

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Português e Inglês, do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof^ª. Dra. Jaqueline Bohn Donada

CURITIBA

2015



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba

Departamento Acadêmico de Linguagem e comunicação
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Licenciatura em Letras – Português e Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DA LÍNGUA INGLESA:
DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

por

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado(a) em 26 de junho de 2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

JAQUELINE BOHN DONADA
Prof.(a) Orientador(a)

FERNANDA DEAH CHICHORRO BALDIN
Membro titular

REGINA HELENA URIAS CABREIRA
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho à minha família, pilar
fundamental da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª. Dra. Jaqueline Bohn Donada, pela paciência de sempre, pelas indicações de leitura, pelas críticas, pela competência e pelo enorme desafio de aceitar me orientar nessa trajetória.

Aos meus colegas de turma, agradeço pelo companheirismo e o carinho. Agradeço também pela confiança que esse grupo depositou em mim, mesmo quando eu não merecia.

A Coordenação do Curso, composta por duas professoras de garra, dispostas a ajudar os alunos e trabalhar continuamente pela qualidade do curso.

Ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, agradeço por toda a aprendizagem sobre minha língua. Um agradecimento especial ao professor Rogério, pelas teorias que me fizeram amadurecer muito ao longo da minha jornada; ao professor Roberlei, pelas dicas e correções; e à professora Alice, pelo apoio desde o início da minha trajetória.

Ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, agradeço pela oportunidade de aprender uma língua estrangeira. Em especial, agradeço a professora Regina, pelo carinho, paciência e cooperação de sempre; e às professoras Andressa e Silvana, sou grata por todas as vezes que elas me acolheram e me disseram que era preciso confiar em mim.

À banca examinadora, agradeço os comentários e sugestões.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família. O amor, confiança e paciência dos meus pais me ajudaram a chegar até aqui. Aos meus irmãos, agradeço pelo bom humor, pelas palavras de apoio em todas as vezes que disse que não conseguiria alcançar meus objetivos. E aos meus parentes, especialmente às minhas avós e minha prima Deborah, agradeço pelo carinho e amizade.

Enfim, muito obrigada a todos que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, Rildo, 2009, p. 17)

RESUMO

ATAIDE, Dayse Paulino de. **A Leitura de Textos Literários nas Aulas de Língua Inglesa: Desencontros entre Teoria e Prática.** 2015. 70 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras – Português e Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Não é novidade que a pesquisa sobre a importância da Literatura na formação dos indivíduos é um tópico relevante a ser estudado no ensino de línguas. O presente trabalho visa refletir acerca do papel da leitura de textos literários nas aulas de inglês no Ensino Médio da rede estadual do Paraná. Para tanto, um levantamento bibliográfico de algumas teorias que abordam a Literatura como uma importante aliada na formação do indivíduo e no ensino da língua inglesa é realizado a fim de perceber as barreiras que justificam a defasagem nos índices de leitura literária em relação ao idioma estrangeiro. Após as considerações teóricas, um questionário destinado aos professores de inglês do Ensino Médio da rede estadual do Paraná é analisado, no intuito de levantar possíveis fatores que acarretam na desarticulação entre teoria e prática, língua e Literatura. Finalmente, uma proposta didática é apresentada como uma tentativa de oferecer uma alternativa para promover o encontro da língua com a Literatura no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Língua Inglesa. Leitura literária.

ABSTRACT

ATAIDE, Dayse Paulino de. **The Reading of Literary Texts in English Classes: Dislocations between Theory and Practice.** 2015. 70 pages. Thesis in Licenciatura em Letras – Português e Inglês - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2015.

It is certainly known that researching the importance of Literature in individuals' educational training is a relevant topic in the language teaching area. This work aims to analyze the role of reading literary texts in high school English classes in Paraná public schools. A bibliographical review of theories which approach Literature as an important ally in individual development as well as in English teaching is done in order to perceive the obstacles which justify the discrepancy in the index of literary reading in relation to a foreign language. A questionnaire designed for high school English teachers in Paraná public schools is also accessed and interpreted. The purpose is to enhance some factors that lead to dislocation between theory and practice, language and Literature. Moreover, a didactical proposal is presented as an attempt to offer an alternative to promote the union of both language and Literature in the learning-teaching in English process.

Key words: Literature. Teaching. English language. Literary Reading.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Leitura literária por prazer	16
Gráfico 2: Leitura Literária e Atuação Profissional	17
Gráfico 3: Leitura Literária e Desenvolvimento Pessoal	19
Gráfico 4: Falta de hábito de leitura	20
Gráfico 5: Leitura literária em sala de aula	21
Gráfico 6: Vantagens em trabalhar com textos literários	21
Gráfico 7: Justificativa por não trabalhar com Literatura.	23
Gráfico 8: Plano de incentivo à leitura	24
Gráfico 9: Recursos para a prática de leitura literária	24
Gráfico 10: Letramento crítico	25
Gráfico 11: Analfabetismo Funcional	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 LEITURA E LITERATURA	4
2.1 A LITERATURA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL E O PAPEL DA ESCOLA	6
2.2 A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA	11
3 LETRAMENTO CRÍTICO E LITERÁRIO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	14
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	16
5 PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA OBRA ALIVE HIGH	27
5.1 O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	27
5.2 ANÁLISE DA UNIDADE ‘LIFE IN THE COUNTRYSIDE’	29
5.3 A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON	34
5.4 PROPOSTA DIDÁTICA COM BASE NA UNIDADE “TIME FOR LITERATURE 1: LIFE IN THE COUNTRYSIDE”	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXO A: QUESTIONÁRIO.....	51
ANEXO B: UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	50
ANEXO C: BLOG	58

1 INTRODUÇÃO

Já assegurava Candido (1972[1995]) que a Literatura é um poderoso instrumento que transforma o homem em vários sentidos. Ela o desperta para os diversos aspectos da vida (histórico, social, cultural, econômico, e emocional) e para os conflitos que o rodeiam, pois “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Essa ideia não está distante do que propõem as diversas abordagens metodológicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, em especial no que se refere às habilidades de leitura, foco desse trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que estudiosos, pesquisadores, professores e outros profissionais dessa área vêm investindo tempo e trabalho na busca por novas alternativas que objetivem tornar o processo mencionado mais eficiente. Mais que isso: esse grupo deseja formar leitores, pois o texto literário, assim como textos de outros gêneros que não serão enfatizados nesse trabalho, pode conduzir o aluno a um profundo estado de reflexão, aprendizado, reconhecimento de si e do mundo, entre outros múltiplos aspectos.

Tendo em vista a questão levantada, esse texto trata do papel do trabalho com a Literatura no ensino de inglês no Ensino Médio (doravante EM) de instituições públicas, sejam estaduais ou federais, de Curitiba e região metropolitana. O interesse por essa área decorre da percepção de que existem dificuldades em inserir a Literatura no cotidiano do ensino de língua inglesa de maneira efetiva. Vale esclarecer que apesar dos problemas discutidos no decorrer da pesquisa também serem pertinentes ao ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, alguns fatores justificam a relevância de se trabalhar com as dificuldades de leitura em língua estrangeira, mesmo que existam barreiras ainda não transpostas na leitura em língua materna.

Quando o assunto é leitura de Literatura, não parece haver diferença, em termos de processos cognitivos, entre os textos escritos em língua materna ou estrangeira. De acordo com Candido (1972), independentemente das questões estruturais (pertinentes à Língua), a Literatura pode propiciar aos estudantes um diálogo que lhes auxilia a entender seus próprios conflitos e aqueles dos indivíduos que os cercam. Parafraseando o autor, a leitura literária

desperta os indivíduos para uma nova vida, modificando-os a cada experiência na qual eles interagem com a obra literária.

É certo que o assunto Literatura em sala de aula está recebendo cada vez mais atenção. Contudo, constata-se através de pesquisas, de falas de alunos e mesmo de professores, que é delegado à ela um papel de menor importância, tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nas de língua inglesa, disciplinas obrigatórias em boa parte das escolas brasileiras. Desse modo, o problema da leitura literária é análogo nos dois idiomas, conforme pode ser constatado nos comentários da pesquisa sobre questões envolvendo a leitura em geral, inclusive a Literatura, realizada por Aguiar (2013).

É possível perceber que a crise de leitura no Brasil se deve a vários fatores históricos, sociais, econômicos e culturais. Um deles é a desvalorização da escola como entidade social, embora seja esse o espaço em que “deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (COELHO, 2000, p.16). Isso significa que há um descrédito em relação ao lugar onde os indivíduos deveriam ser formados como cidadãos.

Ressalta-se então que a motivação em explorar especificamente a questão da leitura literária em inglês é oriunda do fato de que, embora existam dificuldades de inserir no cotidiano dos estudantes textos que representam a Literatura nacional, pode-se afirmar que o investimento nessa área é maior. Isso pode ser verificado na disponibilidade de livros literários nas bibliotecas escolares e nas resenhas do guia do PNLD 2015, que apresentam livros didáticos nos quais a leitura literária em língua materna é contemplada de uma forma aprofundada, algo que pouco acontece com o inglês¹.

Assim, embora haja deficiências na inserção efetiva da leitura literária em língua materna, a estrutura que comporta o seu ensino é mais desenvolvida, uma vez que existem diversos projetos que fomentam a leitura literária em português, além da carga horária dedicada às disciplinas de língua materna ser, geralmente, maior, se comparada às aulas de inglês ou outro idioma estrangeiro.

A língua inglesa é uma disciplina obrigatória inserida na grade curricular do EM há bastante tempo em muitas escolas brasileiras, como pode ser verificado na pesquisa encaminhada por Gimenez, Perin e Souza (2003). Apesar desse tempo, a leitura literária não

¹ O PNLD é o Programa Nacional de Livro Didático, cujo objetivo é selecionar o material didático no qual o professor poderá se apoiar na preparação das aulas. Essa seleção é feita a cada três anos e os livros são distribuídos gratuitamente tanto para os professores quanto para os estudantes da educação básica. A partir de 2012, os materiais didáticos de língua inglesa começaram a ser distribuídos, gratuitamente, para professores e alunos da escola pública.

conquista um espaço significativo nas aulas de inglês, algo que prejudica o desenvolvimento de outras habilidades. Nesse sentido, as hipóteses levantadas estão conectadas ao fato de que não é comum que os estudantes brasileiros tornem-se leitores por várias razões. Uma delas é que o ensino de inglês nas escolas públicas, de uma forma geral, persiste em abordar o texto visando atender objetivos gramaticais e lexicais. Há pouco espaço para introduzir o hábito de leitura e o prazer que a Literatura pode proporcionar aos indivíduos. Dessa maneira, percebe-se que entre os motivos pelos quais a escola pública tende a trabalhar com textos de forma mecanicista, evidenciam-se o preconceito, a falta de tempo e o desinteresse por parte de professores e alunos. Isso pode resultar do fato de que muitos professores de inglês não são proficientes na língua e/ou desconhecem como explorar obras literárias em sala de aula, mesmo que eles mesmos leiam frequentemente. Isso tudo reforça ainda mais a já estabelecida desarticulação entre língua e Literatura.

Dessa forma, nesse trabalho, a partir do estudo de teorias e documentos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras modernas, é colocado em evidência o papel da leitura de textos literários em inglês no ensino médio e as barreiras que impedem ou interferem no encontro de duas vertentes tão importantes para o indivíduo em processo de formação. Isso se explica porque, apesar de existirem muitos estudos que recomendam a inserção efetiva da Literatura no EM, não tem havido um avanço significativo no número de leitores de textos literários no Brasil, conforme aponta Aguiar (2013). Assim, é bastante relevante refletir sobre aspectos que afetam o desenvolvimento dessa habilidade que engloba a vida do ser humano em vários sentidos, tal como mencionado por Candido (1972[1995]).

Assim, o presente estudo está organizado da seguinte maneira: No segundo capítulo, é realizado um levantamento bibliográfico acerca de questões gerais que envolvem a leitura e a Literatura no contexto educacional, trazendo Aguiar (2013) para sustentar a argumentação dessa seção. Em seguida, é colocado em evidência a importância da leitura literária na formação do homem e como um direito fundamental, conforme destacado por Candido. Em seguida, essas questões são contrastadas com o tratamento que é dado aos textos literários nas aulas de língua inglesa nas escolas públicas. Esta etapa do trabalho tem por base primeiramente textos de Zilberman e Lajolo, e pesquisas que apontam a situação da leitura a nível local e internacional. Na sequência, é feita uma abordagem dos estudos e medidas que visam oferecer alternativas metodológicas aos professores de inglês do EM, especialmente em relação à leitura de textos literários.

Ainda é utilizada como suporte teórico a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012), encomendada periodicamente pelo Instituto Pró-Livro, por apresentar um panorama geral da situação atual da leitura entre os brasileiros, uma questão que embora não seja o foco do projeto, auxilia na pesquisa sobre o déficit da leitura na língua estrangeira (inglês). Também embasam este trabalho textos que conduzem uma pesquisa envolvendo o letramento, fator bastante importante a ser abordado quando o assunto é leitura. Além disso, também são discutidos o que as *Diretrizes Curriculares Estaduais* (2008) trazem sobre a questão literária no ensino de inglês. Enfim, esse trabalho traz uma proposta aplicável ao EM, de acordo com uma unidade de um livro didático, recentemente aprovado no PNLD, que considera a relevância do enfoque literário nas aulas de inglês.

2 LEITURA E LITERATURA

Parece haver consenso entre pesquisadores (LAJOLO, 1982; MARTINS, 2006; AGUIAR, 2013; AGUIAR e BORDINI, 1993) de diversas áreas de conhecimento que a leitura, em geral, é um importante instrumento de ensino, devendo ser incentivada desde as séries iniciais da educação básica, conforme advogam várias teorias apresentadas no decorrer desta pesquisa. Mas apesar do valor que é atribuído a essa atividade, ainda há a impressão, a partir de Lajolo (1982), que muitos professores confundem o que é leitura e seu papel na educação. Em diversas ocasiões, o texto é utilizado apenas como pretexto para ensinar conteúdos de natureza gramatical. De acordo com Aguiar (2013),

[...]ler é a atividade de decodificação de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada, guardando entre si associações de sentido. Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (p. 153).

Assim, ler significa interagir e participar de um outro mundo que ao mesmo tempo pertence ao leitor também, uma vez que esse ser, pertencente a uma comunidade que não está distante do que o texto traz e propõe, se apropria de um universo até então desconhecido ou pouco explorado. Conforme a autora, essa concepção de leitura visa transformar a relação do

leitor tanto com o conteúdo lido quanto com o escritor que o produz. Dessa forma, o indivíduo adquire a capacidade de dialogar com aquilo que recebe, sem aceitar passivamente as informações que lê como verdades absolutas. Pelo contrário, ele reconstrói o produto lido de acordo com as próprias crenças e experiências.

A professora afirma também que é muito importante que os alunos tenham acesso a textos de vários gêneros, a fim de se apoderar dos diversos discursos que circulam na sociedade. Além disso, o leitor tem a oportunidade de aumentar seu conhecimento de mundo acerca dos mais variados assuntos, seu repertório cultural e acumular experiências no decorrer de suas leituras (AGUIAR, 2013). Contudo, Aguiar (2013, p.159) afirma que é “na área da ficção que o prazer da provocação aumenta”, é no contato literário que o leitor é mais desafiado a descobrir “modos alternativos de ser e de viver” (p.160). Em consonância com os escritos da professora brasileira, o texto *Standards for the English Language Arts*, declara que:

A aprendizagem de língua depende da exploração e de um cuidadoso estudo de uma vasta variedade de textos. Em particular, os estudantes precisam ler literatura, incluindo os textos clássicos, contemporâneos, e narrativas populares, poemas, canções e peças teatrais. A exploração de mundos literários concede aos estudantes uma nova perspectiva de sua própria experiência e os capacita para descobrir como a literatura pode capturar a riqueza e complexidade da vida humana. (NCTE, 1996, p.11)^{2 3}(tradução nossa)

O excerto acima aponta para alguns fatores muito importantes para esse trabalho. Um deles diz respeito à Literatura como um elemento essencial a ser explorado no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Até nas aulas de um segundo idioma, a potencialidade da Literatura é alta, apesar das dificuldades que afetam seu ensino, quando ela é introduzida no cotidiano dos estudantes. A Literatura, cujo papel não se restringe em propiciar prazer às pessoas, também pode conduzi-las às peculiaridades linguísticas, pois essas duas vertentes estão articuladas, não justificando a compartimentalização existente entre elas. É importante estabelecer que os seres humanos interagem e se afirmam no mundo por intermédio da língua, enquanto a Literatura influencia o modo dos homens conceberem o mundo.

² Language learning depends on the exploration and careful study of a wide array of texts. In particular, students need to read literature, including classic, contemporary, and popular narratives, poems, songs, and plays. Exploring literary worlds gives students a new perspective on their own experience and enables them to discover how literature can capture the richness and complexity of human life.

³ A presente citação foi retirada do National Council of Teachers of English, uma associação americana composta por educadores cujo intuito é auxiliar professores que atuam no ensino de língua inglesa e artes, citando os conteúdos curriculares que devem ser inseridos ao longo da formação na educação básica.

2.1 A LITERATURA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL E O PAPEL DA ESCOLA

Ao ler o texto de Candido (1995), intitulado *O direito à literatura*, muitos aspectos podem ser levantados, a começar pela forma como o crítico literário constrói o argumento, colocando a Literatura ao lado de itens básicos que asseguram qualidade de vida a todos os habitantes. Candido justifica esse posicionamento no momento em que afirma que é extremamente necessário também ensinar o estudante a agir reflexivamente e não aceitar as informações recebidas de uma forma passiva, sem questionar a sua validade.

A partir da primeira seção, ele aborda as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre as classes, citando a década de 1980 como o período em que os segmentos menos abastados da sociedade começaram a ser observados sob um prisma diferenciado, se comparado às décadas anteriores. Disso decorre que as “injustiças sociais” – em termos de acesso à cultura, alimentação de qualidade e moradia adequada, por exemplo – cometidas contra as classes mais populares começaram a incomodar e constranger a população, influenciando as obras literárias posteriores.

Apesar do que foi citado, Candido não deixa de apontar a hipocrisia da sociedade, pois apesar de “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p.239), o autor questiona se o que a classe dominante reivindica para as ditas populares é válido quando o assunto é cultura, não somente destinada aos indivíduos com maior poder aquisitivo e com acesso à leitura facilitado. No contexto de ensino-aprendizagem em língua inglesa, é também realidade das escolas brasileiras que a oferta de Literatura estrangeira não ocupa um espaço significativo nas salas de aula. Até certo ponto, isso pode estar atrelado à ideia que os estudantes de línguas não são capazes de ler e/ou entender a complexidade de um texto literário escrito no idioma estudado.

Insistindo nos direitos humanos, Candido foi assertivo quando referiu-se à Literatura como bem incompressível⁴, assim como alimentação, moradia, vestimenta, educação e saúde. Segundo ele

a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. [...] Elas

⁴ Consideram-se bens incompressíveis aqueles que não podem ser negados aos indivíduos, conforme estabelecido na Constituição Federal. De acordo com o documento, todos os indivíduos têm direito à cultura, alimentação, moradia, segurança, liberdade de expressão e crenças, entre outros. Para Candido, a Literatura é também um direito de todos os indivíduos e assim sendo, não pode ser comprimido.

[arte e literatura] só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, [...]”(CANDIDO, 1995, p. 241).

A partir do fragmento acima, torna-se evidente que o crítico estimula seus leitores a refletirem acerca dos motivos da incompressibilidade da Literatura. A resposta dada por ele é relativamente simples: ela representa o que a sociedade reivindica para si e ajuda a formar o que ela é, por intermédio de contos, fábulas, crônicas, entre outros diversos gêneros, que visam atender a todas as esferas sociais. Sobre essa questão, Candido também menciona que a obra literária não está desvinculada do social, pois o autor não produz no vazio, uma vez que ele está inserido em uma realidade que não o manterá distante de seus valores e crenças, ou seja, “a Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (p.242).

É certo que Candido escreve sobre Literatura sem focar em língua materna ou estrangeira. Contudo, o que o teórico diz se aplica ao tema desse trabalho, pois o que se afirma na teoria é pouco visto na prática. Muitos professores afirmam que exploram o texto literário em língua inglesa nas aulas, mas a maneira como isso é feito geralmente não contempla as potencialidades da Literatura, conforme será retomado na quarta seção.

Em um texto anterior ao mencionado, Candido (1972) evidencia que a Literatura possui muitos papéis. Além de propiciar prazer estético às pessoas, existem outros propósitos, como a coesão e coerência apresentadas pelo teórico. Também não cabe à ela ensinar ao leitor como identificar uma escola literária ou sua forma e estrutura. De acordo com o autor, não se deve abandonar os aspectos formais da obra, mas a Literatura tem outras funções, que não se restringem a isto, a saber:

[1] Função psicológica: Candido (1972) afirma que há uma “necessidade universal” por ficção e fantasia. A obra ficcional traz a fantasia, mas de alguma forma sua linguagem está conectada ao modo de viver do homem, por isso “a fantasia quase nunca é pura” (p.805). O teórico explica que é impossível criar uma obra sem que haja qualquer referência ao mundo real. O que faz o ser humano se identificar com o produto lido é que ele busca consolo para os conflitos ou algum ponto de apoio naquilo que lê e que verdadeiramente enfrenta no seu cotidiano.

[2] Função Formativa (personalidade): Forma no sentido contrário do que a pedagogia tradicional propõe para o processo de ensino-aprendizagem de Literatura. Em aulas mais convencionais, o que costuma aparecer é a utilização do texto literário como uma maneira de

ensinar valores aos indivíduos, comportamentos humanos e história geral. Candido (1972) acredita que o texto literário não tem como papel impor padrões de moral e conduta ao leitor, mas deve o conduzir à constante reflexão, que vai além do que o leitor espera e vivencia. Por também ser conhecida como função da personalidade, influencia o modo como os indivíduos lidam com a realidade e com a própria vida.

[3] Função do conhecimento de mundo e do ser: Como dito anteriormente, a Literatura transporta o indivíduo para os conflitos dele e da sociedade, em geral. Parece claro que os textos literários oferecem ao leitor informações históricas, sociais, culturais, econômicas, entre outras que afetam a maneira como o sujeito concebe o mundo. Além disso, tanto o autor quanto o leitor do texto são indivíduos que estão inseridos em um certo contexto, que vai servir de base para a produção da obra literária e, conseqüentemente, para a apreciação e interpretação por parte do leitor.

Relacionando essas funções às aulas de inglês, quando o professor se propõe a introduzir o texto literário, ele tem o dever de fazer com que seus alunos interajam com esse texto, mesmo quando se trata de uma língua diferente à do aluno. É claro que as implicações linguísticas não perdem espaço diante dessa concepção de ensino de Literatura, mas elas não são as protagonistas da história. Nesse sentido, Cruz (2010, p.1) é um dos autores que defende que a

língua é um receptáculo e um transmissor de hábitos, tradições, rotinas, em um contexto social e econômico, entre outras muitas coisas e, quando dominada via literatura ou poesia, pode refletir a alma humana. [...] Literatura realça o Ensino de Língua Inglesa através de elementos tais como material autêntico, língua em uso e representação estética da língua falada, bem como o enriquecimento da língua e cultura. É com esse último elemento que a Literatura abre a porta que conduz a uma visão mais ampla e mais próxima da cultura (ou culturas) onde a língua alvo é falada. (tradução nossa).⁵

Nesse panorama de ensino-aprendizagem da língua mais falada do mundo, a escola é a instituição em que a Literatura pode atuar e cumprir o seu papel humanizador. Conforme Candido (1995), humanização significa um olhar apurado sobre si e sobre o mundo, de forma crítica, reflexiva e sensível, capaz de perceber a complexidade do ser humano enquanto sujeito transformador da realidade que o cerca e o afeta, simultaneamente.

⁵ language is a receptacle and a transmitter of habits, traditions, routines, social and economical context, among many other things and, when mastered via literature or poetry, it can reflect the human soul. [...] Literature enhances ELT through elements such as authentic material, language in use and aesthetic representation of the spoken language, as well as language and cultural enrichment. It is with this last element that literature opens the door that leads to a wider and closer look on the culture (or cultures) where the target language is spoken.

Relacionando o que Candido explorou no decorrer dos seus textos ao atual momento da Literatura no ambiente escolar, e a partir dos estudos realizados pela professora Martins (2006), dos quais a professora destaca as pesquisas de Beach e Marshall, não há dificuldades em encontrar teorias que tratem da inserção dessa matéria no currículo do EM. Contudo, segundo ela, uma parcela significativa dos professores de língua não tem o conhecimento de como fazer isso, pois desconhecem a existência de uma base teórica-metodológica sólida que os auxilie na formação de alunos-leitores. Isso acaba conduzindo os profissionais, geralmente, a escolhas errôneas e pouco satisfatórias.

A professora salienta que, embora textos literários estejam presentes no cotidiano da escola, eles são usualmente submetidos ao estudo de regras gramaticais ou reduzidos a perguntas sobre a estrutura da obra e questões similares. Na ótica de Martins (2006), o mal encaminhamento do trabalho com o texto literário ao longo da formação do estudante afeta negativamente a relação entre obra e leitor e as aulas se tornam difíceis e pouco proveitosas. Na avaliação dela, ao contrário da realidade de hoje, “ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica” (MARTINS, 2006, p.84).

A pesquisadora ainda menciona outros problemas que prejudicam o ensino dessa área. Um deles é que pouca voz é atribuída aos estudantes; são raros os momentos em que os saberes prévios deles e a experiência dos alunos enquanto leitores são valorizados e colocados em discussão, limitando a capacidade crítica desse público. Assim, as aulas são norteadas apenas pelos conteúdos que o livro didático traz, tornando-as monótonas e desinteressantes.

Em casos mais recorrentes, os alunos não sentem vontade de interagir com a leitura literária e o que eles vivenciam no cotidiano, fora do ambiente escolar, não é confrontado com o que eles recepcionam em sala, sob orientação do professor. Nesse sentido, uma aula de Literatura acaba se restringindo às respostas prontas dos manuais didáticos que se manifestam na voz do professor, que, por sua vez, impõe ao educando sua própria leitura, baseada na sua própria experiência leitora, bem como conhecimento de mundo.

Dessa forma, Martins (2006) declara, a partir da leitura dela de outros autores, que “o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com textos” (p.84). Ela acrescenta que dificilmente esse cenário mudará enquanto a escola insistir em tratar o livro apenas como um objeto estético a ser apreciado. A leitura

literária vai além da sua esteticidade; a finalidade da leitura de textos literários é a possibilidade constante de discussão e a reflexão a partir do que é abordado na obra. Assim, a Literatura também não pode nem deve ser concebida de maneira desarticulada, como mais uma vertente no ensino de língua, pois nela residem muitas práticas que não se restringem aos aspectos estruturais ou linguísticos, conforme apontado por Candido (1972). A escolha dos textos deve acompanhar as demandas sociais, históricas, culturais e econômicas.

Contudo, assim como ocorre em muitas disciplinas, dificilmente se encontram no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa políticas que facilitem a atividade proposta pelas teorias discutidas ao longo do trabalho. Por exemplo, encontrar obras literárias completas nas prateleiras da biblioteca da escola, até mesmo as adaptadas, revela-se uma tarefa difícil. Nessa linha, também é muito comum que os livros didáticos tragam apenas excertos de romances, contos e crônicas que, muitas vezes, são as únicas experiências de leitura literária dos alunos, quando eles se dispõem a ler. Isso se justifica porque o livro, um aparato que deveria funcionar como um apoio na condução das aulas, se constitui no único material didático disponível para professores e estudantes de maneira facilitada e gratuita. Sobre essa fragmentação dos textos literários nas obras didáticas e sua relação com o estudante, Rouxel (2013, p.28) afirma que

[...]O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele.

Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto.

Com base nesses apontamentos, estabelecer uma relação que ultrapasse os muros da escola torna-se uma incumbência cada vez mais complicada. Dificilmente o aluno adquire o hábito de leitura literária se essa atividade não é desenvolvida apropriadamente no espaço adequado para isso. A leitura de Literatura é processual, os professores enfrentarão um desafio maior na formação de leitores enquanto continuarem com a leitura fragmentada dos textos. Contudo, esse tipo de estratégia parece ser o único caminho para os professores que enfrentam uma longa jornada de trabalho em sala de aula, convivem em condições inadequadas na instituição onde lecionam (Ex.: falta de material pedagógico) e/ou se sentem desprezados na prática docente.

Nesse sentido, Tinoco (2013, p.136) reforça a dura missão da escola atual, que traz a realidade “de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada”. Se o professor não tem credibilidade diante de seus alunos ou não tem facilidade em introduzir conteúdos que não se limitam aos trechos presentes nos livros didáticos, o trabalho com a leitura literária também será afetado de uma maneira negativa.

A escola é o espaço onde o cidadão deve aprender a se relacionar com a Literatura. Sobre essa questão, Zilberman (2009) afirma que a leitura literária ainda não tem um papel de destaque nas escolas brasileiras, especialmente no contexto das classes populares, oferecendo um grande desafio aos educadores. A professora acrescenta que a Literatura ainda pode favorecer a leitura de outros gêneros discursivos, demonstrando assim a preocupação em preparar o leitor para interagir com a língua em diversas esferas sociais. Também é dever do professor promover a articulação entre os aspectos referentes à estrutura e o conteúdo da obra literária. Isso confirma a riqueza que o texto literário apresenta na vida do estudante, convidado a experimentar um “sentimento de prazer 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, 2009, p.18). Assim, ao mesmo tempo que a fantasia alimenta a alma e a mente do indivíduo, ela as mantém alerta para os fatos cotidianos presentes na sociedade.

2.2 A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

Não parece ser novidade, no cenário educacional brasileiro, que o processo de ensino-aprendizagem de Literatura seja bastante complexo. Sobre essa questão, pode-se afirmar que existe uma crise histórica referente à leitura no país, conforme apontam os índices da 3ª edição da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, promovido pelo Instituto Pró-Livro, realizada entre os dias 11 de junho de 2011 à 13 de julho do mesmo ano e publicado em 2012.⁶

⁶ A pesquisa completa está disponível para pesquisa em: <http://anl.org.br/web/pdf/retratos_da_leitura_no_brasil.pdf> Acesso em 08 de out. de 2014 às 09h30.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, a população leitora no Brasil, de uma forma geral; é baixa, apenas 50% lê (PANSA, 2012) frequentemente, qualquer tipo de texto. Ao serem questionados, por exemplo, sobre as atividades que desempenham no tempo livre, apenas 28% dos entrevistados declararam que leem jornais, revistas, livros e textos na Internet (Retratos da Leitura no Brasil, 2012). Em relação às perguntas relacionadas à Literatura, a situação é mais alarmante, pois a maioria dos participantes (78%) que já foram leitores em algum momento da vida, em 2011, demonstraram desinteresse para praticar esse exercício.

De acordo com Pansa (2012), presidente da CBL (Câmara Brasileira do Livro), os resultados da pesquisa refletem que o Brasil não é um país que pode se orgulhar de seu comprometimento com a leitura. Na pesquisa acima citada, destacam-se dois fatores que mais contribuem para a manutenção do baixo índice de leitura entre os brasileiros, a saber: “a falta de interesse fica em primeiro lugar, com 78% e a falta de tempo em segundo, com 50%” (PANSA, 2012, p.9).

Sobre o papel das instituições de ensino na formação do leitor, Machado (2012) afirma que as crianças que começam a frequentar a escola estão curiosas para descobrir um mundo novo. Os pequenos estudantes, muitas vezes, buscam na escola um refúgio daquilo que eles vivenciam em casa ou em outros ambientes. A Literatura, nesse sentido, é novidade, é a possibilidade para se refletir sobre os conflitos que envolvem as crianças, que não resistem à interação com o texto que tanto lhes dizem sobre o que enfrentam na vida real. Contudo, com o decorrer dos anos, a forma como os textos literários vêm sendo trabalhados começa a desinteressar os estudantes, criando barreiras difíceis de serem transpassadas. Com o passar do tempo, a Literatura, que era vista como algo prazeroso, se transforma em uma matéria enfadante ou em um bem inacessível por certas classes sociais. A respeito disso, a escritora declara que

ler literatura não é um reles prazer de diletantes ou uma atividade elitista, um luxo ou sobremesa para quem ainda tiver apetite depois de se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias, escolares e obrigatórias. A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade. (MACHADO, 2012, p.60).

A citação de Machado é condizente com a realidade apresentada por Candido, ao se referir à Literatura como algo restrito às elites, como se o texto literário fosse um objeto

criado apenas para atender os indivíduos com alto poder aquisitivo, com nível acadêmico mais proeminente e, portanto, supostamente preparados para entender o que é apresentado. No entanto, não é só a esse fator que a autora delega o fracasso da leitura literária no Brasil. De acordo com ela, a Literatura é vista como algo diferente do que as pessoas vivem ou que só visa o prazer descompromissado. Contudo, Machado defende que o texto literário oferece um mundo novo, sim, mas também é um legado que possibilita que os indivíduos entendam melhor os outros, sejam mais sensíveis ao que as outras pessoas vivenciam.

Além da elitização da Literatura e a concepção que os brasileiros têm acerca dela, Machado destaca ainda outros problemas. Um dos mais salientes é a falta de liberdade quanto ao que ler e a própria formação do professor. Nem sempre o profissional é qualificado o suficiente para fazer brotar no aluno a vontade de ler. Ser bom leitor é requisito essencial para ser bom professor, contudo ele encontra barreiras. A relação entre o professor e a Literatura também recebe interferências, como a questão salarial, por exemplo, que pode impedir que o professor invista na aquisição de livros literários. Mesmo os que leem encontram dificuldades, em diversas ocasiões porque não aprendem como fazer a transposição do que lê ou do que a teoria diz para a sala de aula.

Entretanto, a realidade em relação ao problema da leitura literária não é uma exclusividade do Brasil. Recentemente, Hoyos e Salinas (2012) dirigiram uma análise intitulada *Comportamento do leitor e acesso ao livro em países da Ibero-América - estudos pelo Cerlalc*⁷, em que foram considerados as características de alguns países da América Latina (Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Argentina) e países ibéricos (Portugal e Espanha).

Na pesquisa foi constatado que a população pesquisada em cada região respondeu similarmente em vários aspectos. Começando pelos indivíduos que se declararam “não-leitores”, “no Brasil e Venezuela, esse percentual é de 50% , na Argentina 49% e na Colômbia 44%” (HOYOS, SALINAS, 2012, p.194). Em relação ao fator motivação apresentado pelos leitores, os pesquisadores destacam que 86% dos espanhóis e 70% dos argentinos leem pelo prazer proporcionado pelo livro, enquanto “Brasil, Portugal, Venezuela, México e Chile são países nos quais a leitura com propósito de atualização cultural e conhecimento geral, é maior.” (HOYOS, SALINAS, 2012, p.194). Outro aspecto comparativo interessante de ser

⁷ CERLALC: Centro Regional para o Fomento do Livro na América e o Caribe. De acordo com Hoyos e Salinas (2012), o centro visa estabelecer paralelos entre os países que compartilham interesses econômicos, culturais e sociais. A partir da comparação o grupo buscaria alternativas para a melhoria do nível de leitura nos países estudados, dentro das condições específicas de cada região.

observado nessa pesquisa diz respeito aos principais motivos apresentados pelos “não-leitores”. 53% dos brasileiros e 51% dos espanhóis destacaram a falta de tempo, enquanto 67% dos colombianos e 32% dos chilenos consideram que ler é desinteressante.

Os dados levantados até agora são úteis porque podem ajudar o Brasil, bem como os países estudados pelo CERLALC a debater sobre o processo de formação de leitores e buscar possíveis soluções para os problemas que dificultam o aumento no número de indivíduos interessados em adquirir o hábito de leitura. A partir das semelhanças e diferenças existentes entre eles, a Cerlalc objetiva a criação de sugestões pensando as especificidades de cada país, mas principalmente considerando que a falta de leitura é um problema a ser discutido mundialmente. Como a UNESCO defende, a leitura é um direito do cidadão, sem discriminação de raça, cultura, condições socioeconômicas ou nacionalidade.

3 LETRAMENTO CRÍTICO E LITERÁRIO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Tão importante quanto a abordagem do papel da Literatura nas aulas de língua inglesa é a discussão de algo essencial no processo de formação do leitor, seja de textos literários ou de outros gêneros, isto é, o letramento. Esse assunto está presente em diversas teorias que se dedicam ao estudo de leitura e Literatura. Órgãos internacionais, preocupados em criar alternativas que viabilizem a construção de um mundo letrado, compartilham uma visão em que

Letramento é um direito fundamental para o ser humano e o fundamento para uma aprendizagem vitalícia. Ele é inteiramente essencial para o desenvolvimento social humano em sua habilidade para transformar vidas. Para os indivíduos, famílias, e sociedades, o letramento é um instrumento de empoderamento que visa melhorar a saúde, o rendimento e o relacionamento do homem com o mundo. (UNESCO)⁸ (tradução nossa)

Para a Unesco, trabalhar o letramento crítico significa ir além de ensinar o aluno a decodificar as informações do texto, até porque isso faz parte da alfabetização. De acordo com o órgão internacional, o letramento é um direito do indivíduo e é um elemento

⁸ Literacy is a fundamental human right and the foundation for lifelong learning. It is fully essential to social and human development in its ability to transform lives. For individuals, families, and societies alike, it is an instrument of empowerment to improve one's health, one's income, and one's relationship with the world.

fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Além disso, se o leitor tem repertório e uma boa interação com textos, ele é capaz de levantar e negar hipóteses, antecipar informações sem terem sido ditas antes, inferir e estabelecer um jogo em que o leitor é tão ativo quanto o texto que está em suas mãos.

Na mesma linha da Unesco, Kramersch (2010) teceu importantes considerações sobre o mesmo assunto. Como uma ilustração, a autora defende que “ser letrado significa não apenas ser capaz de codificar ou decodificar a palavra escrita, ou fazer requintadas análises do texto; o letramento é a capacidade de entender e manipular os significados sociais e culturais da linguagem impressa em pensamentos, sentimentos, e ações” (KRAMSCH, 2010, p.56)⁹ (tradução nossa). Aplicando a citação da autora ao ensino de inglês, é importante que o professor ensine o aluno a utilizar a língua socialmente, tal como propõe um dos principais documentos que regem a educação do Paraná, as *Diretrizes Curriculares Estaduais*.

Esse mesmo documento também defende que a Literatura é fundamental para um cidadão letrado porque fornece aos indivíduos informações preciosas sobre o mundo (real) onde eles estão inseridos a partir de uma linguagem mágica. Por consequência, a linguagem literária ainda permite a conexão entre conteúdos e disciplinas:

Nos textos de literatura, as reflexões sobre a ideologia e a construção da realidade fazem parte da produção do conhecimento, sempre parcial, complexo e dinâmico, dependente do contexto e das relações de poder. Assim, ao apresentar textos literários aos alunos, deve-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural. (PARANÁ, 2008, p.67)

A partir da citação, outros fatores devem ser considerados. Um deles é que o texto literário contribui para a formação de conhecimento, bem como para ajudar o leitor a compreender os conflitos e transformações pelos quais as sociedades passam. A essa interação entre leitor e Literatura denomina-se Letramento Literário, um processo em que os indivíduos vão mais longe do que o reconhecimento da linguagem, da escola literária, do vocabulário e das estruturas gramaticais. Nessa forma de abordagem, o leitor apreende um mundo novo a partir dos textos ficcionais (narrativas ou poesia), um direito que não pode ser negado a qualquer cidadão.

⁹ [...]to be literate means not only to be able to encode and to decode the written word, or to do exquisite text analyses; it is the capacity to understand and manipulate the social and cultural meanings of print language in thoughts, feelings, and actions.

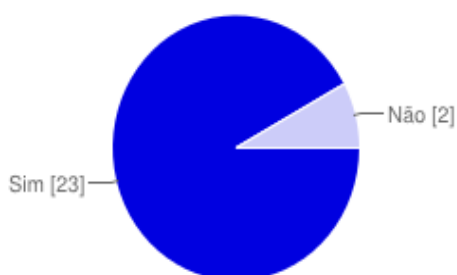
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Em qualquer trabalho que envolve a prática docente, é muito importante ouvir o que os professores têm a dizer a respeito do assunto tratado. No caso da presente pesquisa, os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir de um questionário via Internet (Apêndice A), composto por 12 questões, sendo 7 objetivas e 5 subjetivas. Essa alternativa foi escolhida por abranger melhor o universo de pesquisa – professores de inglês do EM da escola pública, estadual ou federal, de Curitiba – em menor tempo.

O total de respondentes do questionário, cujo link foi disponibilizado através de e-mails e mensagens em redes sociais, foi de 25 pessoas. Esse número está dentro do esperado, considerando que a média de retorno do método utilizado nesta pesquisa alcance 25% (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.98). No total, o link da pesquisa foi enviado para, aproximadamente, 100 e-mails fornecidos pelas instituições de Curitiba, disponíveis na página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, bem como para os colegas da UTFPR que já atuam na profissão.

Uma análise prévia dos dados obtidos pelo questionário indicou que a maioria dos professores se declaram leitores de textos literários e consideram que o trabalho com a Literatura nas aulas de inglês é muito relevante. Isso pode ser percebido já na questão 1, que perguntava se os educadores costumam ler textos literários por prazer, sem que essa atividade esteja atrelada à atuação profissional ou formação acadêmica deles. Conforme verificado no gráfico 1, 92% responderam “sim”. Isso significa que o público analisado reconhece a importância da Literatura na vida do ser humano, mesmo que nem todos os educadores a vejam como algo que interfira diretamente no desenvolvimento profissional deles.

Gráfico 1: Leitura Literária por prazer

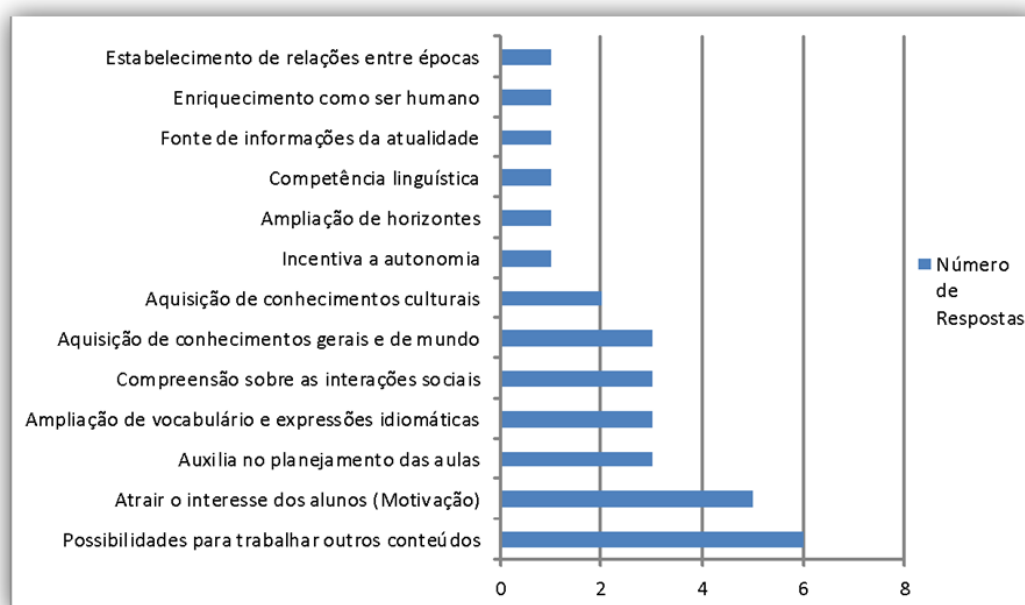


O resultado da primeira pergunta é animador. Se o professor lê, demonstra interesse por essa atividade e fala com prazer sobre a Literatura, os seus alunos poderão perceber e ser afetados

positivamente pela leitura literária realizada por seus educadores. Como uma ilustração, um dos respondentes afirmou que “quando os alunos percebem que seu professor está lendo algo prazeroso eles também se interessam pela leitura e a buscam com maior frequência.” (HUW MORGAN)¹⁰

As questões 2 e 3 foram preenchidas apenas por aqueles que responderam afirmativamente a primeira pergunta. Na segunda questão, os professores deveriam explicar se acreditam que a leitura literária contribui para a atuação profissional. O intuito dessa pergunta era que os professores manifestassem sua opinião sobre se a Literatura interfere na preparação deles para as aulas de inglês, mesmo quando não há intenção de levar o texto literário para que os próprios estudantes leiam. Para melhor ilustrar as respostas dadas a essa questão, o gráfico 2 traz as principais razões que os respondentes apontaram sobre a influência daquilo que leem sobre sua atuação profissional.

Gráfico 2: Leitura Literária e Atuação Profissional



De acordo com os resultados, é perceptível que os professores consideram a Literatura um elemento muito importante na formação dos indivíduos e uma atividade bastante prazerosa. Apesar disso, alguns não deixam de mencionar que, apesar de leitores, não intencionam inserir os textos em suas aulas, conforme será discutido mais adiante. Entre as respostas mais recorrentes, os educadores citaram que os textos literários expandem as possibilidades de

¹⁰ Por desconhecer e/ou para preservar a identidade dos professores que responderam o questionário, as citações utilizadas como ilustração serão referenciadas pelos nomes dos personagens da obra *How Green Was My Valley*, de Llewellyn.

trabalhar com os temas presentes neles e ajudam no planejamento das aulas. Isso não surpreende porque a Literatura aborda vários segmentos da sociedade e, no ambiente escolar, propicia a discussão sobre outros conteúdos e outras disciplinas. Contudo, o texto literário não deve servir como pretexto para a seleção de material, sem que ele seja apreciado esteticamente pelos estudantes, que precisam descobrir, por eles mesmos, o que a Literatura pode proporcionar. É válido que os professores enxerguem na Literatura as múltiplas possibilidades que os textos oferecem, como abordar certos assuntos ou entender os conflitos que envolvem os alunos, conforme mencionado nas respostas. Contudo, não é suficiente que apenas os educadores tenham acesso à leitura literária, afinal, os alunos também precisam ser expostos a ela e ter a possibilidade de participar ativamente de um mundo apresentado pela fala de seu professor. Bickman, *apud* Showalter (2007, p.30) defende que “se nós, professores, temos nossa própria nota sobre o livro, essa nota só é útil como uma hipótese para testar na interação da sala de aula e no exame minucioso contra passagens específicas, não como alguma coisa a ser registrada no caderno dos estudantes sem passar pela própria sensibilidade crítica deles”¹¹ (tradução nossa).

Outro fator recorrente nas respostas à pergunta 2 diz respeito à motivação. Em 5 respostas, os professores afirmaram que o texto literário geralmente interessa os alunos, que, a partir do que é apresentado em sala, se sentem motivados a adquirir o hábito de leitura. Aguiar e Bordini (1993) declaram que a seleção dos textos deve obedecer o horizonte de expectativas do público leitor que se deseja formar. Assim, se o professor é ciente disso e é capaz de perceber o que interessa a seus alunos, o percurso na inserção do texto literário será provavelmente mais eficiente. Isso acontece porque ele adquire a confiança dos alunos, que vão sendo preparados para entenderem uma Literatura cada vez mais complexa. Diante desse panorama, o professor deve ser sensível ao que os educandos necessitam. Isso não exclui a responsabilidade do educador na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, porque se espera que a leitura dele seja mais experiente ao captar informações que possam não ter sido percebidas pelos estudantes. Por isso, é o professor que tem como papel intervir e adequar sua disciplina ao que os alunos precisam aprender.

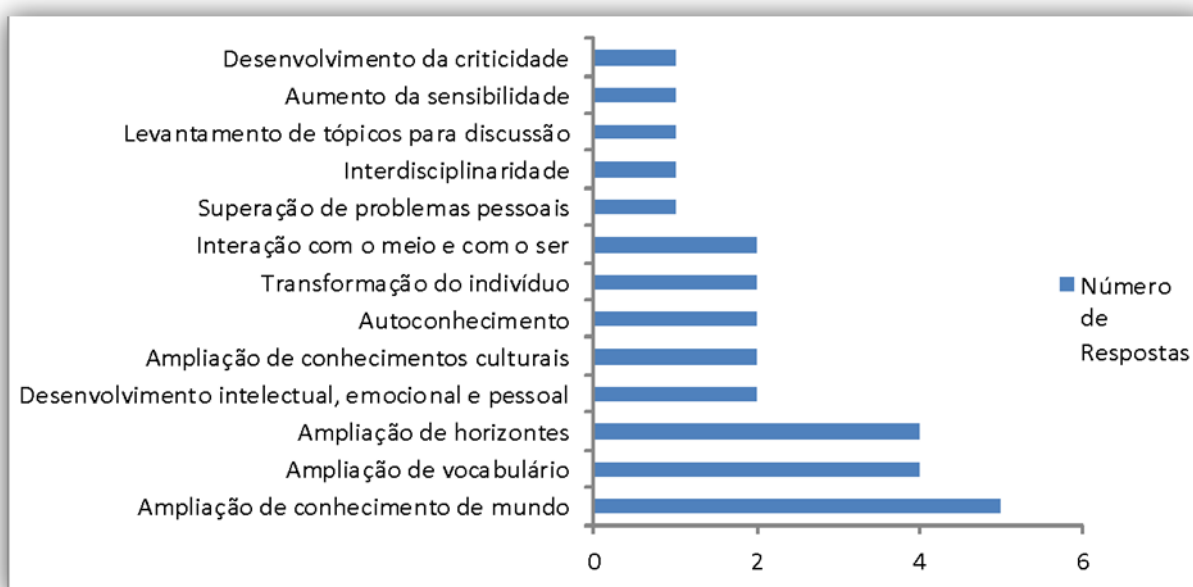
No que se refere às outras respostas, muitos professores declararam que a Literatura, além de ser prazerosa, propicia a aquisição de vocabulário e conhecimento de mundo,

¹¹ “if we teachers have our own line on the book, that line is useful only as a hypothesis to test in the interplay of a class and in scrutiny against specific passages, not as something to be inscribed directly in student notebooks without passing through their own critical sensibilities.”

enriquece o ser humano e o estimula a buscar novas experiências proporcionadas pela interação entre texto e leitores, entre outros fatores expostos no gráfico 2.

Na questão seguinte, apenas os professores que declararam sim à primeira questão estavam aptos a responder. Os respondentes deveriam dizer se eles consideravam que a Literatura contribuía para o seu desenvolvimento pessoal, explicando brevemente sua resposta. No intuito de ilustrar o que foi informado, o gráfico 3 traz os tópicos citados pelos educadores.

Gráfico 3: Leitura Literária e Desenvolvimento Pessoal



Conforme pode ser verificado no gráfico acima, destacou-se nas respostas dos professores que a Literatura permite a ampliação de conhecimento de mundo, algo que já havia sido citado na segunda questão. É interessante perceber que a resposta dos educadores concorda com a ideia defendida por Aguiar e Bordini (1993). As autoras afirmam que o texto literário encurta a distância existente entre o leitor e o conhecimento que ele adquire ao se relacionar com uma obra literária.

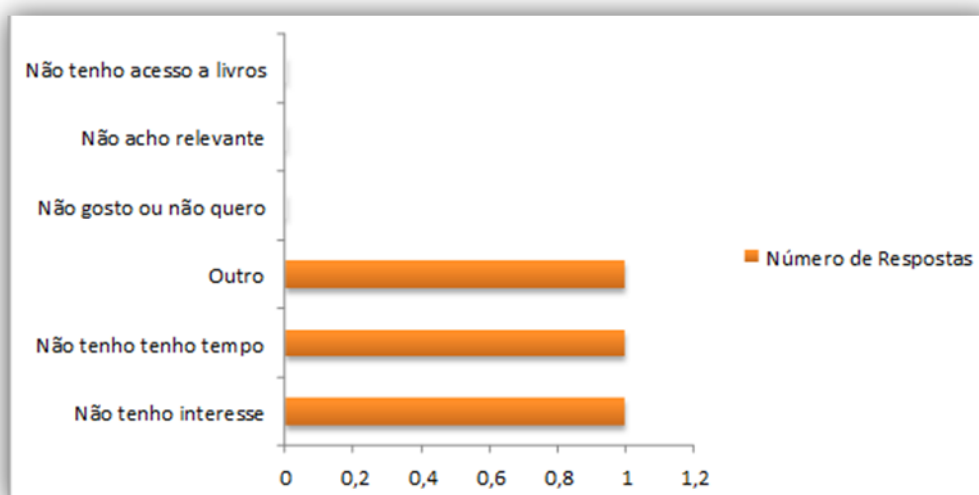
Em seguida, com 4 respostas cada, os educadores citaram que a Literatura amplia tanto o vocabulário quanto os horizontes dos alunos. Os dois fatores não representam uma novidade porque a partir do texto, a aquisição de vocabulário é natural, não é um aspecto a ser analisado isoladamente, assim como não é apenas o significado literal da palavra ou expressão que importa, mas o sentido que é atribuído a ela no decorrer do texto. As escolhas lexicais pelas quais o autor opta não são gratuitas, elas fazem parte de um contexto no qual a obra está inserida. No que se refere à ampliação de horizontes, os respondentes demonstraram a crença

que eles mesmos podem ir mais longe quando entram em contato com o texto literário, o que, conseqüentemente, poderia melhorar a qualidade das aulas.

Além do que já foi dito, nas respostas dadas à terceira questão surgiu ainda a ideia que a Literatura permite que os indivíduos: [a] interajam com o ambiente em que estão inseridos e com outros indivíduos, o que facilita o aumento da sensibilidade, a superação de problemas pessoais e a transformação deles, conforme citado pelos professores; [b] examinem a si próprios, se conheçam com mais profundidade; [c] ampliem os conhecimentos culturais de outros países, especialmente onde o inglês é o idioma oficial; [d] desenvolvam o intelecto, tanto pessoal quanto emocionalmente. Em relação à interferência na disciplina de língua inglesa, uma média de 10% dos respondentes ressaltaram que o trabalho com o texto literário auxilia no levantamento de tópicos para posterior discussão, bem como possibilita o diálogo com outras disciplinas.

A questão 4 foi destinada àqueles que responderam “não” na primeira questão. Como a maioria respondeu “sim”, essa pergunta obteve apenas três respondentes¹². Apesar do baixo número, as respostas são condizentes com a terceira edição da pesquisa *Retratos da Leitura*, que aponta a falta de tempo e a falta de interesse como os principais motivos apresentados pelos respondentes “não-leitores”, mesmas razões apresentadas pelos professores de inglês, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Falta de hábito de leitura

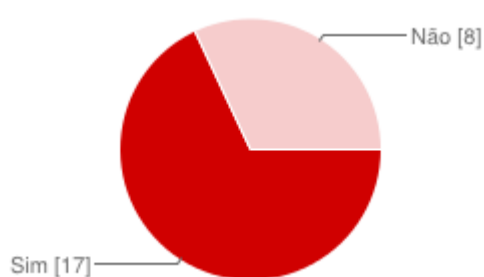


Retomando brevemente o que já foi analisado na outra seção, os motivos apresentados

¹² Esperava-se na quarta questão apenas 2 respondentes, mas um dos professores respondeu a essa pergunta também, talvez porque não tenha compreendido que ela era destinada apenas aos indivíduos que assinalaram “não” na primeira questão.

por dois professores estão de acordo com a realidade brasileira. Contudo, por se tratar de educadores, a situação preocupa, apesar do número pequeno de respostas. Salienta-se aqui que os educadores enfrentam uma longa jornada de trabalho, com muitas turmas, planejamento de aulas, entre outras tarefas que afetam o tempo destinado para leitura literária e diminui o interesse por essa atividade. Apesar disso, não se pode negar o direito à Literatura aos indivíduos, conforme defende Candido, afinal, todos carecem dessa arte, independentemente das condições que prejudicam a sua inserção na vida dos estudantes.

Gráfico 5: Leitura literária em sala de aula

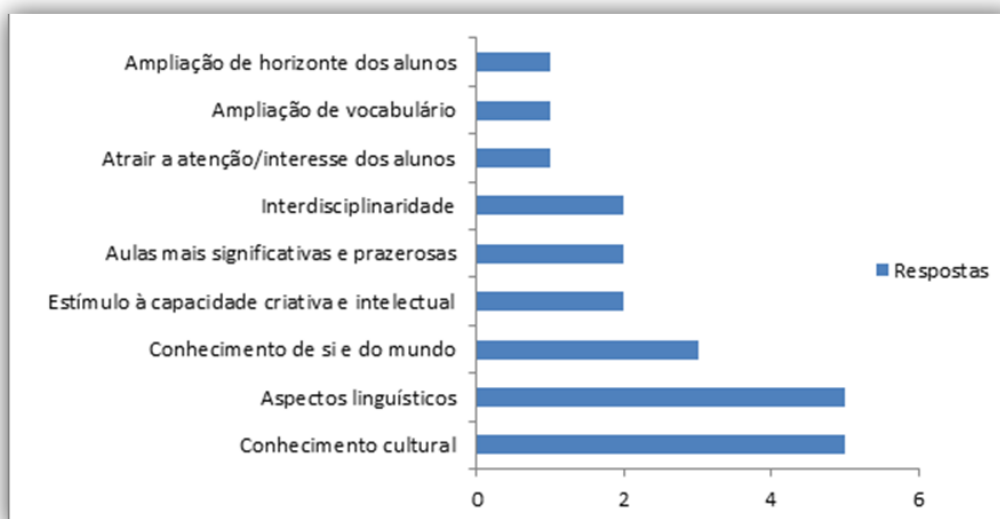


Na próxima questão, a pergunta pedia que os respondentes dissessem se eles costumavam trabalhar com textos de Literatura em inglês. De acordo com o gráfico que ilustra a questão 17 (68%) responderam “sim” e 8 (32%) “não”.

Esses dados demonstram que apesar das dificuldades encontradas para inserir o texto literário nas aulas, a maioria dos professores declarou que eles estão habituados a trabalhar com Literatura.

Com o objetivo de analisar as respostas dos professores que costumam usar os textos literários nas aulas, a questão 6 pedia aos educadores que explicassem brevemente as vantagens atribuídas ao processo. Para ilustrar a questão, as respostas que apareceram foram organizadas e colocadas no gráfico 6.

Gráfico 6: Vantagens em trabalhar com textos literários



É provavelmente conhecido por quem atua na área de línguas que motivar o aluno a ler textos, especialmente literários, pode ser um enorme desafio. Entretanto, é importante saber que vários professores demonstram interesse em transpor as dificuldades em favor dos benefícios no desenvolvimento dos estudantes. Das 17 respostas obtidas na sexta pergunta, 5 professores afirmaram que a Literatura facilita a aquisição de conhecimentos culturais dos alunos, conforme pode ser verificado na resposta dada por um dos respondentes:

Os textos literários apresentam um material vasto e rico, a literatura estimula a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Além disso, através do conhecimento dos costumes e valores de outras culturas estrangeiras pode-se estimular nele um interesse e conhecimento ainda maiores da cultura do seu próprio país, permitindo inclusive um trabalho interdisciplinar com os conteúdos de língua portuguesa ou história. (BETH MORGAN)

A partir da resposta do professor, é possível dizer que ele(a) asseverou estar atento(a) ao papel humanizador da Literatura, que sensibiliza as pessoas. Além disso, citou que os textos literários podem promover o encontro dos indivíduos com a própria cultura e facilitam a interdisciplinaridade, demonstrando conhecimento que a Literatura não deve ser apresentada como uma disciplina isolada das demais, assim como mencionado por outros 2 respondentes. Conforme aponta Showalter (2007), o isolamento é uma das principais razões apresentadas pelos professores americanos e ingleses em relação ao ensino de Literatura, apesar de ela ser uma disciplina que sugere com naturalidade a troca com outras matérias, contextos e épocas. No contexto brasileiro, as *Diretrizes Curriculares Estaduais* destacam que as disciplinas das ciências humanas (Geografia e História) contribuem para a apreensão dos sentidos das obras literárias, oferecendo mais instrumentos aos leitores que podem adquirir uma visão mais ampla do mundo a partir do que leem e do que vivem.

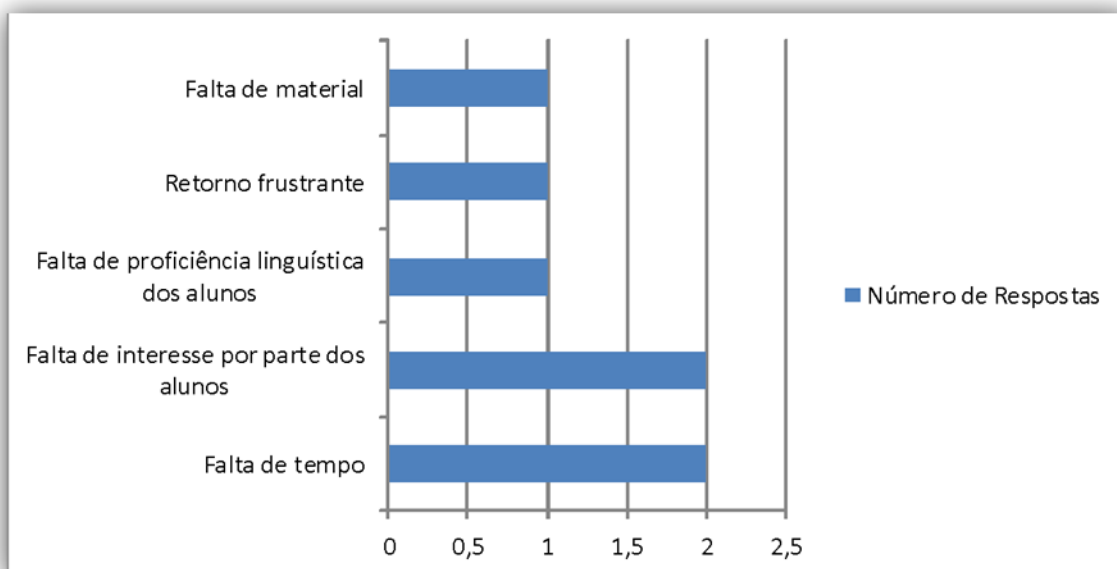
Se por um lado existem professores que visualizam o papel humanizador da Literatura, por outro o avanço no número de leitores literários é ainda afetado pela forma como os textos são abordados. 5 professores citaram que a utilização da Literatura auxilia na transmissão de conteúdos linguísticos. Por exemplo, um dos respondentes disse que o texto possibilita “trabalhar a gramática de maneira mais interessante”(IANTO MORGAN) e outro afirmou que “os alunos poderão perceber que o aprendizado do conteúdo linguístico que muitas vezes eles tem aversão em aprender estão ligados as frases de um texto” (DAVY MORGAN). Assim como o vocabulário (citada novamente nessa questão) pode ser apreendido na leitura, isso pode acontecer com os componentes linguísticos, cujo estudo não deve ser feito de maneira separada, utilizando frases desconexas tiradas do texto. Assim, é indiscutível que o uso da

Literatura convoca saberes estruturais, mas ela não deve ser pretexto para reforçar o ensino da língua, sem que a complexidade da obra seja colocada em discussão.

Na pergunta 7 os professores que declararam “não” a questão 5 deveriam responder se eles gostariam de poder trabalhar com textos literários. De forma geral, todos os respondentes demonstraram interesse em usar a Literatura nas aulas de inglês, mas afirmaram que as barreiras que encontram diariamente impedem que isso aconteça. De acordo com o gráfico 7, apresentado abaixo, a falta de tempo e a falta de interesse por parte dos alunos apareceram mais uma vez como os principais motivos pelos educadores não conseguirem inserir os textos nas aulas, seguido pela falta de proficiência linguística dos alunos, pelo retorno frustrante e pela falta do material. Esses fatores encaminham o professor para uma prática mais tradicional. As respostas de alguns educadores sugerem que o livro didático é utilizado porque é mais fácil, conforme pode ser verificado na resposta de um respondente:

Na área onde atuo, a Educação para jovens e adultos o ritmo é muito corrido, é feito por módulos então é praticamente obrigatório o uso do livro didático, que acaba por facilitar que o aluno estude também em casa. Mas acaba sendo um conteúdo completamente gramatical, onde cada lição tem um pequeno texto, geralmente um diálogo entre dois ou mais personagens e então explicação sobre uma determinada regra do uso do inglês. (IVOR MORGAN)

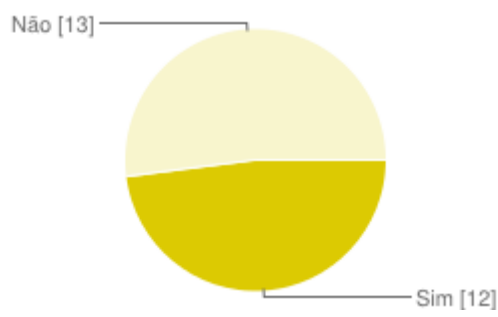
Gráfico 7: Justificativa por não trabalhar com Literatura.



A questão 8 perguntava se a escola onde os respondentes trabalham/trabalhavam possui algum plano de incentivo à leitura. De todo o questionário, a pergunta mostrou uma divisão mais equilibrada, uma vez que 12 (48%) responderam “sim” e 13 (52%) responderam “não”. Isso parece indicar que

nem toda escola, conforme os professores, é partícipe na formação de leitores ou toma alguma providência a favor disso.

Gráfico 8: Plano de incentivo à leitura

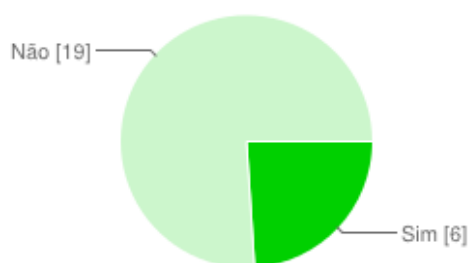


Em relação à próxima questão, os professores que responderam “sim” a questão anterior deveriam explicar brevemente de que plano de incentivo à leitura a escola dispõe. Essa pergunta é relevante para pensar a postura da instituição de ensino em relação à leitura e a formação de leitores.

A escola é conhecida por muitos pela responsabilidade em transmitir conteúdos. Utilizando a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* como referência, cerca de 1/3 da população respondeu preferir a sala de aula para realizar a leitura, algo que vai ao encontro do argumento que a maioria dos indivíduos lê visando interesses acadêmicos.

Os respondentes do questionário também destacaram que as atividades se concentram no lugar onde lecionam, com projetos de leitura em inglês e/ou interdisciplinaridade. 2 professores citaram a obrigatoriedade da leitura como parte da avaliação. Outros 2 mencionaram a existência de biblioteca ou salas de leitura. Além disso, os professores citaram que os alunos que leem podem ser premiados, a partir de realização de oficinas e rodas de leitura. Um respondente ainda mencionou que a escola adquire títulos que veiculam na mídia e aparentemente atraem os estudantes.

Gráfico 9: Recursos para a prática de leitura literária

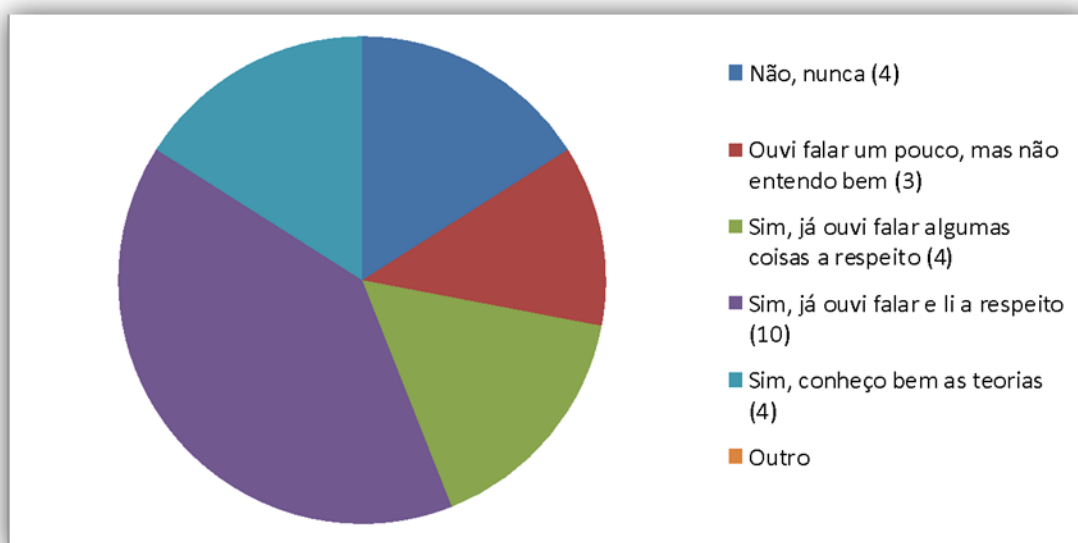


A pergunta 10 requeria dos professores se a escola onde eles trabalham/trabalhavam dispõe de recursos adequados para a prática literária em língua inglesa. A maioria dos respondentes declararam “não”, o que totalizou 19 respostas (76%) contra 6 respostas “sim” (24%), como pode ser verificado no gráfico ao lado.

Essa pergunta conduz ao argumento que, para a comunidade escolar e os próprios docentes, o sucesso ou fracasso quanto à formação de leitores literários depende muito mais das atitudes e do comprometimento dos professores com a disciplina do que dos incentivos criados pela escola em relação à formação de leitores. Isso significa que os professores estão sozinhos porque a escola parece não se envolver na disciplina de língua inglesa. Na maioria dos casos, a escola não cria ou pensa em recursos que possam facilitar o relacionamento dos alunos com a leitura literária. O resultado apresentado é negativo, porque como os próprios professores mencionaram em outras respostas, a abordagem do texto literário representa um esforço coletivo porque possibilita a interação com diversas disciplinas. A Literatura, antes de tudo, visa à formação de um cidadão crítico e sensível aos conflitos que o cercam. Assim, não é responsabilidade exclusiva das disciplinas ligadas ao ensino de línguas formar leitores, mas de toda a comunidade preocupada com a formação do cidadão.

A penúltima questão do questionário perguntava se os respondentes conheciam as teorias de Letramento crítico. O objetivo dessa pergunta era perceber se os professores demonstram conhecimento sobre um dos principais aspectos a serem considerados na interação do leitor com o texto literário. As respostas para essa questão podem ser visualizadas no gráfico 10.

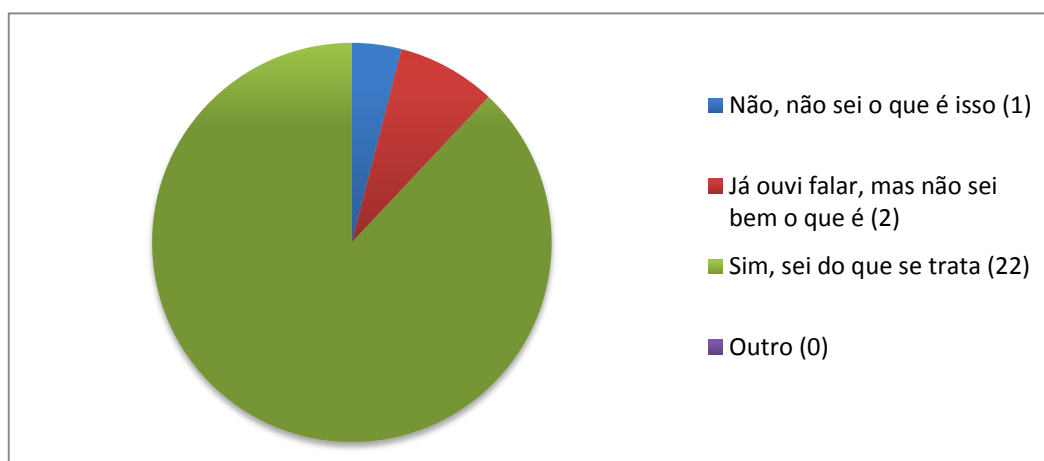
Gráfico 10: Letramento crítico



Nessa pergunta, apesar de a maioria dos respondentes ter alegado compreender do que se trata o letramento crítico, a partir do gráfico percebe-se que menos de 20% realmente conhece bem as teorias que abordam o assunto, enquanto outros demonstram conhecer, ler a respeito, mas de uma forma mais superficial.

Em relação à 12ª e última pergunta, a questão requeria aos respondentes se eles conheciam o conceito de “analfabetismo funcional”. Assim como o letramento, o assunto em destaque na pergunta 12 tem que ser levado em consideração por todos aqueles que estão preocupados com a formação de leitores, porque é preciso esclarecer que não basta saber decodificar as informações de um texto se o leitor não entende criticamente o que está lendo. Na pesquisa, 88% dos professores demonstraram conhecimento e apenas 12% afirmaram saber pouco sobre o assunto.

Gráfico 11: Analfabetismo Funcional



Com base nos apontamentos dos respondentes do questionário, pode-se concluir que os professores demonstram preocupação em formar leitores e muitos estão dispostos a incluir ou já incluíram os textos literários nas aulas. No geral, os educadores citaram muito mais os aspectos positivos em trabalhar com a Literatura no ensino de língua inglesa do que as dificuldades. No decorrer do questionário, algumas respostas foram recorrentes, a saber: os textos literários ampliam o conhecimento (11 respostas), possibilitam o trabalho com outros conteúdos, inclusive de outras disciplinas (10 respostas), ampliam os conhecimentos culturais (9 respostas), motivam os estudantes e aumentam o vocabulário (8 respostas cada).

Dessa forma, o problema não está na falta de conhecimento da maioria dos professores, mas na forma equivocada como vários professores abordam os textos literários. Não é conveniente para a formação de leitores que o texto literário seja apresentado para tirar dele estruturas gramaticais ou para a aquisição descompromissada de vocabulário, conforme

sugerem algumas respostas do questionário. Além disso, o nível de leitura literária dos alunos brasileiros não progredirá, enquanto apenas os professores se reservarem o direito de ler e transmitir sua própria leitura aos estudantes. A Literatura precisa de comprometimento, desejo de formar cidadão, um papel de todos aqueles que alegam interesse em assumir essa tarefa.

5 PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA OBRA ALIVE HIGH

Essa seção destina-se a elaborar uma proposta de trabalho com um texto literário em sala de aula a partir de um dos livros didáticos que foram aprovados pelo PNLD 2015, da coleção *Alive High* (MENEZES et al, 2013). Acredita-se que é enriquecedor para esse trabalho propor uma sequência didática no intuito de articular o que as teorias consideram relevantes para o ensino de Literatura aos problemas enfrentados pelos professores de língua inglesa do estado do Paraná.

Para tanto, o último capítulo foi dividido em quatro subseções, a saber: (1) O Livro Didático nas Aulas de Língua Inglesa, em que são feitas algumas considerações acerca da importância do material do PNLD nas aulas de inglês das escolas públicas; (2) Análise da Unidade ‘Life in the countryside’; (3) A Sequência Básica de Cosson, em que é analisada a metodologia utilizada na proposta didática; (4) Proposta Didática com base na Unidade “Life in the Countryside”, em que é proposto um trabalho pensado na realidade apresentada pelas teorias abordadas ao longo do trabalho, e pelo questionário respondido pelos professores de inglês do EM das escolas estaduais.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Em qualquer sala de aula, independentemente da disciplina, é muito importante ter um material no qual professores e alunos possam se apoiar no intuito de efetivar o aprendizado. Nesse sentido, o PNLD representa um incentivo que muito tem ajudado a todos que recebem as obras aprovadas a cada três anos.

O livro didático é um espaço de memória para a história da educação, já que dá a ver, simultaneamente, uma imagem da escola que representa e uma imagem da sociedade por quem é escrito e utilizado, tanto mediante à materialização de programas, imagens e valores

dominantes da sociedade, quanto através das estratégias didáticas e das práticas de ensino-aprendizagem que expressa (BENITO *apud* DALVI, 2013, p.90).

Tal fragmento está relacionado com as indagações de Jordão e Fogaça (2007), que já destacam a importância do uso de cadernos pedagógicos para sustentar o ensino de inglês. Isso porque até 2011 os livros didáticos da disciplina ainda não haviam sido publicados e distribuídos para a escola pública. Os autores mencionam que os professores sentiam a necessidade de “contar com materiais de apoio em sala de aula” (p.86), que trouxessem sugestões de trabalho, estratégias, atividades e outros conteúdos que dinamizassem o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se afirmar que, pelo menos no que diz respeito à teoria, a educação básica da rede pública ganhou um importante instrumento de trabalho com a implantação do LD de língua inglesa para o EM, a partir de 2012, mesmo que seja delegado a ele uma responsabilidade muito maior do que aquela que ele deveria ter de fato, conforme já explorado na seção 2.1.

É claro que os livros passam por uma rigorosa seleção antes de serem disponibilizados para as escolas, implicando em materiais mais práticos e que buscam englobar todas as habilidades linguísticas a serem exploradas ao longo da formação do aluno do EM. Contudo, o livro didático é nacional, havendo a necessidade de implementação de outros materiais, em que o professor precisa intervir com atividades adequadas ao contexto dos estudantes. O Brasil é constituído por muitas culturas e não é possível a contemplação de todas elas no material didático, cabendo ao educador a abordagem de conteúdos não presentes nele, mas importantes na formação do indivíduo.

A fim de ilustrar essa questão, a seção seguinte destina-se a uma breve análise da unidade *Time for Literature 1 – Life in the Countryside* – que integra o terceiro volume da coleção *Alive High*, da edições SM¹³. A partir disso, ao final do capítulo, há uma proposta de trabalho com base em uma seção da unidade selecionada. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta é a Sequência Básica do professor Rildo Cosson, uma vez que a referida sequência elaborada pelo autor vai ao encontro do que o livro didático propõe para o EM.

¹³ A coleção *Alive High* foi uma das quatro selecionadas pelo PNLD 2015, de um total de 14 materiais inscritos em língua inglesa. Essa obra foi produzida por seis autores, a saber: Prof^a Dra. em Linguística e Filologia Vera Menezes (UFRJ); Prof^a Dra. em Linguística Aplicada Junia Braga (UFMG); Prof^a Dra. em Linguística Marisa Carneiro (UFMG); Prof. Me. em Linguística Aplicada Marcos Racilan (UFMG); Prof. Me. em Linguística Aplicada Ronaldo Gomes (UFMG); Prof.^a Dra. em Estudos Literários com ênfase em Literatura Comparada Magda Velloso (UFMG).

5.2 ANÁLISE DA UNIDADE ‘LIFE IN THE COUNTRYSIDE’

Entre as quatro obras selecionadas pelo PNLD 2015, a coleção *Alive High* parece ser a que melhor atende os objetivos traçados para esse trabalho, talvez pelo livro trazer como uma das autoras uma professora atuante na área de Literatura Comparada. Pode-se dizer que esse fato denota um interesse dos autores em contemplar todas as habilidades de língua inglesa (leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva), sem se referir aos textos literários como um pretexto apenas para inserir gramática e conhecimentos lexicais. Ao contrário, a coleção usa a Literatura como um importante elemento que também deve ser estudado no decorrer da formação em língua estrangeira.

Outro aspecto que motivou a escolha pela obra diz respeito às principais características adequadamente descritas na sua resenha, apresentada no guia dos livros didáticos do PNLD 2015 do EM de línguas estrangeiras modernas. De acordo com o texto, a coleção preocupa-se em trabalhar com questões que envolvam a língua como prática social. Além disso, o PNLD menciona os multiletramentos como elementos fundamentais na formação do sujeito, a partir da apresentação de diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade. Conforme a resenha, a obra também explora assuntos que estão em consonância com as expectativas e anseios do jovem moderno, tais como a vida no campo, saúde, alimentação e tecnologia, inclusive em relação ao texto literário.

É provável que esses fatores tenham sido determinantes na avaliação dos principais aspectos do livro, que apresenta como ponto forte a diversidade de gêneros textuais e temas abordados ao longo da coleção; e como destaque “as atividades das seções dedicadas à apreciação literária e artística” (PNLD). Além disso, o PNLD ressalta que os livros são coerentes ao trazer temas que condizem com a realidade do alunado do EM. No que diz respeito ao enfoque literário, o resenhista pondera que mesmo que os estudantes não tenham um relacionamento com a Literatura, eles são maduros o suficiente, tanto emocional quanto cognitivamente para interagir com um texto literário. Ao final, o texto não deixa de considerar que o livro, como um todo, deixa lacunas a serem preenchidas por alunos e professores na interação interna e externa do ambiente escolar. A coleção faz isso ao indicar atividades, filmes e leituras complementares ao livro didático, evidenciando que o material pode e deve ser incrementado, respeitando o contexto, bem como as necessidades do estudante.

Para a elaboração da proposta didática apresentada neste trabalho, foi selecionada a seção *Time for Literature I* do terceiro volume (Anexo A), cujo tema é a vida no campo (*Life in the countryside*). Vale evidenciar que, nessa parte, o espaço destinado à Literatura encerra o estudo da mesma temática levantada na seção literária. Isso pode facilitar a articulação entre os componentes da língua inglesa, sem sobrecarregar os estudantes de conteúdos desconexos uns dos outros, especialmente quando houver a abertura de um novo capítulo.

A estrutura da unidade está organizada em três partes: *Before you read...*, *Reading* e *Beyond the words...*, analisadas a seguir.

[1] *Before you read...*: Esse é um momento reservado para uma discussão inicial acerca do assunto que será tratado no decorrer da unidade. Considerando a concepção da língua enquanto prática social que se efetiva no contato com o outro (abordagem aceita pelas DCEEM de línguas estrangeiras modernas), considera-se que a introdução sugerida pelo livro é pertinente e relevante no curso da unidade. Além disso, a edição do professor também propõe a adequação do trabalho conforme o contexto do aluno, até porque não é recomendável oferecer ao aluno fatos que ele já conhece ou que se distanciem muito da sua realidade. Assim, é necessário estabelecer contrapontos entre o que o aluno sabe e o que ele não conhece com profundidade, assim como recomendado pelo material didático. Por exemplo, se o tema do capítulo trata sobre a vida no campo e os estudantes vivem no meio urbano, é significativo resgatar o que eles sabem sobre o assunto no intuito de estabelecer paralelos, bem como expor aos alunos que eles têm conhecimentos prévios que serão confrontados com as informações dos textos e atividades posteriores.

Seguindo essa linha de análise, segundo Aguiar e Bordini (1993, p.87):

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam tais vivências.

Assim, se o professor trabalha esses aspectos antes de oferecer o texto literário, é possível que o relacionamento do leitor com o texto seja mais produtivo, uma vez que os alunos-leitores colocarão no ato de leitura suas inferências, conhecimento de mundo, experiências, testando e descartando hipóteses levantadas previamente. Essa visão de leitura

literária acarreta em uma atividade mais agradável, dinâmica e, se tiver uma continuidade, pode implicar na formação crítica de leitores, o grande desafio da escola atual.

[2] *Reading*: No volume em análise, essa seção está dividida em três momentos de leitura, relacionados com o tema central da unidade. O primeiro texto é um fragmento do segundo capítulo do romance *How Green Was My Valley*, do escritor britânico Richard Llewellyn. Antes de introduzir a obra, o livro traz uma breve biografia do autor seguida por um exercício de compreensão textual, uma sequência de frases em que os alunos devem marcar as sentenças verdadeiras. Ao lado da descrição do escritor, há mais uma sugestão para o professor explorar com seus alunos nomes e momentos importantes na Literatura Americana, Irlandesa e Britânica. Depois, há uma breve contextualização do romance e descrição do capítulo privilegiado pelo livro. Sucedem a essa leitura atividades de verificação, em que os alunos precisam identificar algumas informações que se encontram na superfície do texto; de reconhecimento de gênero e de vocabulário. Similarmente acontece com os outros dois momentos de leitura, que trazem o poema *The Lake Isle of Innisfree*, do poeta irlandês W. B. Yeats; e a música *Isle of Innisfree*, composta por Dick Farrelly.

Na ótica de Martins (2006), a abordagem do texto literário unicamente a partir das propostas de exercícios e outras atividades do livro didático ocorre porque “há carência de noções teóricas” (p.83) que suportem o ensino de Literatura. Entretanto, “se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção atual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.” (p.84). Assim, se as aulas forem transmitidas seguindo rigidamente as atividades do livro, elas serão inadequadas e estarão restritas a fragmentos de obras integrais e exercícios estruturais, sendo portanto, ineficazes na formação de leitores.

Como mencionado anteriormente, o livro didático traz com ele para a sala de aula uma responsabilidade muito grande, mas só ele é insuficiente para transmitir uma mensagem ao leitor. Por essa razão, o professor precisa estar atento e pensar em atividades que explorem questões não exploradas no material didático. Em muitas ocasiões, restringir as aulas ao que o livro traz é cômodo para o professor, especialmente para aquele sobrecarregado de turmas e demais obrigações do cotidiano escolar e sem tempo de complementar as atividades do material disponível. Assim,

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não as tivesse ao alcance; cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos [...] (REZENDE, 2013, p.101).

Rezende (2013), ao mencionar o material didático, deixa claro que esse é um apoio que acaba se tornando o único instrumento nas mãos do profissional, cujo conhecimento sobre as obras apresentadas pode ser escasso, configurando em uma interação infrutífera mediada por algumas páginas que não produzirão milagres na vida dos adolescentes. Dessa forma, uma obra didática avaliada e aprovada de acordo com diversos critérios se torna uma arma ineficaz, uma vez que nada é implementado a ela no exercício da leitura literária, por mais inovadoras que suas propostas sejam no quesito seleção de textos, pelo menos. No momento em que o protagonismo do livro didático for revisto, mudanças acompanharão esse movimento. Assim, essa unidade articulada com as experiências, contextos e conhecimentos de alunos e professores é capaz de promover um encontro bastante agradável por todos os envolvidos na sala de aula.

[3] *Beyond the words...*: Tão importante quanto uma conversa inicial acerca do assunto a ser discutido, é ter um momento que finaliza um ciclo de leituras e discussões. Nessa etapa, o livro estabelece um paralelo entre o poema de Yeats e a música adaptada do texto. A partir disso, pergunta se os alunos conhecem alguém que passou pela mesma situação do personagem da letra de Farrelly. Se a resposta for positiva, o livro motiva os alunos a expressarem como enfrentaram a situação e quais foram suas reações diante dessas circunstâncias. Em seguida, solicita aos estudantes que levantem hipóteses em relação aos motivos que levam as pessoas a agirem do mesmo modo, deixando alguém que goste para fugir de ocasiões que provocaram incômodo e insatisfação. Essa atividade dialógica entre música e Literatura, Martins (2006, p.88) nomeou *intersemiose*, que “envolve as relações entre diferentes linguagens, pertencentes a diversos códigos semióticos, que se inter-relacionam na produção artística”. Com a noção intersemiótica, a autora esclarece que a Literatura não se relaciona apenas com outros textos escritos, mas dialoga com as diversas manifestações artísticas, bem como é um processo dialógico estabelecido também com a experiência de seus leitores, ampliada e testada a cada leitura. Isso é importante para entender

que a leitura literária é enriquecida quando comparada com outras artes, como a música e pintura, por exemplo.

A partir dessa análise, ressalta-se aqui a importância em definir estratégias e objetivos a fim de sistematizar os conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. Sobre essa questão, Martins (2006, p.91) destaca que “há uma necessidade evidente de reavaliação de metodologias direcionadas ao ensino de Literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer”. Desse modo, a Sequência Básica, elaborada por Cosson (2009), atende os objetivos delineados para esse trabalho, uma vez que possibilita que o professor utilize ou adapte todo o material que tem a disposição de uma forma mais agradável, para ele e para os estudantes. A metodologia é viável porque permite que o professor aproxime as experiências dos alunos e os conhecimentos adquiridos por eles – tanto na escola quanto nos outros ambientes que o cercam – ao que ele preparou com base na unidade que introduz a obra de Llewellyn. Além disso, a alternativa metodológica de Cosson facilita que o aluno perceba que os conteúdos que o recurso didático propõe podem ser percebidos no seu contexto socioeconômico e cultural.

No capítulo selecionado, o livro destaca um excerto da narrativa *How Green Was My Valley*, a obra - cuja história se passa no século 19 - mais representativa de Llewellyn, publicada em 1939. Em síntese, o narrador Huw Morgan rememora seu passado e de sua família, composta basicamente por mineradores, uma atividade corriqueira no País de Gales, na era vitoriana. O enredo traz os romances vividos pelos componentes da família Morgan, as dificuldades relacionadas ao trabalho nas minas, os conflitos familiares que envolviam as personagens da narrativa e o valor do casamento.

Antes da execução da sequência básica, alguns arranjos são necessários na abordagem do romance em sala de aula, que será trabalhado a partir de uma versão adaptada. Em primeiro lugar, devem-se considerar os aspectos econômicos. Geralmente, as escolas públicas não estão suficientemente preparadas para adquirir as obras literárias apresentadas em fragmentos nos livros didáticos. Uma possível solução contra isso seria a leitura do texto adaptado que viabilizaria a leitura de um texto integral, ao mesmo tempo que complementaria as atividades da unidade *Time for Literature 1*. Conforme dito anteriormente, os livros didáticos requerem outros materiais que os complementem. Nesse sentido, a série *Penguin*, da consagrada editora da área educacional *Pearson Longman*, tem se destacado na releitura de clássicos da Literatura, ao manter os temas mais relevantes da obra. Se não houver

possibilidades de compra do original, o texto pode ser fotocopiado ou digitalizado pelo professor e, em seguida, cedido aos alunos. Outro ponto que converge a favor dessa alternativa didática constitui-se na linguagem mais acessível, mas que não deixa de oferecer diversas possibilidades de o professor explorar a leitura literária nas aulas de língua inglesa, bem como contemplar todas as habilidades linguísticas necessárias no processo de ensino-aprendizagem em inglês. Além disso, a edição da *Penguin* oferece, ao final, algumas sugestões de atividades. Além da economia, a questão do tempo é outro elemento bastante importante, uma vez que as aulas destinadas às línguas estrangeiras modernas atingem em média 60 horas/aula por ano, requerendo obras mais curtas e mais acessíveis pelos adolescentes brasileiros do EM.

Feitas essas considerações sobre a unidade do livro didático selecionado para a elaboração da proposta, é também necessário analisar a metodologia utilizada, a fim de explicar as suas especificidades, bem como sua relevância, conforme pode ser visto na seção seguinte.

5.3 A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON

Considerando todos os aspectos levantados até agora sobre a exploração do texto literário e o letramento na escola, é proposto aqui uma forma de inserir uma adaptação da obra *How Green Was My Valley* significativamente nas aulas de língua inglesa. Uma forma de viabilizar a leitura é a utilização da metodologia de Cosson. Essa sequência é esquematizada em quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, podendo ser feitos intervalos entre as últimas.

Motivação: A primeira etapa da sequência introduz algum aspecto ou temática relevante da obra que será abordada. No entanto, a obra não começa a ser lida ainda, mas os elementos que se destacam nela são apresentados a partir de brincadeiras, dinâmicas, vídeos e outras atividades mais lúdicas. De acordo com Cosson (2009), essa fase introdutória é essencial na construção da experiência entre leitor e obra. Por isso, a motivação deve ser atraente ao aluno e, ao mesmo tempo, pertinente ao que será apresentado no decorrer da sequência. Se o tema da unidade enfatiza a vida no campo, cada atividade necessita direcionar e preparar o estudante para o contato com essa obra. O autor complementa “que as mais bem-sucedidas práticas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a

seguir” (COSSON, 2009, p.55). No caso da proposta desse trabalho, a motivação começaria com um trabalho mais expositivo, com a apresentação de fotos e vídeos. A primeira fase desse processo visa estabelecer paralelos entre as suposições dos alunos sobre os meios rural e urbano, articulando às perguntas da seção *Before you read...*, analisada anteriormente.

Introdução: Essa etapa destina-se a uma contextualização da obra e do autor. O objetivo é apresentar algumas informações do livro, da época de sua publicação e do escritor. Contudo, Cosson (2009) recomenda que essas informações não devem ser passadas aleatoriamente, sem propósitos. Ao contrário, ele aconselha que o educador dê prioridade somente aos dados que possam ter interferido na construção da obra e seus desdobramentos, evitando as aulas expositivas extremamente cansativas que nada somam no estudo literário. Em relação à obra, o autor afirma que o propósito da “Introdução” é instigar o aluno para a leitura integral do texto literário, mesmo quando se trata das adaptações, como é o caso da proposta dessa pesquisa, evitando o resumo deliberado da obra, disponível em vários sites da Internet. Na introdução, a proposta é que os alunos interajam com outros elementos do livro e obtenham uma visão mais ampla dele, conforme cita Cosson (2009). Em *How Green Was My Valley*, por exemplo, a ideia é que o professor mostre aos alunos outras edições da obra, outras capas, orelhas e demais informações que a acompanham. É significativo no ato de leitura literária que os educandos analisem como o texto vem sendo apresentado aos leitores no decorrer dos anos e como ou quanto isso afeta o romance que será lido em seguida. Por isso, é indicado que essa atividade esteja na introdução, no intuito de os alunos perceberem que antes mesmo que a obra seja lida, os fatores externos também afetam a sua produção e compreensão. O interessante nisso é que o professor pode fazer uso dos aparatos tecnológicos, televisão ou *datashow*, para elaborar essa aula, tornando-a mais cativante aos olhos de um público tão exigente. Nessa realidade, a tecnologia vem se apresentando como um método eficaz para atrair a atenção dos alunos. Esses estudantes necessitam mais do que uma abordagem em que os únicos recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento da aula consistem em quadro e giz.

Leitura: Uma vez facilitado o caminho para a leitura, nessa fase, acontece o primeiro encontro do aluno com a obra, sob a supervisão cuidadosa, não opressora, do professor. No entanto, Cosson (2009) adverte que, em caso de textos literários extensos, não é recomendável que a leitura integral esteja restrita à sala de aula. Então sugere-se que a atividade comece em sala e seja terminada em casa ou em outro ambiente apropriado, como as bibliotecas ou salas de leitura, quando houver. Considerando que essas aulas não dispensam o estudo linguístico,

o professor pode elaborar atividades de compreensão, vocabulário, aspectos gramaticais para auxiliar o aluno a entender que os aspectos formais e estruturais da obra fazem parte de sua construção, bem como de seu contexto de produção e recepção, não podendo ser ignorada.

Durante a leitura da versão da *Longman*, essa etapa também prevê *intervalos*, momentos realizados em sala, em que o professor utiliza outros materiais que se conectam à obra ao tratar de temas similares. Por exemplo, como o intuito é oferecer possibilidades para trabalhar com o livro didático, nessa sequência, o professor pode fazer dois intervalos. No primeiro deles, pode-se ler dos poemas *The Lake Isle of Innisfree*, de W. B. Yeats e *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira. O segundo intervalo consistirá em uma interseção entre as linguagem da narrativa, dos poemas e da música *Isle of Innisfree* acerca da visão da natureza, do campo e da fuga para um lugar diferente, onde uma vida idealizada é possível.

Nesse processo, o autor menciona que, na seleção de todo material que perpassará a sequência, é preciso estar atento às necessidades dos alunos, sem frustrar as suas expectativas e descobertas. A tendência é que o professor, em muitas ocasiões, ultrapasse os limites ao oferecer o próprio entendimento dos textos lidos aos alunos, tanto na leitura da obra literária quanto nos intervalos, não respeitando as interpretações dos educandos antes mesmo de serem elaboradas. Encaminhar não significa oferecer respostas prontas (algo que a obra literária não tem) ou emprestar uma leitura baseada na própria experiência como leitor, mas questionar o leitor acerca de suas hipóteses, antecipações, esclarecendo dúvidas que podem confundir seu entendimento, verificando o andamento da leitura literária que se inicia no espaço escolar e se bem sucedida, estendida a outros ambientes.

Ainda nessa etapa, o fator tempo destinado à leitura literária também requer atenção por parte do professor. Cosson (2009) afirma que no processo de formação do leitor, os prazos precisam ser estipulados e cumpridos dentro das possibilidades de cada escola, prevenindo o risco de tornar a leitura de uma mesma obra muito longa, cansativa e sem metas. Para a unidade selecionada, a metade de um bimestre é o suficiente para cobrir toda a sequência e dar continuidade aos conteúdos básicos do EM (seção 5.4). É claro que o planejamento pode ser repensado de acordo com a realidade dos alunos, desde que educadores e educandos mantenham o foco delineado ainda na primeira etapa.

Interpretação: Essa é a última etapa da sequência, realizada após a leitura integral da obra, momento em que as interpretações dela são externalizadas no espaço coletivo da sala de

aula. Cosson (2009) explica que os indivíduos recebem influências da sociedade que os cerca e a escola faz parte dela, produzindo um efeito na formação do leitor. Conforme dito anteriormente, confirma-se aqui que faz parte do letramento literário que a interação com o texto literário esteja conectada ao que o aluno conhece sobre o mundo. Esse conhecimento é ampliado na relação com os outros que, apesar de não impor sua própria leitura aos colegas, compartilha de um contexto similar, o que pode despertar nos outros leitores detalhes que não haviam sido percebidos. Assim, na coletividade a história da família Morgan e a vida no campo é reconstruída pela negociação de sentidos e interpretações, mediada pelo professor. Em seguida, é importante que os alunos registrem a leitura de alguma forma, no intuito de fixar a leitura e manifestar seu entendimento sobre ela.

5.4 PROPOSTA DIDÁTICA COM BASE NA UNIDADE “TIME FOR LITERATURE 1: LIFE IN THE COUNTRYSIDE”

A fim de expor como se daria o desenvolvimento da proposta didática, esta seção traz a tabela com a proposta dividida nas etapas da Sequência Básica de Cosson, bem como a descrição dos procedimentos didáticos e algumas considerações que visam esclarecer detalhes importantes na execução das aulas.

Etapas	Procedimentos Didáticos	Considerações Importantes
Motivação (1/5 aula)	<p>[1] O professor inicia a aula com a exposição de imagens do País de Gales do século 19, onde se passa a narrativa, e do trabalho das minas de carvão na região do mesmo período.</p> <p>[2] O professor incentiva os alunos a levantarem hipóteses, com intermediação do professor, sobre o cenário das fotos.</p>	<p>[1] Na motivação, o professor deve se atentar para alguns detalhes, a saber: não é recomendável, na exposição inicial das fotos, que o professor fale qual é o lugar onde elas foram tiradas.</p> <p>[2] O intuito é instigar o aluno a elaborar hipóteses a partir das suas experiências prévias, construídas no desenvolvimento das outras</p>

	<p>[3] O professor apresenta três cenas do filme norte-americano <i>Sweet home Alabama</i>. A partir disso, o professor questiona os alunos sobre o contraste entre a vida no campo – representada por uma região rural de Alabama – e a cidade – representada por Nova Iorque. A discussão será feita ao término da exibição das três cenas. Como sugestão, o professor pode perguntar sobre o comportamento das pessoas da cidade e do campo, as diferenças na linguagem, nas vestimentas, nas festas, entre outras que possam surgir.</p> <p>[4] O professor explora com os alunos algumas perguntas sobre os costumes do campo e estabelece paralelos entre as suposições dos alunos sobre os meios rural e urbano. Como sugestão, ele pode fazer as seguintes perguntas:</p> <p>(a) Você conhece os costumes do campo?</p> <p>(b) Você conhece/convive com alguém que tenha morado no campo? Que lembranças você tem dessa época?</p> <p>(c) Que diferenças você percebe</p>	<p>atividades da unidade. A função do professor é promover, desde o início, a reflexão e a autonomia nos estudantes.</p> <p>[3] Em relação ao filme, os trechos selecionados seriam: O pedido de casamento de Andrew, um magnata americano, a Melanie, a protagonista; a chegada da protagonista na sua cidade e a festa de casamento de Melanie e Jake.</p> <p>[4] A partir das cenas dos filmes, o professor pode estabelecer paralelos entre o que está sendo mostrado ao que ainda será apresentado, articulando sempre uma atividade a outra, de forma cíclica e contínua.</p>
--	---	---

	<p>entre a vida no campo e na cidade?</p> <p>(d) Você gostaria de viver no campo? Por quê?</p> <p>(e) Se a sua residência é no campo, você gostaria de viver na cidade?</p> <p>[5] Para finalizar a primeira etapa, o professor solicita aos alunos que respondam as questões da seção <i>Before you read...</i> no livro didático. Em seguida, verifica as respostas oralmente.</p>	
<p>Introdução (1/5 aula)</p>	<p>[1] O professor solicita aos alunos que respondam, individualmente, as questões que antecedem o <i>Reading 1</i>. Após o término da tarefa, o professor repete as perguntas, oralmente, e incentiva alguns alunos a externalizarem suas respostas.</p> <p>[2] O professor apresenta alguns dados biográficos de Richard Llewellyn, autor do livro <i>How Green Was My Valley</i>. Isso deve ser feito na forma de um jogo, em que os alunos devem tentar descobrir informações verdadeiras sobre o escritor e a obra. O professor preparará cartões com informações verdadeiras e outras</p>	<p>[1] A introdução difere da motivação porque visa apresentar a obra que será lida. Nessa etapa, é importante situar o leitor. No entanto, sugere-se que o professor apresente apenas informações (autor e contexto sociohistórico) que estejam, de alguma forma, diretamente conectadas a obra, como o lugar de origem do autor e a temática de suas obras.</p> <p>[2] Quanto aos outros elementos do livro (capa, orelha, sinopse e gravura), eles são importantes para que os alunos percebam como cada abordagem contribui para a construção da obra. Para tanto, como</p>

	<p>falsas e entregará aos alunos, que serão divididos em grupos de três. Juntos, eles terão que tentar descobrir as informações verdadeiras. Feito isso, os grupos escreverão no caderno os motivos da escolha, tomando como referência as atividades realizadas anteriormente.</p> <p>[3] O professor apresenta outras capas do mesmo livro, mas de outras edições.</p> <p>[4] O professor apresenta algumas orelhas de diferentes edições do livro.</p> <p>[5] O professor pede que os alunos leiam algumas sinopses apresentadas pelas edições da obra e solicita que os alunos comparem as informações de cada uma.</p>	<p>é difícil que a escola adquira muitos exemplares, sugere-se que os professores trabalhem com dados encontrados na internet. Assim, ele pode elaborar apresentações em slides e desenvolver a aula com o auxílio do <i>datashow</i> ou a <i>tv pendrive</i>.</p>
<p>Leitura (5 aulas)</p>	<p>[1] O professor introduz o vocabulário que aparecerá nos primeiros capítulos. Essa introdução poderá ser feita na forma de um jogo da memória ou dominó.</p> <p>[2] O professor solicita que os alunos realizem uma leitura silenciosa dos primeiros capítulos do livro em sala de aula ou na sala</p>	<p>[1] De acordo com Cruz (2010), o trabalho com a Literatura favorece o aumento de vocabulário. Então, introduzir algumas palavras que os alunos encontrarão no decorrer do texto pode beneficiar o relacionamento do aluno com o texto literário em inglês.</p> <p>[2] Na etapa da leitura, sugere-se também que os alunos tenham</p>

	<p>de leitura/biblioteca, sob orientação dele.</p> <p>Intervalo 1:</p> <p>[1] O professor elabora uma aula expositiva, realizando uma breve contextualização histórica e a apresentação do poeta W. B. Yeats.</p> <p>[2] O professor distribui aos alunos os poemas <i>The Lake Isle of Innisfree</i>, de Yeats e <i>Vou-me embora pra Pasárgada</i>, de Manuel Bandeira, e solicita que eles leiam.</p> <p>[3] Após a leitura dos poemas, o professor dirige um estudo comparativo entre os poemas. O professor solicitará que os alunos percebam o eu-lírico, o cenário, a crítica que é feita nos dois poemas. Além disso, pede que eles estabeleçam as diferenças e semelhanças entre os poemas.</p> <p>[4] Para finalizar essa parte, o professor solicita que os alunos produzam, em inglês, um breve resumo crítico a partir da discussão anterior sobre os poemas. Esse exercício pode ser realizado em sala e visa a verificação do nível de</p>	<p>autonomia para ler, em casa ou em um horário diferente da aula. Então, enquanto eles tiverem um tempo para o término do texto (estipulado no início da etapa), o professor desenvolve intervalos em sala. O intuito é trabalhar, no horário da aula, elementos que estejam relacionados com a obra literária.</p> <p>Intervalos:</p> <p>[1] O primeiro intervalo consistirá na leitura do texto <i>The Lake Isle of Innisfree</i>, poema que gira em torno de um <i>eu-lírico</i>, cujo sexo não está claro ao leitor, ansioso em fugir de uma realidade turbulenta para outra terra idílica, em busca de paz e serenidade, tendo como companhia a natureza encantadora da ilha criada por Yeats. Antes de oferecer a leitura, o professor pode proceder apresentando alguns dados biográficos do poeta e sociohistóricos que o educador julgar necessário. Por abordar temas similares e estar próximo do que os alunos conhecem, é indicada a leitura do poema brasileiro <i>Vou-me embora pra Pasárgada</i>, de Manuel Bandeira, no intuito de estabelecer paralelos entre os dois poemas, uma vez que o texto de Bandeira também trata de um <i>eu-</i></p>
--	--	---

	<p>entendimento dos alunos em relação à leitura literária. Também é uma forma de interagir com a língua na modalidade escrita.</p> <p>Intervalo 2:</p> <p>[4] Reprodução da música <i>Isle of Innisfree</i>, composta por Dick Farrelly, leitura da letra da música e posterior discussão acerca da temática abordada nela.</p>	<p><i>lírigo</i>, nesse caso, masculino, que fantasia uma vida nova em uma terra organizada e civilizada, onde reina a paz, alegria e prosperidade, diferente da realidade do <i>eu-lírigo</i>. A principal diferença é que enquanto o poeta irlandês cria uma aura tranquila e isolada, centrada na contemplação e sintonia com os elementos naturais, o brasileiro trabalha na direção oposta ao criar um lugar próprio para aventuras, barulho e movimento.</p>
<p>Interpretação (3 a 4 aulas)</p>	<p>[1] Após a leitura integral da obra da edição <i>Penguin Readers</i>, em sala de aula, o professor organiza os alunos em roda e escolhe alguns alunos comentem sobre as suas impressões iniciais sobre a obra. Após a fala de cada um, ele questiona o grupo se eles concordam com a interpretação do colega, incentivando-os sempre a justificar sua resposta.</p> <p>[2] Breve revisão do gênero resenha a fim de relembrar os alunos do modelo desse tipo de texto.</p> <p>[3] Produção escrita no gênero resenha com a temática <i>A vida no campo na era tecnológica</i>.</p>	<p>[1] No final da leitura, é importante que os alunos interajam uns com os outros e com o professor sobre a leitura. Enquanto os colegas podem ajudar nas interpretações, o professor pode acrescentar à leitura de seus alunos “o saber linguístico, o conhecimento de dados contextuais, além da noção de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias.” (MARTINS, 2006, p.85).</p> <p>[2] Depois disso, é também importante o registro (no caso desta proposta é pedido a produção escrita no gênero resenha) considerando as atividades desenvolvidas em todas as etapas. Nas palavras de Cosson (2009, p.68) “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer</p>

	<p>*Provavelmente, algumas dificuldades surgirão no decorrer das atividades. Para sanar dúvidas e facilitar a comunicação do professor com os alunos, sugiro a criação de uma conta em uma rede social em nome da turma. Nesse espaço, os estudantes também podem trocar informações entre eles. Dessa forma, o educador trabalha as dificuldades a partir do que ele verificou anteriormente na rede social.</p>	<p>uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” Assim, a produção textual é uma maneira de o aluno organizar os conhecimentos adquiridos no decorrer da sequência, além de auxiliar o professor a entender os fatores positivos e negativos.</p>
--	---	---

Uma outra sugestão que poderia fechar o estudo da unidade de forma mais envolvente e acessível por toda comunidade escolar é a criação de um blog (Anexo B) ou um jornal produzido pela(s) turma(s) na(s) qual(is) a proposta fosse desenvolvida. Para tanto, algumas alterações seriam necessárias. A partir das leituras e as atividades realizadas até a etapa de leitura manteriam o ritmo igual, mas na etapa de interpretação, o professor dividiria a sala em 5 grupos que seriam responsáveis pela seguinte tarefa do blog ou jornal:

Grupo A: Esse grupo ficaria responsável pela seção *Arts and Entertainment Guide*. A ideia é que esses alunos indiquem filmes relacionados à vida no campo e que os descrevam brevemente. Como base para o início da tarefa, o grupo pode indicar os filmes *Sweet Home Alabama* e *How Green Was My Valley*, utilizando como referência as discussões da primeira etapa da Sequência Básica.

Grupo B: Esse grupo ficaria responsável pela seção *How nice is to live in the Countryside?*, em que os alunos selecionariam três comentários produzidos pelos alunos sobre os aspectos positivos e negativos em viver no campo, a partir das respostas das perguntas realizadas e debatidas no momento [4] da etapa *Motivação*.

Grupo C: Essa equipe se responsabilizaria pela produção do resumo do livro (*How Green Was My valley: Summary*).

Grupo D: Essa equipe se incumbiria pela resenha do romance do qual se originou a proposta (*How Green Was My Valley's Review*). Essa proposta substituiria a produção da resenha da última etapa.

Grupo E: Esse conjunto pesquisaria informações sobre o escritor Richard Llewellyn e elaboraria uma apresentação dos dados bibliográficos do autor.

Avaliando todo o processo, é importante que os professores se certifiquem dos resultados dessa atividade, destaquem os aspectos positivos bem como os negativos, a fim de ajustar possíveis falhas no decorrer do exercício com a Literatura.

Em relação às questões da língua inglesa, algumas peculiaridades requerem mais atenção. Diariamente, os professores de inglês do EM das escolas públicas lidam com o fato de seus alunos não dominarem a língua (em algumas ocasiões, nem os professores são). No trabalho com a Literatura, não se deve proibir totalmente o uso da língua materna dos estudantes, porque isso também pode interferir de maneira negativa na relação com o texto. De acordo com Jordão e Fogaça (2007), nos momentos de discussão em sala, especialmente quando aluno precisa manifestar sua opinião acerca dos assuntos tratados, é importante que os estudantes possam utilizar português. Ao mesmo tempo que essa dinâmica pode evitar que os colegas que possuem menor proficiência em língua estrangeira se sintam intimidados diante dos outros colegas e até mesmo do professor, ela pode permitir que todos contribuam para o enriquecimento da discussão do texto literário. Os autores ainda destacam que o professor pode decidir quando e como explorar a língua estrangeira na sala de aula. Na proposta acima, sugere-se que a leitura do livro seja feita em inglês, bem como o registro escrito. As outras atividades dependem muito das peculiaridades de cada escola, contexto e necessidades dos estudantes atendidos, não cabendo aqui especificar a linguagem mais apropriada em cada situação. No entanto, é preciso deixar claro aos professores de inglês que não se exclui a necessidade de criar estratégias que permitam que a língua estrangeira seja usada em todos os eixos (leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva), mas de maneira mais inclusiva e que respeite as condições do alunado de cada região e contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho, constata-se que não parece haver resistência por parte dos professores em afirmar que os textos literários podem promover grandes transformações na vida dos indivíduos, assim como foi apresentado nas teorias que suportam a pesquisa. Apesar disso, parece não estar claro ainda qual deve ser o papel da Literatura na formação dos indivíduos. Essa constatação originou-se da compilação dos dados do questionário, cujas respostas indicam que há a preocupação dos professores em relação à leitura literária, embora nem todos saibam como lidar com a Literatura no exercício da profissão.

Além disso, constata-se, a partir da pesquisa, que o cenário educacional brasileiro ainda apresenta muitos paradoxos em relação à formação de leitores, o que resulta no desencontro entre teoria e prática, fator que deu origem a esse estudo. Dessa forma, dois fatores são recorrentes no trabalho com a Literatura. Em primeiro lugar, muitos educadores utilizam o texto literário como um pretexto para trabalharem, de maneira supostamente lúdica, as estruturas gramaticais e a aquisição de vocabulário, elementos que fazem parte do contexto da obra literária, mas não constituem os únicos elementos da obra. Dessa forma, não existem justificativas para trabalhar Literatura e a língua inglesa desarticuladamente, conforme explorado no decorrer desta pesquisa. Em segundo, alguns educadores acreditam que a função primordial da Literatura é proporcionar entretenimento gratuito. Entretanto, o texto literário é um instrumento poderoso que pode auxiliar a formação de cidadãos capazes de julgar criticamente a validade das informações que recebem no cotidiano, ao oferecer o inédito que, de alguma forma, é útil para despertar a sensibilidade nos leitores.

O problema é que o aluno brasileiro ainda apresenta dificuldades em interagir com o texto literário. Os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que mede o comportamento dos leitores em relação ao texto, demonstram que dos 50% dos entrevistados, muitos indivíduos não compreendem o que leem, são os chamados “analfabetos funcionais”. Esse resultado preocupa bastante, mesmo na atual conjuntura da escola brasileira, em que o professor não está acostumado a exigir uma análise muito profunda acerca da obra literária.

Em relação ao papel da escola, é nessa instituição que os brasileiros, assim como em diversos países latino-americanos, depositam toda a responsabilidade pela sua formação. De fato, a escola é o palco apropriado para o exercício literário e qualquer solução para intervir na defasagem de leitura deve passar por uma tomada de consciência da instituição de ensino.

Contudo, a partir da pesquisa, pode-se dizer que o professor, geralmente, é forçado a assumir sozinho o papel de formador de leitores ou de transmissor de conteúdos. Isso significa que as escolhas dependem muito mais do professor, que muitas vezes, apesar de leitor, desconhece como trabalhar textos literários na sua disciplina, conforme pode ser visto na análise do questionário. Uma síntese disso é a resposta dada por um dos professores que não trabalha com texto literário, mas gostaria de poder fazê-lo. Em seu depoimento, o professor justifica que

não uso [o texto literário] porque o nível de proficiência dos meus alunos é sempre iniciante, como passo muito tempo tentando construir uma base da língua com eles, tenho dificuldade de incluir textos literários que sempre exigem um conhecimento maior. Em geral, eles acham muito difícil ler em inglês. (OWEN MORGAN)

Tomando como base o fragmento do respondente acima, não se pode afirmar a inexistência de um caminho teórico para o trabalho com literatura. O problema não está na falta ou inadequação das teorias que se dedicam ao estudo do processo de ensino-aprendizagem da Literatura, tampouco nas metodologias, como a sequência Básica, mas nas barreiras que as afastam da prática docente. As condições infraestruturais medíocres encontradas em muitas escolas, por exemplo, afetam a qualidade das aulas. Ademais, não são poucos os professores que, devido às longas horas de trabalho em sala de aula e um número excessivo de turmas, não têm tempo de ler e atualizar os conhecimentos adquiridos durante a formação docente. Os documentos oficiais do Estado também reconhecem o papel da Literatura na formação do cidadão, embora a falta de condições para que isso seja efetivado impede a articulação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a proposta didática apresentada na última seção representa uma forma de articular as teorias apresentadas às exigências das diretrizes e ao material didático que o professor de inglês das escolas públicas tem a sua disposição. É importante ressaltar que isso é feito a partir de uma metodologia que propõe uma intervenção considerando o contexto e as necessidades do alunado brasileiro.

Em relação às perspectivas futuras, esse trabalho pode ser considerado uma abertura para projetos maiores. Por ser um estudo que se dedica às questões que estimulam a desarticulação entre teoria e prática, bem como língua e literatura, a execução da proposta didática presente no último capítulo pode indicar novos caminhos não contemplados nessa pesquisa. Por esse motivo, o próximo passo é encaminhar o trabalho aos professores de escolas públicas que trabalham com o livro didático analisado e observar como esses profissionais lidam com o ensino de Literatura através do conteúdo do material didático. Após

a aplicação, é possível avaliar com maior profundidade o valor que é atribuído à leitura literária nas aulas de língua inglesa, em comparação com os dados obtidos no questionário e na literatura que deu suporte a pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. 'O Saldo da Leitura'. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. 'Método Recepional'. In: _____. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acesso em 01/05/2015.

CANDIDO, Antonio. 'A literatura e a formação do homem'. In _____. **Ciência e cultura**. São Paulo, v.24, n.9, p.803-809, set.1972.

CANDIDO, Antonio. 'O direito à literatura'. In _____. **Vários escritos**. 3ª ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. P. 235-263.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria análise didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CRUZ, José Hernández Riwes. **The Role of Literature and Culture in English Language Teaching**. Relinguística aplicada: Cidade do México, 2010. Disponível em: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art09.pdf> Acesso em 03/04/2014.

DALVI, Maria Amélia. 'Literatura na escola: propostas didático-metodológicas'. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>> Acesso em: 08/10/2014.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. **Ensino de Inglês em Escolas Públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação**. SIGNUM: Londrina, 2003.

HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>> Acesso em: 08/10/2014.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F.C. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido**. In: **Línguas e Letras**. 2007 Vol 8, n.14, p. 79-105.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LLEWELLYN, Richard. **How Green Was My Valley**. Pearson Longman: Oxford, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Sangue nas Veias**. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>> Acesso em 10/10/2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa**. 5.ed., São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Ivanda. ‘A literatura no EM: quais os desafios do professor?’. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; CARNEIRO, Marisa; RACILAN, Marcos; GOMES, Ronaldo; VELLOSO, Magda. **Alive high: língua estrangeira moderna: inglês**. São Paulo: Edições SM, 2013.

National Council of Teachers of English. **Standards for the English language arts**. Disponível em: <<http://www.ncte.org/standards/ncte-ira>> Acesso em: 20 Jan 2015.

PANSA, Karine. “Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio”. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>> Acesso em: 08/10/2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Paraná: SEED, 2008.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. 'Aspectos metodológicos do ensino da literatura'. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SHOWALTER, Elaine. **Teaching Literature**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

TINOCO, Robson Coelho. 'Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura'. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica (USP), v. 14, p. 11-22, 2009.

UNESCO. **Education: Literacy**. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>. Acesso em 01/02/2015.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO

Literatura nas aulas de língua inglesa

Esse questionário é destinado aos professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana (Estadual e Federal) e tem como objetivo identificar se e como os professores de língua inglesa trabalham com o texto literário em sala de aula.

*Obrigatório

1. Você costuma ler livros de literatura apenas por prazer, sem que sejam necessários para seu trabalho ou estudo? *

- Sim
- Não

2. Se você costuma ler textos literários por prazer, você acha que isso contribui de alguma forma para sua atuação profissional? Explique brevemente por quê.

Huw Morgan: Eu acredito que o professor que lê por prazer pode entrar em contato com maior facilidade com o mundo da literatura e a mesma deixa de ser algo distante e apenas pensado no mundo acadêmico. Além disso, quando os alunos percebem que seu professor está lendo algo prazeroso eles também se interessam pela leitura e a buscam com maior frequência.

3. Se você costuma ler textos literários por prazer, você acha que isso contribui para seu desenvolvimento pessoal? Explique brevemente por quê.

4. Se você NÃO costuma ler textos literários por prazer, explique brevemente por quê.

- Não gosto ou não quero
- Não tenho interesse
- Não acho relevante
- Não tenho tempo
- Não tenho acesso a livros
- Outro:

5. Nas suas aulas de língua inglesa, você costuma trabalhar com textos de literatura em inglês? *

- Sim
- Não

6. Se você costuma trabalhar com textos literários em inglês, explique brevemente que vantagens você atribuiu a esse processo.

Beth Morgan: Os textos literários apresentam um material vasto e rico, a literatura estimula a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Além disso, através do conhecimento dos costumes e valores de outras culturas estrangeiras pode-se estimular nele um interesse e conhecimento ainda maiores da cultura do seu próprio país, permitindo inclusive um trabalho interdisciplinar com os conteúdos de língua portuguesa ou história.

Ianto Morgan: As vantagens são muitas. Diferentes textos trazem sempre diferentes linguagens sobre a língua inglesa, e é possível trabalhar a gramática de maneira mais interessante.

Davy Morgan: Os alunos poderão perceber que o aprendizado do conteúdo linguístico que muitas vezes eles tem aversão em aprender estão ligados as frases de um texto. Então através de um texto que falam sobre um

assunto em que eles estão inseridos na vida prática, perceberão o quanto é importante assimilar para o entendimento.

7. Se você NÃO costuma trabalhar com textos literários, você gostaria de poder fazê-lo?

Nessa questão você deverá responder "Sim" ou "Não" e justificar brevemente sua resposta.

Ivor Morgan: Na área onde atuo, a Educação para jovens e adultos o ritmo é muito corrido, é feito por módulos então é praticamente obrigatório o uso do livro didático, que acaba por facilitar que o aluno estude também em casa. Mas acaba sendo um conteúdo completamente gramatical, onde cada lição tem um pequeno texto, geralmente um diálogo entre dois ou mais personagens e então explicação sobre uma determinada regra do uso do inglês.

Owen Morgan: Não. Não uso porque o nível de proficiência dos meus alunos é sempre iniciante, como passo muito tempo tentando construir uma base da língua com eles, tenho dificuldade de incluir textos literários que sempre exigem um conhecimento maior. Em geral, eles acham muito difícil ler em inglês.

8. A escola onde você atua tem algum plano de incentivo à leitura? *

- Sim
- Não

9. Se você respondeu “sim”, explique brevemente de que plano de incentivo à leitura a sua escola dispõe.

10. A sua escola dispõe de recursos adequados para a prática de leitura literária em língua inglesa? *

- Sim
- Não

11. Você já ouviu falar das teorias de Letramento Crítico? *

- Não, nunca.
- Ouvi falar um pouco, mas não entendo bem
- Sim, já ouvi algumas coisas a respeito
- Sim, já ouvi falar e li a respeito
- Sim, conheço bem as teorias
- Outro:

12. Você conhece o conceito de “analfabetismo funcional”? *

- Não, não sei o que é isso
- Já ouvi falar, mas não sei bem o que é
- Sim, sei do que se trata
- Outro

ANEXO B: UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Time for literature 1

Life in the countryside

Before you read...

Personal answers

- Do you live in the city or in the countryside?
- If you live in the city, do you know people who live in the countryside?
- What do you know about life outside towns and cities?

Let's have a look at life in the countryside back in 19th-century Wales through the eyes of literature writers. First, answer these questions.

- Which classic novels are you familiar with?

- How many English-speaking countries do you know?

- Have you ever read any literary works written by English-language authors?

- Do you know anything about life in the countryside in English-speaking places in the 19th and 20th centuries?

Personal answers

Reading

A. Be prepared to read an excerpt from Richard Llewellyn's most famous book, *How Green Was My Valley*. First, read this short biography of the author and then check (✓) the correct pieces of information about him.

Richard Dafydd Vivian Llewellyn Lloyd (1906-1983) was a British novelist. He was born of Welsh parents in Hendon, north London in 1906. Only after his death was it discovered that his claim that he was born in St. Davids, West Wales, was false, though of course he was of Welsh blood.

Several of his novels dealt with a Welsh theme, the best-known being *How Green Was My Valley* (1939), which won international acclaim and was made into a classic Hollywood film. It immortalized the way of life of the South Wales Valleys' coal mining communities, where Llewellyn spent a small amount of time with his grandfather. Three sequels followed. [...]

Adapted from: <http://www.goodreads.com/author/show/22698.Richard_Llewellyn>. Accessed on: December 2, 2012.



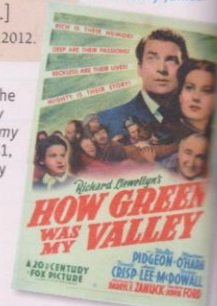
Richard Llewellyn, c. 1970.

Bernard Cornish/Lainstock

O começo do século 20 foi um bom momento para a literatura anglo-americana irlandesa. Produziu nessa época autores como D. H. Lawrence, Virginia Woolf, James Joyce, William Faulkner, F. Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway, E.M. Forster, Thomas Dreiser, Edith Wharton e Henry James.

- () Llewellyn was born in Wales.
- (✓) He came from a Welsh family.
- (✓) He wrote a lot of novels.
- (✓) Richard Llewellyn was a 20th-century writer.
- (✓) His grandfather lived in Wales.
- () *How Green Was My Valley* is his only novel about the Welsh miners.

Poster of the movie *How green was my valley*, 1941, directed by John Ford



The novel *How Green Was My Valley*, published in 1939, is set in South Wales in the reign of Queen Victoria, which lasted from 1837 to 1901, when she died. It tells the story of the Morgans, a respectable mining family of the South Wales Valleys, through the eyes of the youngest son, Huw Morgan. In Chapter 2, we have a description of a wedding in a mining village in Wales in the last years of the 19th century.

Queen Victoria's dates. In: WINGATE, Philippa. *The Usborne Book of Kings & Queens* - From Tutankhamun to Elizabeth II. London: Usborne Publishing Ltd., 1995. p. 47.

Chapter Two

A grand time we had at Ivor's wedding. There was nearly a fight about where the wedding was going to be. Bronwen's father wanted it done in the Zion Chapel over the mountain, but my father was sure our Chapel would be ready in time.

Every man in our village had been helping for months in the evenings to build our chapel. I used to play in the bricks and blocks and plaster with the other boys while the men were working, and fine times we did have.

Indeed, the Chapel looks the same now as the day it was opened by some preacher from town. We had no preacher of our own for a long time because the village was not rich enough to pay one, so the grown-ups took turns to preach and pray, and of course the choir was always there.

Ivor got married to Bronwen in our new chapel as my father wanted, and you should have seen the fun after.

For a miracle, it was a fine day. My father wore his top hat, my mother had a new grey dress and bonnet, all the boys had new black suits and bowlers, and I was in a new black overcoat with a velvet collar. There is a swell I was.

But you should have seen Ivor and Bronwen. He had a new black suit too, but my father lent him his white waistcoat, and it looked a real treat on him, with a bunch of pinks in his buttonhole.

But Bronwen.

Everybody said how beautiful she was. She had her great-grandmother's dress on, so her mother said, and indeed even though it had been washed special, the lace was still looking a bit brownish, or so I thought and no wonder being that old.

There was my mother and Bronwen's crying down in the front, and my father and Bronwen's standing next to them, and then my older brothers, Ianto, Davy, and Owen.

I was down farther with my sisters and my other brother, standing with my aunts and uncles. The Chapel was packed so full there was no room to lift your arms, and opening a hymn book was out of the question. It is a good job they all knew the words of the hymns backwards.

The preacher gave a fine sermon. He used some big English words I had never heard before because our meetings were taken by the grown-ups in our language. But I remembered the tunes of some of them and asked my father afterwards. I suppose I must have got the tunes wrong because although my father tried and said them over again, we never found out what they were and I am still in ignorance to this day.

[...]

I will never forget the party after the wedding when Ivor and Bronwen had gone up to the house to go away. They went in Dai Ellis's best trap with the white mare that used to take the Post.

In the big tent they had the food and in the small one the drink. There were tables for the grown-ups under the trees by the Chapel garden, but the children had theirs in their hands on the grass by the baptism tank.

The big tent was a picture inside with all the food laid out on tables running round the sides, and the women in their best dresses and bonnets, and flowers in jugs and buckets.

Bronwen's father had baked till all hours and you should have seen the stuff he brought over. There were pies so heavy that two men had to lift them, and the crust on top so pretty with patterns it was a shame to cut. The wedding cake was out under the trees, white and going up in three rounds, every bit of it made by Bronwen's father, with horse-shoes and little balls of silver spelling out Ivor and Bronwen's names and the date.

And, of course, everybody from the village and from all the farms, and the friends of Bronwen's family had brought something made special, because everybody knew everybody else would be looking to see what had been brought, so by the time it was all on the tables, it looked as though it could never all be eaten, and in any case, it would be a shame to start and spoil the show.

But when my mother clapped her hands at the crowd and told them to eat, you would be surprised how quick it went.

[...]

Lawrence, Richard. *How Green Was My Valley*. London: Landsborough Publications Ltd., 1958. p. 12-14.

1. Answer these questions according to the excerpt.

a) How many brothers of the Morgan family are named in the text?

Besides the narrator, whom we know is called Huw, four brothers are named: Ivor, Ianto, Davy, and Owen.

b) Which brother is the bridegroom?

Ivor

c) What was the bride wearing during the wedding?

Her great-grandmother's wedding dress

d) Who was present at the wedding?

The bridegroom's and the bride's family, friends from the village and from all farms, and the preacher

e) Where did the wedding take place?

At the new chapel that had been built in the village.

f) What was the party like?

It was a wonderful party, according to the narrator. There was a lot to eat and drink.

g) Who is the narrator apparently most impressed by as far as clothes and accessories are concerned?

Bronwen

h) Which part of the text confirms your answer in question g? Why?

The phrase "But Bronwen," because it shows that she is looking especially beautiful.

2. Read the excerpt of *How Green Was My Valley* again and do the activities below.

a) What kind of text is it?

- a play
- a thriller story
- a memory narrative
- a comedy
- a horror story
- a letter

b) What is correct to say about the form of this text?

- It is a monologue.
- It is a narrative about the past.
- It is a third-person narrative.
- It is a dialog.
- It is a present verb tense narrative.

c) In the sentence "For a miracle, it was a fine day" (5th paragraph), what does the writer tell us about what the weather is like most of the time in the village?

That the weather is always bad there.

d) Describe in your own words how the wedding party was put together.

Suggested answer: The bride's father had baked extensively and all the friends brought something to eat.

e) Have you ever heard stories from your grandparents (or great-grandparents) of weddings in the countryside? If you have, how are they similar to the wedding narrated in the excerpt on page 91?

Personal answer

f) Do you think weddings in the countryside of Wales nowadays still resemble the one described by Richard Llewellyn in *How Green Was My Valley*?

Suggested answer: Perhaps in the really rural areas, they do, but chances are they have changed with the times.

3. Create an illustrated dictionary page to help readers grasp the meaning of some words related to clothing. Match each word in the box to its corresponding image. Write the number. Hint: The descriptions in the text may help you!

- 1 top hat
- 2 grey dress
- 3 bonnet
- 4 black suit
- 5 bowler
- 6 black overcoat with a velvet collar
- 7 waistcoat
- 8 bunch of pinks
- 9 (wedding) dress



B. Before reading the second literary text, which is a poem by W.B. Yeats, let's get to know a little about this writer.

William Butler Yeats (13 June 1865 – 28 January 1939) was an Irish poet and one of the foremost figures of 20th century literature. [...] In 1923 he was awarded the Nobel Prize in Literature as the first Irishman so honoured for what the Nobel Committee described as "inspired poetry, which in a highly artistic form gives expression to the spirit of a whole nation." [...]

Yeats was born and educated in Dublin, but spent his childhood in County Sligo. He studied poetry in his youth and from an early age was fascinated by both Irish legends and the occult. Those topics feature in the first phase of his work, which lasted roughly until the turn of the 20th century. His earliest volume of verse was published in 1889 [...]. From 1900, Yeats' poetry grew more physical and realistic. He largely renounced the transcendental beliefs of his youth, though he remained preoccupied with physical and spiritual masks, as well as with cyclical theories of life.

He lived some years in England, but was always homesick for Ireland and went to Sligo for summer holidays nearly every year. In London he met other writers such as Bernard Shaw and Oscar Wilde. In 1894 Yeats met friend and patron Lady Augusta Gregory (1852-1932) of Coole Park and thus began their involvement with The Irish Literary Theatre which was founded in 1899 in Dublin, together with Edward Martyn and some others. He was by then a driving force behind the Irish Literary Revival of the turn of the 19th to the 20th century. (It would become the Abbey Theatre in 1904.) For many years he was in love with Maude Gonne, who was the actress in some plays presented at the National Theatre, but she married elsewhere, and they became friends for life. At the age of forty-six, in 1911, Yeats met Georgie (George) Hyde Lees (1892-1968) and they married on 20 October, 1917, and had two children.

Adapted and enhanced from: <http://en.wikipedia.org/wiki/W_B_Yeats> | <<http://www.online-literature.com/yeats/>>. Both accessed on: December 4, 2012



William Butler Yeats

4. Now decide if the following statements about Yeats are true (T) or false (F) according to the biography above.

- (F) William Butler Yeats was an Englishman.
- (T) He won the Nobel Prize in 1923.
- (F) He was married to Maude Gonne.
- (T) Yeats always returned to Sligo for holidays.
- (T) He was one of the greatest pushers of the Irish Literary Revival.
- (T) He helped create the Irish Literary Theatre.
- (T) Yeats had as companions Lady Gregory and Edward Martyn.

5. In the next text we can see how the poet W.B. Yeats sees life in the countryside as he remembers the lake isle of Innisfree. This lake is situated near Sligo, Ireland, where Yeats used to play as a boy. Read the poem and then do the activities that follow.



The Lake Isle of Innisfree

by William Butler Yeats

I will arise and go now, and go to Innisfree,
And a small cabin build there, of clay and wattles made;
Nine bean-rows will I have there, a hive for the honey-bee,
And live alone in the bee-loud glade.

And I shall have some peace there, for peace comes dropping slow,
Dropping from the veils of the morning to where the cricket sings;
There midnight's all a glimmer, and noon a purple glow,
And evening full of the linnet's wings.

I will arise and go now, for always night and day
I hear lake water lapping with low sounds by the shore;
While I stand on the roadway, or on the pavements grey,
I hear it in the deep heart's core.

available at: <<http://www.poetryfoundation.org/poem/172053>>. Accessed on: December 15, 2012.

- a) What parts of the day does the writer mention in the poem?

Morning, midnight, and evening – night and day

- b) Check (✓) the ideas depicted in the poem.

- (✓) The poet is dreaming of a special place.
- () The poet is describing the Lake Isle of Innisfree.
- (✓) The poet is far away from Innisfree.
- (✓) The poet wishes for some peace.

c) You have read two literary texts so far – a narrative (excerpt of *How Green Was My Valley*) and a poem (*The Lake Isle of Innisfree*). Mark **P** for the characteristics of a poem and **N** for the characteristics of a narrative.

- (N) It uses descriptive language.
- (P) It takes a certain form as in stanzas or groups of lines.
- (N) It has defined characters.
- (N) Time is described or implied.
- (P) It often uses rhyming couplets.
- (P) It has rhythm, more or less regularly patterned.
- (P) It can have figurative language such as metaphors, repetition, alliteration, assonance, onomatopoeia, similes, metonymy, among others.
- (P) The language is succinct.
- (N) There is always a narrator (first or third person).
- (N) There is a plot (what is going to happen? what is happening?).

d) Consider the way both authors (Llewellyn and Yeats) write about the countryside. What is similar between the two texts?

Suggested answer: Both are apparently written from memory, and both seem to make readers feel how good life outside towns and cities is.

C. Our last reading passage in this section presents, in fact, the words to a song. A literary work is not merely the “product” of a single writer, but of its relationship to other texts, sometimes of different genres. This is the case of the text you are about to read.

The song “Isle of Innisfree”, which came out in 1950, was written by Dick Farrelly. He was probably inspired by Yeats’ poem. Farrelly was born in Kells, County Meath, of publican parents. He learned to play the piano as a young boy and was writing songs and poetry in his teens. His best remembered song is “Isle of Innisfree” – the inspiration for the song came when he was on a bus journey to Dublin, and that night he put the song on manuscript. He says: “I used the Isle of Innisfree as another name for Ireland, and it was Ireland I had in mind when I wrote the song”.

This relationship between the poem and the song allows us to say that all the texts ever written could be imagined to be in one giant book somewhere, where they all respond to one another in extended conversation.

Adapted from: <<http://www.joseflocke.co.uk/josef/DickFarrelly.htm>>; <<http://valerie6.myweb.uga.edu/intertextuality.html>>. Both accessed on: December 14, 2012.

The song “Isle of Innisfree” is an Irish classic today. It has been performed by well-known artists, like singers Sinead O’Connor and Daniel O’Donnell, the group Celtic Woman, among others.

Farrelly’s song was used by John Ford in the Oscar-winning *The quiet man*. This 1952 production has become a cult movie, and it is available in video rental stores.

A poem, a song, a film... The same theme (*Isle of Innisfree*) presented in different ways.



DVD cover of the movie *The quiet man*.

6. Here are the lyrics to "Isle of Innisfree." Read it and then answer the questions.

Isle of Innisfree

written by Dick Farrelly

I've met some folks who say that I'm a dreamer,
And I've no doubt there's truth in what they say,
But sure a body's bound to be a dreamer
When all the things he loves are far away.

And precious things are dreams unto an exile.
They take him o'er the land across the sea –
Especially when it happens he's an exile
From that dear lovely Isle of Innisfree.

And when the moonlight peeps across the rooftops
Of this great city, wondrous though it be,
I scarcely feel its wonder or its laughter.
I'm once again back home in Innisfree.
I wander o'er green hills through dreamy valleys

And find a peace no other land would know.
I hear the birds make music fit for angels
And watch the rivers laughing as they flow.

And then into a humble shack I wander –
My dear old home – and tenderly behold
The folks I love around the turf fire gathered.
On bended knees, their rosary is told.

But dreams don't last –
Though dreams are not forgotten –
And soon I'm back to stern reality.
But though they pave the footways here with gold dust,
I still would choose my Isle of Innisfree.

Available at: <<http://www.reelclassics.com/Movies/QuietMan/innisfree-lyrics.htm>>. Accessed on: December 5, 2012.

- a) How would you describe the balladeer?

Suggested answer: An exiled person, away from his beloved land, someone dreaming of his home place.

- b) What references to religion are there in the lyrics?

In the 5th stanza, in which we read "On bended knees, their rosary is told".
The rosary is a symbol of Catholicism.

- c) What are the similarities between the song written by Dick Farrelly and Yeats' poem?

Suggested answer: Both long for an ideal place in Ireland.

- Now listen to the song and read the lyrics. You can even sing along and enjoy yourself.

Se necessário, o professor poderá explicar aos alunos que o termo *ballad* se refere ao tipo de canção que conta uma história, repete uma saga ou fala extensamente de algum fato. No caso, *balladeer*, termo usado na questão a, se refere ao cantor da balada.

Beyond the words...

- a) Yeats' poem and Farrelly's song both talk about a place that a person misses because he or she is far away. They are both songs of exile. Do you know anybody who was forced to leave his or her hometown? If so, is this person homesick?
- b) What reasons might make someone leave his or her hometown and stay far from his or her loved ones? *Personal answers*

ANEXO C: BLOG

