

## **A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da teoria da recepção: um relato de experiência**

### **Collaboration as a driving force for learners' self-esteem in English literature classes from the perspective of reception theory: an experience report**

Evandro Rosa de Araújo<sup>1</sup>  
Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>2</sup>  
Neuda Alves do Lago<sup>3</sup>

#### **Resumo**

*Os textos literários funcionam como instrumentos eficazes para motivar a leitura. Indagamos, todavia, se os cursos de Literaturas de Língua Inglesa têm conseguido despertar o aluno para a potencialidade das narrativas literárias. Trabalhamos, neste artigo, com esse questionamento, o que conduz à reflexão sobre um possível caminho para incentivar o aluno à leitura das obras literárias em língua inglesa: o estímulo à autoestima e à colaboração em pares ou em grupos. Nesse sentido, esta pesquisa<sup>4</sup> analisa aulas de Literaturas de Língua Inglesa de um professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Trata-se de um relato de experiência, em que propusemos, ao professor regente da turma, que usasse os princípios da Abordagem Colaborativa e da Teoria da Recepção, no sentido de trabalhar com poemas de uma forma dialógica e colaborativa em sala de aula. Para a geração dos dados, usamos questionários e entrevistas com os estudantes e com o professor. Os resultados indicam que o uso da abordagem colaborativa, juntamente com Teoria da Recepção, torna-se uma metodologia produtiva a ser usada em sala de aula por contribuir, de forma sistemática, para o aumento da autoestima e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem de Literaturas de Língua Inglesa.*

**Palavras-chave:** Ensino. Literaturas de Língua Inglesa. Autoestima. Colaboração. Teoria da Recepção

#### **Abstract**

*Literary texts function as effective instruments to motivate reading. However, we wonder if the English Language Literature courses have managed to awaken the student to the potential of literary narratives. We work on this article with this questioning, which leads to the reflection on a possible way to stimulate students to advance in the reading of literary works in English: the encouragement of self-esteem and collaboration in pairs or in groups. Thus, this research analyzes some English Literature lessons taught by a teacher from the Universidade Estadual de Goiás, in 2019. It is an experience report, in which we*

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela PUC-GO e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Email: [evandroroj49@gmail.com](mailto:evandroroj49@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Email: [franciscofigueiredo@ufg.br](mailto:franciscofigueiredo@ufg.br)

<sup>3</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Email: [neudalago@ufg.br](mailto:neudalago@ufg.br)

<sup>4</sup> Este estudo é parte do projeto “Estudo sobre os efeitos da colaboração no processo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos presenciais e virtuais”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, conforme Parecer n. 2.363.676. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

*proposed the teacher to use the principles of the Collaborative Approach, and the Theory of Reception, in order to work with poems in a dialogical and collaborative way in the classroom. For the generation of the data, we used questionnaires and interviews applied to the students and the teacher. The results indicate that the use of the collaborative approach, along with Reception Theory, becomes a productive methodology to be used in the classroom because it contributes, in a systematic way, to the increase of self-esteem and, consequently, to the teaching/ learning process of English Language Literatures.*

**Keywords:** *Teaching. English Literature. Self-esteem. Collaboration. Reception theory*

**Recebido em:** 08/08/2020

**Aceito em:** 20/10/2020

## Introdução

Este artigo nasceu de nossa inquietação para saber como as literaturas de língua inglesa podem ser ensinadas e apreendidas no contexto de sala de aula, de uma forma motivadora. Trata-se de um relato de experiência (DALTRO; FARIA, 2019), por meio do qual refletimos sobre uma proposta colaborativa de ensino e aprendizagem dessa disciplina – especificamente no curso de Letras Português/Inglês –, que foi sugerida ao professor da turma, docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Nosso interesse pelo tema deste estudo nasce, em parte, de nossa experiência em pesquisas sobre a aprendizagem colaborativa e da radiografia que Tolentino (1999, p. 177) faz dos referidos cursos, quando afirma que muitos centros educacionais “diminuem a carga didática da literatura, ou discutem sua omissão num curso de Letras, baseados em argumentos como falta de tempo, ou irrelevância”. A autora continua a assegurar que “as disciplinas de literatura têm sido colocadas como apenas um apanhado de fatos sobre períodos e escritores, com a inclusão de listas e títulos de autores famosos” (TOLENTINO, 1999, p. 177).

Pensando nesse cenário, buscamos desenvolver um estudo de caso, de base qualitativa (DÖRNIEY, 2007), em que analisamos, de forma empírica, quatro aulas de um professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *campus* Jussara, visando a discutir o atual quadro da disciplina de Literaturas de Língua Inglesa e seu ensino numa perspectiva colaborativa.

O presente artigo foi dividido em quatro seções: Desafios e perspectivas no ensino de literatura inglesa; Teorias que iluminam; Metodologia e Análise dos dados; e, por último, Algumas considerações finais.

## Desafios e perspectivas no ensino de literatura inglesa

O ensino de literatura inglesa exige dos profissionais estudos, reflexões e aprimoramento constantes. No caso das literaturas de língua inglesa, adotar um ensino tradicional que se fixe na leitura de textos clássicos e na superficialidade das narrativas, com análises que ainda se centram na biografia e tentam justificar a obra pela vida do autor, parece não satisfazer a curiosidade e a inquietação dos alunos na contemporaneidade (BURGEILLE, 2013; COLLIE; SLATER, 2002). Há de se ressaltar também a pequena

carga horária destinada às disciplinas de literaturas de língua inglesa, o que se configura como um dos elementos que dificultam os processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina, como apontam Tolentino (1999), Quadros-Zemboni (2015) e Melo Júnior (2015), entre outros.

Levine (2001, p. 14) também chama a nossa atenção para o fato de que ensinar literatura é um assunto complexo, o qual “requer sofisticação acadêmica e crítica, mas também requer uma ideia clara do que é literatura, o que implica ler e criticá-la. Isto requer, de fato, alguma teoria muito autoconsciente”. Para o autor, além da crítica literária, “há questões sobre a relação entre tal sofisticação e as necessidades da sala de aula: o que, como e quando os alunos têm maior probabilidade de aprender?”<sup>5</sup> (LEVINE, 2001, p. 14).

Um dos desafios para o ensino de literaturas de língua inglesa é a limitação que alguns alunos têm no manejo da língua estrangeira. No estudo de Lago (2016), alguns alunos universitários mencionaram a falta de proficiência na língua inglesa como o maior obstáculo na aprendizagem de literaturas de língua inglesa. Quadros-Zemboni (2015, p. 120) enfatiza que, nos casos das licenciaturas duplas (Português/Inglês), tratados em seu estudo, “a supremacia das disciplinas de língua portuguesa e afins na formação do professor de inglês promove a ocupação de espaços que deveriam estar sendo preenchidos pela formação específica em língua inglesa”. Silva (1990, p. 14) afirma a existência de uma lacuna considerável na aprendizagem de literatura inglesa na sala de aula e salienta que “os livros teóricos dessa área utilizados em sala de aula são edições originais escritas, obviamente, em inglês, fato este que dificulta a aprendizagem dos alunos, visto que estes se encontram em diferentes estágios de domínio da língua inglesa”. Na nossa experiência, verificamos que a leitura desses textos teóricos essenciais que adotamos se constitui, de fato, em um grande desafio para aqueles alunos ainda em níveis incipientes na aprendizagem da língua-alvo.

A heterogeneidade dos alunos no que tange ao grau de conhecimento da língua pode ser observado nas salas de aulas, e, ao ingressar no curso de Letras, muitos acadêmicos em níveis elementares têm a expectativa de que se tornarão fluentes na língua estrangeira, lendo e entendendo as diversas literaturas que o curso contempla, objetivo este alcançado, às vezes, apenas por alguns acadêmicos, como salientam Lima (2011), Quadros-Zemboni (2015), Hussein e Al-Emami (2016), entre outros. Tolentino (1999, p. 178) ressalta que o uso de textos literários nas aulas de língua

prepara o aluno para a leitura de textos, para que ele possa proceder ao estudo da literatura em si” e, por outro lado, “propicia a leitura de textos pequenos e diversificados, familiarizando o aluno com estilos diferentes e épocas diferentes, o que traz grande enriquecimento cultural e acadêmico.

Com um nível ainda elementar de proficiência na língua estrangeira, as demais disciplinas em inglês são afetadas, e muitos alunos não conseguem avançar suficientemente nas atividades propostas, conforme afirma Quadros-Zemboni (2015), que tem, em seus estudos, discutido sobre essas questões. O professor, por sua vez, pode experimentar uma sensação de fracasso por não conseguir engajar os alunos nesse projeto de aprendizagem, como salientam Leffa (1998), Paiva (1999), Lima (2011), entre outros. Para Cruz e Lima (2001, p. 196, grifo dos autores), o ciclo perpetua “o ‘fracasso’ da Língua Inglesa na escola e faz com que o professor não valorize sua disciplina, assim como seus colegas e a direção

---

<sup>5</sup> Esta e outras traduções da língua inglesa para a portuguesa foram por nós realizadas.

da escola; essa atmosfera negativa consegue baixar ainda mais a autoestima do professor, frustrando-o”. O professor planeja e organiza materiais para as suas aulas, busca desenvolver as habilidades dos educandos e motivá-los, mas nem sempre obtém resultados satisfatórios.

## Teorias que iluminam

As teorias são fundamentais para subsidiar o desenvolvimento das reflexões dos estudos científicos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a importância de se produzirem trabalhos que contribuam para as reflexões no campo da linguística aplicada em seus múltiplos contextos. Na concepção de Brown (2004, p. 498),

[o]s pesquisadores em linguística aplicada têm duas responsabilidades éticas primordiais: (1) continuar lendo, aprendendo e crescendo como pesquisadores a fim de melhor servir o campo; e (2) projetar pesquisas que sejam eficazes e se encaixem bem nos contextos institucionais específicos envolvidos na seleção dessas características e padrões ao longo do *continuum* qualitativo-quantitativo que melhor interagirão para fornecer respostas sistemáticas e baseadas em princípios para as muitas questões importantes que ainda precisam ser respondidas na linguística aplicada.

Nesse sentido, pensando sobre a possibilidade de melhoria do ensino de literatura, partimos de três construtos que podem contribuir de forma sistemática para repensar como o professor poderia conduzir suas aulas: a Abordagem Colaborativa, as teorias sobre a Autoestima e a Teoria da Recepção<sup>6</sup>, que, se combinadas, podem gerar uma forte estrutura metodológica para as aulas de Literatura Inglesa. Destarte, esta seção tem o objetivo de entender um pouco a metodologia de trabalho dessas três áreas do conhecimento, visando abrir caminho para que, no terceiro tópico, usando a poesia do poeta norte-americano Robert Lee Frost<sup>7</sup>, possamos exemplificar como poderia ser um estudo em tal molde.

Para compreendermos a Abordagem Colaborativa, é fundamental entender as ideias de Vygotsky (1981, 1998), que sustentam teoricamente essa abordagem. Para o autor, o desenvolvimento cultural e cognitivo de uma criança se divide em dois planos: “primeiro, [...] aparece no plano social e, posteriormente, no plano psicológico” (VYGOTSKY, 1981, p. 163). Nesse sentido, o contato da criança com outros indivíduos mais experientes contribuiria de forma sistemática para a evolução de sua cognição. Vygotsky (1998) acreditava que, ao ser exposta a um ambiente com múltiplas interações, a criança teria mais capacidade de desenvolvimento cognitivo do que se trabalhasse de forma isolada (FIGUEIREDO, 2018, 2019; FONSECA, 2019; LANTOLF; POEHNER, 2014; VYGOTSKY, 1998). Ao defender esses princípios, Vygotsky (1998) nos esclarece, entre outras coisas, que uma criança precisa sempre do outro para transpor suas dificuldades, e foi nessa direção que desenvolveu a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

<sup>6</sup> Também conhecida por Estética da Recepção (ISER, 2000).

<sup>7</sup> O poema foi retirado da antologia organizada por Baym e Machlis (2000).

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Com essa definição, fica explícita a relevância da colaboração no processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo (DILLENBOURG, 1999; FIGUEIREDO, 2018, 2019; FIGUEIREDO; LAGO, 2018; MELLO, 2019).

Embora as teorias de Vygotsky tenham sido desenvolvidas com base no desenvolvimento cognitivo da criança, as suas ideias foram aproveitadas em inúmeras áreas do conhecimento e, inclusive, no desenvolvimento da Abordagem Colaborativa. Esta é definida por Figueiredo (2018, p. 14, grifo do autor) como “uma abordagem filosófica construtivista, que se refere, *grasso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela”. Justificamos esses princípios neste estudo, pois partimos da hipótese de que as salas de aulas são heterogêneas e muitos alunos podem contribuir de forma sistemática para a aprendizagem de outros colegas que não atingiram ainda o mesmo patamar de conhecimento. Por meio de trocas interacionais, experimentando o trabalho em grupo, interagindo com os colegas, com o professor, e também pelas redes sociais etc., os alunos têm a oportunidade de se tornarem mais reflexivos, mais autônomos e mais ativos no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2018).

A Abordagem Colaborativa é um caminho para se promover a aprendizagem, mas é fundamental que os alunos estejam abertos a trabalhar com os colegas, principalmente quando estão acostumados a abordagens mais tradicionalistas. Nesse caso, quem supostamente detém o conhecimento é o professor, enquanto o aluno é o sujeito passivo do processo, o que sempre ocasionou a desmotivação pelas aulas e a diminuição do grau sistemático de autoestima na aprendizagem do idioma (LEFFA, 1998; RAJAGOPALAN, 2013). Segundo Rajagopalan (2013, p. 68), “como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentem diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade”.

Para ministrar o conteúdo de literatura inglesa, com base na Abordagem Colaborativa, delineamos algumas etapas que podem ser seguidas: primeiramente, o professor explicita os princípios dessa abordagem, para que os alunos possam estar conscientes de seus papéis e do professor como mediador (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2018, 2019; FRENZEL *et al.*, 2018; LANTOLF, 2000). Em seguida, tem-se o trabalho em pares ou em grupo, para que os alunos possam interagir com os colegas. Quanto aos conteúdos contemplados pela ementa, são os próprios acadêmicos que escolhem os tópicos que gostariam de ver primeiramente. Para mensurar o processo de aprendizagem, o professor pode adotar a avaliação geral, seguindo os princípios da Teoria da Recepção e do ensino de leitura em L1 e L2, concebendo, evidenciando e respeitando as diversas leituras e interpretações realizadas em sala pelos alunos (JAUSS *et al.*, 1998; KLEIMAN, 2001; SABOTA, 2018, entre outros)

O que realmente importa ao aplicar essa forma de ensino é a coconstrução de conhecimentos. Por isso, faz-se mister seguir seus princípios, tendo em vista ser necessário que os alunos se mobilizem para a realização de tarefas juntos e que estejam com a autoestima alta.

Ao longo do tempo, pensadores têm se debruçado de forma direta ou indireta sobre o tema da autoestima, mas, recentemente, muitos teóricos têm publicado estudos que

indicam que ela tem um relevante papel no empreendimento de qualquer projeto (ver, por exemplo, ARNOLD, 1999; BRANDEN, 2009; FIGUEIREDO; LAGO, 2018; LAGO, 2007). A autoestima refere-se à “disposição da pessoa para se vivenciar de determinadas maneiras, atribuindo um valor a si mesma e à sua capacidade de êxito nas áreas que considera importantes” (LAGO, 2007, p. 27). Se aplicada ao contexto de sala de aula, o professor precisa ter o cuidado para que a autoestima dos alunos tenha níveis desejáveis, sem perder de vista que ela não pode ser a meta principal do processo, mas, sim, um dos componentes cruciais para o sucesso (ARNOLD, 1999; LAGO, 2007).

Ao professor, Lago (2007) recomenda que observe como os alunos vivenciam a sua autoestima, para identificar quais são os fatores que a fortalecem ou a enfraquecem. Além disso, incentiva o docente a investigar como o aluno é afetado em sua autoestima quando, por exemplo, recebe o resultado de suas avaliações. A observância dos aspectos levantados pela autora certamente pode ser levada a efeito também no contexto das aulas de língua estrangeira, embora seu estudo tenha se realizado com disciplinas de literaturas de língua inglesa.

Dessa forma, a contribuição da autoestima para a aplicação de um conteúdo que vise à interação entre um aluno e um colega mais experiente, ou entre o professor e o aluno, só será efetiva se for feita de forma a manter um ambiente receptivo em que os alunos sintam prazer na realização das tarefas apresentadas.

Tendo apresentado teorias da Abordagem Colaborativa e da Autoestima e suas contribuições para este trabalho, passemos à Teoria da Recepção. Duas questões orientam a discussão: Como aferir o grau de receptividade dos alunos à leitura do texto literário em salas de Literaturas de Língua Inglesa? E como a Teoria da Recepção pode contribuir nesse processo de motivação para o estudo do texto literário?

De acordo com Flory (1997, p. 22), a Teoria da Recepção surgiu no final da década de 1960, “propondo a abertura do horizonte de significação da literatura, ressaltando a contribuição do leitor na concretização do texto e, acima de tudo, enfocando a prioridade analítica do aspecto da recepção sobre os da produção e da representação”. Jauss *et al.* (1998, p. 12) propõem uma nova história da literatura, “baseada nas reconstruções da obra literária, decorrentes da sua recepção na época do autor e em diversas épocas”.

A Teoria da Recepção teve grande repercussão na Alemanha, enquanto a Teoria da Resposta do Leitor é associada, geralmente, à crítica literária norte-americana, mas ambas adotam a perspectiva de valorizar o entendimento do leitor na construção do significado do texto, e têm em Iser (2000) um ícone comum. Essa corrente da teoria literária também começou a ser estudada no Brasil por volta do fim da década de 1960, mas já se firma com um vasto número de pesquisadores, tais como Zilberman (1989), Zappone (2004) e Lima (2011), entre outros. Tomamo-la como importante nesta pesquisa porque, ao utilizarmos a Abordagem Colaborativa e elementos que promovem a autoestima, supomos que os alunos aumentem sua capacidade de percepção dos textos de Literaturas de Língua Inglesa.

Todas as teorias que constituem o arcabouço teórico deste estudo priorizam e valorizam o indivíduo na realização de tarefas. Com esse propósito, defende-se aqui que seja aplicado um conteúdo sob uma determinada abordagem (colaborativa) e com um grau desejável de afetividade (autoestima), para posteriormente se avaliar, utilizando a Teoria da Recepção, como os alunos foram afetados pelo que leram. A combinação dessas áreas do conhecimento pode contribuir muito para que se repense a forma como o professor pode ensinar Língua e Literaturas de Língua Inglesa.

## Metodologia e análise dos dados

Nesta seção, buscamos aplicar o que defende Brown (2004, p. 494), ao afirmar que “o padrão de credibilidade na pesquisa qualitativa requer que os pesquisadores mostrem que maximizaram a precisão de suas definições e as caracterizações das pessoas ou coisas sob investigação”. Assim, essa parte da pesquisa apresenta o *locus*, os sujeitos envolvidos e a aplicação comentada de um conteúdo desenvolvido em sala de aula. O material aqui analisado foi gerado em quatro aulas consecutivas na sala de sétimo período do curso de Letras Português/Inglês da UEG, campus Jussara, entre os dias 10 a 17 de outubro de 2019.

O *locus* da pesquisa é uma instituição pública do Estado de Goiás, em que a grande maioria dos alunos é proveniente de regiões circunvizinhas, que viajam horas para chegar à universidade. Grande parte dos estudantes é oriunda de escolas públicas e ingressa no curso de Letras com o firme propósito de, assim, ter melhores condições futuras de trabalho, por meio da carreira de magistério. Nessas condições, a língua inglesa e suas literaturas na Universidade Estadual de Goiás são vastamente exploradas pelos professores, levando-se em consideração os limites e dificuldades dos educandos, buscando, com isso, promover uma educação libertadora que leve o aluno a reconhecer suas potencialidades e avançar nos estudos, promovendo, assim, a tão sonhada formação. Dessa forma, levando-se em conta esse contexto de trabalho do docente, propusemos a ele a ideia de utilizar, em algumas de suas aulas, o estudo de poemas, numa perspectiva da aprendizagem colaborativa de línguas.

O material empírico foi gerado por meio de entrevistas realizadas com os alunos sobre sua participação nas aulas, bem como de um questionário aplicado a eles ao fim desse processo. O professor da turma escreveu também um diário de campo sobre suas percepções acerca do que ocorria nas aulas. Participaram da pesquisa 12 acadêmicos, que escolheram seu par, bem como o professor de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, nomeados aqui por pseudônimos escolhidos por eles, para preservar-lhes a identidade. O perfil dos participantes desta pesquisa pode ser conferido nos Quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1: Características dos concluintes do curso de Letras da UEG, campus Jussara, participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	REGIÃO DE ORIGEM
1 – Julie	Feminino	20	Novo Brasil
2 – Kathy	Feminino	21	Montes Claros
3 – Suzy	Feminino	25	Jussara
4 – Mary	Feminino	32	Jussara
5 – Carie	Feminino	33	Montes Claros
6 – Katie	Feminino	25	Santa Fé
7 – John	Masculino	28	Fazenda Nova
8 – Charlotte	Feminino	21	Jussara
9 – Rose	Feminino	26	Jussara
10 – Anny	Feminino	24	Novo Brasil
11 – Lee	Masculino	22	Itapirapuã
12 – Sylvia	Feminino	27	Jussara

Fonte: Material empírico da pesquisa.

**Quadro 2:** Características do professor do curso de Letras da UEG, campus Jussara, participante da pesquisa

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	REGIÃO DE ORIGEM	FORMAÇÃO
William	Masculino	44	Novo Brasil, Goiás	I- Especialização em Linguística Aplicada;  II- Mestre em Literatura e doutorando em Estudos Linguísticos.

Fonte: Material empírico da pesquisa.

O foco de análise da presente seção são as respostas dadas pelos alunos ao questionário avaliativo, recolhido no final da aplicação das respectivas aulas, bem como as impressões do professor.

Conforme afirma Culler (2011, p. 74,75), um poema é “tanto uma estrutura feita de palavras (um texto) quanto um evento (um ato do poeta, uma experiência do leitor, um evento na história literária)”. Nas aulas analisadas, foi trabalhado um poema de Robert Lee Frost. A escolha do gênero ‘poema’ não foi por acaso, pois, segundo Showalter (2003, p. 62), o uso da poesia em sala de aula “oferece ao instrutor de literatura algumas das maneiras mais fundamentais, imediatas, ativas e até físicas de envolver os alunos na aprendizagem”.

O primeiro momento das aulas ministradas pelo professor da turma foi destinado à motivação e ao reconhecimento das afinidades individuais e coletivas, para que os alunos se sentissem mais tranquilos para escolher os parceiros com quem iriam trabalhar. Esse momento foi importante, pois a motivação para o estudo foi construída pelos alunos, e mediada pelo professor. Para Vygotsky (1993, p. 102), “a construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dêem a sensação de estar conquistando algo importante”.

Esse procedimento adotado na aula deixou os aprendizes mais desinibidos, e escolheram as formas de chegar à resolução das tarefas de maneira mais independente, o que pode ser conferido no relato de Suzy:

[1]

O professor nos deu oportunidade e liberdade para fazer a atividade do jeito que achávamos que seria o correto, alertando que o importante não era o caminho que trilharíamos, mas, sim, o resultado que teríamos no final com a atividade, e isso nos deu muita segurança para fazer a atividade proposta por ele”.

(Suzy, Entrevista)

A seguir, o professor propôs a realização de uma atividade com vocabulário simples, usando a sonoridade de algumas palavras, tais como: *Gold/bold, hour/flower, leaf/greaf, day/stay*. Primeiramente, distribuiu as palavras para que os alunos pudessem encontrar a sua rima, e depois explorou o vocabulário. Foi utilizado um fundo musical

enquanto os alunos andavam pela sala para encontrar o colega que possuía outra palavra que rimava com a sua. Uma vez juntos, eles formulavam dois versos que se familiarizavam com aquelas sonoridades, mas até então não sabiam que essas rimas eram do poema, como pode ser observado no relato de Mary.

[2]

O professor usou o elemento surpresa, pois não pensávamos que aquelas palavras eram de algum texto que iríamos trabalhar e quando isso foi revelado nos causou muita admiração da forma como ele conduziu a aula e nos levou a completa descontração em sala de aula.

(Mary, Entrevista)

Os alunos pareciam estar motivados a aprender (BRANDEN, 2009; LAGO, 2007) como pode ser conferido no fragmento acima, e a cooperar, não havendo falta de estímulo e vontade de realizar as atividades. Para o próximo passo, o professor começou dizendo que existe um poeta da literatura norte-americana que os alunos adorariam conhecer e apresentou brevemente o autor, fotografias e imagens dele e seu contexto histórico, iniciando um processo de interação entre ele e os alunos, e entre os próprios alunos. A oportunidade de interagir com os colegas foi valorizada pelos estudantes, conforme pode ser verificado no relato da aluna Rose, visto que, com a ajuda do colega, ela se sentiu mais segura e apta a realizar a tarefa (FIGUEIREDO, 2018, 2019; VYGOTSKY, 1998)

[3]

Eu sempre gostei das aulas de literatura. Embora fizesse as leituras, eu sempre ficava insegura para responder às atividades, mas, com a metodologia adotada pelo professor, em que eu podia dialogar com um outro colega, isso me deu segurança para desenvolver a atividade proposta.

(Rose, Entrevista)

Nesse momento da aula, o objetivo foi levar os alunos a pesquisar, em seus celulares ou computadores, a história do autor e curiosidades sobre sua vida. O professor foi orientando as pesquisas e levando os alunos a perceber o engajamento social, elementos biográficos, acontecimentos históricos e sociais ocorridos durante a vida do poeta. e como era seu processo de criação, agindo com um mediador do processo de aprendizagem (FRENZEL *et al.*, 2018; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1998). Na opinião de Katie, a metodologia adotada pelo professor foi relevante, como ilustrado a seguir.

[4]

Eu nunca pensei que uma aula de Literatura Inglesa pudesse ser tão interessante, pois todos estavam interagindo com os fatos e estávamos indo além do texto do livro e construindo, assim, a nossa própria opinião frente ao que estava escrito ou falado pelo professor em sala de aula.

(Katie, Entrevista)

Em seguida, os alunos dividiram-se em dois grupos e construíram um painel e uma linha do tempo. A atividade citada se aproxima dos princípios da Abordagem Colaborativa. Para Figueiredo (2018, p. 31),

ao resolverem uma atividade em grupo, [os alunos] podem perceber o que ainda têm de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas – por meio da interação decorrente desse tipo de abordagem – e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem.

Após essa interação, o professor continuou a mediar a aprendizagem dos alunos, pedindo-lhes que destacassem os principais elementos que melhor identificavam o autor e justificassem suas escolhas. Essa foi uma atividade desafiadora, durante a qual cada par de alunos, juntos, fazia a apresentação ao restante da turma, o que contribuiu para que se desenvolvessem em sua ZDP (VYGOTSKY, 1998).

Em seguida, foi apresentado aos alunos o poema *Nothing Gold Can Stay* (1923), e foi solicitado a cada par que deduzisse a data de publicação. Por meio do estilo de linguagem e da escolha vocabular adotados pelo autor, o professor foi dando pistas, e eles puderam perceber que o poema era contemporâneo, porém, já escrito há alguns anos. Em seguida, os alunos de cada par leram o poema um para o outro, reconhecendo a sonoridade e a cadência melódica que ele trazia. Ocorreu, assim, a socialização de conhecimentos de pronúncia, tipos de rimas e dos demais elementos estruturais do poema. Os alunos tiveram a oportunidade de se corrigir e aprender com os colegas, por meio desse trabalho colaborativo (DILLENBOURG, 1999; FIGUEIREDO, 2018).

Ao trabalharem colaborativamente, os desafios ficaram menores e os alunos sentiram-se mais motivados a realizar as tarefas em sala. Assim, foi feita uma consulta por meio de uma pergunta fechada que indagava se o aluno aprovava ou não a forma como as aulas estavam sendo desenvolvidas, visando identificar o grau de aceitação da metodologia aplicada. O resultado mostrou que 91,67% aprovavam a forma como a aula foi conduzida, como mostra a figura a seguir.

Figura 1: Avaliação dos alunos sobre a metodologia usada na aula



Fonte: Questionário final.

Essa consulta deu ao professor a confiança de que ele estava no caminho certo. Da mesma forma, quando o professor corrigiu de forma individualizada as tarefas, os alunos também souberam o que erraram e como deveriam aprimorar seus estudos. Ademais, o professor pôde obter uma noção geral da autoestima dos alunos quanto a seu desempenho, e planejar com mais eficácia os procedimentos para as demais aulas.

Outro aspecto interessante, percebido pelos alunos ao longo das aulas, foi a relação entre a forma e o sentido do texto, assim como os aspectos de substituição de rimas que contemplam sonoridades similares. Então, depois de ler o poema de múltiplas maneiras, iniciou-se a fase de análise mais estruturada, buscando a percepção dos elementos intrínsecos e extrínsecos a ele. Como salienta Compagnon (1999, p. 147), “os estudos recentes da recepção interessam-se pela maneira como uma obra afeta o leitor, um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo”.

Por meio da interação durante as aulas, os alunos puderam compartilhar conhecimentos e ajudar seus colegas (FIGUEIREDO, 2018, 2019; VYGOTSKY, 1998). Juntos, iniciaram a busca pelo sentido global e particular do texto. Não se limitaram somente à compreensão das rimas, à contagem das sílabas e às questões formais. Como afirma Eagleton (1996, p. 17), a poesia não “se refere simplesmente a um modo técnico de escrita: ela tem profundas implicações sociais, políticas e filosóficas”.

Os alunos conseguiram associar o poema de Frost à realidade histórica e cultural da época em que foi escrito, assim como refletir se vivenciavam dilemas similares, como podemos constatar na fala de Kathy.

[5]

Ao observar a linguagem utilizada pelo poeta neste poema, pude perceber que ela reflete muito do contexto de vida de Frost, pois, quando li sua biografia, percebi que ele sempre gostou de focar questões críticas. Percebi que sua poesia sempre esteve engajada em questões locais e universais, o que faz de seus escritos obras que podem ser lidas em qualquer momento histórico, como pode ser vista a sua preocupação, no poema *Nothing Gold Can Stay*, em exaltar a natureza (que ainda hoje é uma luta de poucos), que naquela época já estava sendo devastada. Da mesma forma, vemos a sua preocupação social ao escrever outro poema também importante *Fire and Ice*, que provavelmente retrata um pouco do momento do entre guerras vivido pelo autor.

(Kathy, Entrevista)

Assim, discutindo em pares, os alunos puderam decidir sobre quais aspectos e qual momento histórico teriam influenciado o poeta nas suas escolhas lexicais e na construção do texto, pois, conforme nos esclarece Proença Filho (2000, p. 29), “o fenômeno literário se efetiva na inter-relação autor/texto/leitor”.

Metaforizando, portanto, a vida humana, o poeta escolheu a natureza, a flor, o ouro - componentes belos para refletir sobre a vida (FAGGEN, 2006). Ao longo das aulas, parece que os alunos entenderam essas metáforas, ressaltando o simbolismo evidente no ouro e na natureza. Foi no uso das figuras de linguagem – exploradas na forma de paradoxo, alusões e aliterações, e de outros elementos literários – que os alunos perceberam a riqueza do gênero lírico, à medida que, com o auxílio do colega, avançaram na leitura e na interpretação do poema, conforme podemos observar no seguinte relato.

[6]

Gostei muito das aulas porque eu entendi que a poesia do autor reflete um eu lírico que, de certa forma, se esconde por trás de palavras substantivadas e extremamente fortes. Sua poesia é simbólica e precisamos ter muito conhecimento de metáforas e outros recursos linguísticos para entender a poesia de Frost. Vi que o uso de palavras como ouro, folhas,

natureza, cova, entre outras, têm significados distintos que somente podem ser entendidos na globalidade de sua poesia. Vale ressaltar que eu somente consegui entender esses versos, pois trabalhei em parceria com um colega mais experiente e que sabia mais a língua inglesa, e eu sabia mais de literatura, dessa forma fizemos uma dupla e trabalhamos, como se diz, de forma colaborativa.

(Sylvia, Entrevista)

Os dados aqui apresentados nos mostram que a Abordagem Colaborativa, utilizada nas aulas de Literaturas de Língua inglesa, fez com que os alunos interagissem e, juntos, pudessem encontrar significados para o poema trabalhado, desenvolvendo, com isso, um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem (DILLENBOURG, 1999; FIGUEIREDO, 2018). Como afirma Nunan (1992, p. 37), “para obter novas experiências e refletir sobre elas, o aluno precisa ser ator e observador de seu próprio aprendizado”. A autoestima deles também foi fortalecida, nesse processo, conforme relata Carie:

[7]

Com essa proposta que o professor adotou ao longo das aulas, consegui perceber que a gente conseguiu interagir melhor com os colegas e participar de forma mais efetiva das aulas, mostrando nossas próprias percepções dos conteúdos e não aquelas pré-definidas nos manuais de ensino.

(Carie, Entrevista)

Dessa forma, parece pertinente finalizar esta análise com a seguinte fala de William, professor da turma, que fez a seguinte avaliação da proposta:

[8]

Eu observei que a junção da abordagem colaborativa, com a autoestima e a teoria da recepção contribuiu, de forma significativa, para o sucesso da aplicação do conteúdo em sala. Ao trabalharem em pares ou em grupos, os alunos puderam interagir mais, conseguiram resolver os exercícios e participaram mais assiduamente das discussões em sala. Sem falar que conseguiram ainda avançar no entendimento das atividades, e isso criou nos acadêmicos a sensação de que estavam aprendendo mais e a responsabilidade pela aprendizagem aumentou. A realização das tarefas com foco na teoria da recepção levou os alunos a expressar seus posicionamentos e suas percepções interpretativas individuais da poesia de Robert Lee Frost, coisa que não acontecia de forma tão motivadora, utilizando outras abordagens de ensino.

(William, Diário de Campo)

Como pode ser observado nesse relato, o professor se identificou com a proposta e conseguiu perceber que o ensino de literatura pode ser feito de outras formas, primando sempre pela construção e valorização do trabalho coletivo, da interação motivacional, respeitando-se o universo e o tempo de aprendizagem de cada um.

### **Algumas considerações finais**

A leitura colaborativa do poema *Nothing Gold Can Stay*, de Robert Lee Frost,

colocou o aluno em situação de colaborador e protagonista de sua fala, incitando-o a dar opiniões e levando-o a entender verdadeiramente as entrelinhas do poema. Assim, o professor obteve inúmeras interpretações de um mesmo objeto, aspecto este defendido pela Estética da Recepção, que prioriza as múltiplas interpretações do objeto artístico e teve condições de promover, na aula de Literatura de Língua Inglesa, debates e a socialização de ideias que foram frutíferas ao desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos estudantes, coisa que não acontecia quando as aulas eram desenvolvidas desassociadas das teorias aqui especificadas.

A utilização da Teoria da Recepção para a avaliação dos resultados somente teve sentido porque o professor partiu do reconhecimento da pertinência das falas, conseguiu identificar até que ponto os alunos foram afetados pela leitura do texto e fez com que, de forma descontraída e colaborativa, eles conseguissem emitir um posicionamento em face do objeto literário. Agindo assim, o professor avaliou o conhecimento dos alunos e praticou o que a Teoria da Recepção recomenda. As discussões, sejam elas escritas ou dialogadas em sala, foram o resultado de todo o processo educativo, cuja didática foi criteriosamente discutida pelo professor e seus alunos, antes de iniciar suas atividades, garantindo aos acadêmicos um papel mais ativo e participativo na tarefa de ler e interpretar um poema.

## Referências

- ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BAYM, N.; MACHLIS, J. (ed.). **The Norton anthology of American literature**. Volume B. New York: W.W. Norton & Co. 2000.
- BRANDEN, N. **Auto-estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge**. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- BURGEILE, O. **Práticas educacionais no Ensino de Línguas e de Literaturas**. Florianópolis: Pandion, 2013.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 476-500.
- CULLER, J. **Literary theory – a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

CRUZ, G. F.; LIMA, J. R. Quem faz o Ensino de Inglês na Escola (não) funcionar? *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2001. p. 185-196.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DILLENBOURG, P. **Collaborative learning, cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999.

DÖRNIÉY, Z. **Research methods in Applied Linguistics**: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FAGGEN, R. **The notebooks of Robert Frost**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

EAGLETON, T. **Literary theory - An introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola. 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; LAGO, N. A. do. O que eu sinto e como reajo: A autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 195-234.

FLORY, S. F. V. **O leitor e o labirinto**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FRENZEL, A. C., BECKER-KURZ, B., PEKRUN, R., GOETZ, T.; LÜDTKE, O. Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. **Journal of Educational Psychology**, v. 110, n. 5, p. 628–639, 2018.

HUSSEIN, E. T.; AL-EMAMI, A. H. Challenges to Teaching English Literature at the University of Hail: Instructors' Perspective. **Arab World English Journal**, v. 7, n. 4, p. 125-138, 2016.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 2000.

JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAGO, N. A. do. **A auto-estima na sala de aula de Literaturas em Língua Inglesa**: A

- compreensão dos Alunos. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- LAGO, N. A. High education in Brazil: University students contact with English literature. **Journal of Teaching and Education**, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.
- LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J. P.; POEHNER; M, E. **Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide**. New York: Routledge, 2014.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998. p.211-236.
- LEVINE, G. The two nations: Critical approaches to teaching literature, language, composition, and culture. **Pedagogy**, v. 1, n. 1, p. 7-19, 2001. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/26324/>. Acesso em: 14 set. 2002.
- LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MELO JÚNIOR, O. M. B. de. Teaching Literature written in English in undergraduate language teacher education programs: A dialogic-pragmatic approach. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 1, p. 93-110, 2015.
- MELLO, L. G. A. e S. Reading and writing poems in English: Collaborative practices at a Brazilian public school. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1331-1352, 2019.
- NUNAN, D. (ed.). **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. de. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2000.
- QUADROS-ZAMBONI, A. da S. **Apendicite formativa nos cursos de Letras: reflexões sobre a formação do professor de inglês**. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.
- SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua Inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

SHOWALTER, E. **Teaching literature**. London: Blackwell, 2003.

SILVA, V. M. de A. e. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Editora 04, 1990.

TOLENTINO, M. V. F. de. O texto literário no ensino de língua inglesa. *In*: PAIVA, V. L. M. de. (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 177-199.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 144-188.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá, PR: UEM, 2004. p. 135-145.