

O ENSINO DE LITERATURA EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR PARA OS COMPONENTES CURRICULARES LÍNGUA INGLESA E ARTE

THE TEACHING OF LITERATURE IN AN INTERDISCIPLINARY PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE SCHOOL SUBJECTS ENGLISH AND ART

Nathan Santos Barcellos*
Margarete Schlatter**

RESUMO

Este artigo propõe e discute um planejamento didático para o Ensino Médio que focaliza obras artístico-literárias integrando os componentes curriculares de Língua Inglesa e Arte. A análise ressalta a necessidade da integração de conhecimentos linguísticos, literários e artísticos para a atribuição de sentidos e a participação cidadã em práticas sociais mediadas por tais textos. Partindo das competências previstas para a área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular e da relevância de um ensino interdisciplinar, são apresentados os objetivos de ensino, justificativas para a seleção dos textos propostos e uma sequência de atividades com orientações e sugestões para o professor. Conclui-se apontando os benefícios de um ensino interdisciplinar para promover experiências críticas e informadas de apreciação estética e aprendizagens significativas dos discursos sobre obras artístico-literárias.

Palavras-chave: ensino de literatura; língua adicional; ensino médio; língua inglesa; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This paper proposes and discusses a class planning for high school education that focuses on artistic-literary works, integrating the subjects of English and Art. The analysis emphasizes the need to integrate linguistic, literary, and artistic knowledge for the attribution of meaning and citizen participation in social practices mediated by such texts. Based on the Language Arts competencies proposed by the Brazilian Common Core National Standards and on the relevance of interdisciplinary teaching, the article presents teaching objectives, justifications for the selection of the proposed texts, and a sequence of activities with guidelines and suggestions for the teacher. In conclusion, the benefits of interdisciplinary teaching to promote critical and conscious experiences of aesthetic appreciation and meaningful learning of discourses involving artistic-literary works are highlighted.

Keywords: literature teaching; additional language; high school; English language; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incommunicáveis, dando lugar a dois tipos incommunicáveis e fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. CANDIDO (2004, p.193)

Desde a gradativa adoção da abordagem comunicativa no ensino de línguas adicionais nas últimas cinco décadas, o texto literário tem ocupado um espaço tímido nos objetivos de ensino, em materiais didáticos e também em discussões acadêmicas sobre aulas de literatura em línguas adicionais na Educação Básica. De acordo com Pereira *et al.* (2021), na formação de professores, o trabalho com textos literários em geral acontece a partir de um viés teórico e como oportunidade de ampliação de repertório cultural e linguístico sem, no entanto, propor uma reflexão sobre metodologias de ensino de literatura em línguas adicionais na escola. Em uma entrevista para o Portal Escrevendo o Futuro, ao discorrer sobre possibilidades de abordagem da literatura em aulas de língua portuguesa na escola, Vima Lia de Rossi Martin (2017) defende investir no aumento do repertório literário para além dos

* Mestrando em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. nathan.s.barcellos@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9703-3850>

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. margarete.schlatter@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4718-0574>

clássicos do cânone, não apenas pelo reconhecimento de autores que ainda não obtiveram o prestígio hegemônico, mas também pelas possibilidades diversas de acesso a diferentes tipos de encantamento e da pluralidade presente em autorias não-canônicas. Segundo a pesquisadora, esse movimento possibilita ampliar a representatividade do mundo e dos alunos e ajuda a compreender elementos estruturantes da sociedade na qual estão inseridos.

Ao traçar um histórico de abordagens na educação escolar brasileira, Simões e Cosson (2020) alertam para o fato de que, embora a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) tenha garantido o espaço da Literatura¹ no currículo a partir da proposta de um campo artístico-literário presente ao longo de todo o percurso da Educação Básica, um olhar mais criterioso mostra que, para além de ser concebida como uma competência do componente Língua Portuguesa, a presença do texto literário é menos expressiva do que se poderia supor e muitas vezes “subordinada ou limitada à formação linguística do estudante”, organizada seguindo uma classificação formal de gêneros e movimentos literários, sem contemplar a produção literária contemporânea e concebendo-a unicamente como a “arte da palavra” (p. 54). De acordo com os autores, os desafios para o ensino da literatura na escola envolvem um posicionamento do professor acerca de “ensinar literatura ou sobre literatura” e também a própria definição de literatura, já que são cada vez mais tênues as fronteiras entre a infinidade de textos que compõem as manifestações culturais contemporâneas (p. 55).

Em resposta à lacuna levantada por Pereira *et al.*, corroborando o argumento de Martin (2017) e buscando alternativas para alguns dos desafios levantados por Simões e Cosson (2020), apresentamos e discutimos, neste artigo, o planejamento de uma unidade didática para o ensino de literatura em língua adicional em uma proposta interdisciplinar entre os componentes Língua Inglesa e Arte, tratando da relevância do acesso a e da fruição de obras artístico-literárias em aulas de inglês na Educação Básica. Para isso, na próxima seção, discutimos os compromissos escolares previstos na regulamentação do Ensino Básico brasileiro, traçando paralelos com os objetivos previstos na BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Básica e com aportes teóricos para o ensino de literatura. Na seção seguinte, apresentamos o planejamento da unidade didática, com um roteiro de atividades e orientações de implementação, e discutimos as razões pedagógicas para a seleção dos textos e os procedimentos pedagógicos. Na terceira seção adensamos a discussão sobre interdisciplinaridade e seu papel na formação de um leitor crítico e participativo, trazendo à tona a importância de certos elementos literários no desencadeamento de processos do desenvolvimento de competências linguísticas, literárias e artísticas e, a partir disso, da possibilidade de participação crítica e confiante em práticas sociais organizadas a partir de tais textos. Concluímos o artigo sintetizando as relações entre documentos normativos e práticas docentes, advogando por um estudo do texto literário nas aulas de Língua Inglesa em parceria com Arte.

1. O ENSINO DE LITERATURA E A INTERDISCIPLINARIDADE COMO COMPROMISSOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Entendemos como compromisso da escola apresentar aos educandos “os modos de, mesmo que provisoriamente, representar e compreender o mundo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 17), e isso envolve trabalhar, em todas áreas de conhecimento – e, preferencialmente, de modo integrado –, com as dimensões de sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção, na medida em que é necessário conhecer e vivenciar diferentes práticas sociais e os discursos e artefatos que mobilizam, compreender de que modo se organizam e se transformam, quem delas participa ou não participa, e com quais possibilidades de ação e de gerar mudanças.

Esse compromisso engloba o que, de acordo com Pieper (2020, p. 117), é o objetivo da educação literária na atualidade: promover encontros significativos com a literatura, “em que o estudante possa ampliar sua visão sobre si próprio, sobre o outro e sobre questões sociais”. Para isso, pressupõe-se oportunidades em que ele participe ativamente em práticas que envolvam obras artístico-literárias, engajando-se por meio imaginação, emoção e avaliação, engajamento esse que pode – e deve – ser trabalhado na escola. Em uma perspectiva semelhante, de acordo com Zilberman (2008), o ensino da literatura na escola tem a responsabilidade de propiciar a formação do leitor por meio de atividades de experiência com o texto literário, que, como forma de expressão da linguagem verbal, articula a racionalidade da linguagem com a possibilidade de fantasiar. Ao mesmo tempo um documento crítico do seu tempo e uma ficção, o efeito da literatura no leitor é duplo:

1 Utilizamos letras maiúsculas para nos referirmos às áreas de conhecimento e aos componentes curriculares, e minúsculas para nos referirmos aos objetos de estudo em si mesmos.

[...] aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (cf. ISER, 1993) (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Conforme Zilberman (2008), na dimensão individual, o texto literário possibilita o exercício da alteridade: partindo de sua própria história e subjetividade, o leitor amplia os horizontes do conhecido por meio da imaginação e do intelecto. Na dimensão social, o texto literário convida o leitor ao compartilhamento da experiência com outros leitores, ao diálogo sobre resultados e preferências de leitura. Nessa experiência, cabe ressaltar, está o direito à fruição: o sentimento de prazer, de apreciação estética do mundo, motivado “não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado” (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

No documento oficial que norteia a educação no Brasil hoje, a BNCC, a formação do leitor de literatura está prevista nas competências específicas de linguagens (competência 5 e 6, respectivamente para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e, portanto, espera-se que faça parte também dos objetivos do componente Língua Inglesa:

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, p. 65).
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, p. 490).

Contudo, embora mencionada também como competência específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental,

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, p. 246),

se analisarmos detalhadamente as habilidades de leitura que deverão ser aprendidas ao longo dos anos escolares, há apenas três menções a textos literários no 8º ano, apresentadas a seguir².

- Práticas de leitura e fruição / Leitura de textos de cunho artístico/literário
(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa (BRASIL, 2017, p. 256-257).
- Manifestações culturais / Construção de repertório artístico-cultural
(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas (BRASIL, 2017, p. 258-259).

Já no Ensino Médio, como vimos acima, a referência explícita à apreciação estética de produções artísticas e culturais está na competência 6 da área de Linguagens, decorrendo dela a aprendizagem das quatro habilidades a seguir, tratadas de modo interdisciplinar, considerando que não há explicitação específica e independente para o componente Língua Inglesa:

2 Cabe chamar atenção para o fato de que, na 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016), o trabalho com o texto literário era mobilizado tanto em Língua Portuguesa como em Línguas Estrangeiras e em Arte em todos os anos da Educação Básica, fazendo “aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas” (p. 531), juntando linguagem e experiências estéticas para uma ampliação de referências culturais e linguísticas. Especificamente no componente Línguas Estrangeiras, havia uma proposta articulada com Língua Portuguesa, a partir de campos de atuação. Entre os seis campos propostos, as Práticas artístico-literárias (como também as demais) estavam presentes em todos os anos escolares (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio). Segundo aquela versão: Práticas artístico-literárias “referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos, a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, *fanfiction* etc.), de culturas estrangeiras ou locais” (BRASIL, 2016, p. 126).

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (BRASIL, 2017, p. 496).

A proposta de um ensino integrado entre os componentes curriculares e relacionado diretamente com o exercício da cidadania fora da escola através da mobilização integrada dos conhecimentos que compõem cada um dos componentes permeia todo o documento³, com o uso de termos como *interdisciplinaridade*, *pluridimensional*, *multimodalidade*, *transversal(mente)* e *integração* para caracterizar o *modus operandi* esperado das instituições escolares para o ensino dos conhecimentos e das habilidades específicas. Entretanto, dois grandes problemas emergem: os termos que iniciam com os prefixos de (com)posição *inter-*, *pluri-*, *multi-*, *trans-* não são definidos com profundidade epistemológica nem há exemplos de como poderiam ser colocados em prática, e acabam, assim, com uma raiz de incerteza.

Interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2011), é uma postura, um jeito de se posicionar frente ao ensino e às possibilidades de construção de conhecimento. Ser interdisciplinar é estar aberto a pontos de vista distintos, sem perder a criticidade e, principalmente, a originalidade ao formar o seu próprio. Nesse sentido, a cisão em componentes curriculares contraria essa postura porque isola conhecimentos específicos sem se preocupar com como se relacionam no macro, na interface com a pluralidade de possibilidades de seus usos na vida. Essa visão é produto de uma cultura do conhecimento fragmentária, que tem sido consolidada ao longo dos anos pela própria formação acadêmica de professores. No caso da Licenciatura em Letras, por exemplo, Língua e Literatura são áreas específicas de formação e de pesquisa – geralmente com poucas conexões nas disciplinas práticas de ensino. Na escola, muitas vezes à primeira é atribuído o compromisso de tratar somente de conteúdos linguísticos e discursivos, e à segunda, somente da história da literatura, com os períodos literários e suas características e a relevância social e estética de escritores clássicos (SIMÕES; COSSON, 2020).

Seja pela divisão histórica do currículo nas escolas (MARTINS FILHO; ROCHA, 2018) e na formação de professores, seja pela precarização das condições de instituições públicas de ensino no país com tempos, espaços e demandas sociais que dificultam sobremaneira um trabalho escolar coletivo (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018; OLIVEIRA, 2020), não é tarefa fácil adotar uma postura interdisciplinar. Entretanto, entendemos que a divisão do currículo em componentes isolados que, não raro implica em pouca contextualização do conhecimento, pode ser parcialmente vazada se houver uma parceria docente em trazer seus objetos de estudo para usos que façam sentido em seus contextos de atuação. A interdisciplinaridade pode ser praticada por todos, em projetos pedagógicos coletivos da escola, ou por grupos ou duplas de professores a partir da elaboração conjunta de planejamentos ou mapas conceituais que contemplem interesses, focos temáticos ou problematizações comuns (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 20).

Neste trabalho, tratamos o texto literário em língua inglesa como parte constituinte dos conteúdos de Língua Inglesa, e pensamos a Arte como um componente diferente por estar separada na BNCC e no currículo escolar. A proposta de planejamento apresentada aqui é uma forma de buscar alternativas para uma prática docente em Língua Inglesa que contemple as competências específicas de Linguagens na BNCC que dizem respeito à formação do leitor de textos literários e que, ao mesmo tempo, promova o trabalho interdisciplinar com Arte. No nosso caso específico, para além da formação em Letras, Barcellos tem uma trajetória de atuação na esfera de arte contemporânea e intervenções artísticas, o que trouxe a experiência e a interlocução necessárias para a elaboração do planejamento proposto. Isso para ressaltar que os aportes epistemológicos de ambas as áreas são fundamentais quando se trata de objetivos de aprendizagem relacionados a tornar-se um leitor crítico de obras artístico-literárias.

3 A interdisciplinaridade já está proposta desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1998), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN/BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/BRASIL, 2011) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/BRASIL, 2013).

2. PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA QUE INTEGRA LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA E ARTE

O planejamento que apresentamos aqui é um detalhamento da primeira etapa de um projeto pedagógico interdisciplinar elaborado por Barcellos (2023)⁴ para o Ensino Médio. O projeto na íntegra tem como objetivos gerais: I) ampliar o escopo de interpretações sobre o mundo visando a uma participação crítica e consciente em práticas sociais que mobilizam conhecimentos artístico-literários; II) interagir com textos artístico-literários em língua inglesa (*trailer*, anúncio publicitário, poema), visando à fruição e ao aprofundamento de conhecimentos sobre os gêneros do discurso; III) expandir a consciência sobre relações textuais e semióticas; IV) refletir sobre os efeitos estéticos de textos artístico-literários; V) compreender, analisar e produzir obras artísticas social e culturalmente situadas.

Para propiciar a circulação dos alunos por obras artístico-literárias, foram selecionados, para a etapa do projeto discutida aqui, os vídeos *Barbie Teaser Trailer* (WARNER BROS PICTURES, 2022), *Dior Sauvage feat Johnny Depp* (DIOR, 2017) e o poema *The road not taken* (FROST, 1915)⁵. Os textos foram selecionados pelas suas potencialidades para promover experiências de fruição e de reflexão variadas e o uso de habilidades de compreensão e produção que demandem a articulação entre elementos linguísticos e semióticos, habilidades essas que poderão ser desenvolvidas com a mediação de participantes mais experientes.

Os dois primeiros textos estão no limiar de gênero um do outro, pois apresentam características de propagandas e de *trailers*. O contraste evidencia comparações e traz situações que podem ser utilizadas para pôr em foco recursos linguísticos e visuais para a atribuição de sentido. Mais que isso, as razões estéticas foram fundamentais para a seleção desses textos. O tratamento lírico da infância no *Barbie Teaser Trailer* a partir de uma intertextualidade com o filme *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968) representa o produto central da obra, a boneca Barbie, como uma revolução na infância moderna. A paleta de cores usada nos momentos anteriores e posteriores ao aparecimento da boneca corrobora com a narrativa épica ao longo das cenas, que por fim culmina no mundo rosa e vibrante de Barbie, atingindo um momento mais comum de *trailers*, de mostrar trechos animados e atrativos do filme que se propõem a divulgar. A propaganda *Dior Sauvage feat Johnny Depp* apresenta uma sucessão de imagens na linha de uma narrativa épica, tanto pela narrativa que vai se desenvolvendo como a fuga de algo que não se identifica, como pelo jogo de câmeras que começa errático e vai estabilizando até o final do vídeo. Ambas as obras se passam majoritariamente no deserto, o que pode passar a sensação de viagem ao centro de si, a um lugar etéreo e, de certa forma, ao perder-se em si mesmo, o que é intimista e surrealista ao mesmo tempo. O encontro com o perfume (assim como com a boneca) remete à quebra do marasmo e da fuga de si, traz a “magia”, como “pensa” o personagem de Depp.

Ao passo que as estéticas apresentam algumas similaridades, há também razões semióticas que motivaram a escolha desses textos e que podem surgir nas discussões. Os papéis estereotipados dos gêneros biológicos masculino e feminino são evidenciados em ambas as obras. A estética está claramente atrelada a esse aspecto, já que as cores rosáceas e roupas decotadas aparecem no primeiro e tons escuros e sóbrios em vestimentas de couro, linho e metal aparecem no segundo. Há uma diferença dos personagens que aparecem (apenas um no anúncio publicitário, solitário, e um coletivo no *trailer*) em relação à faixa-etária, mas não do público-alvo em termos de efeitos de sentido das imagens apresentadas: elementos como guitarras, máquinas a vapor, carros e um bisão podem simbolizar força e virilidade no jargão imagético e apelativo usado na propaganda, enquanto o outro apresenta objetos temáticos relativos ao produto – bonecas, carrinhos de bebê, parque de diversões. Entretanto, o foco no desenlace das curtas tramas se faz também interessante na medida em que a mulher está em comunidade e encontra sua “magia” no ambiente cotidiano, enquanto o homem foge sozinho de si e consigo próprio para encontrá-la no horizonte, no buscar. A diferença filosófica pode ser casual, mas pode também ser base para

4 O planejamento na íntegra do material para os alunos (em inglês) pode ser acessado em <<https://sites.google.com/view/tchhandoutsample/class-1>> e a discussão sobre a proposta em Barcellos (2023).

5 O projeto na íntegra prevê trabalhar mais atentamente com questões de hermenêutica, com arte conceitual e com a produção de obras artísticas e comentários sobre obras similares. Para tal, foram selecionados ainda *The Alphabet* (LYNCH, 2002), uma entrevista com seu diretor, na qual ele fala sobre interpretações de suas obras, *Ngumdja (Chair)* (povos Chokwe, séc. XIX/XX), *One, Three Chairs* (KOSUTH, 1965) e *Untitled (Know nothing, Believe anything, Forget everything)* (KRUGER, 1987/2014). A interdisciplinaridade do planejamento está na sobreposição de diferentes linguagens presentes nas obras e na necessidade de articulação entre elementos linguísticos e semióticos para a atribuição de sentido, o que faz com que os conteúdos das aulas transitem entre diferentes componentes curriculares, especialmente Língua Inglesa e Arte.

discussões mais aprofundadas com os alunos, acrescidas de informações como a narradora do *trailer* e a diretora do filme serem mulheres.

As discussões causadas pelas respectivas obras na época em que foram lançadas também não podem ser deixadas de lado, uma vez que o comercial de Dior coincidiu com uma série de escândalos sobre violência doméstica envolvendo o ator Johnny Depp. A repercussão de Barbie também suscitou uma série de questionamentos, como a idade “correta”, ou mesmo o gênero “correto” para o consumo do filme, bem como pela diretora Greta Gerwig se recusar a trabalhar com Woody Allen por polêmicas que o envolvem e por questões de alegado sexismo nas premiações do Oscar. Margot Robbie, atriz que interpreta Barbie, fez referência ao mercado cinematográfico em relação às questões de gênero, dizendo que *Barbie* não teria tido financiamento caso o filme *Mulher-Maravilha* (2017) não tivesse feito tanto sucesso de bilheteria.⁶ O efeito retroativo de representatividade midiática e o questionamento dos papéis de gênero podem ser trabalhados ao longo das discussões dessas obras, estabelecendo relações entre elas, sua construção histórica e diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica (cf. habilidade EM13LGG604 da BNCC, citada anteriormente).

Esses temas suscitados pelas obras podem estar diretamente ligados à época de vida dos estudantes de Ensino Médio, bem como o ato de fazer escolhas, representado no poema de Frost. Não deixando cair a estética naturalista (quase bucólica em sua imagética) e introspectiva/existencialista, o poema conta também a trama do buscar, e traça uma reflexão sobre escolhas na vida. Além disso, utiliza-se de diferentes recursos para convencer o leitor, elementos linguísticos amparados em imagens e sons (rimas e metrificacão). A comparação de obras artístico-literárias da atualidade com obras do século passado como a de Frost pode ser rica para evidenciar não apenas as similaridades oratórias, estéticas e universais da literatura, mas também para encorajar os alunos a transitarem entre diferentes tipos de arte, aumentando sua participação em práticas sociais que os envolvam. Há, muitas vezes, um senso comum que põe o cânone literário como ilegível ou incompreensível em aulas de inglês na escola, talvez atrelado à ideia de separar língua, cultura e arte ou a uma pressuposição – que entendemos equivocada – de que, para interagir com obras artísticas e literárias, é preciso já ser proficiente em língua inglesa e em arte. Entendemos que é compromisso da educação escolar expor os alunos a textos como esses, para fruí-los e conversar sobre eles, estudá-los comparativamente, relacionando o clássico com o contemporâneo, buscando, assim, por meio de movimentos de alteridade e de socialização, ao mesmo tempo compreender mais sobre si, o outro e o mundo em que vivem, como também compreender e desmitificar a autoridade opressora do cânone.

Os quadros a seguir apresentam uma versão atualizada das atividades da etapa I do projeto (conforme BARCELLOS, 2023 - Quadro 2, p. 10-12) com o acréscimo do item IV (Poetry). A coluna “Atividades” tem como interlocutor o aluno, e a coluna “Comentários” é dirigida ao professor, indicando o objetivo da atividade e algumas sugestões para sua realização ou ampliação. As instruções para os alunos estão em português, mas podem ser expressas em língua inglesa (cf. material no link informado anteriormente), a depender do nível de proficiência da turma. Como, ao longo da unidade, são mobilizados conceitos das áreas de Literatura e Arte, é necessário que sejam introduzidos termos como enredo, personagem, tempo, espaço, trilha sonora, eu lírico, desenlace, imagética, narrador, etc., sendo que essa ampliação de vocabulário e de conceitos será relevante tanto para as práticas sociais de conversar sobre esses textos artístico-literários como também para o próprio letramento em tais textos. A sequência de atividades será apresentada em blocos (quadros 1, 2 e 3) para que possamos comentá-las em seguida. Para além das habilidades previstas na Competência 6 (EM13LGG601, 602, 603 e 604, apresentadas anteriormente), os objetivos dessa etapa são os seguintes:

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social (BRASIL, 2017, p.491).

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (BRASIL, 2017, p.491).

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (BRASIL, 2017, p.492).

6 Alguns artigos sobre esses temas: “A complete timeline of Johnny Depp and Amber Heard’s tumultuous relationship” (INSIDER, 19 dez. de 2022); “Greta Gerwig regrets Woody Allen film: ‘I will not work for him again’” (THE GUARDIAN, 11 jan. de 2018); “Margot Robbie Said That ‘Barbie’ Wouldn’t Exist If Patty Jenkins Hadn’t Directed ‘Wonder Woman’” (BUZZFEED, 29 jun. de 2023).

Quadro 1. Atividades I, II e III – Introdução à discussão sobre arte e compreensão multimodal (vídeo)

Atividades	Comentários
<p>I- Opening the discussion about art</p> <p>a) Você gosta de ler literatura (romances, contos, crônicas, poemas, etc.) e assistir filmes e séries? Converse com colegas sobre alguns livros e filmes que curtiu e que recomendaria.</p> <p>b) O que essas duas mídias têm em comum e de diferente? Há a possibilidade de combinar essas mídias? Como?</p> <p>c) Como uma propaganda se diferencia do cinema e da literatura? Lembra de alguma propaganda que tenha lhe chamado especial atenção? Por quê? Que palavras em inglês você associa a essa esfera de atividade?</p>	<p>Discussão introdutória para contextualizar os alunos sobre os vídeos a serem assistidos e sondar conhecimentos prévios sobre sua familiaridade com os gêneros audiovisuais focalizados (<i>trailer</i> de um filme, anúncio publicitário e, opcionalmente, clipe) e gêneros literários. Preparação para a compreensão de vídeos através da ativação do conhecimento prévio sobre características dos gêneros a serem trabalhados: quem escreve, para quem, com que propósito.</p>
<p>II- Art in video</p> <p>Assista aos vídeos <i>Barbie Teaser Trailer</i> (WARNER BROS PICTURES, 2022)⁷ e <i>Dior Sauvage feat Johnny Depp</i> (DIOR, 2017)⁸ e comente com os colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que achou dos vídeos: gostou? Não gostou? Por quê? ● O que são esses vídeos? Propagandas, trailers, curtas? ● Qual a intenção deles? ● Qual o elemento que mais chamou sua atenção? Por quê? ● Qual o mais apelativo? Por quê? ● Como as imagens, a trilha sonora, o texto e as relações com outros textos/vídeos/filmes/etc. contribuem para a construção dos sentidos dos vídeos? Dê alguns exemplos. 	<p>Discussão em pequenos grupos e com a turma sobre os vídeos assistidos e a recepção autêntica e pessoal acerca dos efeitos de sentido das linguagens empregadas. Os exemplos trazidos pelos alunos podem ser utilizados para aprofundar a discussão. Outra possibilidade de ampliar o debate é acrescentar o trailer <i>LEMONADE</i> (BEYONCÉ, 2017)⁹, atentando para os elementos específicos desse vídeo, como a estética de lapsos temporais e antíteses imagéticas com cenas de calma e euforia ou diferentes elementos da natureza alternadamente. O videoclipe de <i>Girl from Rio</i> (ANITTA, 2021) também é uma boa opção, porque suscita intertextualidade com a MPB e discussões de padrão de beleza e estereótipos através de uma metacrítica tecida pela quebra da quarta parede com a mudança de estética musical, imagética e da trama (com a fotografia dentro do clipe que se entende como clipe).</p>
<p>III- Interpreting</p> <p>Assista novamente aos vídeos e, em grupos, respondam:</p> <p>a) Quais palavras são utilizadas para situar o espectador no tempo? E no espaço?</p> <p>b) Você diria que as personagens estão desoladas ou acolhidas? Quais características visuais suscitam esse sentimento?</p> <p>c) Qual é a função das frases a seguir nos vídeos? De que modo as palavras sublinhadas contribuem para o sentido pretendido? Qual a diferença no uso delas? Por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Barbie: “But the dolls were <u>always</u> and <u>forever</u> baby dolls until...” ● Dior: “Something I <u>can</u>’t see. I <u>can</u> feel it.” <p>d) Você conseguiria pensar em uma imagem ou símbolo que pudesse expressar essas palavras?</p>	<p>Aprofundamento da discussão sobre a relação entre os componentes linguísticos, imagéticos e sonoros para a construção do sentido nos vídeos. Para níveis mais básicos, pode-se fornecer aos estudantes a transcrição dos vídeos. Sugere-se trabalhar com advérbios e verbos modais por serem elementos que contribuem para a construção de sentido desses textos.¹⁰ O esperado é que as palavras sublinhadas sejam identificadas como modificadoras dos verbos principais, e o objetivo é analisar seus efeitos de sentido em conjunto com os elementos semióticos nos vídeos. Pode-se indagar ainda sobre como advérbios e verbos modais i) têm correlatos visuais (ou não); ii) aparecem em contextos específicos; iii) contribuem para efeitos narrativos tanto quanto imagens (há/qual a diferença?).</p>

Conforme apresentado no quadro acima, a atividade I tem como objetivo introduzir a discussão sobre arte e os gêneros do discurso que serão trabalhados. Para tal, ativa as experiências prévias dos alunos e os instiga a refletir sobre a amplitude de seu conhecimento, fomentando a confiança em suas percepções e o engajamento em compartilhá-las. As perguntas “b” e “c” buscam evocar uma percepção crítica sobre leituras prévias e sobre

7 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8zIf0XvoL9Y>>, acesso em 28 jun. 2023.

8 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=78I9vSem9OQ>>, acesso em 28 fev. 2023.

9 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BB5zLq1zcd0>>, acesso em 25 fev. 2023.

10 A proposta prevê que tópicos linguísticos sejam mobilizados e estudados na medida em que sejam relevantes para a atribuição de sentidos e de modo a dar suporte às atividades a serem desenvolvidas, considerando as necessidades e a curiosidade dos alunos.

intencionalidade na comunicação e acionar repertórios conhecidos (sobre os gêneros do discurso, itens lexicais e *tokens* culturais) que podem ser mobilizados e compartilhados para preparar-se para a compreensão dos vídeos.

A atividade II propõe a compreensão de textos autênticos a partir da interlocução projetada: espectador de um *trailer* e de um anúncio publicitário. As questões propostas visam tanto à experiência de interlocução com os vídeos como também à reflexão sobre eles, a partir da socialização das reações e dos sentidos construídos com base nas relações entre componentes linguísticos, imagéticos e sonoros que compõem esses textos e do questionamento sobre estereótipos de padrões comportamentais relacionados a gênero social. Inicia-se assim um trabalho com gêneros artístico-literários que envolve fruição, socialização e análise a partir de aspectos multissemióticos previstos na BNCC. Cabe observar que, do modo como as atividades estão propostas, se pressupõe uma proficiência suficiente para relacionar elementos linguísticos dos vídeos às imagens e construir sentidos que possibilitem a discussão das perguntas. Caso o professor julgar necessário, pode construir atividades preparatórias que deem acesso aos alunos a palavras-chave ou que, por exemplo, assistam aos vídeos mais vezes, sem e depois com a transcrição de algumas partes para serem ordenadas conforme aparecem nos vídeos, ou propondo outras dinâmicas que possibilitem aos alunos de fato participarem da discussão (alternando o uso de português e de inglês, em concordância com as condições da turma).

Na atividade III, a indissociabilidade entre signos linguísticos e semióticos para a interpretação e a fruição artística (também previstas na BNCC) é aprofundada. A dicotomia de emoções sugerida em “b” é sugerida para instigar uma reflexão sobre o que, na obra, poderia sugerir essas ou outras emoções. A pergunta “c” chama atenção para efeitos de sentido de itens linguísticos específicos relevantes nesses textos, e que podem ser foco de estudo e de exercícios complementares. Outros tópicos linguísticos, literários e artísticos podem emergir durante as aulas e devem ser tratados conforme as necessidades e a curiosidade dos alunos. Por fim, há uma sugestão inicial de produção semiótica atrelada a itens linguísticos, buscando provocar uma consciência sobre conexões da linguagem falada, ouvida, escrita e imagética, relacionando, assim, aspectos multimodais presentes na Arte e na Literatura.

Quadro 2. Atividade IV – Leitura de texto literário (poema)

Atividades	Comentários
<p>IV- Poetry</p> <p>a) Leia a primeira estrofe do poema <i>The Road Not Taken</i>¹¹, de Robert Frost, e discuta com a turma: considerando o título e esta estrofe, do que você acha que trata o poema? Como você acha que o poema vai continuar? Por que você acha isso?</p> <p><i>The Road Not Taken</i> by Robert Frost</p> <p><i>Two roads diverged in a yellow wood, And sorry I could not travel both And be one traveler, long I stood And looked down one as far as I could To where it bent in the undergrowth;</i></p> <p>Agora escute o poema na íntegra e preencha as lacunas com as seguintes palavras¹²: <i>wear; there; claim; black; way; sigh; same; hence; I; fair; by; back; lay; difference; day;</i></p>	<p>Embora conhecimentos literários já estivessem em discussão nas atividades anteriores, aqui serão retomados e aprofundados para a leitura de um poema de Robert Frost. Sugere-se que, junto com o poema, seja apresentada uma breve nota biográfica do autor, explicitando origem e relevância, para uma breve contextualização de quem se trata. As atividades de compreensão iniciam com o título e a primeira estrofe e seguem com a escuta do poema na íntegra para o preenchimento de lacunas referentes ao arranjo rítmico das rimas, um dos recursos estéticos utilizados: estrofes de cinco versos com rimas em um arranjo rítmico <i>abaab</i>. Uma análise da pronúncia de palavras que rimam contrastando-as com sua grafia pode ser um dos focos linguísticos a ser trabalhado em aula, trazendo outros exemplos de palavras que poderiam também ser utilizadas nesses versos, em uma proposta de atividade lúdica de recreação das estrofes. Também podem ser trabalhados os tempos verbais e a pontuação e seus efeitos de sentido. Ler e escutar o texto várias vezes, tendo compartilhado impressões no decorrer do estudo do poema tem o objetivo de desenvolver uma consciência sobre os efeitos estéticos de um texto poético.</p>

11 Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>>, acesso em 19 mai. de 2023.

12 O poema está transcrito na íntegra, e se propõe entregá-lo aos alunos com lacunas nos trechos marcados entre colchetes.

*Then took the other, as just as [fair],
And having perhaps the better [claim],
Because it was grassy and wanted [wear];
Though as for that the passing [there]
Had worn them really about the [same],*

*And both that morning equally [lay]
In leaves no step had trodden [black].
Oh, I kept the first for another [day]!
Yet knowing how way leads on to [way],
I doubted if I should ever come [back].*

*I shall be telling this with a [sigh]
Somewhere ages and ages [hence]:
Two roads diverged in a wood, and [I]—
I took the one less traveled [by],
And that has made all the [difference].*

b) Após conferir as respostas com os colegas, conversem sobre suas impressões:

- Mesmo sem compreender todas as palavras do poema, qual foi a impressão que o poema causou? Por quê?
- O que você conseguiu compreender? Qual das estradas o eu lírico escolheu? Como você sabe?

c) Marque no texto as palavras que conhece. Em duplas, estudem o texto, buscando no dicionário termos que nenhum de vocês conhece. Após concluir, discutam o que entenderam do texto e depois compartilhem com a turma:

- Sobre o que trata o poema?
- A continuidade foi como você previu no início?
- Qual impressão o poema lhe causa agora? Por quê?
- Que relações você pode estabelecer entre o poema e sua vida?

As perguntas de comparação entre os textos vistos em aula, bem como a reflexão entre as modalidades, são propostas para uma ampliação do repertório analítico-literário, principalmente no que diz respeito à leitura crítica na identificação das intencionalidades por detrás de textos e nos recursos estéticos e semióticos que amparam esses posicionamentos e possíveis compreensões. As duas últimas perguntas remetem a um estudo mais aprofundado dos elementos semióticos do poema e, não parando em uma análise literária possível, estende o olhar para o estabelecimento de relações entre língua e imagem: o teor organizado e metrificado do poema faz com que as imagens suspensas pela obra provavelmente sejam relacionadas a aspectos semântica e pragmaticamente concordantes, como um ambiente iluminado, belo, limpo, vivo.

Uma outra possibilidade, entre várias, a depender dos interesses da turma, é trabalhar, por exemplo, com o poema *the mother*¹³, de Gwendolyn Brooks, que versa sobre uma visão negativa do aborto. Esse texto pode ser utilizado por conta de sua unidade temática ser a oposta da de Frost, pensando em um passado que poderia ter sido em vez de regozijar-se com o presente. Os temas que aparecem também nesta época da vida dos estudantes, apoiados em uma estética de rimas não metrificadas, que acabam corroborando com o teor errático do poema. Uma repercussão importante que pode surgir é a correspondência (ou não) entre possíveis expectativas do posicionamento da autora, como mulher e mulher negra, e argumentos utilizados em discussões sobre políticas públicas para vetar tentativas da legalização do aborto. Essa abordagem requer maior contextualização (histórica, sobre o tema e sobre a autora) e discussões sobre o assunto, sendo uma oportunidade para projetos interdisciplinares entre Língua Inglesa e Filosofia ou Sociologia. O tema e a linguagem são mais complexos no texto de Brooks, e atividades de identificação de posicionamentos, argumentação, história e falácias seriam indicadas. De qualquer maneira, comparações com propagandas também seriam ricas aqui.

13 Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/43309/the-mother-56d2220767a02>>, acesso em 19 mai. de 2023.

<p>d) Escute novamente o poema na íntegra e preste atenção aos recursos estilísticos utilizados. Depois discuta com a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Que recursos estilísticos você observou no texto? ● Que efeitos de sentido provocam? ● De que modo a percepção desses recursos utilizados muda sua percepção sobre o poema? ● Como podemos comparar os recursos artísticos do poema com as obras audiovisuais que você assistiu? ● Você acha que o texto de Frost poderia ter um teaser também? Como seria? ● E se fosse uma propaganda, o que estaria vendendo? ● Aponte as principais diferenças entre os efeitos que podem causar poemas, teasers e anúncios publicitários. Qual desses textos mais lhe evoca emoções? Em que momentos? Por quê? ● Há uma unidade temática nas imagens evocadas pelo poema? Qual? Como ela se relaciona com a mensagem do poema? ● As imagens suscitadas pelo texto têm a ver com o estilo de escrita e escolhas de palavras? Como? 	<p>Outra possibilidade é incluir o rap <i>Carta pra Amy</i>¹⁴ (2019), de Black Alien, que apresenta características estéticas (intimismo, existencialismo) e temáticas (procura de si e busca de sentido) trazendo de volta a discussão do buscar em si mesmo e a possibilidade de questionamento do cânone e discussões sociais. A canção utiliza-se de português e inglês em suas rimas, o que enriquece a discussão fonético-fonológica das aulas e expande também à Língua Portuguesa o trabalho com consciência fonológica. A estética é de rimas musicadas com imagens que suspendem o cotidiano do jovem (adulto). A aproximação da estética com os alunos pode ser uma grande aliada no engajamento da turma, bem como aumentar as possibilidades do estabelecimento de relações entre obras de arte e entre Arte e vida. O <i>flow</i> musical não deve ser deixado de fora da discussão, já que pauta o ritmo da trama e emoções tiradas a partir da narrativa contida nela e explicitando o gênero nomeado no título em sua forma oral. Esses elementos se relacionam com o símbolo das águas, recorrente no clipe, e correspondente, mesmo que paradoxalmente, com os desertos dos vídeos iniciais. A estética onírica do videoclipe e a análise entre os dois personagens correlacionados e suas diferenças de ambientação e vestimenta podem ser analisadas para aprofundar uma leitura autoral dos alunos, assim como as cores utilizadas para sua execução. Importante também topicalizar os sentidos da intertextualidade, nas referências a <i>Tempo Rei</i>, de Gilberto Gil, <i>O Som e a Fúria</i>, de William Faulkner, <i>Ritual de Lo Habitual</i>, de Jane's Addiction, entre outras.</p>
---	---

A atividade IV propõe a leitura de uma obra de um poeta renomado dos Estados Unidos do século XX. Para além de um contato com um exemplar do patrimônio cultural difundido na língua inglesa, as atividades têm como objetivo propiciar a fruição, o estudo e o compartilhamento das impressões causadas pelo poema ao longo de uma sequência de atividades que adensam encontros com o texto e o desenvolvimento de habilidades relevantes para a compreensão de poemas: perceber a composição em versos, rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas, recursos visuais e sonoros. Além de trabalhar a compreensão oral, a atividade de completar o poema com palavras que rimam também contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos (ALVES; FINGER, 2023) e os efeitos de sentido que tais recursos podem causar, aprendizagens que podem ser ampliadas caso decida-se trabalhar também com o rap de Black Alien.

Ao comparar os recursos linguísticos, sonoros e imagéticos usados nos textos trazidos até o momento (*trailer* de um filme, anúncio publicitário e poema), espera-se que os alunos desenvolvam um olhar mais crítico ao fruir a arte e também vão se apropriando na prática do discurso especializado para a conversa sobre esses textos: faz sentido, nessas conversas, usar, de modo apropriado e consciente, termos que já mencionamos aqui tais como eu lírico, rima, personagem, espaço, tempo, etc. para participar mais plenamente de tais discussões e ir além de uma revisão impressionista. As últimas quatro questões do item “d” exploram a intencionalidade dos diferentes textos estudados, para ressaltar as diferenças de expressão e sentidos em obras de arte e outros textos, ao mesmo tempo em que atingem a hedonística e a catarse. A última questão retoma o posicionamento do leitor/espectador diante do texto/obra e uma autoconsciência de seu processo de leitura e produção conjunta de significados.

14 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=851G7E4vUhw>>, acesso em 29 jun. de 2023.

Quadro 3. Atividades V, VI e VII – Conversas sobre arte

Atividades	Comentários
<p>V- Other discourses</p> <p>Há várias formas de se falar ou escrever sobre arte. Observe alguns dos comentários publicados nas páginas dos vídeos que assistimos e depois converse com os colegas sobre as questões a seguir.</p> <p>Comentários da Barbie:</p> <p><i>When barbie killed all the bad guys and said “imagination life is your creation” i literally screamed. truly one of the movies of all time</i></p> <p><i>I can truly relate to this trailer, because that is how I felt. Being the youngest of 3 girls I got the baby dolls and my older sisters got Barbie 😍😍 and I remember not wanting my baby dolls cause I wanted to play with the Barbie which my sisters didnt let me play with. I remember waiting for them to go to school and I would sneak into their room and play with them (I wasnt even old enough for school yet).</i></p> <p>Comentários da Dior:</p> <p><i>Thank you DIOR for standing up for justice! Definitely buying this perfume to my man! ♥</i></p> <p><i>I'm buying it. THANK YOU DIOR for standing up to justice, being cool and being real. FYI. You win. Just like Johnny. Well done!</i></p> <p><i>Looks like class and style to me ♥.</i></p> <p>Sobre os comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o propósito desses textos? • Para além de dizer que gostaram/não gostaram, que pontos os comentários levantam sobre o vídeo? Comentam sobre os temas em pauta, sobre efeitos estéticos? Outras questões? <p>Comentário sobre o poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais as reflexões que o poema suscita? Você acha que essas reflexões servem para sua vida? Como? • Lembre dos comentários que fez sobre o poema <i>The Road Not Taken</i> com os colegas. Que tal compartilhar suas impressões por escrito? Vamos fazer um painel com o poema e os comentários da turma. Escreva o seu para compor essa coletânea. 	<p>Depois de os alunos terem uma experiência com a fruição e o compartilhamento de impressões e análises sobre obras artístico-literárias, eles são convidados a ler e escrever comentários sobre as obras e a refletir sobre outros gêneros que acompanham obras artísticas, tais como etiqueta de uma obra (título, autor, ano de sua realização, material utilizado, etc.), comentário sobre arte, resenha, debate sobre arte comparada, etc. Nesse momento há um esforço conjunto para compreender os usos de diferentes recursos textuais, teóricos e artísticos em diferentes camadas de interpretação de obras artístico-literárias, compreendendo quem escreve o que, para quem, com quais propósitos.</p> <p>Após lerem e trocarem ideias sobre comentários relativos aos vídeos analisados, pede-se que estabeleçam relações do poema com suas vidas. Em seguida, que lembrem dos comentários sobre o poema lido compartilhados com os colegas e os escrevam para montar um painel da turma, expressando suas vozes e reações ao poema.</p> <p>Os comentários impressionistas e os que suscitam impactos das obras no campo social servem de modelo desse gênero discursivo para que os próprios alunos interajam nessa esfera social, além de trazer discussões que possam ainda não ter sido levantadas em aula.</p> <p>Para que as visões dos alunos sejam articuladas a discursos além dos de seus colegas, é sugerido o uso de diferentes pontos de vista sobre o que é arte. A visão mais clássica do diretor americano Martin Scorsese sobre filmes de super-heróis não serem arte pode ser contrastada com as opiniões dos alunos e dos outros artistas e/ou escritores. Esta parte poder ser estendida a uma leitura mais atenta do artigo na revista <i>The New York Times</i>, com atividades de compreensão e interlocução com autores que falam que a influência do mercado na produção de arte ainda não tira o status artístico das obras. Além disso, notícias e textos gerados por softwares de inteligência artificial serem ou não considerados arte¹⁵ podem contribuir amplamente para uma discussão atual sobre teoria artístico-literária.</p>

15 Por exemplo, “Tim Burton calls out AI: ‘It’s like a robot taking your humanity, your soul’” (LOS ANGELES TIMES, 11 set. de 2023).

<p>Arte ou não, eis a questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Você considera o anúncio publicitário, o trailer e o poema que você estudou obras de arte? Por que sim/não? ● O que, para você, caracteriza uma obra de arte? ● Para além de comentários como os que você leu e escreveu, que outros textos (orais ou escritos) tratam sobre arte? Onde você pode encontrar tais textos? ● Leia as asserções abaixo sobre o que é arte e discuta com colegas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Você conhece os autores dessas asserções? Como as concepções de arte se assemelham ou diferem? ○ Qual concepção faz mais sentido para você? Você mudou sua concepção inicial após ler essas? Comente. <p><i>[Superhero movies] seem to me to be closer to theme parks than they are to movies as I've known and loved them throughout my life, and that in the end, I don't think they're cinema. Martin Scorsese¹⁶</i></p> <p><i>Arte é passar sentimento [...] você precisa buscar um equilíbrio [entre arte e mercado] [...] você não pode falar que essas coisas não são arte, mas você pode falar que você não gosta delas. Anderson Gaveta¹⁷</i></p> <p><i>A gente [indígenas] tem produzido bastante tela e materiais audiovisuais para falar de um contexto histórico basicamente para que, através desse lugar da visibilidade do palco, do lugar da arte europeia, a gente possa tratar dessas complexidades e dizer que nossa arte é política. Jaider Esbell¹⁸</i></p> <p><i>E arte é, sobretudo, imaginação - para entender o mundo à minha volta, o Brasil, a mim mesmo, minhas origens, as pessoas que estão à minha volta e que, por fim, passam por coisas tão difíceis, às vezes sem entender quando tudo isso surgiu. Itamar Vieira Junior¹⁹</i></p>	
<p>VI- Discussing about art</p> <p>Converse com a turma: você discute sobre arte? Você fala sobre livros, filmes ou séries de que gosta?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Com quem você geralmente fala sobre esses assuntos? ● O que você costuma contar e sobre quais questões costuma opinar? <p>Em duplas: conte sobre sua obra favorita a um colega. Depois, o colega relata para a turma se ficou interessado ou não em conhecer a obra e por quê.</p>	<p>Após uma discussão conjunta para promover uma conscientização sobre o que já fazem e sobre os aspectos que se repetem em comentários sobre arte, é proposta uma atividade em duplas. A atividade oral é realizada coletivamente e, depois, em duplas, com auxílio do professor, para que alunos menos fluentes também consigam participar.</p>

16 Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2019/11/04/opinion/martin-scorsese-marvel.html>>, acesso em 04 nov. de 2023.

17 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=88BotNttpG4&t=790s>>, acesso em 04 nov de 2023.

18 Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo>>, acesso em 04 nov. de 2023.

19 Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/06/20/itamar-vieira-junior-autor-de-torto-arado-fala-sobre-preconceito-e-racismo-da-critica>>, acesso em 04 nov. de 2023.

<p>VII- Homework</p> <p>Estude os comentários a respeito dos vídeos. Escolha um dos vídeos e escreva o seu comentário para compartilhar com a turma na próxima aula.</p>	<p>Propõe-se uma atividade escrita para promover uma nova oportunidade de escrever sobre arte, buscando fixar vocabulário específico e estruturas utilizadas para essa participação social.</p>
--	---

Em V e VI, o foco é refletir sobre os modos de participar em práticas sociais mediadas por textos que tratam sobre arte. Ao mesmo tempo em que se propõe que leiam e escrevam comentários sobre os textos e obras que fruíram e discutiram, é proposta uma reflexão sobre outros textos que acompanham obras de arte, sejam eles de descrição ou comentários informais e críticos de especialistas e não especialistas em arte. Além disso, os alunos são convidados a refletir sobre diferentes pontos de vista acerca do que é arte, analisando as posicionalidades de quem conceitua e avaliando de que modo perspectivas diversas confirmam ou desestabilizam suas próprias visões.

Conforme dito anteriormente, na escola, a literatura pode parecer distante e descontextualizada, por vezes destinada somente para uma elite intelectual imaginada (especialmente a literatura em língua inglesa). Nesse sentido, cabe refletir sobre quem concede a quem o acesso a e a formação para a leitura desses textos e também sobre relações possíveis entre arte e vida. Discussões como essas podem abrir espaço para a mobilização de ideias que partem da interação com objetos artísticos e ficcionais para a resolução de impasses reais, bem como para a ampliação de perspectivas de entendimento sobre o mundo, os desafios que enfrentam e possíveis soluções. Também um debate sobre diferentes pontos de vista sobre o que é arte e literatura pode abrir espaço para problematizar práticas artísticas legitimadas em diferentes contextos e estabelecer relações entre arte/literatura, poder e perspectivas (de)colonizadoras. A atividade VI propõe uma produção oral como uma nova prática do que foi estudado até aqui e, por fim, a atividade VII propõe uma nova prática de produção escrita, que será compartilhada com colegas e o professor ou os professores.

3. UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE

O ensino proposto aqui parte da convicção de que, para aprender a lidar com um mundo complexo de modo crítico e criativo, faz bom sentido educacional assumir uma atitude interdisciplinar. Crítico no sentido freireano de compreender vieses históricos, culturais e de relações de poder que permeiam diferentes percepções do mundo e, a partir dessa consciência, compreender as possibilidades de intervir. Entendemos que a integração entre conhecimentos de Língua Inglesa, Literatura e Arte possibilita colocar em diálogo diferentes perspectivas, ampliando não apenas o repertório linguístico, literário e artístico, mas o ponto de vista dos participantes e a proficiência analítica que pode, por meio da prática, passar a integrar conhecimentos antes descontextualizados. Uma abordagem multilateral sobre os objetos de estudo pode também contribuir para o desenvolvimento da criatividade na prática da cidadania, na medida em que abre espaço para vislumbrar caminhos novos ou revisitados de usar a linguagem para o exercício pleno da cidadania, o que, segundo Pinsky (2003), significa “ter direitos civis, políticos e sociais” (p. 8) e “na sua acepção mais ampla, [...] a expressão concreta do exercício da democracia” (p. 10).

Tanto para os estudantes como para os professores, o trabalho interdisciplinar expande a visão de mundo em relação ao que aprendem e ensinam e possibilita unir esforços para aprender a aprender, no sentido de, por um lado, conceber o conhecimento como inacabado, dinâmico e construído socialmente e, por outro, como um trabalho constante e comprometido em lidar com os desafios e complexidades do cotidiano na escola e para além da escola. Ao longo das aulas propostas neste artigo, os alunos são frequentemente convidados a participar da construção de sentido dos textos, respondendo a eles e produzindo a partir deles. É a partir das diferentes leituras genuínas dos alunos e dos pontos de vista dos componentes curriculares envolvidos que se pode produzir, no âmbito da alteridade, momento de estranhamentos e/ou alinhamentos para analisarem problematizações reais e aprofundar o olhar sobre suas vivências e o mundo em que vivem. Como afirma Kawachi (2021, p. 691), a literatura propicia “um trabalho dialógico pautado no encontro e no confronto de discursos, identidades e visões de mundo minhas e do outro”, e é na negociação das diferenças “que se abre espaço para a construção de sentidos e da crítica”.

Como mediadores da leitura literária, é compromisso dos professores [...] proporcionar a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, oportunizando o contato com textos produzidos para jovens e também obras canônicas da literatura brasileira e universal

que sejam interessantes, adequadas e portadoras de dimensões éticas e estéticas da atividade humana através do peculiar rearranjo da linguagem. Isso permite experimentação, por meio da lírica, do texto dramático ou das narrativas ficcionais, de um modo inusitado de ver o cotidiano e compreender mais profundamente a si mesmos, à sociedade e à vida em geral (RGS, 2009, p. 83-84).

À escola compete promover oportunidades de apreciação estética de obras artísticas e literárias, de compreensão do permanente e do transitório no encontro com obras clássicas e contemporâneas, do aprofundamento em diferentes complexidades artístico-literárias que demandem trocas entre leitores/espectadores mais e menos experientes e que favoreçam se colocar no lugar do outro para pensar sua humanidade, suas incompletudes e potencialidades. Nesse sentido, são fundamentais, para a formação do leitor e o apreciador de obras artísticas, conceitos como tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade (RGS, 2009). Esses conceitos subjazem às atividades propostas na medida em que mobilizam diferentes textos que demandam conhecimentos aprofundados e integrados de diferentes disciplinas, discussão e novas análises para a atribuição de sentidos e compreensões mais críticas e informadas.

Além disso, essas discussões propostas visam à interação solidária entre leitor, texto e escritor:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2009, p.27).

Em consonância com a proposta de Cosson (2009, p. 12) de promover na escola o letramento literário, que “busca formar uma comunidade de leitores que [...] saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo”, as atividades que apresentamos também visam a construir uma consciência sócio-histórica, polifônica e estética das obras.

Na escola [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2009, p.66).

Trazemos a interdisciplinaridade entre Língua Inglesa, Literatura e Arte e atividades de troca de ideias e análises conjuntas para propiciar uma construção de sentidos plural não somente sobre as obras, mas também sobre si, sua coletividade e o mundo em que se vive buscando ampliar, assim, as camadas de compreensão possíveis. Essas propostas de compreensão e produção textual, bem como as de se posicionar criticamente frente ao dizer do outro considerando as intencionalidades em jogo, seu lugar no mundo e sua repercussão social, buscam também ilustrar de que modo um planejamento de aulas de inglês pode mobilizar as competências gerais e os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC para a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9-10) e, mais especificamente, para a área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2017, p. 65 e p. 490).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem interdisciplinar que integra o estudo de língua, literatura e arte, conforme proposto neste trabalho, enfoca a relação entre conhecimentos provenientes das diferentes áreas envolvidas. No planejamento apresentado, a língua inglesa é utilizada para a construção de discursos necessários para a participação em esferas mediadas por textos artístico-literários. Essa participação pode se dar tanto através da interação com as obras e comentários sobre o que é observado, quanto através da produção e da compreensão do valor do discurso que acompanha a obra. Conforme proposto no planejamento, uma abordagem interdisciplinar inclui atividades experienciais, como vivenciar as linguagens, bem como estudos e discussões coletivas e em grupos em sala de aula, e outras dinâmicas que promovam a colaboração entre os participantes. O objetivo é proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora e diversificada, que possam relacionar com a vida e o mundo ao seu redor no aqui-e-agora das práticas sociais das quais já participam ou desejam ou precisam participar.

A reflexão crítica é fortalecida a partir do percurso proposto no planejamento na medida em que propicia o letramento artístico-literário ao mesmo tempo que trata de seus contextos (suas representações e suas relações com diferentes realidades), fazendo com que os agentes da interlocução e o propósito dos textos sejam explicitados e, ainda, explorados de forma questionadora. A seleção de textos e obras, as atividades e as perguntas apresentadas não pretendem ser um roteiro fechado, mas um ponto de partida para defender que é na interação com textos linguística, discursiva e culturalmente desafiadores e relevantes para os alunos e no diálogo com o outro a partir desses textos e de diferentes perspectivas disciplinares que a aprendizagem pode se tornar significativa. A análise estética e o uso de recursos multissemióticos propiciam acréscimos ao repertório dos estudantes para explorar os espectros de significado em cada obra e em outras com as quais venham interagir, possibilitando construir, com base nas interações com parceiros mais e menos experientes, maior confiança para compreender, questionar e participar de discussões sobre gênero e sexismo (cf. atividades a partir dos vídeos *Barbie Teaser Trailer* e *Dior Sauvage feat Johnny Depp*) ou sobre existencialismo e autoconhecimento (cf. atividades a partir do poema de Robert Frost e do rap de Black Alien). A análise proposta convida a pensar sobre elementos que provocam curiosidade e tomada de posicionamento, e a Literatura, nesse sentido, contribui de forma muito eficaz ao evidenciar a polifonia da intertextualidade e a possibilidade de mobilizar conhecimentos interdisciplinares.

A BNCC sinaliza o trabalho com literatura no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio como “nuclear” e como sendo importante, propondo

[...] não só (re)colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir (BRASIL, 2017, p. 499).

Entendemos que o mesmo vale para o componente Língua Inglesa e as conexões que esses textos podem estabelecer com a Arte. Não há razão que justifique um tratamento heterogêneo na expansão de repertório e de possibilidades de participação em práticas sociais entre línguas adicionais e língua portuguesa; não há razão que justifique a cisão entre as linguagens.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os dois autores participaram igualmente das etapas de elaboração do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos não haver conflitos de interesse.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados públicos utilizados na pesquisa estão disponíveis nos endereços eletrônicos citados, permitindo amplo e irrestrito acesso.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K.; FINGER, I. (2023) *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Rio de Janeiro: Vozes.
- BARCELLOS, N. S. (2023) *Interdisciplinaridade no ensino de Língua Inglesa e Arte: uma possibilidade*. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL. (2006) Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília.
- BRASIL. (2011) Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília.
- BRASIL. (2013) Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília.
- BRASIL. (2016) Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: edição preliminar revista*. Brasília.
- BRASIL. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

- CANDIDO, A. (2004) O direito à literatura. In: Candido, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades. p. 169-191.
- COSSON, R. (2009) *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- ISER, W. (1993) *The fictive and the imaginary: Charting Literary Anthropology*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- KAWACHI, G. J. (2021) (Sobre)vivendo em meio ao caos: O potencial da literatura e do afeto na educação linguística crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 3, p. 686-703.
- MARTIN, V. L. R. (2017) Literatura em Movimento: Entrevista Vima Lia de Rossi Martin. *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/entrevista-vima-ii/>> Acesso em: 30 jun. 2023.
- MARTINS FILHO, T.; ROCHA, D. (2018) Os fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. *Revista Educação E Emancipação*, v. 11, n. 1, p. 254-273.
- OLIVEIRA, D. A. (2020) Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, n. 127, p. 27-40.
- PEREIRA, M. R.; TEIXEIRA, C. P. G.; PEREIRA, P. P. (2021) *Aprender e ensinar inglês com literatura: desafios e possibilidades*. 1. ed. São Paulo, SP: Pragmatha.
- PIEPER, I. (2020) L1 Education and the place of literature. In: Green, B.; Erixon, P. O. (Orgs.) *Rethinking L1 education in the global era: Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times*. Springer Nature: Switzerland, p. 115-132.
- PINSKY, J. (2003) Introdução. In: Pinsky, J.; Pinsky, C. B. (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, p. 9-13.
- RIO GRANDE DO SUL. (2009) Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Porto Alegre: SE/DP.
- SANTOS, G. S.; MOREIRA, S. C.; GANDIN, L. A. (2018) Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 760-784.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2012) *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.
- SIMÕES, L.; COSSON, R. (2020) From grammar to socio-interactionism: L1 education in Brazil. In: Green, B.; Erixon, P. O. (Orgs.) *Rethinking L1 education in the global era: Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times*. Springer Nature: Switzerland, p. 39-60.
- ZILBERMAN, R. (2008) O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22.

Recebido: 7/1/2023

Aceito: 13/11/2023

Publicado: 3/1/2024