de aula (Kumaravadivelu, 2006; Rod Ellis, 2005; Celce-Murcia e Olshtain, 2000; Brown, 2001).

Uma vez relatadas experiências cognitivas que retratam a aprendizagem de inglês por meio de clássicos literários adaptados, passamos a apontar, na próxima subseção as experiências afetivas que identificam essa aprendizagem.

4.4.2. As experiências afetivas

As experiências afetivas talvez sejam as que mais distinguem a aprendizagem de inglês por meio dos textos literários adaptados. Além de proporcionar a aprendizagem de inglês via experiências cognitivas demonstradas na seção 4.4.1., essa abordagem de ensino permite ao estudante vivenciar em sala de aula experiências que tangenciam suas emoções. Por meio de atividades de produção oral e escrita e da interação em sala de aula, os estudantes

podem expressar as emoções que a leitura das histórias despertam, evocando reflexão e participação sobre os fatos narrados. Assim, desenvolve-se a aprendizagem, proporcionando o aprimoramento de habilidades cognitivas, sociais e também afetivas.

Nesta subseção apresentamos as experiências afetivas que caracterizam a aprendizagem de inglês por meio de clássicos literários adaptados e, de forma semelhante à subseção anterior, identificamos a relação entre algumas dessas experiências e os argumentos de Collie e Slater (1992), Lazar (1993) e Ur (1996), autores que recomendam o uso de textos literários autênticos em sala de aula de língua estrangeira.

A primeira experiência afetiva que se sobressai na análise dos dados é sensação de prazer e entretenimento, atrelada à aprendizagem. Percebemos que os aprendizes gostam de ler as adaptações e se sentem envolvidos com as histórias e as tarefas propostas. Essas experiências sustentam três dos argumentos que defendem o uso de textos literários autênticos em sala de aula: ser prazeroso (Ur, 1996) e divertido de ler; promover o gosto pela leitura (Lazar, 1993); proporcionar envolvimento pessoal nas tarefas propostas (Collie e Slater, 1992). Nos excertos encontramos referência às experiências afetivas, confirmando que, assim como os textos autênticos, os textos literários adaptados proporcionam o prazer e o caráter de entretenimento inerente à Literatura:

Bruna: (...) o livro, igual eu falei, tem historinhas, aí acaba que você distrai assim, aprendendo e divertindo talvez, não sei, ou distraindo, não sei... aprende sem perceber. (Bruna, Entrevista 2)

José: (...) a gente é envolvido na história. (...) 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. (...) porque você fica tão envolvido com a questão da historinha...” (José, Entrevista 1)

Tim: porque nessa aula tem muitas discussões que são engraçadas. Diverte durante a aula, apesar de não ser fácil, ou mesmo difícil, mas isso não quer dizer que é ruim, (...), o fato mesmo era engraçado. Às vezes era uma piada que você está contando, só que em inglês, alguma coisa do tipo. (...) (Tim, Entrevista 2)

Outra experiência afetiva que identificamos, foi o incentivo para que os aprendizes conversem sobre suas opiniões e sentimentos. Essa experiência equivale ao argumento idêntico proposto por Lazar (1993), quando a autora defende que a Literatura “encoraja os aprendizes a conversarem sobre suas opiniões e sentimentos” na sala de aula de língua (p. 15). Abaixo, excertos que exemplificam:

- Bruna: O meu colega de turma, às vezes, por exemplo, o livro coloca discussões, ... Aí chega aqui, ele mesmo fala assim, ele brinca: "Ah, é bom ir contra você, porque aí a gente discute o tempo inteiro na sala." (Bruna, Entrevista 1)
- José: Porque sempre tem como ter um ponto de vista nesse clássico, né. Você acaba tendo que falar. (...) A parte escrita é quando a gente começa a realizar concretamente a afetiva. (...) A afetiva é aquilo que você sente, é aquilo que você imagina, é aquilo que você pensa. (José, Entrevista 2)
- Tim: Nem sempre o mesmo ponto de vista é igual ou é certo ou errado, apenas você sente a necessidade de expor suas ideias... (Tim, Entrevista 2)

A motivação para a aprendizagem de inglês foi outra experiência afetiva identificada e sustenta o argumento de Lazar (1993) no qual a autora prediz que o uso da Literatura é um estímulo para a aprendizagem da língua (p.15), confirmada pelos excertos:

- Bruna: Se você tem história, tem um conteúdo, você não quer parar de ler. Você vai. (...) Você tem alguma coisa que te puxa, que te incentiva, que você está gostando de ler, você está gostando de aprender, igual: você tem uma história e essa história é interessante, você quer saber o final. Então você vai atrás, corre, lê mesmo que não esteja no horário de aula ali, você vai lá e lê (...). (Bruna, Entrevista 2)
- José: A forma de abordar essas fraquezas de aprendizado, de expor a gente em contato com a língua é tão forte, é tão intenso com a língua, com esse caminho. (...) E o aprendizado é assim, uma exposição, acredito. E eu gosto disso. (José, Entrevista 1)
- Tim: (...) cada vez que eu entro na sala de aula eu me sinto bem, pelo fato de "Ah, hoje vai ser mais uma aula divertida e que eu vou aprender" (Tim, Entrevista 1) ... O tempo todo gera aprendizagem. (Tim, Entrevista 2) Porque eu sinto que eu estou tendo uma evolução, entendeu? Eu consigo perceber isso, com o passar do tempo, aí a partir daí, eu gosto, eu tenho retorno e aí eu tenho interesse em continuar. (Tim, Entrevista 3)

Apesar de haver predominância de experiências afetivas positivas como entretenimento, prazer e motivação atrelados à aprendizagem de inglês por meio dos textos literários adaptados, verificamos que essa aprendizagem não se caracteriza apenas por experiências positivas como as que foram reportadas nos excertos acima. Os participantes também relataram experiências que ressaltam as dificuldades que sentem, durante a aprendizagem. Veja os excertos:

- Bruna: Porque no começo, igual o primeiro livro que a gente leu, tipo o *Hamlet*, na época que a gente viu, eu achava difícilimo (...) não entendia tudo e achava rápido né, o

listening, o vocabulário complicado... Mas eu sinto mais dificuldade em falar do que em escutar. (Bruna, Entrevista 1)

José: Porque chega um momento que é ... fatigoso, é cansativo, sabe...
 Poxa, a minha carga de inglês ainda não é o suficiente para elucidar tudo
 ... explicar tudo o que estou sentindo aqui. (...) Gera, uma
 frustração. (...) Parece que sempre está faltando uma coisa... (José,
 Entrevista 2)

A dificuldade relatada pelos estudantes é percebida quando estes se deparam com atividades que pressupõem maior conhecimento ou desenvolvimento linguístico. No entanto, apesar de parecer frustrante, como José sugerira, essa dificuldade também desempenha o papel de motivar os aprendizes a aprenderem mais. Assim a dificuldade de aprender transforma-se em desafio, permeado pelo entretenimento, prazer e motivação que os textos literários adaptados proporcionam. Tal desafio está de acordo com o que Miccoli (2010) aborda em seu trabalho sobre os diferentes percalços encontrados por professores e estudantes no contexto de uma sala de aula de línguas. A ansiedade dos estudantes e as dificuldades que encontram ao exercitarem a língua inglesa configuram um dos vários desafios descritos pela autora.

Através das experiências que demonstram a dificuldade dos estudantes ao aprenderem inglês por meio de textos literários adaptados, encerramos a apresentação das experiências afetivas que caracterizam a aprendizagem e definem essa subseção.

As experiências que os estudantes descreveram, no entanto, não se limitam ao aspecto cognitivo e afetivo da aprendizagem. Ao acessarmos as experiências cognitivas e afetivas, percebemos que as interações realizadas na sala de aula merecem destaque, pois evidenciam a natureza social da aprendizagem. O aspecto social é negligenciado pelos estudos que têm a literatura como instrumento eficaz para a aprendizagem (Mckay, 2001; Ur, 1996; Lazar, 1993; Collie e Slater, 1992; Duff e Maley, 1990; Moody, 1972). Julgamos, portanto, importante relatar as experiências sociais as quais os estudantes se referiram ao descreverem a experiência de aprender inglês por meio dos clássicos literários adaptados, pois assim como as experiências cognitivas e afetivas, as experiências sociais fizeram-se presentes na aprendizagem. Abordamos tais experiências na próxima subseção.

4.4.3. As experiências sociais

As experiências sociais relatadas pelos estudantes desdobram-se em experiências que eles vivenciaram na interação com o (a) colega de dupla, no caso de Bruna e Tim que

estudavam inglês juntos, ou com a professora mediadora, no caso de José que cursava aulas individuais. A seguir, apresentamos alguns excertos que ilustram essas experiências:

Bruna: ... um colega meu deu uma sugestão porque eu sonho demais. Aí ele falou assim: "passa a escrever os seus sonhos em inglês". Aí eu achei a ideia muito boa, já até comecei a escrever... (Bruna, Entrevista 1)

(...) acho muito bom. Porque você fala o tempo inteiro e você acaba tendo oportunidade de conversar e de discutir as dúvidas. (Bruna, Entrevista 1)

Se não tiver ninguém para chamar atenção: "olha, aqui para vocês verem a aplicação disso", né. Se não tiver isso, se não tiver essa discussão, eu acho que fica um ler por ler, uma coisa sem estímulo. Então o conjunto da obra é a obra literária, mas é claro que a discussão em sala de aula. Você (...), poder dar sua opinião e trocar ideias e alguém chamar a atenção para uma coisa que você não percebeu, aí você passa a perceber. (Bruna, Entrevista 2)

No primeiro excerto acima, Bruna refere-se à sugestão que o colega Tim lhe oferece para sanar a dificuldade que sente ao realizar as atividades de produção escrita propostas pela obra literária adaptada. Segundo a estudante, esta obra propõe a invenção ou criação de textos para os quais ela diz não ter imaginação ou não ser suficientemente criativa para realizar, descrevendo assim, uma experiência cognitiva. Ao identificar essa dificuldade, Bruna aceita a sugestão de Tim, conferindo a essa interação social um papel primordial para que Bruna consiga desenvolver a motivação para a realização das atividades escritas.

A satisfação de Bruna em desempenhar as tarefas as quais lhe demandam interação é evidenciada no segundo excerto.

No terceiro excerto, Bruna refere-se a que se deve a melhora que ela relatou ter percebido após ter iniciado as aulas de inglês com os textos literários adaptados. Na Entrevista 1, a estudante havia atribuído sua melhora em inglês aos textos literários adaptados, uma vez que essas obras abordam atividades que desenvolvem habilidades de fala, escrita, leitura, compreensão oral, vocabulário e gramática. No entanto, ao ser estimulada a pensar sobre sua participação nas aulas e sobre seu papel como estudante, na Entrevista 2, Bruna reavalia os fatores responsáveis pela melhora, definindo o "conjunto da obra" como os clássicos literários adaptados e a interação em sala de aula com a professora e com o colega, conforme demonstrado no segundo excerto.

José, por sua vez, percebe as "provocações da professora" como um estímulo para participar nas atividades propostas pelos clássicos literários adaptados:

José: (Sobre o envolvimento com a história e os personagens): E eu acho que

a professora também. Pelos questionamentos que ela te envolve, pelas provocações que ela faz sobre o texto, te fazendo falar, te fazendo construir frases e produzir oralmente inglês, ela acaba te problematizando algumas questões. (José, Entrevista 2)

Tim também percebe o papel da professora como fundamental na dinâmica das aulas:

Tim: O segundo ponto é relacionado também à boa dinâmica que tem a aula, devido principalmente, também, à professora que permite explorar os itens, a explorar o texto, não só o texto, mas também no momento que está acontecendo, além de conseguir fazer com que a conversação fique tranquila entre eu e a minha colega de aula, ela consegue fazer com que a gente explore bem os aspectos, abordados pelo texto. (Tim, Entrevista 1)

O excerto acima é uma parte do que Tim respondeu, na Entrevista 1, sobre os fatores responsáveis pela melhora que ele relatou ter percebido após ter iniciado o estudo de inglês através dos textos literários adaptados. Segundo o estudante, essa melhora deve-se primeiramente, à sua frequência e participação nas aulas e, em segundo lugar, à “boa dinâmica” da aula, conduzida pela professora.

Ainda, assim como Bruna, Tim relata a presença da colega como um fator responsável para a boa dinâmica de suas aulas:

Tim: Eu faço inglês... com uma colega minha. Ela é da minha sala não somente no inglês como na faculdade. (...) por ter um entrosamento maior no relacionamento do dia-a-dia e assim poder ter uma aula mais tranquila, sem a necessidade de ter vergonha ou alguma coisa do tipo, com relação à conversação ou explorar algum assunto durante a aula. (Tim, Entrevista 1)

No excerto seguinte, Tim menciona como ele lida com a dificuldade de expressar em inglês uma ideia, cujo conhecimento linguístico se faz, ainda, insuficiente para comunicar-se:

Tim: (Sobre conseguir falar algo em inglês que ainda não sabe.) Acontece. (...) eu tento achar meios que eu conheço, mesmo que gaste mais tempo, pra conseguir dizer uma coisa simples, mas tento contornar a situação, até mesmo a outra pessoa me ajudando também: "É isso?" "É isso?" "Não". "É Isso?" "Não." Aí tem uma interação entre a pessoa que está conversando comigo e eu. (Tim, Entrevista 3)

Tim descreve um exemplo de negociação de sentido favorecida pela interação com sua colega de turma. A interação, portanto, nesse contexto, nos remete ao conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), desenvolvido por Vygotsky (1984), o qual se define pela

distância entre o que o aprendiz é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros indivíduos de seu grupo social. Tal conceito é altamente valorizado no ensino de línguas estrangeiras, haja vista o papel social que a língua exerce, concretizando-se através da interação. A interação em sala de aula também é um dos pressupostos para o ensino de línguas comunicativo, que prevê o aprendiz como falante da língua estrangeira. É nesse sentido que Kumaravadivelu (2006) adverte professores para facilitarem a “interação negociada” em sala de aula, outra das dez macroestratégias para o ensino de línguas, propostas pelo autor. Brown (2001) também defende a interação em sala de aula, atribuindo à interação, papel central da competência comunicativa. Tal ponto de vista é compartilhado por Rod Ellis (2005). Para o autor, “a oportunidade de interagir em LE é fundamental para desenvolver a proficiência em LE.”²⁰, oitavo princípio, elaborado por Ellis (2005), visando informar professores para o ensino de línguas.

Como foi demonstrado pelos excertos acima, a interação com professora e colegas também caracteriza a aprendizagem de inglês por meio dos clássicos literários adaptados. Tais experiências expressam as interações pessoais que se realizam na sala de aula entre colegas e professora, permeando e facilitando as experiências cognitivas e afetivas relatadas pelos aprendizes.

A partir da descrição de experiências cognitivas, afetivas e sociais, demonstramos que os clássicos literários adaptados conferem à aprendizagem de inglês a aquisição linguística, de forma motivadora e contextualizada. Essa aprendizagem também proporciona o conhecimento de clássicos literários ingleses e o conhecimento do contexto histórico e cultural nos quais as obras literárias abordadas foram escritas, além de proporcionar um espaço para expressão e discussão de ideias, sentimentos e opiniões em inglês. Nesse espaço, aprendizes são motivados a atuarem como usuários da língua, mobilizando, ao mesmo tempo, questões cognitivas e afetivas que permeiam o processo de aprendizagem.

Passamos, a seguir, à próxima subseção que pretende abordar a perspectiva dos estudantes em relação ao uso de clássicos literários no processo de aprendizagem.

4.5. Clássicos adaptados para o ensino de inglês: a perspectiva dos estudantes

²⁰ Tradução livre de: The opportunity to interact in the LE is central to developing LE proficiency.

Nesta seção, apresentaremos a concepção dos aprendizes sobre o uso de clássicos literários adaptados durante o processo de aprendizagem e exemplificaremos com excertos extraídos de seus depoimentos.

A forma como os estudantes caracterizam o uso de clássicos literários adaptados no processo de aprendizagem distingue a experiência de aprender inglês de outras experiências de aprendizagem. Já foi registrado, na seção 4.2.1., que Tim define essa experiência como “diferente” e “interessante”, enquanto para Bruna, o uso de clássicos literários adaptados na aprendizagem de inglês torna a aprendizagem divertida e “excelente”. José, por sua vez, aponta o envolvimento com as histórias durante as aulas, as quais o incitam a participar de atividades orais e escritas, permitindo-lhe a criação de histórias e personagens, ao mesmo tempo em que lhe possibilitam oportunidades de fazer críticas e posicionar-se em relação aos fatos narrados. Os três estudantes compartilham a perspectiva de que o entretenimento inerente à Literatura está presente na aprendizagem de inglês, mesmo que esta, às vezes, lhes pareça difícil. Entretanto, os resultados sugerem que é a capacidade de entreter e de motivar os aprendizes que distingue a aprendizagem de inglês através dos textos literários adaptados de outras abordagens de ensino. Dessa forma, o uso de textos literários adaptados além de ser compreendido como o meio através do qual a língua inglesa é exposta, tal uso é também entendido como o meio pelo qual a aprendizagem se desenvolve de forma interessante, motivadora e divertida. Constatações que podem ser exemplificadas pelos excertos a seguir:

Bruna: Pelo menos todas (histórias) que a gente viu até hoje, sempre tem alguma coisa interessante. Uma foi não sei, uma comédia. Eram sempre histórias divertidas, então eu achava bom ler... hoje é um suspense. Então livros de histórias assim, é interessante. Estimula a curiosidade, ainda mais eu, que sou curiosa, então... (deixa incompleto) (Bruna, Entrevista 2)

José: No *Hamlet* você pode brincar. A inventividade ela fica assim, se realiza, de um jeito mais confortável até. É imaginário (...) (José, Entrevista 3)

Tim: Porque eu sinto que eu estou tendo uma evolução, entendeu? Eu consigo perceber isso, com o passar do tempo, aí a partir daí, eu gosto, eu tenho retorno e aí eu tenho interesse em continuar. (Entrevista 3)

A motivação para a aprendizagem havia sido prevista pelo uso de textos literários autênticos na sala de aula línguas, conforme Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992) e Duff e Maley (1990). Os excertos acima, no entanto, comprovam que essa motivação, assim,

como os demais ganhos para a aprendizagem de inglês, descritas nas seções anteriores, podem também ser alcançadas pelo uso dos clássicos literários *adaptados*.

Para finalizar o capítulo de resultados, ressaltamos que, assim como os autores McKay (2001), Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990) e Moody (1992), os quais percebem os textos literários como eficiente recurso para a aprendizagem de línguas, os estudantes de inglês, participantes da pesquisa que vivenciaram a experiência de aprender inglês por meio de clássicos *adaptados*, concebem o uso desses textos como desencadeador de experiências significativas para a aprendizagem da língua. Além de facilitá-la, abordando-a de forma interessante, divertida e motivadora, os participantes nos informam que aspectos importantes da aprendizagem de LE são contemplados, a saber: a contextualização da língua e das atividades, o enriquecimento cultural e linguístico, a consciência linguística, o estímulo ao pensamento criativo, a abordagem de conflitos humanos em sala de aula, a integração das quatro habilidades linguísticas, a oportunidade dos aprendizes atuarem como falantes agentes, apropriando-se da língua para expressar opiniões e pontos de vista, a oportunidade de produção de gêneros discursivos e a interação em sala de aula. A abrangência dessas experiências compartilha os princípios que subjazem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005) e Brown (2001). Ainda, essas experiências atribuem aos clássicos literários adaptados o papel de insumo facilitador para a aprendizagem, confirmando assim, o seu valor na sala de aula de línguas.

Apresentados os resultados decorrentes da análise dos dados, passamos à próxima seção, a qual finaliza a apresentação desse trabalho.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Este capítulo visa apresentar os avanços que esta pesquisa possibilitou alcançar para respondermos as perguntas de pesquisa propostas no capítulo de introdução. Na primeira seção, propomos respostas para tais perguntas a partir dos resultados descritos no capítulo anterior, e, acrescentamos, de que forma tais respostas contribuem para estudos acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na área de Linguística Aplicada. Essas respostas, no entanto, configuram um passo inicial para se compreender o ensino e a aprendizagem de línguas por meio de textos/clássicos literários adaptados. Esperamos, no entanto, que tais respostas, além de informarem pesquisadores e professores sobre as implicações do uso de clássicos literários adaptados em sala de aula de línguas, fomentem críticas e questionamentos a serem investigados em novas pesquisas. Por essa razão, identificamos alguns temas que podem ser foco de futuras investigações, os quais sugerimos na segunda seção. Para finalizar, tecemos algumas considerações finais, o conteúdo da terceira seção.

5.1. Respostas às perguntas de pesquisa

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa que pretendia saber como se caracteriza a experiência de aprender inglês por meio de clássicos literários adaptados, podemos dizer que tal experiência se caracteriza como uma experiência semelhante a outras experiências de aprendizagem que ocorrem em outros contextos de aprendizagem de inglês, conforme Miccoli (1997, 2007c, 2010) descreve em suas pesquisas. Ou seja, na experiência de aprender inglês por meio de clássicos literários adaptados, aspectos cognitivos, afetivos e sociais associam-se e dinamizam a aprendizagem, dando a esse processo o cunho de experiência complexa. Experiências pessoais, contextuais, conceptuais e futuras se entrelaçam às experiências cognitivas, sociais e afetivas, evidenciando a natureza sociocultural e complexa da aprendizagem.

Na perspectiva dos estudantes, “interessante” e “diferente” é como se define essa experiência. Deparamos então com a diferença, apontada pelos participantes nessa experiência. Como sugerido pela fala de Tim, essa diferença pode justificar-se na inserção da literatura, para promover a aprendizagem de inglês. Ao unir-se ao insumo linguístico, a

literatura permitiu a abordagem de aspectos linguísticos, vinculados aos aspectos culturais, proporcionando situações nas quais os estudantes são estimulados a participarem, a exercitarem o conhecimento linguístico e a expressarem sua identidade, utilizando-se da língua inglesa. Dada a abrangência das contribuições reveladas durante esse processo e identificadas no capítulo anterior, poderíamos definir essa experiência também como experiência enriquecedora, estimulante e divertida para os aprendizes, na qual ocorrem, além da aprendizagem de inglês, a satisfação dos estudantes ao vivenciá-la.

A diferença apontada por Tim, no entanto, nos remete ao argumento inicial o qual relata que a prática de ensino de inglês, por meio de clássicos adaptados, até onde sabemos, não tem sido praticada em sala de aula e tão pouco documentada por estudos da área de Linguística Aplicada. Dessa forma, ao descrevermos a experiência de aprender inglês por meio dos clássicos adaptados, iniciamos, com esta pesquisa, o processo de compreensão da natureza dessa experiência, cuja “diferença” sugere, na perspectiva dos aprendizes, uma prática eficaz, motivadora e enriquecedora para a aprendizagem de línguas.

O papel do clássico literário adaptado, objetivo da segunda pergunta de pesquisa, revelou-se como facilitador da aprendizagem de inglês, conforme as razões que evidenciamos na seção 4.3., a saber: permitir o conhecimento de clássicos da Literatura Inglesa, contextualizar a aprendizagem de aspectos linguísticos dentro da história narrada (KUMARAVADIVELU, 2006), oferecer oportunidades de uso da língua através de atividades orais e escritas (BROWN, 2001, CELCE-MURCIA, 2001), promover a interação em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006; ROD ELLIS, 2005; BROWN, 2001), integrar as quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, compreensão oral e leitura) (KUMARAVADIVELU, 2006; BROWN, 2001; CELCE-MURCIA, 2001), possibilitar a abordagem da escrita de outros gêneros textuais, além do literário; motivar a aprendizagem, envolvendo os estudantes na história e nas atividades propostas, despertar a consciência linguística dos aprendizes (KUMARAVADIVELU, 2006) e proporcionar o conhecimento do contexto histórico e cultural da língua inglesa (BROWN, 2001; DÖRNYEI, 2001). Além dessas contribuições significativas para estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas na área de Linguística Aplicada o papel do clássico literário cumpre dois papéis. O clássico adaptado contempla, primeiramente, a aprendizagem de língua inglesa de forma satisfatória, revelando-se, assim, prática eficaz para o ensino de línguas, e, em segundo lugar, coloca em prática princípios primordiais para o ensino de LE, conforme nos informam Kumaravadivelu (2006), Rod Ellis (2005) e Brown (2001). Ademais, cientes dessas contribuições, professores

inexperientes ou desacreditados de práticas que demonstram ineficazes podem utilizar-se de textos literários adaptados para motivar os estudantes e transformarem a aprendizagem em um processo menos difícil para os estudantes.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, a aprendizagem de inglês por meio dos clássicos literários adaptados, de acordo com os resultados apurados e apresentados no capítulo anterior, caracterizou-se por experiências cognitivas, afetivas e sociais, permeadas, em menor ocorrência, pelas experiências pessoais, contextuais, conceituais e futuras dos estudantes. As experiências cognitivas abordaram os aspectos linguísticos, contextuais e culturais da aprendizagem de inglês, proporcionando: enriquecimento linguístico e cultural (MCKAY, 2001; LAZAR, 1993; UR, 1996; COLLIE e SLATER, 1992), integração das quatro habilidades linguísticas: fala, compreensão oral, escrita e leitura (MCKAY, 2001; MOODY, 1972), uso da língua em situações reais de fala, produção de gêneros textuais, consciência linguística dos aprendizes (MCKAY, 2001; LAZAR, 1993), contextualização de estruturas gramaticais e lexicais e estímulo ao pensamento crítico e criativo (UR, 1996).

As experiências afetivas proporcionaram motivação e entretenimento (UR, 1996; COLLIE e SLATER, 1992; DUFF e MALEY, 1990), durante a aprendizagem. Ainda, tal motivação permitiu que os estudantes percebessem as dificuldades de aprendizagem como desafio capaz de ser superado.

As experiências sociais evidenciaram o caráter de interação entre os participantes na sala de aula. Na mediação da professora ou na interação com colegas, a interação revelou-se como fator determinante para a realização de atividades como debates e discussões sobre as histórias. Ainda, instigados pelas questões colocadas nas discussões, os estudantes relataram sentir prazer em participarem, em atuarem como agentes usuários da língua, expondo ao outro seus pontos de vista e ao mesmo tempo, exercitando o conhecimento linguístico adquirido. A promoção da interação em sala de aula, entretanto, é um aspecto que os autores McKay (2001), Ur (1996), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990), Moody (1972) não mencionaram para justificar o uso de textos literários em sala de aula. Por isso, é importante frisar, com esta pesquisa, o caráter dessa experiência social, cuja interação, facilitada pelas questões abordadas nas atividades orais, revelou-se, na fala dos informantes, como situações autênticas de comunicação, onde o falante aprendiz necessitou utilizar o conhecimento linguístico que possui para elaborar sua fala, fazendo-se entender pelo outro. Nessas interações, percebeu-se o papel da professora (BROWN, 2001) como mediadora e da

professora e dos colegas como “andaimes” auxiliares na construção do sentido nas falas dos estudantes (VYGOSTSKY, *apud* REGO, 1998; ELLIS, 2005). Dessa forma, os dados apontam que aprender inglês por meio dos clássicos adaptados, além de favorecer a presença profícua de experiências cognitivas e afetivas, há constante interação entre os participantes do processo de aprendizagem, caracterizando a dimensão social da aprendizagem e do uso da LE.

Por termos apresentado evidências dessas experiências, é importante ressaltarmos o valor que o clássico literário adaptado exerceu na aprendizagem de língua inglesa, cujos benefícios demonstraram-se equivalentes e além dos benefícios apontados por Mckay (2001), Ur (1996), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990) e Moody (1972), acerca do uso de textos literários autênticos na sala de aula de LE.

Para finalizar as respostas às perguntas de pesquisas, os aprendizes caracterizaram o uso de clássicos literários adaptados como uma forma de aprender inglês “sem perceber”, “diferente”, “interessante”, evidenciando o caráter artístico das obras literárias. Ou seja, ao descreverem as experiências que caracterizam a aprendizagem de inglês por meio dos clássicos adaptados, foram recorrentes na fala dos informantes, o “interesse”, a motivação, o “prazer”, a diversão, e a leveza atrelada à aprendizagem.

Em contextos de ensino nos quais aprender a língua estrangeira faz-se uma necessidade e não uma escolha, tal leveza conferida pelos clássicos adaptados pode ser uma alternativa para aproximar os aprendizes do contexto cultural ao qual a língua inglesa pertence, e dessa forma, amenizar dificuldades de motivação para a aprendizagem, como Bruna relatou ter ocorrido com ela, ao iniciar as aulas. Ainda, verificamos que há, por parte dos aprendizes, grande aceitação dos clássicos adaptados para o ensino de inglês – fato que desmistifica o uso de obras literárias estrangeiras como recurso didático inacessível a aprendizes iniciantes.

Por isso, reafirmamos a importância do uso de clássicos literários adaptados para a aprendizagem de inglês, pois além de promoverem a aprendizagem, são capazes de contextualizarem a língua em seu contexto histórico-cultural, promovendo a aprendizagem de estruturas linguísticas em contexto, e ainda, propiciando aos estudantes situações nas quais devem atuar como usuários da língua, extrapolando o papel de aprendizes, isto é, utilizando-se da língua para a comunicação.

5.2. Limitação da pesquisa e implicações para novas pesquisas

Por uma questão de tempo, não foi possível acessar as diferenças individuais dos aprendizes participantes e relacioná-las com as experiências relatadas. José, por exemplo, que cursou aulas individuais, demonstrou grande receptividade às tarefas que lhe exigiam imaginação, aguçando sua criatividade. Bruna e Tim, por sua vez, não tiveram a mesma receptividade e acharam, inclusive, tal tarefa difícil de realizar. A esse respeito, cabem futuras pesquisas que descrevam melhor o envolvimento dos aprendizes e seu desempenho cognitivo, relacionando suas aptidões ou motivações pessoais para a aprendizagem com as experiências que descrevemos nas subseções do capítulo 4. Ainda em relação a futuras pesquisas, seria construtivo abordar a análise dessas experiências em outros contextos de aprendizagem, como em grupos maiores e/ou com faixas etárias diferentes, em diferentes instituições de ensino, caso o texto literário seja adotado como material didático nessas instituições.

Outro tema para ser investigado, são os resultados do uso de textos literários adaptados ou autênticos contemporâneos, para a aprendizagem de inglês. Adolescentes, por exemplo, cedem facilmente ao convite de saber mais sobre as aventuras de Harry Potter, do Senhor dos Anéis e de outras sagas descritas por autores literários contemporâneos – uma forma até, quem sabe, de introduzi-los mais tarde às obras clássicas da Literatura da língua-alvo.

Além de enriquecer a área de LA, esses estudos também podem contribuir para tornar a aprendizagem de língua estrangeira um processo mais motivador, rico e prazeroso para estudantes e professores que dele se beneficiam.

5.3. Considerações finais

Ao iniciarmos esse trabalho, relatamos a complexidade que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua implica, devido à diversidade dos fatores que constituem a dinâmica desse processo. Ao investigarmos as experiências de aprendizagem no contexto que utiliza os clássicos adaptados para a aprendizagem de inglês, percebemos melhor os fatores que permeiam as experiências ocorridas naquele contexto e abordamos assim, o parâmetro da particularidade, proposto por Kumaravadivelu (2006), na pedagogia do pós-método.

Ao apresentarmos tais experiências em conjunto com os princípios que norteiam o ensino e a aprendizagem de LE, princípios esses elaborados por estudos na área de Linguística

Aplicada como Brown (2001), Rod Ellis (2005), Kumaravadivelu (2006), Celce-Murcia e Olshtain (2000), Duff (2010) demos conta de teorizar a partir dos dados obtidos no contexto no qual a prática se realizava, confirmando assim, os argumentos teóricos de McKay (2001), Ur (1996), Lazar (1993), Collie e Slater (1992), Duff e Maley (1990) e Moody (1972) acerca da eficácia de textos literários na aprendizagem de línguas. Dessa forma, contribuímos também para aproximar teoria e prática na área de LA, ratificando a importância de estudos sobre experiências em contextos de ensino e aprendizagem de línguas (Miccoli, 1997, 2007c, 2010; Kumaravadivelu, 2006; Rod Ellis, 2005) e viabilizando, igualmente, a realização do parâmetro da praticidade, proposto por Kumaravadivelu (2006) e outorgado por Rod Ellis (2005). A investigação de práticas/experiências de ensino por professores que as utilizam enriquece não apenas o contexto de ensino no qual atuam, mas beneficia outros profissionais da área, além de dialogar com diversas teorias e permitir a adoção de uma prática consciente.

E por falar em consciência, sabemos que esta pesquisa pouco disse sobre o terceiro parâmetro da pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2006), o qual se define por “possibilidade”. O conceito de possibilidade é muito abrangente para abordamos nessas linhas finais. No entanto, a palavra-chave que norteia esse parâmetro, conforme Kumaravadivelu (2006) é mudança. É esse conceito que sustenta também a prática de ensino por meio dos clássicos adaptados e por essa razão, ousamos expor no último parágrafo, alguns princípios gerais que guiam nossa prática enquanto professora, pesquisadora, agente, consciente do papel de mediadora em sala de aula.

Ao considerar o uso de clássicos adaptados para o ensino de línguas, deve-se estar ciente da diferença que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem. Aqui há a possibilidade de unir Literatura (Arte) à Língua (Prática/Vida). Nessa abordagem, estudantes e professores aprendem, aprendem muito. O professor é compelido a ler mais, saber mais sobre a língua que está ensinando, saber mais sobre a obra literária em processo de leitura pelos estudantes, conhecendo autores, fatos históricos, vida social da época na qual a obra original foi escrita e a própria obra original, se ainda não a conhece. Assim, professores também adquirem e fortalecem conhecimentos linguísticos, ampliam e enriquecem seus conhecimentos culturais e, juntamente com estudantes, refletem sobre eventos na Arte e na Vida. Há de mencionar que por ser uma arte, a Literatura dialoga com outras artes, como o cinema e a música por exemplo. O uso de tais recursos pode enriquecer ainda mais a aprendizagem de LE e torná-la mais significativa e interessante para professores e estudantes. Finalmente, na troca intensiva de experiências, reflexões, pontos de vistas e de conhecimentos

no decorrer da experiência de trabalhar com essa abordagem, estudantes se mostram interessados em saberem mais, em perceberem que a aprendizagem é um caminho infinito, acessível e possível de ser trilhado com prazer, assim como deve ser o caminho que cabe ao professor escolher para dar sentido à sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

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.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. 249 f. 2009. Tese (doutorado) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. An interactive approach to language pedagogy. White Plains: Addison Wesley Longman, Inc., 2001.

COELHO, H. S. H. *Experiência, Emoção e Transformação na Educação Continuada: um estudo de caso*. 176f. 2010. Tese (doutorado) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in the Language Classroom*. A guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press: 2000.

COLLIE, J. & SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Avon: Longman, 1992.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.6, n. 2, 2006. p. 186-206.

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.

DUBIN, F., ESKEY, D. E. & GRABE, W. *Teaching second language reading for academic purposes*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company: 1986.

DUFF, A. & MALEY, A. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

DUFF, P. A. Identity, agency and second language acquisition. Disponível em

http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/duff/personal_website/Publications/Duff_identity_agency_SLA.pdf> acesso em 20 Jun 2011.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition A Literature Review*. New Zealand:

Ministry of Education, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANÇA, J.L. & VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. 8.ed.rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

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.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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).

LIMA, C. V. A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 168 f. 2009. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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.

MARACCI, C.C. & MARECO, R. T. M. Gêneros textuais na prática de produção de textos em língua inglesa. In: *Revista Multidisciplinar da Uniesp Saber Acadêmico*. n. 07, p. 183-186, jun. 2009. Disponível em <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista7/pdf/18_generos_textuais.pdf> acesso em 30 jun 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística 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. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>> Acesso em 28 mai 2011.

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.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 2004.

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. 2009.

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.

PAIVA, V.L.M.O. *Second language acquisition: from main theories to complexity*, 2009. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/slatheory.pdf> > Acesso em 25 fev. 2010.

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.

SILVA, R. C. *O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir a abordagem comunicativa*. 106 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

_____. A inserção de textos literários em aulas de inglês instrumental, 2002. Disponível em http://www.lplc.cefetmg.br/trabalhos/trabalhos/trab_insercao_2002.htm acesso em 18 jun 2011.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

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.

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE
PESQUISA**

**Projeto de pesquisa: Textos Literários Adaptados na Aprendizagem de Inglês: Um
Estudo de Caso das Experiências dos Estudantes**

Kaciana Fernandes Alonso
Mestranda Estudos Linguísticos/UFMG

Fui convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado da professora Kaciana Fernandes Alonso, cujo objetivo é investigar e analisar as experiências de aprendizagem promovidas pelo trabalho pedagógico com leitura de textos literários adaptados ao meu nível de conhecimento no ensino de língua inglesa, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Miccoli. Estou ciente de que os dados serão coletados e gravados em áudio, através de entrevistas, concedidas por mim, as quais serão, posteriormente, transcritas. O uso dos dados coletados, aqueles que, eventualmente, forem publicados restringe-se, apenas, à finalidade desta pesquisa: contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre as experiências de ensino e aprendizagem. De forma a garantir que minha identidade seja preservada, adotarei um nome fictício.

Portanto, manifesto estar de acordo em participar, voluntariamente, como participante dessa pesquisa, ciente de que posso me retirar a qualquer momento. Serei informado sobre os resultados finais, como uma forma de retribuição à minha participação.

Assinatura e nome completo _____

RG: _____

ANEXO B - GUIA PILOTO DE ENTREVISTA E ENTREVISTA 1

Como você gostaria de ser chamado (a) nesta pesquisa?

1. Há quanto tempo você tem estudado inglês com a metodologia que utiliza textos literários adaptados?
2. Você poderia falar um pouco sobre como é esta experiência, como por exemplo, o que acontece nas aulas? (esperar a resposta para reelaborar a pergunta).
3. Como você se sente, estudando inglês dessa forma?
4. Como é estudar inglês com os textos literários adaptados?
5. Como é ser estudante na dinâmica dessas aulas?
6. Como você avalia o seu desenvolvimento até hoje, trabalhando com os textos literários adaptados? Você poderia fazer uma avaliação/perspectiva do seu desenvolvimento e do seu desempenho nesse contexto de aprendizagem?
7. Existe algo que você acha importante falar e que não lhe foi perguntado nessa entrevista?

ANEXO C - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (MICCOLI, 2007C)²¹

Experiências Diretas

Experiências Cognitivas: (...) os critérios para se codificarem as experiências nesta categoria são: (1) a experiência que ter origem na sala de aula, referir-se à experiência nesse contexto e (2) referir-se ao processo de aprendizagem em seu contexto cognitivo, i.e., o processo de aprender, entender e adquirir conhecimentos.

Experiências Sociais: Para classificar experiências nesta categoria, é preciso atender aos seguintes critérios: (1) têm que ter origem na sala de aula e têm que se referir ao domínio social, i.e., para as maneiras como a interação se organiza e à maneira como professor e estudantes se relacionam.

Experiências Afetivas: (...) (1) é necessário que ela (a experiência) tenha origem na sala de aula; e (2) é necessário que ela se refira ao lado afetivo ou emocional de se estar em classe.

Experiências Indiretas

Experiências Contextuais: Esta é a primeira das experiências indiretas. As experiências contextuais incluem as referências ao ambiente em que a aprendizagem acontece. No nível micro, a instituição é o ambiente em que se encontram os estudantes e que constitui a primeira subcategoria – dos fatores institucionais que influenciam o estudante e sua aprendizagem, tais como: procedimentos de matrícula, requisitos e pré-requisitos, outros cursos e as notas. Fora da universidade, no nível macro, experiências que se remetem ao *status* da língua inglesa no Brasil, ao mundo real externo à universidade e à especificidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil. Outras experiências que se referem ao contexto estão incluídas nesta categoria, tais como: as repercussões de uma pesquisa no processo de aprendizagem e a questão tempo como um fator do contexto que afeta o processo de aprendizagem em sala de aula. As subcategorias buscam refletir essas experiências.

Experiências Pessoais: Esta categoria inclui experiências pessoais de diferentes tipos: (1) experiências relacionadas ao nível socioeconômico, (2) experiências anteriores de aprendizagem, (3) experiências da vida fora da sala de aula e (4) a experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Experiências Conceptuais: (...) contém as referências a experiências que expressam as concepções dos estudantes. Nela, as experiências resultam de outras anteriores e refletem expectativas. As concepções que compõem suas subcategorias são: (1) as concepções sobre o ensino de inglês e a relação ideal entre professor e aluno, (2) as concepções sobre a aprendizagem de inglês em geral, i.e., seus estágios e desafios, (3) e as crenças sobre seu próprio processo de aprendizagem, i.e., como eles percebem seu próprio processo de aprendizagem.

²¹ Reproduzido literalmente do artigo de Miccoli (2007c): Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. (p.202-217).

Experiências Futuras: (...) A característica mais importante das experiências nela classificadas é a de se remeterem a planos para o futuro. Essas experiências podem se referir a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos, mas revelam que há algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado.

**ANEXO D - MACROESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE
DE LE (KUMARAVADIVELU, 2006)**

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem
2. Facilitar a interação negociada
3. Minimizar associações mal entendidas
4. Ativar heurística intuitiva
5. Fomentar consciência linguística
6. Contextualizar insumo linguístico
7. Integrar habilidades linguísticas
8. Promover autonomia do aprendiz
9. Assegurar relevância social e
10. Promover consciência cultural²²

²² Tradução livre de: 1. Maximize learning opportunities; 2. facilitate negotiated interaction; 3. minimize perceptual mismatches; 4. activate intuitive heuristics; 5. foster language awareness; 6. contextualize linguistic input; 7. integrate language skills; 8. promote learner autonomy; 9. ensure social relevance; and 10. raise cultural awareness. (KUMARAVADIVELU, 2006; p. 201)

ANEXO E - PRINCÍPIOS GERAIS PARA APRENDIZAGEM INSTRUÍDA BEM SUCEDIDA (ROD ELLIS, 2005)

O ensino precisa assegurar (aos aprendizes):

1. o desenvolvimento de rico repertório de expressões fixas e competência baseada em regras
2. foco no sentido
3. foco na forma
4. desenvolvimento de conhecimento implícito de LE sem negligenciar o conhecimento explícito
5. consideração do “plano de estudos interno” dos aprendizes
6. amplo insumo de LE
7. oportunidades para produção (*output*)
8. oportunidade de interação em LE (porque é essencial no desenvolvimento da proficiência)
9. consideração das diferenças individuais dos aprendizes
10. avaliação de produção livre e controlada²³

²³ Tradução livre de: General principles for successful instructed learning: 1. Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence/2. Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning/3. Instruction needs to ensure that learners also focus on form/4. Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the LE while not neglecting explicit knowledge/5. Instruction needs to take into account learners’ “built-in syllabus”/6. Successful instructed language learning requires extensive LE input/7. Successful instructed language learning also requires opportunities for output/8. The opportunity to interact is central to developing LE proficiency/9. Instruction needs to take account of individual differences in learners/10. In assessing learner’s LE proficiency it is important to examine free as well as controlled production

