

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN
CÂMPUS LONDRINA**

FERNANDO BRUNO ANTONELLI MOLINA BENITES

**A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO-APRENDIZADO E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LONDRINA

2018

FERNANDO BRUNO ANTONELLI MOLINA BENITES

**A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO-APRENDIZADO E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, do Câmpus Londrina, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Cesar Menon

LONDRINA

2018

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e o seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

B4671 Benites, Fernando Bruno Antonelli Molina

A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores / Fernando Bruno Antonelli Molina Benites – Londrina: [s.n.], 2018.

181 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Cesar Menon

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2018.

Bibliografia: f. 174-178

1. Leitores - Formação. 2. Literatura Inglesa. 3. Língua Inglesa – Estudo e Ensino. I. Menon, Mauricio Cesar, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



TERMO DE APROVAÇÃO

A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO-APRENDIZADO E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

por

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites

Esta Dissertação foi apresentada em 09 de julho de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados.

Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Mauricio Cesar Menon
Orientador – UTFPR Londrina

Prof. Dra. Juliane D'Almas
1ª titular – membro externo – UNESPAR Apucarana

Prof. Dra. Mirian Ruffini
2ª titular – membro interno – UTFPR Pato Branco

A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de
Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza

Um trabalho pequeno, sincero, honesto,
feito com amor e que, acima de tudo,
gosta de questionar as regras
estabelecidas, só poderia ser dedicado a
seus pares: Rebeca, Paulo e Elisa. Amo
vocês, filhinhos!

AGRADECIMENTOS

No topo da lista, obviamente, Deus, por ser responsável por tudo e todos que serão doravante listados e também pelos que serão esquecidos – lapso inevitável após alguns anos de pesquisa. Perdoem-me, e saibam que a memória pode falhar às vezes, mas o coração, nunca – e é nele que vocês moram!

Em segundo lugar, agradeço a todo o corpo docente do PPGEN da UTFPR – Câmpus Londrina, mestres estimados sem os quais a pavimentação do caminho teria sido muitíssimo mais difícil – quiçá impossível. Em especial, ao Prof. Maurício César Menon, que antes de qualquer palavra de admiração ao profissional que é, merece incontáveis elogios por ser *quem* é. Sorte sua morar longe de mim, Professor – se não, eu não sairia da sua casa!

Agradeço com a mesma sinceridade e carinho meus colegas de sala e companheiros de jornada – em especial, gostaria de citar Jorge Felizardo, Rafael Arruda, Guilherme Mendonça e Robert Simão – queridíssimos amigos que muito me ensinaram em todas as muitas trocas de ideias e experiências. A vocês, camaradas, um pensamento cujo autor me escapa à lembrança e que, portanto, só posso parafrasear: nunca subestimem as marcas que vocês deixam nos outros. Nunca!

Com todo o amor do mundo, agradeço, em grau idêntico, à Luciana, Rebeca, Paulo e Elisa – em ordem cronológica, as quatro maiores alegrias de minha vida: minha esposa e filhos queridos que me apoiam, compreendem e, acima de tudo, respeitam a decisão que tomei pela docência e academia – fins de semana por vezes lhes são negados e horas intermináveis de pesquisa muitas vezes se interpõem entre seus e meus objetivos, entretanto, acreditem: nosso trabalho não é vão! Amo vocês!

Por fim, agradeço a meus atuais e ex-alunos, e também a todos os professores – de graduação, especialização e afins. Todos vocês, dia após dia, me ajudaram a questionar, a buscar respostas e a querer explorar este imenso e multifacetado campo que é o ensino. Muito obrigado e atenção para a má notícia: cada resposta que encontrei trouxe consigo pelo menos mais duas perguntas! Enfim...

RESUMO

BENITES, FERNANDO B. A. M. A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores. 2018. 181 fls. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

Tendo gênese em algumas inquietações que acompanham minha prática docente – a exemplo da baixa proficiência em língua inglesa por parte do alunado, da ênfase em textos dos gêneros pertencentes ao campo informativo por parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, e do ensino da leitura em língua estrangeira ser basicamente delineado a partir exclusivamente da abordagem instrumental - o presente trabalho busca encontrar resposta à seguinte questão: pode o ensino de inglês ser mais atrativo e eficiente se estiver mais próximo à literatura em língua inglesa? As inquietudes citadas são, a meu ver, questões arraigadas muito mais no modo de pensar cabalmente utilitário que tem permeado e alinhavado a educação brasileira do que um problema circunscrito às aulas ou à disciplina em questão. E essa convicção configurou-se motor de meu trabalho, que teve início com vasta e cuidadosa pesquisa bibliográfica nas áreas de educação e ensino – etapa em que destaco os trabalhos de Alfredo Bosi (1992), Paulo Freire (1996), Olavo de Carvalho (2001), Itamar Even-Zohar (1990) e Luiz Eduardo Oliveira (2014) – objetivando, mormente, compreender não só a história e o processo de ensino de línguas estrangeiras, mas também as concepções de educação e seus reflexos nas salas de aula hodiernas em nosso país. Feito isso, foi realizada - por meio de questionários - pesquisa de campo compreendendo as ideias e impressões de alunos e professores quanto às aulas de inglês, e, por fim, foi desenvolvido o produto educacional que acompanha as considerações aqui feitas: um caderno de apoio para as aulas de língua inglesa no terceiro ano do ensino médio, incluindo unidades didáticas – inspiradas nas sequências de Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2006) – para sete excertos de diferentes épocas e gêneros da literatura inglesa, abordando aspectos múltiplos dos textos em questão, com o intuito de contribuir para a criticidade e abranger interesses distintos dos alunos, projetando-os de maneira significativa nas análises e, de modo geral, nas séries de aula em que a literatura está em foco. Nessa etapa, as assertivas de Antonio Candido (1999), Leyla Perrone-Moisés (2016) e Roland Barthes (1979), principalmente, tiveram função preponderante. A presente dissertação termina com o relato de aplicação de algumas dessas aulas, que intentaram – por vezes conseguindo – responder algumas das questões levantadas no decorrer do trabalho, bem como a pergunta que estimulou a pesquisa. Naturalmente, outras e novas interpelações se apresentaram, e, nesse ciclo, acredito que contribuições para o ensino e aprendizado foram deixadas pela experiência vivida e aqui compartilhada, pelo produto desenvolvido e aplicado, e pelas análises, fundamentalmente dialógicas, aqui desenvolvidas.

Palavras-chave: Língua inglesa. Literatura Inglesa. Ensino. Proficiência. Formação de leitores.

ABSTRACT

BENITES, FERNANDO B. A. M. English Literature and English language classes: inputs for teaching-learning and for readers' development. 2018. 181 pages. Master's Dissertation on Humanities, Social and Nature Science Teaching – Federal University of Technology – Paraná. Londrina, 2018.

Having its genesis in some of the concerns that accompany my teaching practice - such as the low proficiency in English language by the students, the emphasis on texts of the genres belonging to the information field by the educational materials available on the market, and the fact that the teaching of reading in foreign language is basically outlined exclusively from the *specific purposes approach* - this paper aims to find an answer to the following question: Can English language teaching be more attractive and efficient if it is closer to the literature in the English language? The worries mentioned are, in my point of view, much more deeply rooted in the way of thinking that is wholly utilitarian, which has permeated and drawn Brazilian education, rather than a problem confined to the classes or the subject under discussion. Thus, this conviction became the basis of my work, which began with a large and careful bibliographical research in education and teaching areas - a stage in which I highlight the works of Alfredo Bosi (1992), Paulo Freire (1996), Olavo de Carvalho (2001), Itamar Even-Zohar (1990) and Luiz Eduardo Oliveira (2014) - aiming, in particular, to understand not only the history and the process of teaching foreign languages, but also conceptions of education and its reflections in today's classrooms in our country. Done this, a field research - through questionnaires - was carried out, comprising the ideas and impressions of students and teachers regarding English language classes, and finally, the educational product that accompanies the considerations made here was developed: a supporting notebook for English language classes in the third year (senior) of high school, including didactic units - inspired by the sequences of Rildo Cosson in *Letramento literário: teoria e prática (2006)* - for seven excerpts from different epochs and genres of English literature, addressing multiple aspects of the texts in issue, with the intention of contributing to criticism and covering different interests of the students, projecting them in a meaningful way in the analyzes and, in general, in the series of classes in which the literature is in focus. In this stage, the assertions of Antonio Candido (1999), Leyla Perrone-Moisés (2016) and Roland Barthes (1979), mainly, had preponderant function. The present paper concludes with the report of the application of some of these classes, which attempted - sometimes succeeding - to answer some of the questions raised in the course of the work, as well as the question that stimulated the research. Of course, other and new interpellations have appeared, and in this cycle, I believe that contributions to teaching and learning have been left by the experience lived and shared here, by the product developed and applied, and by the essentially dialogical analyzes developed here.

Keywords: English language. English literature. Teaching. Proficiency. Readers' development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	File:2015-EF-EPI-map.....	48
Figura 2:	Reprodução da página inicial do website <i>Cadernos de apoio</i>	59
Figura 3:	Super homem herói.....	61
Figura 4:	Super heróis painel metal.....	61
Figura 5:	Spiderman.....	61
Figura 6:	Florença Hércules Centauro.....	61
Figura 7:	Ironman herói história em quadrinhos.....	61
Figura 8:	Batman retrato personalizado.....	61
Figura 9:	Stories of Beowulf slave stealing golden cup.....	62
Figura 10:	Hamlet William Shakespeare.....	68
Figura 11:	Hamlet.....	70
Figura 12:	Praia ilha palmeira sol.....	76
Figura 13:	Cruz céu Cristo.....	76
Figura 14:	Adventure.....	76
Figura 15:	Moedas dinheiro finanças.....	76
Figura 16:	Paris Louvre arte Monalisa turismo.....	76
Figura 17:	Robinson Von Offterdinger and Zweigle Kap.....	78
Figura 18:	Frankenstein, Monster, Boris Karloff.....	84
Figura 19:	Past Perfect.....	86
Figura 20:	Past Simple.....	86
Figura 21:	Rackham Poe Oval Portrait.....	91
Figura 22:	Short story elements.....	95
Figura 23:	Rudyard Kipling's photograph.....	99
Figura 24:	Cropped-big-brother-is-watching-you-1984.png.....	106
Figura 25:	Super homem herói.....	111
Figura 26:	Super heróis painel metal.....	111
Figura 27:	Spiderman.....	111
Figura 28:	Florença Hércules Centauro.....	111
Figura 29:	Ironman herói história em quadrinhos.....	111
Figura 30:	Batman retrato personalizado.....	111
Figura 31:	Stories of Beowulf slave stealing golden cup.....	112

Figura 32:	Hamlet William Shakespeare.....	116
Figura 33:	Hamlet.....	117
Figura 34:	Praia ilha palmeira sol.....	122
Figura 35:	Cruz céu Cristo.....	122
Figura 36:	Adventure.....	122
Figura 37:	Moedas dinheiro finanças.....	122
Figura 38:	Paris Louvre arte Monalisa turismo.....	122
Figura 39:	Robinson Von Offterdinger and Zweigle Kap.....	123
Figura 40:	Frankenstein, Monster, Boris Karloff.....	127
Figura 41:	Past Perfect.....	129
Figura 42:	Past Simple.....	129
Figura 43:	Rackham Poe Oval Portrait.....	131
Figura 44:	Short story elements.....	135
Figura 45:	Rudyard Kipling's photograph.....	137
Figura 46:	Cropped-big-brother-is-watching-you-1984.png.....	141
Figura 47:	Reprodução da página interativa do website <i>Cadernos de apoio</i>	168

LISTA DE SIGLAS

PCN	Parâmetros curriculares nacionais
LDB	Lei de diretrizes e bases
LI	Língua inglesa
LF	Língua francesa
LE	Língua estrangeira
EM	Ensino médio
ENEM	Exame nacional do ensino médio

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Qual língua estrangeira você pretende escolher em sua prova de vestibular?.....	147
Gráfico 2:	Sabendo que os vestibulares, em se tratando de língua estrangeira, cobram do candidato principalmente leitura e interpretação de textos, por que você acredita que será melhor sucedido na língua que escolheu?.....	148
Gráfico 3:	Você se sente preparado para ler e interpretar textos em língua inglesa?.....	148
Gráfico 4:	Pergunta acima – alunos que escolheram a língua inglesa.....	149
Gráfico 5:	Pergunta acima – alunos que escolheram a língua espanhola.....	149
Gráfico 6:	Você gosta de ler?.....	150
Gráfico 7:	Você gosta de literatura?.....	150
Gráfico 8:	Em uma escala de 0 a 5, em que zero corresponde a “nada” e cinco a “muito interessado”, que nota você atribuiria a você mesmo em se tratando de sua postura na aula de língua inglesa?.....	151
Gráfico 9:	Pergunta acima – alunos que escolheram a língua inglesa.....	151
Gráfico 10:	Pergunta acima – alunos que escolheram a língua espanhola.....	152
Gráfico 11:	Você acha que a literatura inglesa poderia auxiliá-lo em seu gosto por leitura e em seu interesse por atividades de leitura em inglês?.....	152
Gráfico 12:	Se possível, que sugestões você daria para tornar mais interessantes as aulas de língua inglesa?.....	153

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES	23
1.1	Do que entendemos por educação.....	23
1.2	Do ensino e de sua caracterização nas ciências humanas (e línguas estrangeiras).....	30
1.3	Do ensino de língua francesa.....	35
1.4	Do ensino de língua inglesa.....	42
2	PRODUTO EDUCACIONAL	54
2.1	Da convicção e do caminho percorrido.....	54
2.2	Cadernos de apoio – suplemento para o professor.....	60
2.2.1.	“Beowulf” (professores).....	61
2.2.2.	<i>Hamlet</i> , William Shakespeare (professores)	67
2.2.3.	<i>Robinson Crusoe</i> , Daniel Defoe (professores).....	75
2.2.4.	<i>Frankenstein</i> , Mary Shelley (professores).....	82
2.2.5.	“The Oval Portrait”, Edgar Allan Poe (professores).....	89
2.2.6.	“If”, Rudyard Kipling (professores).....	98
2.2.7.	<i>1984</i> , George Orwell. (professores).....	103
2.3	Cadernos de apoio.....	111
2.3.1.	“Beowulf” (alunos).....	111
2.3.2.	<i>Hamlet</i> , William Shakespeare (alunos).....	116
2.3.3.	<i>Robinson Crusoe</i> , Daniel Defoe (alunos).....	122
2.3.4.	<i>Frankenstein</i> , Mary Shelley (alunos).....	127
2.3.5.	“The Oval Portrait”, Edgar Allan Poe (alunos).....	131
2.3.6.	“If”, Rudyard Kipling (alunos).....	137
2.3.7.	<i>1984</i> , George Orwell (alunos).....	140
3	RELATO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	145
3.1	Do cenário e dos atores.....	145
3.2	Da ação.....	155
3.2.1.	<i>1984</i> – aplicação.....	156
3.2.2.	<i>Frankenstein</i> – aplicação.....	160
3.3	Fecham-se as cortinas.....	164

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	179

INTRODUÇÃO

Antes de começar a existir historicamente, nossa época parece que já havia sido lida por diversos autores de ficção. Em *Paris no Século XX* (1863), por exemplo, Julio Verne pintou um cenário no mínimo alarmante para o futuro das humanidades, que se tornam uma parte cada vez menos importante de uma sociedade na qual vigora um universo estritamente tecnicista, em que são priorizadas e concebíveis como profissão ser industriário, comerciante e empreendedor. As artes, dentre as quais a Literatura, não mais despertam o interesse das pessoas, que parecem preocupar-se somente com a finalidade das coisas: “Ora, para um empresário, construir ou instruir é tudo a mesma coisa, visto que, para falar a verdade, a instrução não passa de um tipo de construção um pouco menos sólida” (VERNE, 1995, p. 32). “Meu filho, então você não sabe que o gênio e até o talento são uma doença, e que a mulher de um artista tem que conformar-se com o papel de enfermeira?” (ibid., p. 150).

Em *Admirável mundo novo* (1932), Aldous Huxley foi além em sua descrição do culto à racionalidade e ao modo de pensar cabalmente utilitário que vislumbrava para o futuro: embora tenha desenhado uma sociedade no ainda longínquo ano de 2540 (ou “ano 600 da era Fordiana”), não é difícil traçarmos um paralelo entre algumas das tendências de nossos dias com a pavimentação do caminho para aquilo que encontramos em sua distopia: uma sociedade totalitária, fascinada pelo progresso científico e convicta da oferta a todos da felicidade obrigatória. Sem pais nem mães, os indivíduos são programados em laboratórios para as funções que irão desempenhar em vida, educados em “centros de condicionamento” e levados a não ter perspectivas diferentes daquelas que receberam desde o nascimento, garantindo assim um todo perfeito e inabalável:

Os livros e os ruídos aterradores, as flores e as Odescargas elétricas, formavam já no espírito das crianças pares ligados de maneira comprometedora; no fim de duzentas repetições da mesma lição ou de outra semelhante, estariam ligados indissolavelmente. Aquilo que o homem uniu, a natureza é impotente para separar. “Eles crescerão com aquilo que os psicólogos chamam um ódio ‘instintivo’ aos livros e às flores. Reflexos inalteravelmente condicionados. Nada quererão com a literatura e com a botânica durante toda a vida” [...] (HUXLEY, 1979, p. 18).

Fahrenheit 451 (1953), de Ray Bradbury, serve como um último grande exemplo a ser elencado para o propósito que se desenvolverá adiante. Ambientando sua história no final do século XX, o autor deixa transparecer uma grande preocupação com os efeitos da televisão, ou a “família”, como é chamada na obra: sem acesso aos livros (vale lembrar que o afastar-se deles começou a dar-se por opção e não por imposição), as pessoas passam a prestar atenção apenas a bens de consumo, falando todo o tempo sobre carros, roupas, piscinas, etc. O pensamento tecnicista suplantou o humanista de tal forma que este praticamente não mais existe, e a sociedade, conseqüentemente, comporta-se como uma máquina. “Todo homem capaz de desmontar um telão de tevê e montá-lo novamente, e a maioria consegue hoje em dia, está mais feliz do que qualquer homem que tenta usar a régua de cálculo, medir e comparar o universo” (BRADBURY, 2012, p. 87). Nesse âmbito e olhando para nossos dias, negar a triste atualidade da seguinte passagem é, no mínimo, estar com os olhos bem fechados para as realidades que se delineiam:

A escolaridade é abreviada, a disciplina relaxada, as filosofias, as histórias, as línguas são abolidas, gramática e ortografia pouco a pouco negligenciadas, e, por fim, quase totalmente ignoradas. A vida é imediata, o emprego é que conta, o prazer está por toda parte depois do trabalho. Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas? (ibid., p. 99)

Embora hoje parafusos, porcas e interruptores não mais encontrem espaço nos discursos – nestes, a formação crítica e autônoma dos indivíduos é que vem ao encontro dos nossos ouvidos - paradoxal e tristemente, o que temos é um ensino ainda utilitário, que prioriza resultados imediatos, repleto de aparatos que pretensamente auxiliam a construção do conhecimento e que acabam por dispensar uma reflexão mais profunda. Assim, a decisão de iniciar a apresentação desta dissertação e do produto educacional que a acompanha recorrendo às distopias é resultado de uma triste constatação que tem norteado o meu pensamento: há, sem dúvida, um espectro tecnicista-utilitário pairando sobre o ensino em nossos dias. Tudo aquilo que chamamos de instrução não é mais autojustificado e busca sempre um fator externo que provenha razão e credibilidade para a sua existência: todo conteúdo, fórmula, regra, estrutura ou qualquer outra coisa que o valha não conta com o mínimo de autonomia, vindo sempre acompanhado - na tentativa de absolvê-

lo do pré-julgamento que o taxa “inútil” - de assertivas do tipo “isso cai no vestibular” ou “você não vai usar isso para tal finalidade”, entre outras. “Se há uma coisa óbvia na cultura brasileira, é o desprezo pelo conhecimento e a concomitante veneração pelos títulos e diplomas que dão acesso aos bons empregos” (CARVALHO, 2009). O saber não é valorizado se não apresentar um uso imediato que o emancipe à condição de digno da atenção dos educandos deste alarmante princípio de século XXI. Lembro-me neste momento de Rubem Alves (1980), para quem a tão humanizadora tarefa de ensinar parecia encontrar seu incômodo lugar sob densas camadas desumanizadas e desumanizantes:

Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E daí chegamos a esta posição paradoxal em que, para se conhecer o mundo humano, é necessário silenciar sobre os homens. Antes de tudo, é necessário um “anti-humanismo” metodológico. [...] Assim, o discurso da escola ficou, progressivamente, como algo solto no ar, que não se liga, pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem. Ninguém fala. Quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se. Não foi assim que nos ensinaram? Não foi assim que ensinamos? (ALVES, 1980, p. 16-23).

Em se falando de língua inglesa (doravante LI), minha área de atuação e objeto de interesse e estudo, tal realidade prática parece ter efeitos ainda mais abrangentes e nocivos. Colocada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN (BRASIL, 2000) - em “posição privilegiada por servir como ‘ferramenta’ a todas as outras disciplinas” (p. 94), seu ensino fica, na realidade, confinado a um conjunto de técnicas aplicáveis a determinados gêneros textuais e que permitem o entendimento de certos textos para uma dada função, em uma abordagem funcional que fica bem evidenciada pelo excerto abaixo:

[...] o substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (BRASIL, 2000, p. 97).

Ou seja, por mais importante que pareça o objeto em si (a língua), não é ele o protagonista do ensino; este é conduzido por uma parte das funções do idioma e voltado para o alcance de algumas metas pelo conhecimento dele proporcionadas.

Tendo o prejuízo trazido por tais concepções em mente e a experiência acumulada no decorrer dos anos de docência para o ensino médio (doravante EM), procedi à pesquisa bibliográfica acerca da história do ensino da LI no Brasil. Semelhantemente, não posso deixar de citar a inspiração para tal, trazida pelo relato de José de Alencar em sua biografia intelectual *Como e por que sou romancista* (1873): nesta obra, ambientada em uma época em que ainda se estudava o francês como língua estrangeira (doravante LE), nos é dado testemunhar, sucessivamente, as agruras de um aprendiz – o próprio autor - até chegar ao grande momento em que os segredos da língua lhe são revelados. Portando um conhecimento raso que não lhe permitia compreender vocabulário ou pensamento que estivessem, por pouco que fosse, acima do nível mais básico adquirido em anos a fio de instrução escolar, Alencar, então estudante, relata sua árdua saga em meio aos textos literários em LE e ao confronto intelectual e linguístico por eles perpetrado, chegando ao fim do aprendizado como uma grande conquista – que não teria sido possível sem a iniciativa pessoal e o desafio que reside na compreensão da linguagem literária. A seguinte passagem evidencia esses traços:

Foi assim que um dia vi pela primeira vez o volume das obras completas de Balzac [...] hesitando na escolha daquele por onde havia de começar. Afinal decidia-me por um dos mais pequenos; porém, mal começada a leitura, desistia ante a dificuldade. Tinha eu feito exame de francês à minha chegada em São Paulo e obtivera aprovação plena, traduzindo uns trechos do *Telêmaco* e da *Henriqueida*; mas, ou soubesse eu de outiva a versão que repeti, ou o francês de Balzac não se parecesse em nada com o de Fenelon e Voltaire; o caso é que não conseguia compreender um período de qualquer dos romances da coleção. Todavia achava eu um prazer singular em percorrer aquelas páginas, e por um ou outro fragmento de ideia que podia colher nas frases indecifráveis, imaginava os tesouros que ali estavam defesos à minha ignorância. Conto-lhe este pormenor para que veja quão descurado foi o meu ensino de francês, falta que se deu em geral com toda a minha instrução secundária, a qual eu tive de refazer na máxima parte, depois de concluído o meu curso de direito, quando senti a necessidade de criar uma individualidade literária. Tendo meu companheiro concluído a leitura de Balzac, a instâncias minhas, passou-me o volume [...]. Encerrei-me com o livro e preparei-me para a luta. Escolhido o mais breve dos romances, armei-me do dicionário e, tropeçando a cada instante, buscando significados de palavra em palavra, tornando atrás para reatar o fio da oração, arqueei sem esmorecer com a ímproba tarefa. Gastei oito dias com a *Grenadière*; porém um mês depois acabei o volume de Balzac; e no resto do ano li o que então havia de Alexandre Dumas e Alfredo Vigny, além de muito de Chateaubriand e Victor Hugo (ALENCAR, 1993, p. 29-30).

A transposição de tais fatos para os dias atuais e, conseqüentemente, para a LI, traz um quadro ampliado dos contratempos descritos pelo renomado escritor.

Obviamente, proceder à pesquisa exigiu que eu iniciasse o entendimento do processo de ensino de LE pelo francês – presente na narrativa do autor de *Iracema* por ser a primeira LE a ser ensinada no Brasil -, e, assim, busquei dados sobre a forma como tal ensino era delineado, por que tais concepções de método mudaram e como o quadro atual foi pintado, afinal de contas, uma viagem no tempo pelo ensino da LE em nossas terras descortinará a ênfase em diferentes idiomas, objetivos, procedimentos, metodologias, abordagens, realidades e até mercados – em uma trajetória que vai a aproximando cada vez mais do utilitarismo sobre o qual versei anteriormente.

Aliei a isso outra convicção que foi tomando forma progressivamente durante meus anos de docência e que também aparece cristalina no excerto biográfico de José de Alencar: o ensino de LI não prioriza, até mesmo no presente e seguindo as orientações dos já citados PCN – que enfatizam os gêneros discursivos – o contato com textos literários. Uma breve análise dos materiais didáticos que utilizo e de outros tantos disponíveis no mercado, destinados igualmente para o EM, revela uma parcela ínfima de textos advindos da literatura, geralmente figurando em tarefas complementares que, fundamentalmente por motivo de tempo, não são exploradas em sala de aula. Nesses materiais há uma predominância latente de textos dos gêneros ligados à informação, preferencialmente do domínio discursivo jornalístico. E, trabalhados a partir da abordagem instrumental, tais textos nada mais são do que um exemplo de um conjunto de regras que uma leitura deve oferecer para alcançar-se um respectivo fim – sim, o “ler para quê” do pensamento tecnicista – oferecendo ao corpo discente apenas uma faceta diminuta do que é em verdade uma língua.

Versando sobre o ensino da Literatura, Leyla Perrone-Moysés (2016) asseverou algo que deve obrigatoriamente impactar a escolha dos gêneros para apreciação de nossos educandos: “a introdução, nos programas escolares, de textos comunicativos extraídos da mídia, mais fáceis e mais ao gosto dos jovens, em prejuízo dos textos clássicos, é uma irresponsabilidade” (2016, p. 79). Há aqueles que possam querer desqualificar tal argumento afirmando que a escritora preocupava-se com a língua portuguesa, ao que respondo que a irresponsabilidade mencionada não fica circunscrita a um único idioma. E os resultados perversos deste “semi-ensino” de uma língua, seja ela a materna ou as estrangeiras, são um problema que parece estar tomando proporções endêmicas em nossos dias. A autora ainda

oferece outros subterfúgios que confirmam tal realidade alarmante e que servem, igualmente, para a defesa da preponderância do texto literário:

[...] Responderíamos à pergunta “Por que estudar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam. (PERRONE-MOYSÉS, 2016, p. 80-81).

Por fim, é necessário deixar claro que a presente dissertação tem gênese e encontra justificativa na percepção deste problema: o ensino de LI em nossas escolas tem deixado inúmeras lacunas, e, a despeito do que é estabelecido pelos PCN, não tem trazido para as salas de aula a densa carga linguística e cultural que os exemplares literários em si carregam. Assim, proponho que esta transição passe a ser feita e, visando a contribuir para a formação de leitores críticos e mais ilustrados, bem como para um ensino de LI mais eficiente e significativo, desenvolvi o produto educacional que descrevo no segundo capítulo: cadernos de apoio para o professor de LI do EM, contendo unidades didáticas desenvolvidas a partir de excertos literários – dentre os quais destaco *Beowulf*, *Hamlet* (William Shakespeare), *Frankenstein* (Mary Shelley) e outros. Tais unidades carregam reflexões acerca das características dos referidos textos, estabelecimento de relações com a realidade dos alunos, ensino de algumas das peculiaridades dos textos literários - como a ênfase na polissemia ou nas figuras de linguagem - ou servem como ponto de partida para o ensino de tópicos gramaticais da LI. O produto encontra-se disponível no *website* <https://cadernosdeapoio.wixsite.com/cadernosdeapoio>, desenvolvido por mim para esse fim.

Outrossim, após a já citada pesquisa bibliográfica acerca da história do ensino da LE no Brasil, fui a campo e, por meio de questionário, entrevistei 118 alunos e 3 professores de LI de três escolas da cidade de Apucarana/PR, inquirindo-

os acerca de suas percepções a respeito das aulas de LI, suas preferências e suas ideias para que tais aulas pudessem ser mais interessantes. Nesse ponto, tendo que todos os professores entrevistados cursaram a disciplina *Literatura de LI* em suas graduações e eventuais especializações, e que os alunos sugeriram elementos externos, a exemplo de canções, filmes e séries para motivá-los no decorrer das aulas de inglês, penso que houve grande suporte para justificar o produto desenvolvido. Tais resultados e sua análise estão disponíveis no terceiro capítulo desta dissertação.

Dessa forma, o primeiro capítulo do trabalho traz reflexões sobre todo o processo, descrevendo o movimento feito desde a formulação das perguntas do questionário até a elaboração do produto educacional. Tais pensamentos são norteados por questionamentos acerca da educação e de suas concepções no Brasil, pela análise dos PCN para o EM, por considerações acerca dos materiais didáticos para tal nível de ensino e, principalmente pelas assertivas de Alfredo Bosi em *Dialética da Colonização* (1992).

Em seguida, no segundo capítulo, descrevo o produto educacional - unidades didáticas inspiradas nas sequências de Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2006) -, terminando com o relatório de sua aplicação no terceiro capítulo. Com tudo isso, pretendo contribuir para o ensino e aprendizagem da LI, oferecer aos professores uma ferramenta útil – as unidades didáticas presentes no caderno de apoio - para o seu dia a dia em sala de aula e despertar nos alunos novos conhecimentos e interesses que os aproximem de clássicos da Literatura Universal e lhes ofereça uma percepção do domínio de um idioma que não esteja sob a sombra do utilitarismo, mas sim sob a luz de seu desenvolvimento pessoal.

Assim, ao mesmo tempo em que resgato alguns elementos que figuravam nos antigos métodos de ensino de LE, como a ênfase nos textos literários e a aproximação entre ela e o idioma materno, passo longe de traçar uma proposta meramente saudosista, visto que considero os principais traços de nosso tempo – velocidade de informação, inúmeras vias de acesso ao conhecimento, multiconectividade, superficialidade e raciocínio cabalmente utilitário – e delinheio as unidades didáticas colocando em diálogo os anseios dos alunos e os objetivos daqueles que pretendem privilegiar uma formação humana que, infelizmente,

somente tem eclodido nos discursos sobre a educação, e não na prática cotidiana do ensino.

1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Neste capítulo, analiso diferentes concepções de educação em voga no Brasil, tentando colocar em diálogo passado e presente e visando a uma consequência possível para o futuro, inspirado nas assertivas de Itamar Even-Zohar (1990). Avaliando dialeticamente convicções e escritos de Paulo Freire (1996) e Olavo de Carvalho (2001), aponto, apoiado principalmente pelo que diz Alfredo Bosi (1992), o inegável decréscimo das disciplinas da área e o subsequente desprestígio da formação humanística. Semelhantemente, perpasso brevemente o ensino da história do ensino de LE no Brasil, citando um pouco da LF (Oliveira; Oliveira, 2014), atendo-me principalmente aos traços contemporâneos da LI (British Council, 2015) e apontando para uma era em que o método possivelmente não mais ocupe a preponderância, lugar agora ocupado pela inserção de algumas das múltiplas possibilidades oferecidas pela literatura e pelo possível diálogo entre ela e as realidades dos alunos.

1.1 Do que entendemos por Educação

Alunos e professores de hoje enfrentam uma série de questões, a exemplo da desmotivação, falta de interesse, evasão escolar, baixo nível, falta de base e desrespeito – para com professores e instituição escolar como um todo –, entre outras, dentro e fora da sala de aula, que têm pontuado os conselhos de classe, as semanas pedagógicas, as reuniões de pais e mestres, os cursos de formação continuada, a produção acadêmica da área de educação e ensino, etc., sem que encontrem uma resposta palpável e plausível em um horizonte próximo; melhor dizendo, em tal âmbito encontram-se apenas enunciados povoados por pretensos culpados que mudam de acordo com o emissor – caso que, obviamente, impossibilita que soluções verdadeiramente efetivas sejam encontradas. Tais agruras não são, no entanto, contratempos ou obstáculos inseridos *ex-abrupto* em nosso cotidiano; são construtos inexoráveis da realidade que veio sendo moldada com relação à educação no Brasil.

Não pretendo aqui tecer análises profundas sobre educação, até mesmo – fazendo uso de uma metáfora propositalmente tecnicista - porque sou apenas uma pequena peça em sua imensa engrenagem. Todavia, como peça, ao desempenhar

minha função, não posso esquecer de que minhas atividades se encontram inseridas em um todo muito maior, alimentando-o e alimentando-se dele, ou seja, as condições de funcionamento da peça dependem da máquina como um todo e vice-versa. Assim, refletir sobre a minha prática de ensino na atualidade e sobre a prática de ensino de LI no Brasil passa necessariamente por aquilo que se entende como educação – e não há como versar sobre ela sem percorrer algumas mesmo que curtas linhas dos escritos de Paulo Freire (1996), seu patrono em nossas terras:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 76, grifos do autor).

O reconhecido educador brasileiro, certamente uma das maiores influências daqueles que abraçam a pedagogia e as licenciaturas, é caracterizado por uma forma um tanto utópica de arrazoar sobre seu fazer e metas - ao menos, é o que fica evidenciado a partir dos pensamentos, tanto de educadores que discordam de suas práticas, como daqueles que se empenham em dar continuidade a seu trabalho. Dentre os primeiros, destaco Boston (1972): “algumas pessoas que trabalharam com Freire estão começando a compreender que os métodos dele tornam possível ser

crítico a respeito de tudo, menos desses métodos mesmos” (p. 87, tradução nossa) – dentre seus seguidores, merece atenção o depoimento de Moacir Gadotti (1996):

Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis (GADOTTI, 1996, p.81).

■ Não que Freire tenha sido o primeiro a falar em educação para transformação – os iluministas já o faziam séculos antes – mas talvez tenha sido, na contramão de um modo de ensino tecnicista e pragmático em voga em seu tempo, um dos protagonistas na união da educação com a interação no mundo e, conseqüentemente, com uma nova ordem social, argumentando que o fim último do ato de educar deve ser a libertação, conforme evidenciado pelo excerto abaixo:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

Para Paulo Freire, a *educação tradicional* é “bancária” por ocorrer em torno do processo de “depósitos” de conhecimentos nos alunos por parte dos professores. Por não concordar com tal concepção, ele propõe a *educação dialógica*, concebida na base do diálogo em todas as etapas do processo desde a escolha do conteúdo programático, afinal de contas, “não há um sem o outro, mas ambos em permanente integração” (ibid., p. 20). De orientação claramente inspirada em Karl Marx, para quem “os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo” (1999, p. 2), e formuladas em uma época em que as liberdades eram marcadamente cerceadas, as ideias de Freire acabaram por ultrapassar seu contexto e tempo, e, em um país marcado por diferenças sociais gritantes, acabaram por definir a educação como o caminho e a escola como o lugar da transformação social sobre a qual as utopias versavam.

É então que se apresenta o “fim” mais uma vez: olhando fixamente para a necessidade de se criar um mundo mais justo, em que medida a educação voltada para a transformação social leva em conta o indivíduo? Do que será ela capaz, no presente, em nome de um futuro ideal (que por definição nunca chega)? A preocupação com o indivíduo pode parecer sem fundamento, tendo em vista que a sociedade nada mais é que a organização de um conjunto deles. No entanto, a experiência histórica (e contemporânea) nos faz recordar de que, onde e quando o social esteve em primeiro lugar na ordem do dia, a exemplo de URSS, Cuba, China, e outros, os indivíduos menos gozaram de liberdade. O raciocínio da educação hodierna perfaz um movimento dedutivo – da sociedade para o indivíduo – e isso nos obriga a olhar, nem que de relance, para o movimento indutivo delineado pelos já citados iluministas – do indivíduo para a sociedade. Jean Jacques Rousseau (1995) traz uma pertinente ilustração, contribuindo para a elucidação para tal fato:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; **e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam.** Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1995, p. 15, grifo meu).

Em verdade, o que acaba por me preocupar é que, por melhores que sejam as intenções, os resultados – em nome de uma coisa ou outra – revelam-se, no mínimo, insuficientes, ficando posta, invariavelmente, a educação para “algo”. É muito claro que não é possível discordar da nobreza dos ideais de Freire e da imensa quantidade de seguidores por ele arrebanhados; todavia, é inegável que a pretendida transformação social vai, muitas vezes, encontrar resposta na identificação ou de um inimigo fácil ou de uma meta inalcançável, casos em que, indubitavelmente, o aprendizado não acontecerá de forma plena ou honesta intelectualmente. Explico: para a construção do saber, pouco ou nada valem a verbosidade contra o governo da vez ou o indicador em riste ao versar sobre algo que ninguém nunca viu, mas que certamente está nos aguardando na próxima esquina, logo após a próxima revolução. Na esteira dos fatos, não é raro também observarmos salas de aula, em nome de uma horizontalização democrática,

adentrarem a uma espiral descendente com início na pretensa igualdade entre professores e alunos – no que tange a discurso, valoração e autoridade – e fim na não-apresentação de realidades que possam desafiar os últimos a desvendá-las: valorizar as experiências do corpo discente acaba sendo, inúmeras vezes, um modo de eufemizar os parcos tempo e esforço destinados à apresentação, explicação e contextualização de conteúdos. E o inverso é verdadeiro, uma vez que aqueles que discordam dos ideais assumidos por educadores que assim pensam e acabam por agir, atribuem a eles a culpa por todas as falhas no sistema e processo – o que não se trata, absolutamente, da verdade.

Em se falando em Brasil, é fácil e até esperado que os debates aflorem paixões. Ademais, a educação por si só abarca paixões e utopias, seja qual for o espectro político ou pedagógico que a sustente. E, nesse cenário, é interessante e inevitável notar que a “mudança” está imbricada na composição da educação, vestindo-a como uma segunda pele – e talvez a consonância entre transfigurar indivíduo ou sociedade esteja no equilíbrio entre as diferentes visões de lado a lado. Sobre isso, Olavo de Carvalho (2001) trouxe-nos uma valiosa contribuição:

O espírito é o topo do edifício da razão, que por ele se abre para o sentido do Bem infinito, libertando-se da tentação de enrijecer-se num fetichismo trágico ou utópico.

Nem a razão nem o espírito se impõem. Só nos abrimos a eles por livre vontade. A abertura para a razão vem essencialmente da caridade, do amor ao próximo, pelo qual o homem renuncia a impor seu desejo e aceita submeter-se ao diálogo, à prova, ao senso das proporções e, em suma, ao primado da realidade. **A abertura para a razão é educação. Educação vem de *ex ducere*, que significa levar para fora. Pela educação a alma se liberta da prisão subjetiva, do egocentrismo cognitivo próprio da infância, e se abre para a grandeza e a complexidade do real. A meta da educação é a conquista da maturidade. O homem maduro — o *spoudaios* de que fala Aristóteles — é aquele que tornou sua alma dócil à razão, fazendo da aceitação da realidade o seu estado de ânimo habitual e capacitando-se, por esse meio, a orientar sua comunidade para o bem.** Este ponto é crucial: ninguém pode guiar a comunidade no caminho do bem antes de tornar-se maduro no sentido de Aristóteles. Líderes revolucionários e intelectuais ativistas são apenas homens imaturos que projetam sobre a comunidade seus desejos subjetivos, seus temores e suas ilusões pueris, produzindo o mal com o nome de bem (CARVALHO, 2001, grifo meu).

Temos assim que, tanto aqueles que pensam em educação a partir de uma concepção mais arraigada no marxismo – a exemplo de Paulo Freire – como aqueles que, raciocinando de modo muito mais conservador, mais próximos, portanto, do Iluminismo, acabam por colocar-se em oposição aos primeiros – como

Olavo de Carvalho -, estão em consonância em um ponto: para todos eles, a educação é um meio para chegar a um fim externo a si, seja ele a transformação social ou a emancipação individual; homem e sociedade são reconhecidamente melhores após sofrerem os efeitos dela.

Neste momento, embora seja ela um tanto intrincada e muito mais complexa do que é permitido ao propósito do presente trabalho analisar, é possível encontrar respaldo na *Teoria dos Polissistemas*, de Itamar Even-Zohar (1990): para este pensador israelense, a cultura funciona como um grande sistema, internamente constituído por outros sistemas - daí o nome identificando a teoria - e que se relaciona com outros sistemas paralelos. Um ponto chave para a compreensão de tal designação reside no fato de que, para Zohar, os sistemas são redes dinâmicas hierarquizadas em estratos formados pelas relações intra e inter-sistêmicas de seus elementos, e cujas fronteiras com sistemas adjacentes estão sempre se redefinindo (p. 11). Essas características fazem com que os múltiplos elementos constituintes dos diversos sistemas presentes na cultura estejam sempre adquirindo novos traços, contribuindo para atribuir diferentes aspectos a outros elementos e se movimentando para ocupar o centro de seu sistema, bem como para que o seu sistema esteja em posição central no polissistema que é a cultura. O excerto abaixo menciona contribuir para uma melhor compreensão do que pensa Zohar (1990):

[sistema é] a rede de relações que pode ser tomada como hipótese para um determinado conjunto de supostos observáveis [...] (sendo a cultura) um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se entrecruzam e em parte se sobrepõem, que empregam opções concorrentemente diferentes mas que funcionam como um todo estruturado cujos membros são interdependentes (ZOHAR, 1990, p. 27, tradução minha).

Raciocinando dessa forma, é possível observar que não há fronteira estabelecida que não seja permeável, e, até mesmo e principalmente, mutável. A literatura é elencada, obviamente, como um desses sistemas – ou como um polissistema, melhor dizendo, uma vez que, dentro dela concorrem o canônico, o marginal, autor, público, leitor e outros - e não é difícil pensarmos, semelhantemente, a educação como um outro polissistema. Se, no presente trabalho, traço novas diretrizes para aulas de LE a partir da literatura, posso pensar na influência que tal procedimento exercerá na educação, esta na sociedade e, conseqüentemente, na cultura como um todo. As tensões de até então não nos

asseguraram nenhuma resposta definitiva; contudo, a gênese da mudança e do estabelecimento de novos horizontes talvez esteja precisamente no equilíbrio que uma nova proposta pode trazer, paradoxalmente, por meio da desarmonia das fronteiras conforme desenhadas no presente – ao menos, é isso que o estudo de Zohar (1990) me leva a crer.

Na esfera dialética citada, é fato que as últimas três décadas de nossa história traçaram as linhas escritas sob a égide marxista; antes disso, bebemos das fontes iluministas e liberais, não conseguindo nos livrar das amarras do tecnicismo quando este nos envolveu. De uma forma ou de outra, recordo da belíssima introdução de Oscar Wilde a seu *A alma do homem sob o socialismo* (1891) em que, em uma leitura atemporal sob o espírito dominante em sua época, abordou um pouco da cegueira - principalmente da que é causada pela insistência em olhar direta e fixamente para a luz:

As emoções do homem são despertadas mais rapidamente que sua inteligência; e, como ressaltai há algum tempo em um ensaio sobre a função da crítica, é bem mais fácil sensibilizar-se com a dor do que com a ideia. Consequentemente, com intenções louváveis embora mal aplicadas, atiram-se, graves e compassivos, à tarefa de remediar os males que veem. Mas seus remédios não curam a doença: só fazem prolongá-la. De fato, seus remédios são parte da doença. Buscam solucionar o problema da pobreza, por exemplo, mantendo vivo o pobre; ou, segundo uma teoria mais avançada, entretendo o pobre. Mas isto não é uma solução: é um agravamento da dificuldade. A meta adequada é esforçar-se por reconstruir a sociedade em bases tais que nela seja impossível a pobreza. E as virtudes altruístas têm na realidade impedido de alcançar essa meta. Os piores senhores eram os que se mostravam mais bondosos para com seus escravos, pois assim impediam que o horror do sistema fosse percebido pelos que o sofriam, e compreendido pelos que o contemplavam. Da mesma forma, nas atuais circunstâncias na Inglaterra, os que mais dano causam são os que mais procuram fazer o bem (WILDE, 2003, p. 7).

Longe de um acordo, prolongam-se os debates e as salas de aula não evoluem. Contudo, se é necessário comentar, nem que seja brevemente, a educação e alguns dos traços mais marcantes de sua prática cotidiana, é também imprescindível olhar mais uma vez para o que foi anunciado no princípio do presente trabalho: o espectro tecnicista-utilitário que tem delineado nossa forma de pensar e agir. O inimigo a ser vencido aqui talvez não esteja nem na concretude da prática nem na selvageria da imposição do raciocínio; devemos combater a abstração e o silêncio com que tais processos ocorrem. O pensamento utilitário nos dominou por ter, pouco a pouco, apagado de nossa esfera todo e qualquer outro argumento que

poderíamos vislumbrar para justificar o que fazemos; concomitantemente, o voltar-se para o trabalho e as preocupações sociais, por nos parecerem mais concretos, suplantaram a abstração do “pleno desenvolvimento do educando”, naturalmente imensurável para os padrões de nossas régulas pragmáticas.

Olhar para os documentos que regem nossa educação confirma tal tese: talvez não nos pretendêssemos tão funcionais, mas o utilitarismo permeia nosso fazer com sua abstração, e assim, muitos nos tornamos o que não quiséramos sem ao menos o percebermos. A Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (§ II, Art. 2º). Nota-se que há três objetivos: pleno desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E, possivelmente, a abstração do primeiro cedeu espaço para a supervalorização dos dois últimos, fornecendo as tintas para a pintura do quadro que hoje apreciamos. Se voltarmos um pouco mais no tempo, veremos que a LDB nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, trilha o mesmo caminho ao determinar que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (§ I, Art. 1º). Tanta é, mais uma vez, a abstração da primeira meta – “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização”, que somente sua redação foi alterada em 1996, não impedindo, mesmo assim, sua sobrepujança.

A conclusão é então patente: o que nos sobra no processo de ensino é somente aquilo que é voltado para fora: preocupação social e trabalho. E estes, sem o desenvolvimento pessoal, também não podem apresentar resultados vultosos. Perdemos-nos e temos demorado a nos encontrar. Certamente, não é possível tratar de ensino sem essa convicção.

1.2. Do ensino e de sua caracterização nas ciências humanas (e línguas estrangeiras)

Em sua obra *Dialética da colonização* (1992), Alfredo Bosi dedicou-se a delinear uma série de reflexões acerca dos principais traços da cultura brasileira e de seu processo de construção e consolidação. Elencando-a ao lado da “colonização” e do “culto” – palavras com as quais divide o radical verbal em latim e o protagonismo em diferentes momentos de nossa história – em um tripé de sustentação retroalimentador que representa, respectivamente, nosso futuro, presente e passado, o autor conseguiu pontuar a proximidade característica da identidade do povo brasileiro, suas realidades atual e anterior, seus anseios e possibilidades. A partir da análise do caráter de nosso povo pelo do olhar do colonizador, Bosi deixou claro que ainda vivemos sob o signo dos longos anos de colonização, estando nossas perspectivas, por conseguinte, obrigatória e intimamente relacionadas aos resultados desse processo. O excerto abaixo tem muito a revelar sobre isso:

Importaria perguntar se, para além das adaptações mais evidentes, não teriam o culto e a cultura (e a arte que de ambos se nutre) suprido, pela sua faculdade de dar sentido à vida, tudo quanto a rotina deixa insatisfeito ou intocado. A reprodução de um certo esquema de hábitos suportou, é certo, os andaimes da estrutura colonial, mas teria essa máquina de consumir, produzir e vender preenchido todos os valores e ideais, todos os sonhos e desejos que colonizadores e colonizados trouxeram do seu passado ou projetaram no futuro ainda que de maneira apenas potencial? Em outras palavras: foi a colonização um processo de fusões e positivities no qual tudo se acabou ajustando, carências materiais e formas simbólicas, precisões imediatas e imaginário; ou, ao lado de uma engrenagem de peças entrosadas, se teria produzido uma dialética de rupturas, diferenças, contrastes? (BOSI, 1992, p. 29-30).

Ciente do interesse mercantil que caracterizou todo o projeto e a prática do período colonial brasileiro e das graves e irreversíveis implicações dos conflitos culturais, agravados pelas relações de trabalho que se impuseram com o decorrer do tempo, o professor está convicto de que só estamos aptos a compreender o arcabouço e perfil do ensino contemporâneo se procedermos à leitura do presente como resultado concreto do passado e delineador utópico do futuro. Um país marcado por diferenças sociais abissais tem, produz e reproduzirá necessariamente abismos culturais e educacionais, sendo as fórmulas pensadas para a resolução de tais diferenças as delineadoras de nova desordem. Assim, Bosi nos trouxe uma importante contribuição que vem ao encontro do pensamento distintivo do presente trabalho:

Se pelo termo *cultura* entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma *cultura popular*, basicamente iletrada, que corresponde aos *mores* materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna. (ibid., p. 308, grifos do autor)

É possível asseverar, a partir da leitura acima, que o autor percebe duas estruturas erigidas paralelamente no Brasil, e, portanto, não coincidentes em nenhum ponto. A separação entre instrução formal e algo que tangencia o senso comum acabou por acarretar uma espécie de fetichismo do popular para as academias, que, por sua vez, voltaram-se para a busca de fórmulas de ensino que acelerassem o processo de integração de nossas várias camadas sociais, na busca de um ponto de encontro que – lembrando-se das retas paralelas – por definição é impossível. Bebendo da fonte já mencionada, Paulo Freire, passamos a encarar o ensino muito menos como o vértice da instrução e muito mais como o veículo para nos levar a respostas rápidas para problemas estruturais. Tudo aquilo que era considerado como estando afastado do ideal transformador foi perdendo seu *status*, afastando das universidades e, conseqüentemente, das vias de acesso a elas, os estudos humanísticos tradicionais, em nome do estabelecimento da formação de corpo operacional e de administração burocrática. Nesse âmbito, Bosi (1992) destaca:

[...] o decréscimo rápido e talvez irreversível dos estudos humanísticos tradicionais (Grego, Latim, Filologia, Francês), hoje acantonados em um ou outro currículo de Letras. O resultado dessa restrição e o desaparecimento de um certo tipo de formação letrada clássica, que tinha, uns quarenta anos atrás, prestigiosa presença no EM além de constituir o fundo comum do clero e da magistratura, dois estratos cuja posição na sociedade era preeminente. A relação íntima entre cultura clássica e status social desapareceu na sociedade contemporânea. E a Universidade, coerentemente, foi abandonando o ensino daquelas disciplinas [...] O aprendizado de Grego, Latim, Filologia Clássica e Vernácula, Francês, Direito Romano e matérias afins foi deslocado na sua posição-chave de formador dos mestres secundários, dos sacerdotes e dos juristas. Essas disciplinas viraram especializações, sendo ministradas sem a aura que outrora as circundava, e despossuídas, portanto, do poder que então as investia.

Uma consequência notável desse esvaziamento foi, durante a década de 60, sobretudo, uma tendência a considerar estrutural e acronicamente a cultura linguística, literária, jurídica e, até mesmo, religiosa. Quer dizer: o sentimento de que as Letras, as Leis e os Ritos atravessaram fases e estilos diversos foi cedendo lugar a uma abordagem ahistórica que se

restringia à análise de textos a que se aplicavam categorias formais supostamente universais. Perdendo-se a sensibilidade ao contexto preciso do texto, perde-se a capacidade da interpretação histórica concreta. Os estudos literários viram-se, pelo menos no período agudo dessa tendência, à mercê de uma violenta sincronização das formas e dos significados que eram recortados como se fossem todos contemporâneos da nossa consciência estética ou das nossas próprias ideologias. Os resultados são ambíguos. Lê-se o que não poderia estar historicamente presente no texto. Não se lê o que estava concretamente nele. O que são desvantagens científicas graves. Em compensação: procura-se extrair do passado literário um código ou uma mensagem inteligível para a nossa mentalidade, recuperando-se, de maneira surpreendente, escritos há muito sepultos sob o peso de uma erudição sem horizontes. A cultura letrada tem vivido, nos últimos anos, de descobertas ou releituras dos clássicos nessa perspectiva estrutural-sincrônica, baseada só na análise imanente do texto. (BOSI, 1992, p. 310-311).

Para conferir uma ainda maior atualidade aos enunciados do autor, basta lembrar que o decréscimo que tanto o preocupava constitui um processo que ainda não chegou ao fim: o hoje já diminuto espaço dos estudos clássicos e humanísticos permanece sendo compactado. E a ocorrência desse triste e tão notável fenômeno é corroborada pelo asseverado por Leyla Perrone-Moysés (2016), ao considerar o ensino de literatura:

[...] por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude. Além disso, considerar elitista o ensino de matérias complexas é subestimar a capacidade dos alunos. A complexidade é uma questão de nível. O ensino deve ser oferecido em níveis progressivos, tanto no estudo da linguagem como no estudo de outras matérias. Por que evitar a dificuldade no estudo da linguagem e não no estudo da matemática, por exemplo? Num debate sobre o ensino da literatura, um professor francês argumentou: “Alguém poderia afirmar, sem rir, que uma equação de segundo grau é mais elitista do que uma simples adição, só porque os espíritos capazes de resolvê-la são menos numerosos?” (PERRONE-MOYSÉS, 2016, p. 78)

Bosi vai além e inclui o ensino da LE como outro elemento que sofre a consequência do modelo de pensamento que se instaurou em nosso ensino: não se pode esquecer de que este serve aos interesses mais imediatos, e assim, seu processo de simplificação é uma tônica da qual não conseguiremos nos desvencilhar tão em breve. O círculo de formação dá novos e novos giros, ou seja, profissionais desumanizados e pragmáticos assumem a posição de formadores de novos profissionais, por conseguinte, empedernidos e funcionais. Voltando-se mais precisamente para tal contexto, o pensador mais uma vez nos traz:

O puro tecnicismo e o puro historicismo têm consequências especialmente graves no nível interpretativo. Na década de 70, a evidência da aliança entre técnica neutra e opressão ideológica despertou nos pesquisadores uma profunda desconfiança em relação às receitas positivistas e funcionalistas que vinham sendo aplicadas metodicamente desde a fundação dos cursos de ciências sociais em todo o Brasil, a partir de 30. A imbricação de sociologia e pensamento dialético é, mais do que nunca, um problema de política cultural vivido por toda a faixa dos cientistas sociais que pretendem fazer do seu conhecimento um instrumento eficaz de transformação. (BOSI, 1992, p. 313).

É nesse cenário que devemos compreender o ensino de línguas estrangeiras no Brasil: sofrendo um duplo impacto e alinhavado considerando tais mudanças – a da própria concepção de ensino e a da mudança no âmbito internacional. A derrocada das humanidades e a instituição dos Estados Unidos da América como nova grande potência mundial proporcionaram a progressiva eliminação do francês e a predominância de um ensino de inglês já embebido da praticidade com que se pretendia permear o processo de ensino-aprendizado. Bosi (1992) empreende uma narração/descrição desse processo:

[...] a predominância econômica dos Estados Unidos da América do Norte refletiu-se diretamente na gradual exclusão do ensino de Francês até como língua opcional nos cursos médios e, mesmo, superiores. A maioria absoluta das *faculdades de Letras* aboliu o ensino de Francês. Trata-se de outro revés sofrido por um dos instrumentos mais completos de que dispõem as ciências humanas no mundo moderno. Para as faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, o resultado é extremamente infeliz, sendo difícil suprir a lacuna pelas traduções, insuficientes em número, insatisfatórias na qualidade. Hoje uma cultura letrada ou humanística sem Francês equivale a uma cultura clássica sem Latim.

O que sobrou do ensino das línguas modernas, incluindo o mesmo Inglês, se tem feito, em geral, por técnicas pragmáticas de domínio da conversação básica, tipo *Yazigy* ou *Ensino Programado*, mediante esquemas behavioristas. Essas técnicas levam sobre os velhos métodos de tradução a vantagem de criar logo certos automatismos audiolinguais, mas barram ao aluno, durante um tempo demasiado longo, o acesso à literatura e à cultura veiculadas pelas respectivas línguas. O instrumento torna-se fim em si, o que é a definição da tecnocracia. A preocupação pelo domínio de algumas (poucas) estruturas fonéticas e sintáticas fundamentais, embora válida, deixa na sombra o aprendizado do vocabulário culto, tarefa árdua que não pode ser postergada sob pena de o estudante sair de seus cursos formativos sem ter tido a oportunidade de ler os autores importantes que se expressaram naqueles idiomas. Aliás, é o que tem acontecido de modo sistemático. (ibid., p.314-315, grifo meu).

Não é incorreto associar a progressiva decadência em nossa formação a uma enorme crise que assolou e permanece arruinando as ciências humanas. Não é por acaso que optei por iniciar as reflexões que sustentam a presente dissertação e

seu respectivo produto expondo justamente a educação e o ensino; tampouco foram despropositados os excertos distópicos versando sobre o desprestígio das letras, filosofia, belas artes e pensamento. O que se observou até aqui foi que, quanto mais relegamos as humanidades, menos o percebemos, e essa, certamente, é a visão de tempestades se formando no horizonte tangível. Mas é também nesse âmbito que projeto a firmeza do impacto de um produto caracterizado por convidar para o dia-a-dia da escola parte daquilo que se perdeu com os anos e com as políticas equivocadas.

Passarei agora a trazer um pouco da história do ensino das línguas estrangeiras no Brasil.

1.3 Do ensino de língua francesa

Falar sobre o ensino de francês no Brasil remete-nos primeiramente ao longínquo dia 19 de agosto de 1738, data em que a instrução militar tornou-se obrigatória, por meio de decreto régio, para todos os oficiais atuantes em nossas terras (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). Para isso, a LF constituía-se em um meio para o aprendizado dos conteúdos requeridos, afinal de contas, não havia livros das disciplinas traduzidos para o português.

Na esteira das reformas iluministas empreendidas pelo Marquês de Pombal – secretário de estado português de 1750 a 1777, que pretendia transformar Portugal em uma potência militar e marítima -, o ensino de francês contou ainda, em 1788 e no ano seguinte, com duas provisões que garantiram a abertura de aulas públicas do idioma, “que funcionavam como uma espécie de curso preparatório para o ingresso do alunato nas instituições de orientação militar criadas no Brasil, então Colônia Portuguesa” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 3).

O desembarque da corte portuguesa no Brasil em 1808 foi mais um capítulo dessa história, com a nomeação do primeiro professor de LF em território brasileiro no ano seguinte. Esses acontecimentos foram aproximando o modelo adotado em nossas terras daquele que regia o ensino em nossa antiga metrópole, com uma característica menos pragmática e com tendências a ser mais completa e crítica. Sobre isso, Luiz Eduardo Oliveira e Kate Oliveira (2014) trazem o seguinte:

A orientação era a elaboração, pelos professores das respectivas matérias de ensino, dos Compêndios escritos em língua vernácula. Outra opção oferecida pela lei era a tradução das obras escritas em línguas estrangeiras, sobretudo francesa ou inglesa, para a língua portuguesa. Estes compêndios deveriam habilitar seus discípulos “na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas línguas”, adestrando-os em “bem falar e escrever”, para o que deveriam servir-se dos “melhores modelos do século de Luiz XIV”. Nas traduções dos “lugares” – isto é, trechos ou passagens de determinado livro ou autor –, os alunos haveriam de conhecer “o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancias della, e do estyllo e gosto mais apurado e seguido”, e na escolha dos livros, seriam preferidos os de “mais perfeita e exacta moral”, usando-se para comparação com a Língua Pátria “os autores classicos do seculo de quinhentos” que melhor reputação tivessem entre os “litteratos” (Brasil, 1891). (Isso) [...] trazia para o ensino das línguas estrangeiras um componente antes restrito ao estudo da Gramática Latina, bem como da Retórica e Poética: o “escrever”, isto é, os exercícios de composição, além do “bem falar” e das práticas de leitura e tradução. A recomendação da lei era de que fossem escolhidos os livros de “mais perfeita e exacta moral”, numa linguagem adaptada aos interesses da mocidade, sugerindo-lhe de maneira suave uma grande variedade de deveres morais, além de passagens das Sagradas Escrituras, para excitar o gosto e a veneração das regras da vida. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p.5-6).

Em *O Francês como instrumento de desenvolvimento* (1977), Antonio Candido (apud PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012), dedica-se a enumerar alguns traços – em suas palavras, emancipadores - assumidos pelo idioma francês não só no Brasil, mas em todos os países latino-americanos que gradativamente iam se tornando independentes. Para o crítico, foi o francês que mediou a interação entre as nações então embrionárias e a cultura vigente à época:

Foi por intermédio das traduções francesas, por exemplo, que os brasileiros do século XIX leram autores clássicos da literatura mundial, como Goethe, Byron, Schiller, absorvendo tanto as interpretações feitas quanto as lacunas deixadas. Tal mediação trouxe, como consequência, a paulatina substituição do estudo das culturas e línguas clássicas pelo estudo do francês, língua considerada “universal” no início do século XIX, em que a França atingira seu apogeu de prestígio e de função civilizadora. Foi, portanto, por meio do francês – cujo ensino era obrigatório — que aprendemos a “ver o mundo, que adquirimos o senso da História, que lemos os clássicos de todos os países, inclusive gregos e romanos” (CANDIDO apud PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012, p. 99).

Em complemento, excetuando-se os nomes dos autores, é possível dizer que a descrição de Antonio Candido serve perfeitamente para explicar o papel da LI na contemporaneidade. Vale destacar também que, na época em questão, o ensino não era afastado da realidade. É muito claro que a instrução, à época do Segundo Reinado (1840-1889) e da República Velha (1889-1930), era um privilégio das classes dominantes, que educavam seus filhos primeiramente por meio da figura do

tutor e, em seguida, os enviavam para os colégios, “onde tinham acesso a uma formação humanista, conservadora e católica, voltada para futuros líderes” (PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012, p. 102); todavia, o contato com a língua e a cultura francesa não ficou circunscrito a tais classes, ultrapassando os muros dos colégios e permitindo, que no Brasil, se passasse a “adquirir uma maior ‘humanidade’ nas questões sociais, uma vez que não apenas a elite dominadora delas se alimentava, mas também as classes dominadas buscavam sua inspiração nos ideais revolucionários franceses” (CANDIDO, 1977, p. 12). O autor ainda esclarece que:

Socialistas e anarquistas liam e se inspiravam na literatura francesa, trocavam entre eles livros de Balzac e principalmente de Zola, considerado como um grande escritor humanitário; gostavam de evocar os “filósofos” do século XVIII [...], chegavam mesmo a dar aos filhos nomes como *Germinal* (CANDIDO, 1977, p.14).

Embora tenha, neste período, assumido um caráter mais instrumental, o francês foi pensado de modo ao mesmo tempo prático e próximo ao Iluminismo: seu fim era formar uma elite humanizada, e sua escolha se deu pela sua presença em textos que justificassem tal fim. Dentro das salas de aula, estudava-se o francês em dois eixos principais: a *proficiência linguística* – “buscada por meio do ensino tradicional, metodologia também conhecida como ‘gramática-tradução’, vigente até o início do século XX e que consistia no estudo do vocabulário, da gramática e da prática da tradução-versão” (PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012, p. 100) -, tendo em vista que os livros e manuais de disciplinas como química, física e biologia eram franceses; e a *moral*, levando em conta os chamados textos literários, que em verdade eram os que versavam sobre o eixo humanístico e filosófico. Assim, “tendo de um lado um livro de gramática normativa e de outro um dicionário bilíngue ou listas temáticas de palavras com os termos equivalentes na língua materna, o aluno exercitava-se traduzindo textos [...] da LE para a língua materna e vice-versa” (ibid., p. 100-101). Hazard (1971) é outro autor que se dedica a destacar a importância e a proeminência do francês nesse tempo:

As referências bibliográficas mais modernas estavam escritas em língua francesa, pois a França e os seus *Philosophes* assumiram para a historiografia o papel de carro-chefe na divulgação e desenvolvimento dos ideais proclamados pelo Iluminismo. A aristocracia intelectual ocidentalizada desejava desta forma a delicadeza, a cortesia, a cultura, a

alegria de viver francesas, imitando a sua *manière de vivre*. A apropriação de sua língua francesa por terceiros tornou-se regra nas cortes, assumindo, então, a língua francesa o status de língua universal. (HAZARD, 1971, p. 53, grifos do autor).

Não obstante o ensino de francês alcançasse os objetivos empreendidos, algumas mudanças estruturais pontuaram sua trajetória, trazendo transformações profundas para sua prática e seu posterior registro histórico. Ainda durante o Segundo Reinado, a carga horária da LF e das demais línguas estrangeiras modernas foi drasticamente reduzida; além disso, a gramática-tradução passou a sofrer críticas severas por ter sido o método de ensino das línguas mortas e por não valorizar situações comunicativas. Tal descrédito pode ser, em parte, explicado por Leffa (1988):

Surgida do interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento [...] (a gramática-tradução) consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. [...] É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. A ênfase está na forma escrita da língua [...] pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação (LEFFA, 1988, p. 214).

Adentramos assim ao período em que o ensino das línguas estrangeiras era concebido a partir do método direto, que se apresentava como uma resposta ao fraco desempenho oral dos alunos e configurava-se em uma linha de ação que considerava a aquisição da língua materna e propunha que os alunos, para dominar a língua que estavam aprendendo, partissem do *ouvir e falar* para o *ler e escrever* sem passar pelo seu idioma nativo. O método direto, caracterizado por um modo extremamente pragmático de se avaliar o ensino-aprendizagem, pode ser bem resumido por meio de suas principais orientações: “ensino das palavras estrangeiras sem passar pelo intermediário de seus equivalentes na língua materna do aluno; da língua oral sem passar pelo intermediário de sua forma escrita; da gramática sem passar pelo intermédio de sua regra explícita” (PUREN, apud PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012, p. 106).

A adoção do método direto é tanto um divisor de águas (ao pensarmos em LF) quanto a pedra fundamental (ao falarmos em LI) para o ensino no Brasil. A partir do momento em que se baseia na oralidade e na assimilação de estruturas para comunicação rápida, enfatiza o léxico e as estruturas básicas da língua em

detrimento do texto e de sua compreensão por meio da tradução. Textos fabricados para ilustrar certas situações e determinados vocabulários são também largamente usados nas aulas que seguem essa metodologia, e, por nunca serem traduzidos, geralmente enquadram-se em uma das duas opções: ou estão em um nível superficial para que promovam entendimento fácil ou alcançam somente um nível de compreensão superficial dos alunos. De qualquer modo, não se pode negar que a predominância de tal método significou o afastamento do ensino do francês (e das outras línguas estrangeiras) dos textos literários, visto que os objetivos do ensino passaram paulatinamente a traduzir-se na assimilação e reprodução rápida de certas estruturas comunicativas, deixando pouco ou nenhum espaço para uma formação humanística a partir da leitura de clássicos no idioma.

Tudo isso contribuiu para que, dia após dia, o francês fosse cedendo seu lugar ao inglês, em um processo que só chegou ao fim na década de 1970; até lá, a LF ainda teve a história de seu ensino em nossas terras marcada por alguns outros fatos de peso. O primeiro deles ocorreu em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, que determinou que a LF passasse a dividir com a LI o status de LE oficial em nosso ensino, contando nove horas semanais na carga horária; outras oito horas semanais eram dedicadas ao inglês. Em 1942, as reformas empreendidas pelo ministro Gustavo Capanema, com novas regulamentações para inúmeros setores da educação nacional, também trouxe mudanças para o ensino de LE:

(as reformas) instituíram o ensino profissionalizante e redefiniram o ensino secundário, que passou a ser formado por um ginásio de quatro anos e um colégio de três anos dividido em *clássico* e *científico* e tendo como objetivo oferecer uma sólida formação geral ao aluno [...] no que concerne o ensino das línguas estrangeiras, estas foram bastante valorizadas, sendo ensinados tanto idiomas clássicos como modernos. No ginásio, o latim, o francês e o inglês eram disciplinas obrigatórias, com quatro anos de ensino para as duas primeiras, e três para a terceira. No colegial, um ano era destinado ao ensino do francês e dois anos eram reservados ao inglês e ao espanhol, além de – na opção clássica – o aluno ter três anos de latim e de grego. O número de horas de ensino dedicadas aos idiomas modernos chegava a quase 20% da carga horária total do currículo, tendo o francês treze horas de aula por semana (PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012, p. 112-113).

O prestígio com que os idiomas estrangeiros contaram nesta reforma infelizmente não levou em consideração a formação humana que poderia ser propiciada pelos mesmos, sendo o método direto mantido e doravante imbuído com a difícil missão de despertar a consciência do aluno a partir de seu próprio universo

em direção ao universo da cultura francesa. Fora as mudanças no mercado de livros didáticos ocorridas na década de 50, o francês continuou sendo avaliado sob o mesmo ponto de vista, delineado a partir da mesma metodologia e seguindo as mesmas fórmulas que, com o passar dos anos, começaram a mostrar nítidos sinais de cansaço. Esse esgotamento não sobreviveu à década de 1970: de tão pragmático que se tornara na busca incessante pela comunicação oral, nosso método de ensino já não conseguia impor-se sobre uma incômoda novidade oriunda das pesquisas e práticas norte-americanas:

a metodologia áudio-oral desenvolvida nos EUA durante a Segunda Guerra Mundial, que se baseava no que havia de mais moderno na linguística e na psicologia da aprendizagem, ou seja, a análise distribucional de Bloomfield e a teoria behaviorista de Skinner, que através das noções de estrutura e de automatismo prometiam assegurar uma rápida e eficiente aprendizagem. Assim como na metodologia direta, os exercícios eram elaborados a partir de situações reais, ganhando prioridade os diálogos orais, e perdendo importância a tradução e a língua escrita, praticamente banidas desse tipo de ensino. **A aquisição de uma língua era vista não como sendo a capacidade de aprender algo, mas sim de aprender a fazer algo, podendo ser considerada um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos.** Para isso, um dos melhores meios era, segundo o que propunha Skinner, o reforço positivo; para obtê-lo de modo constante, a aprendizagem devia ser feitas por etapas, de modo programado e a matéria apresentada sempre em unidades mínimas, a fim de evitar que o aluno cometesse erros (PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012, p. 112-113, grifo meu).

A sobrepujança de nosso método não foi o único golpe sofrido pelo francês no Brasil após a guerra; esta foi também a época em que o inglês passou a se apresentar não mais como uma língua moderna, mas como um imperativo para a inserção de qualquer um no mundo que passava a ansiar pela derrubada das fronteiras e econômica, política e culturalmente influenciado em demasia pelos Estados Unidos da América, que, como grandes paladinos da democracia, assentavam-se no trono da grande potência mundial. A necessidade de saber comunicar-se em inglês crescia à medida que o interesse pelo idioma ia tomando de assalto os jovens brasileiros, que ouviam e cantarolavam as músicas de Elvis Presley e dos Beatles e assistiam aos filmes de Hollywood. Queria-se o inglês e queria-se depressa; queria-se falar, cantar, vestir, sonhar o momento e o futuro, queria-se na hora e não no longo prazo: a LI, o método direto e a metodologia audiolingual subiam, assim, a escada que os levaria ao topo. Some-se a isso o fato de as LDBs de 1961 e 1971 terem retirado a obrigatoriedade do ensino de uma

LE no EM, deixando aos estados a opção de incluí-las ou não; assim, quando estes optavam por incluí-la, faziam-no pelo inglês. Visualizando tempos ainda mais difíceis para o antigo idioma estrangeiro oficial, Paulo Rónai escreveu, em 1956:

Formular-se-á, então, o estranho dilema: havemos de negar aos nossos filhos a contemplação do espírito de análise ou do senso de *humour*, do universalismo lúcido ou do civismo liberal, da mentalidade especulativa ou do senso prático? Eliminaremos Swift em prol de Voltaire, proscreveremos Hugo para adotar Dickens?

Nem sempre haverá, naturalmente, esta ou qualquer formulação. A maioria dos pais chamados a optar, absorvidos pela labuta diária, habituados a só procurar na escola (e a responsabilizá-la) em caso de malogros acusados pelos boletins de fim do ano, resolverão a questão de acordo com as tendências da época, as preferências do ambiente, as sugestões da moda e da publicidade, ou, simplesmente, pelo exemplo do vizinho.

Com a influência cada vez mais forte da civilização norte-americana, bem menos sob seus aspectos espirituais que sob os materiais, com o papel cada vez maior que desempenham em nossa vida o arranha-céu e o automóvel, o cinema e a televisão, a geladeira e as matérias sintéticas, não é difícil prever os pendores do maior número (RÓNAI, 1975, p. 58-59, grifo meu).

Os últimos movimentos da LF em nossas terras foram na tentativa de equiparar-se em importância à LI, ora optando por métodos de ensino mais simples e que privilegiassem tão somente a comunicação, ora tentando firmar-se nas ciências e/ou na instrumentalidade. De uma maneira ou de outra, sempre apoiado na praticidade e pragmatismo, abafando os tempos em que sua literatura era privilegiada. Infelizmente, a derrocada do francês fechou as cortinas de um tempo em que o ensino de uma LE ainda era delineado a partir da contribuição para a formação humana que tal idioma poderia trazer; que uma maneira clássica de ensino ainda era pensada no sentido de oferecer às novas gerações um pouco do conhecimento a que grandes homens do passado chegaram e as também enormes contribuições que deixaram; o ideal de que uma nova geração sentiria orgulho de poder ter contato com isso tudo e esforçar-se para tentar pôr-se em igualdade com o que já fora feito e fazer-se digna de sua herança. Este apagar de luzes fica patente ao analisarmos o *Pequeno guia prático do professor de francês* (1968), manual editado pelo Consulado Geral da França que tentava dar novo fôlego ao ensino de seu idioma nas escolas brasileiras:

Até muito recentemente, o objeto principal do ensino do francês no nível secundário era o de levar o aluno a decifrar os textos literários escritos em francês, ou seja, permitir-lhe o acesso a um museu de inúmeros tesouros. É claro que é interessante poder ler no original um discurso de Cícero, um

idílio de Teócrito e mesmo o código de Hamurabi. Mas, convenhamos, a maioria dos homens do século XX tem necessidades mais urgentes e imperativas, até mesmo no campo das atividades do espírito (ORECCHIONI, 1968, p. 11, apud PIETRARÓIA; DELLATORE, 2012).

Impossível não ficar um tanto atônito com o papel que os próprios “detentores” do idioma intentavam impor a si mesmos: dentre as inúmeras portas que poderiam ser abertas pelo francês, escolheu-se precisamente aquela que dá acesso aos resultados imediatos e ao atendimento das necessidades mais inopinadas. Embora o francês tenha sido suplantado pelo inglês, não é difícil perceber que a maneira de pensar evidenciada pelo excerto acima segue postulada como pano de fundo do ensino da LI no Brasil.

1.4 Do ensino de língua inglesa

Uma vez que os primeiros passos do ensino de inglês no Brasil já foram descritos no item anterior, considero válido principiar a reflexão sobre ele levando em conta seu aspecto contemporâneo. E, dessa maneira, embora tenha desenvolvido um produto educacional para aplicação no terceiro ano do EM, não posso deixar de lembrar que são duas as esferas em que se dá o ensino de LI: nas escolas regulares (públicas e particulares, com muitas diferenças entre si) e nos cursos livres de idiomas. E observá-las deixa bem claro que sim, há problemas permeando ambos os domínios. Ao falar nos últimos, temos que a essência pragmática, prática e funcional abraçada pelo ensino e aprendizagem do idioma nos levam a novas e novas estratégias de marketing que nem sempre são acompanhadas da realização, satisfação e principalmente proficiência dos alunos. E, em se falando do ensino regular, vêm à tona problemas muito mais sérios e abalos estruturais infinitamente mais profundos. Ao observar ambos os PCN – ensino fundamental e EM -, Santos (2001) afirmou:

No final da década de 1990, as autoridades educacionais afirmaram nos PCN do ensino fundamental que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” A argumentação inclui o seguinte: “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.”, e “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.” (BRASIL, 1998,

p. 18).

Já nos PCN do EM, as autoridades sugerem que o ensino de línguas estrangeiras deva se concentrar no desenvolvimento integral da competência comunicativa, uma vez que afirmam que “(...) o estudante precisa possuir um bom domínio da competência gramatical, sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, ao nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no EM.” (BRASIL, 1998, p.30)

Confrontando-se os dois textos, tem-se a impressão de que tratam do ensino de línguas estrangeiras em dois países distintos. Um com condições para viabilizar um ensino comunicativo de línguas estrangeiras, no qual a competência comunicativa é relevante, e outro exatamente o oposto. Mais de dez anos depois da apresentação dos PCN à sociedade, a grande maioria dos alunos ainda não teve a oportunidade de participar de cursos de leitura nos quais eles pudessem ter acesso a, por exemplo: treinamento estratégico, ensino planejado de vocabulário, instruções sobre como explorar um dicionário bilíngue, textos que contribuam para seu conhecimento enciclopédico e enriquecimento cultural, nem a um ensino que favorecesse o desenvolvimento da competência comunicativa. (SANTOS, 2011, p. 167).

Atendo-nos, para o propósito do presente trabalho, ao ensino regular, é possível afirmar que pertencer à parte diversificada da Base Curricular Comum trouxe para o ensino de línguas estrangeiras dois traços significativos e ausentes nas demais disciplinas não-complementares do currículo escolar: a adaptação às realidades regionais e a menor regulamentação. Desse modo, como se não bastasse a fragmentação de sua normatização – a partir da esfera federal com os PCN e a LDB, e passando pelos âmbitos estadual e municipal para a configuração de carga horária, habilidades e competências que deverão ser trabalhadas e outros aspectos -, ainda deixam de contar com uma padronização e um instrumento de avaliação, como os são por exemplo o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática, respectivamente. E estar inserida na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” dos PCN, faz com que a LI, em concordância com o que já citara anteriormente, integre, conforme exposto no excerto abaixo:

o grande objeto de estudo [que] são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação. Cabe aos professores da área conduzirem o aprendizado de modo que o aluno entenda o substrato comum, amplo, que ultrapassa os conteúdos e instrumentos particulares de cada disciplina e do qual resulte uma visão abrangente e articulada das linguagens, códigos e suas tecnologias.

O caminho a percorrer vai da compreensão e do uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise da faculdade humana de construir e utilizar a linguagem – substrato comum [...] Entender que essas linguagens revelam uma visão específica de mundo é extrapolar a compreensão dos conceitos que fazem parte dos conteúdos particulares de cada disciplina, articular

conhecimentos disciplinares e, conseqüentemente, aprofundar a compreensão do conceito amplo de linguagem (BRASIL, 2000, p. 23).

Dessa forma, o inglês configura-se em um meio que objetiva proporcionar uma melhor avaliação do mundo e ação nele por parte dos educandos. Vale lembrar a esta altura as assertivas de Alfredo Bosi (1992), para quem a “compreensão” pretendida por tal definição é incompleta: ela se baseia em leituras despidas de uma abordagem cuidadosa do contexto histórico e feitas de modo a suprir demandas pessoais ou coletivas por respostas a determinados problemas. “Perdendo-se a sensibilidade ao contexto preciso do texto, perde-se a capacidade da interpretação histórica concreta” (BOSI, 1992, p. 310).

Há sim muitas diferenças entre o ensino público e o particular, com peculiaridades em cada escola e exceções às regras, naturalmente. Em linhas gerais, no entanto, conforme postulado por Diógenes Cândido de Lima (2011), a escola pública acaba por ser o ambiente em que todos podem ser culpados – governo, professor, aluno, etc., em uma espiral descendente baseada na condenação de algo ou alguém. “Outra possibilidade de explicação é que, como todos somos parte de uma rede, ninguém é culpado sozinho e acabamos todos inocentados” (LIMA, 2011, p. 12). Em um cenário ou outro, de qualquer maneira, absolve-se ou pune-se alguém sem que isso acarrete ensino eficiente e aprendizagem significativa. Escolas particulares, por outro lado, têm a si atribuído o traço de pertencerem a iniciativas diversas e atenderem a interesses múltiplos ou segmentados por classes, sendo “boas” ou “ruins”, não fugindo, contudo, do estigma preconizado pelos próprios PCN, o de que “a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de LE tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas” (BRASIL, 2000, p. 26-27).

Ponto pacífico, todavia, é que, a partir do momento que tem atribuída a si a pecha de “menor” que as demais disciplinas, o inglês é fadado a vivenciar com agravantes alguns dos problemas que já são recorrentes em nossa educação e ensino. Em *O ensino de inglês na educação pública brasileira* (2015), o British Council levou essa característica em consideração para chegar a algumas de suas mais emblemáticas conclusões:

Muitos dos problemas enfrentados pelo ensino do inglês são comuns a todas as disciplinas, pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal. [...] a melhoria do sistema público requer ações conjuntas por parte das diversas instâncias e atores que participam do sistema, especialmente a integração entre as secretarias estaduais e municipais e os gestores e professores das escolas. É necessário pautar uma discussão ampla sobre o papel do ensino do inglês na formação do jovem brasileiro. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 37).

A passagem acima evidencia o aspecto estrutural, a parte chamada “burocrática” do ensino de LI na escola pública, estando em perfeita consonância com os postulados de Lima (2011, p. 159): “é público e notório o descaso com que o ensino de LE sempre foi tratado nas escolas brasileiras, principalmente naquelas da rede pública”. Sendo consensual entre as análises que a administração do ensino público consome recursos em proporção simétrica com a que gera empecilhos para os bons resultados – “o inglês não tem uma função clara, uma vez que não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua, a qual tampouco é considerada relevante dentro da base curricular” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 37) -, a esperança de um ensino significativo passa, mormente, a figurar confinada à sala de aula, âmbito em que múltiplas e sumas dificuldades são igualmente notórias. O mesmo relatório (2015), com relação a estas, traz o que segue:

Muitos atores (coordenadores, gestores públicos e até alunos) consideram que aprender inglês é um “luxo”, distante da realidade das populações mais vulneráveis. [...] Em muitos casos, [os professores de inglês] são professores de outras áreas que lecionam inglês por falta de professores especializados. Com pouco apoio institucional, o planejamento e a execução das aulas dependem excessivamente das decisões e capacidades individuais de cada professor, a quem cabe buscar em suas redes pessoais novos materiais e metodologias de ensino.

A sobrecarga de trabalho e a maior exigência em torno das outras disciplinas (para as quais, diferentemente do que ocorre com a LE, há avaliações oficiais, por exemplo) fazem com que o tempo para se dedicar à disciplina de inglês seja menor, comprometendo, assim, a qualidade das aulas e a formação dos alunos (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 37-38).

Sofrendo com gravíssimas questões estruturais que, em verdade, acabam confluindo para um espaço de ensino-aprendizado que não desdiz os que acusam o ensino de LI de falta de qualidade crônica, não há como não me lembrar de Leffa (apud LIMA, 2011) apontando que:

[...] ninguém pode fingir que fala inglês ou espanhol. [...] Na aprendizagem de uma língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto. [...] Uma consequência imediata, portanto, dessa impossibilidade de disfarçar o que

não se sabe, no caso da aprendizagem da LE, é a imediata visibilidade do fracasso (LIMA, 2011, p. 16).

Sendo o Brasil o país das escolas públicas em que praticamente não se ouvem vocábulos em LI, o British Council (2015) diz-nos aquilo que, efetivamente, temos a necessidade de ouvir, em bom português:

É necessário pautar uma discussão ampla sobre o papel do ensino do inglês na formação do jovem brasileiro. [...] Enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 38).

E este quadro não é uma exclusividade do ensino público. As agruras do ensino particular também são muitas, invariavelmente traduzidas pelo fraco desempenho dos aprendizes na LI ou em atividades que demandem um conhecimento mais aprofundado dela. Em verdade, nós, professores, atuamos em um cenário em que alguns alunos consideram as aulas que ministramos desnecessárias e inferiores àquelas que assistem nos cursos livres que frequentam; outros olham-nos com uma certa descrença ou decepção, pois acreditam que não conseguirão aprender o idioma – o que os leva a optar pelo espanhol como LE para seus vestibulares – ou certos de que o que ensinamos na escola não lhes é suficiente, sendo necessário um dia matricularem-se nos referidos cursos livres para que possam “falar inglês”. Some-se a isso a cobrança pelos resultados, a exemplo do excerto abaixo, postos nos PCN quase que totalmente como de responsabilidade do professor:

Educadores transitam num universo de múltiplas escolhas pedagógicas, metodológicas, conceituais e de princípios, o que torna o embate entre utilitaristas e conteudistas extremamente penoso e delicado, se não for abordado pela ótica das competências e habilidades. **O ensino de línguas estrangeiras no EM não pode perder de vista os conteúdos essenciais da disciplina; no entanto, deve associá-los a conceitos estruturantes e práticas pedagógicas que mobilizem competências e habilidades em que tais conteúdos e conceitos possam ser concretizados como produto não apenas acadêmico mas também sociocultural. É necessário que se faça uma reflexão profunda quanto a escolhas metodológicas para que o trabalho a partir da mobilização de competências e habilidades possa ser implementado de modo eficaz e significativo para o aluno, no sentido do que já aprendeu e do que há para ser aprendido.** A prática tem mostrado que boas contribuições teóricas têm deixado de causar impacto no EM, mercê da forma como são apropriadas pelo discurso e pela prática didática. **Nosso empenho como docentes deve ser o de reduzir as lacunas intrínsecas da fragmentação**

das disciplinas, aproximando conceitos e competências afins a mais de uma disciplina, de maneira a permitir que o aluno construa conceitos e desenvolva competências e habilidades como um conjunto integrado de conhecimentos e saberes que podem articular-se num todo coerente e constituído segundo objetivos específicos (BRASIL, 2000, p. 112, grifo meu).

Em uma ampliação do âmbito de minha análise, recorri à quinta edição da pesquisa EF EPI (Índice de proficiência em inglês) - o mais abrangente índice de competência mundial em LI -, realizada pela multinacional da área de ensino *English First* em 2015 – disponível em www.ef.com.br/epi -, que imprimiu com caracteres quantitativos os nossos problemas mais graves. Realizada por meio de avaliação de gramática, vocabulário, leitura e compreensão com 910 mil adultos em 72 países e territórios que não têm o inglês como idioma nativo, seus resultados deram ao Brasil o 41º lugar, com nota 51,05, ou seja, apresentando um índice de proficiência baixo. Tal colocação deixa-nos muito atrás de nossos vizinhos Argentina (19º lugar, proficiência alta), Uruguai (36º, proficiência baixa) e pouco à frente do Peru (45º, proficiência também baixa). Estamos atrás de países como Índia, República Dominicana, Bósnia Herzegovina e Vietnã, e dividimos nossa faixa – de baixa proficiência – com Rússia, Japão, Uruguai, Macau, Costa Rica, China, Ucrânia, Chile, México, Marrocos, Peru, Emirados Árabes Unidos, Equador e Paquistão. A imagem abaixo oferece uma melhor visualização dos resultados e da condição do Brasil com relação aos dados apresentados. Nela, os países que aparecem em azul têm um índice muito alto de proficiência; os indicados com a cor verde escuro alcançaram números altos, seguidos pelo índice de proficiência moderado dos países mostrados na cor verde claro. O Brasil, evidenciado na cor bege, alcançou, juntamente aos demais países assim identificados, indicadores de proficiência baixos, estando em melhor colocação apenas que os países que aparecem em laranja, detentores de índices muito baixos de proficiência.

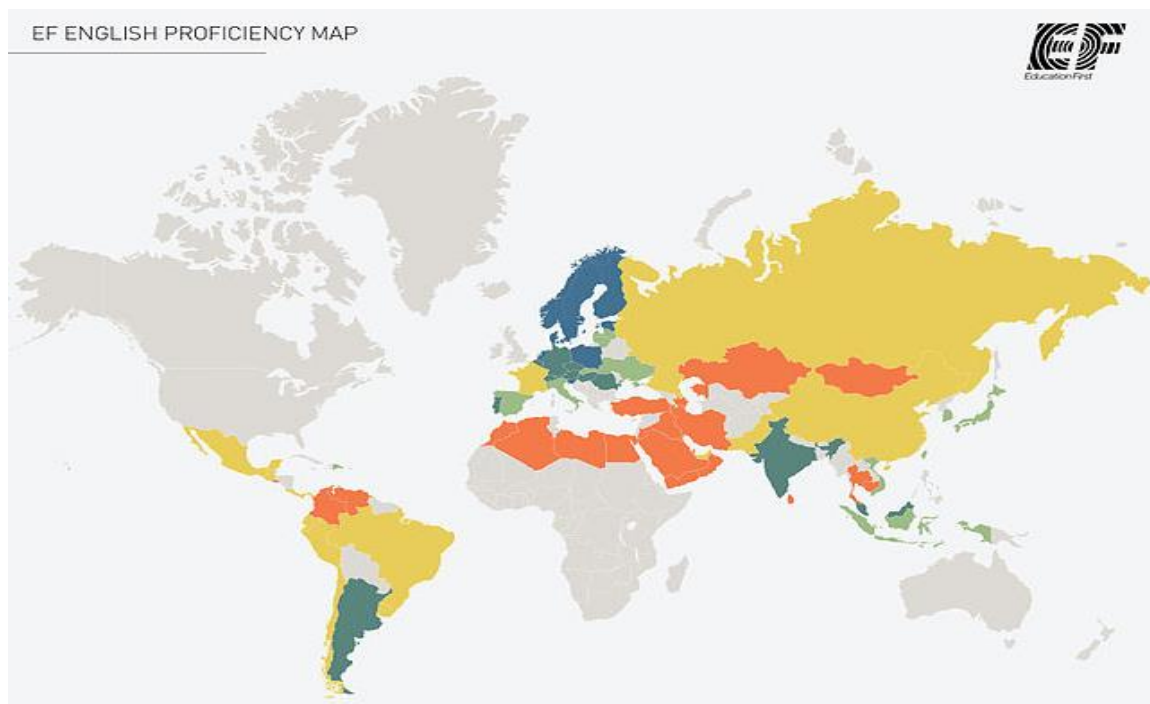


Figura 1 – File:2015-EF-EPI-map.jpg
 Autor: EF Education First, sob licença CC-BY-SA-4.0
 Fonte: Wikicommons. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2015-EF-EPI-map.jpg>>.
 Acesso em: 10 mai. 2018.

Tudo isso remete obrigatoriamente ao que já foi exposto com relação ao pensamento utilitário de nosso ensino. Tendo seu início no Brasil também em 1809 – data da nomeação dos primeiros professores de francês e inglês (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014) – a trajetória do ensino da LI em nosso país foi uma curva em direção às metodologias que privilegiam os resultados mais imediatos. Inicialmente, não era dada muita atenção à oralidade, e, apesar de não haver uma metodologia clara para o ensino do inglês (LEFFA, 1999), as aulas se davam em torno do uso dos textos literários, seguidos de tradução e análise gramatical.

Grande referencial para pensarmos no desenvolvimento do ensino da LI em nossas terras é considerarmos o Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837. Seguindo a metodologia citada, o colégio se afastou da literatura para aproximar-se da ciência em 1889, na esteira do pensamento e das reformas positivistas advindas com a proclamação da república; de 1898 em diante, a ênfase voltou a recair na literatura, o que perdurou até 1930, já sob o governo Vargas, época em que o método direto, visando à rápida aquisição da língua, passou a ser utilizado (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). Assim, desde que tomou a frente como principal LE entre os anos 1960 e 1970, o inglês assumiu paulatinamente uma posição distante dos clássicos da literatura de outrora para aproximar-se de um

modelo que privilegiava a produção de material didático nacional e estabelecimento de franquias de cursos livres, nos quais, apesar dos reveses, obtem-se os melhores resultados na proficiência dos alunos, conforme evidenciado por Almeida Filho (2008), em parte, por meio da passagem abaixo, reveladora, igualmente de fatores cruciais de complicação:

[...] o ensino de inglês nas escolas regulares produz resultados menores do que aqueles esperados e previstos pela legislação em vigor. Por outro lado, as escolas livres são aquelas que mantêm o melhor nível de ensino dessa língua. Entretanto, algumas escolas livres podem, assim como as oficiais, oferecer ensino de qualidade questionável, principalmente por adotarem modismos e soluções mirabolantes sugeridas pelo mercado para atrair clientes (por exemplo, sono-aprendizagem, método subliminar, neurolinguística, etc.). Apenas uma minoria dessas escolas constitui-se em exceção na produção de contextos ricos e facilitadores da compreensão para a aprendizagem de línguas com o propósito de uso social e profissional (ALMEIDA FILHO, apud NAVES;VIGNA, 2008, p. 36).

Levando tudo o que foi posto em conta, não é de se espantar que tenha sido criada uma espécie de cultura que determinou a necessidade de se frequentar um curso livre para aprender inglês, sendo tal aprendizagem compreendida, em linhas gerais, como a reprodução de certos mecanismos orais em um breve espaço de tempo. Em um cenário como esse, não há como vislumbrar outra perspectiva que não a da distância cada vez maior com o modelo que acredito: não há, definitivamente, espaço para que se pense em beber das fontes do passado e trazer para o presente um pouco da formação clássica que as línguas estrangeiras nos ofereceram em outras épocas; que se delineie um enfrentamento literário em uma aula de inglês com a vitória sempre ao lado daqueles que buscam aprofundar o conhecimento; que se pense fora da caixa pragmática que cerra as luzes do “aprender para simplesmente melhorar como indivíduo”.

No entanto, antes de partir para a descrição do produto educacional, penso ser necessário, no encerramento do presente capítulo, apontar algumas diretrizes e recomendações presentes nos PCN do EM que serviriam perfeitamente para lhe dar suporte, visto que, na prática, ao se privilegiar somente determinados gêneros textuais e um campo discursivo em detrimento de outro, configuram-se os resultados pífios que aqui foram apresentados. Seguem algumas passagens com grifos meus, acompanhadas por alguns comentários que se fazem pertinentes:

Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes:

- a estrutura linguística;
- a aquisição de repertório vocabular;
- a leitura e a interpretação de textos.

O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. **É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no EM** (BRASIL, 2000, p. 103, grifo meu).

Torna-se claro, em tal passagem, que há ênfase na leitura e interpretação de textos, mas nenhuma explicação ou sugestão quanto aos gêneros textuais, à forma que se delineará tal interpretação e ao objetivo da leitura em consonância com as estruturas trabalhadas e a aquisição de vocabulário pretendida. Uma interpretação no nível instrumental que não privilegie as inferências, a presença da conotação, da polissemia ou mesmo da ampliação de contexto com sinônimos e antônimos não garantirá a tais atividades mais do que os famosos exercícios de retirar do texto ou preencher lacunas – não funcionando o texto, nesse cenário, para mais do que complementar uma ou outra série de atividades voltadas para a reprodução e aquisição rápida de elementos da língua:

O professor de LE deve propiciar a seus alunos atividades que incluam

- a busca de palavras no dicionário e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;
- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em LE;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);
- os diversos modos de, no dicionário bilíngue, acessar *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética na descrição das acepções;
- outras informações culturais ligadas à LE que o dicionário pode trazer (ibid., p. 105).

Tal passagem serviria perfeitamente como um completo e belíssimo argumento em defesa da preocupação com os excertos literários. É possível notar aqui que o uso do dicionário e o procedimento de tradução inserem-se em um contexto de enfrentamento literário, no qual cabe ao mestre orientar seus alunos para determinada palavra e seu trânsito por classes morfológicas diversas, para as figuras de linguagem, para a comparação sintática e semântica com a língua

materna e, por que não, da apresentação de uma tradução já feita por um autor brasileiro para o referido texto:

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos (ibid., p. 106, grifo meu).

Tal colocação torna-se, indubitavelmente, um reforço à argumentação anterior. É cabida, no momento até mesmo uma ampliação da reflexão que proponho: se os PCN são categóricos ao versar sobre a necessidade da presença do texto literário em LI em sala de aula, por que não lançar mão de tal prerrogativa quando da seleção dos materiais didáticos a serem usados? Podem ir estes na contramão das diretrizes? Não seria o caso de se criar um instrumento de avaliação padronizado – conforme já abordado anteriormente – que cercearia as práticas que negligenciam aos nossos alunos tal conhecimento? Não seria cabível investigar em que momento tem a prática se distanciado da teoria e a aplicação se afastado da determinação? Decerto, um procedimento que perfizesse as etapas de modo a responder afirmativamente as perguntas acima, encontraria respaldo em determinações e constatações como as que seguem:

O trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura linguística.

No mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. Ler e compreender uma LE deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo. A proficiência em leitura deve se estruturar gradativamente, a partir do ensino fundamental. A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de LE Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em LE para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo (ibid., p. 107, grifo meu).

Em tempos de globalização, internacionalização do saber e de alargamento de fronteiras, não se pode estar contente com um nível de proficiência baixo (EF EPI

2015) ou com o cenário atual em que, aquele que pode, cursa inglês em uma escola de idiomas – que ainda assim, como visto, muitas vezes não preza por um ensino que transcenda as estruturas básicas de comunicação. Em uma época em que se pensa em “Ciências sem fronteiras”, não se pode erguer um muro entre a língua e a literatura, definindo que o ensino da primeira pode ocorrer sem a segunda e que os saberes trazidos por esta não poderão estar em confluência com novas e mais largas visões de mundo. Não se pode pensar em conhecer a cultura dos países somente celebrando seus feriados nacionais ou tentando enxertar forçosamente tais comemorações em nosso calendário. Não se pode, enfim, dar continuidade ao que temos nos acostumado como sendo o modelo possível, acabado e irretocável do ensino de inglês:

Daí a importância de expor nossos alunos a leituras diversificadas: didáticas, paradidáticas, extra-didáticas, de cunho formal e informal, leitura informativa, de aprendizado e de lazer. Essa é uma das mais importantes funções que cabe ao professor de LE hoje. **O trabalho com textos de diversas naturezas mobilizará diferentes competências de leitura.** Sugerimos que inicialmente se leiam textos de natureza denotativa, nos quais o número de tempos verbais varie entre três e quatro, e cuja extensão permita a leitura e a compreensão em uma aula. **Gradualmente se chegará a textos mais complexos, de natureza denotativa ou conotativa, e com maior número de tempos e formas verbais.** Em princípio, a apreensão do sentido geral do texto não deve depender da decodificação individual de todos os vocábulos desconhecidos. Deve ser percebido como porção de sentido ligado a um contexto. Na primeira série do EM, é preferível que os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico – desenhos, tabelas, mapas, gráficos, título, diálogos, subtítulos, itens – para auxiliar os alunos na sua compreensão. Também textos narrativos são uma boa escolha nessa fase, além de notícias curtas de jornais e revistas, *charges* e quadrinhos, instruções simples de manuais (ibid., p. 114, grifo meu).

Não encontrariam os textos literários um lugar cativo dentre os “mais complexos” acima elencados? O que fica é a impressão de que até há um princípio de cumprimento do que é posto pelo PCN, sem, contudo, que esse processo tenha continuidade e chegue aos níveis mais aprofundados de compreensão.

Vale destacar que tem se tentado unificar o acesso ao ensino superior no Brasil por meio do Exame Nacional do EM (ENEM), o qual tem sido aceito, de diferentes modos e em diferentes proporções, como via de ingresso aos cursos de universidades das esferas federal, estadual e particular. O ENEM tem por característica ser uma prova em que a capacidade de leitura crítica, síntese e argumentação do candidato são os fatores com voz mais alta na determinação de

seu sucesso ou fracasso. Por mais utilitário que possa soar agora, pergunto: não teria a literatura um papel preponderante nesses três elementos? Certamente, a leitura proficiente de textos literários em inglês ampliaria o vocabulário e o horizonte de entendimento do corpo discente, contribuiria para a visita a diferentes ambientes, tempos e situações e para a apresentação da experiência histórica e sua interpretação como premissas argumentativas.

Como se vê, não há respaldo para que a literatura continue alijada das aulas de LI: tanto os preceitos como as aferições, passando naturalmente por todo o processo, oferecem-nos razões para que a defendamos. E tal defesa é a gênese do produto educacional desenvolvido, afinal, almejo que a literatura tenha sua relevância devidamente reconhecida, não com designações ou qualificações, mas sim com prática e como objeto do fazer nas aulas do terceiro ano do EM. A descrição do referido produto será alinhavada no próximo capítulo.

2. PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, antes de apresentar os cadernos de apoio, que configuram o produto educacional concebido e desenvolvido, trago uma breve apresentação e reflexão acerca de *Letramento literário: teoria e prática* (2006), de Rildo Cosson, obra que ofereceu guarida para meus pensamentos sobre o papel da literatura no ensino e que traz as sequências didáticas que inspiraram as unidades por mim elaboradas. Semelhantemente, trago uma breve apresentação das obras da literatura de LI que escolhi para figurar em meu trabalho, bem como o detalhamento de cada seção das unidades didáticas. Em seguida, disponibilizo primeiramente os cadernos que devem ser usados pelo professor, com orientações e sugestões, seguidos por aqueles que serão disponibilizados para os alunos. Aproveito ainda para, antes de cada uma das obras constantes no material do professor, esclarecer o porquê de sua escolha e narrar um pouco do processo de confecção das atividades, elaboração de perguntas, etc.

2.1 Da convicção e do caminho percorrido

O lançamento de *Letramento literário: teoria e prática* (2006), de Rildo Cosson, foi, sem dúvida, um grande marco para o ensino de literatura e para o trabalho com textos literários em sala de aula. Configurado como uma espécie de manual que enfatiza o processo de escolarização da literatura, o livro passa a sensação de ser uma conversa entre professores, trazendo exemplos de sequências didáticas elaboradas a partir de leituras propostas e o relato de sua aplicação. Ele traz também sugestões de oficinas que podem ser aproveitadas pelos leitores-professores, bem como uma profunda reflexão sobre a prática da disciplina literária, o valor social da literatura e a promoção da leitura na escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Revestido da convicção impressa na citação acima, o autor enfatiza que a leitura não pode ser simplesmente exigida como tarefa contendo uma avaliação ao seu fim; ela deve ser construída com base em mecanismos, que cabem à escola desenvolver, visando à proficiência da leitura literária. Dessa forma, são propostas as sequências didáticas, grande contribuição da obra que, embora não tenham sido seguidas à risca por mim, me inspiraram no delineamento das atividades com textos literários que proponho e que intitulei “unidades didáticas”. Em suma, as etapas da sequência de Cosson são: a *motivação*, que, geralmente de forma lúdica, promove o interesse do aluno pelo texto que será lido; a *introdução*, na qual são apresentados o autor e a obra; a *leitura*, etapa que deve ser cumprida com o que o autor chama de “intervalos”, nos quais se afere o progresso e o entendimento do aluno; e a *interpretação*, dividida em dois momentos: interior, no qual há a decifração, o “encontro do leitor com a obra” (ibid., p. 65) e exterior, que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (ibid., p. 65). A passagem abaixo deixa claros os objetivos que o autor pretende alcançar por meio do procedimento que delineou:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 65).

O professor destaca ainda que tal sequência, chamada “básica”, em algumas situações pode ser expandida, caso em que passará a carregar tal adjetivo em seu nome. Optando-se por esta forma de trabalhar, ter-se-á no momento de *interpretação*, além da compreensão global, o aprofundamento de um dos aspectos que seja pertinente aos propósitos do que está sendo ensinado. Logo após, há os momentos de *expansão*, focados na intertextualidade e levando em conta obras anteriores e posteriores ao texto em discussão, e a *avaliação*.

Compartilhando com Rildo Cosson a ideia de que a abordagem da literatura deve ser mais bem sistematizada, o contato com os textos literários mais efetivo, e dirigindo o olhar para a LI – sob o ponto de vista de quem vive os problemas descritos no capítulo anterior e que percebe e denuncia a praticamente total ausência da literatura nos materiais didáticos da disciplina – resolvi elaborar os cadernos de apoio, que trazem os textos literários como foco de aulas de inglês,

buscando resgatar uma metodologia de ensino que vá além da repetição das estruturas comunicativas mais básicas ou da compreensão de textos de cunho informativo que não contemplam estilística, polissemia, aspectos culturais e históricos, além de não compartilharem com os textos literários aquela que, possivelmente, seja sua maior contribuição, conforme postulado por Antonio Candido (1999):

Sabemos que a instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras. Daí o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura. Tomadas em si mesmas, seriam as letras humanizadoras, do ponto de vista educacional? Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza [...] Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama (CANDIDO, 1999, p. 84, grifo do autor).

Antes, contudo, de desenvolver os cadernos de apoio, pensei em um modo de quantificar as impressões que colho em sala de aula. Desse modo, elaborei uma série de perguntas (apêndice A) em questionário aplicado para alunos do terceiro ano do EM. Após a análise dos resultados – que descreverei no próximo capítulo, juntamente ao relato da experiência de aplicação do produto educacional – realizei outra pesquisa, desta feita com os professores (apêndice B), aferindo a possibilidade de uma mudança metodológica nas aulas de LI visando a um maior espaço para a literatura.

Por fim, considerei necessário selecionar textos que, além de atenderem ao anseio da proposta, pudessem ser emblemáticos na promoção do entendimento de uma linha do tempo literária, oferecendo aos alunos, além de tudo, um olhar além da história. Tendo também em vista que a proposta é para o enriquecimento das aulas, julguei primordial contemplar diferentes gêneros literários no material criado. Dessa maneira, obtive o seguinte:

- *Beowulf*, poema oriundo da tradição oral anglo-saxônica, ilustrando os primórdios da Literatura Inglesa, o *Old English*, a mitologia nórdica dos vikings e a influência do cristianismo;
- *Hamlet*, de William Shakespeare, peça de teatro representativa do chamado período Elisabetano (1558-1603) e que simboliza a influência da tragédia e da comédia no Renascimento inglês;
- *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, romance inspirado nas narrativas de viagem, situado no Séc. XVIII, que nos serve como ilustração de um período de transição entre o Renascimento e o Romantismo;
- *Frankenstein*, de Mary Shelley, de 1818, exemplo de romance oriundo do gótico que marcou uma reação ao cientificismo exacerbado que tomara de assalto o pensamento a partir do final do Séc. XVIII;
- *The oval portrait*, de Edgard Allan Poe, um dos contos mais curtos do autor oitocentista que influenciou sobremaneira a literatura fantástica e de terror, com uma temática que discute a relação entre a arte e a vida;
- *If*, de Rudyard Kipling, poema de 1895 que traz elementos do modernismo e uma temática ainda muito atual;
- *1984*, romance distópico de George Orwell escrito em 1948 que delineia uma sociedade vivendo sob restrições severas impostas por um governo totalitário, que, por meio da palavra, controla presente, passado, futuro e a gama de pensamentos dos cidadãos.

Em posse dos textos, busquei traçar as unidades didáticas seguindo um passo a passo que tornasse a compreensão global mais fácil e uniforme para alunos e professores, traçando uma série de etapas e atividades assim denominadas:

- *Engagement: what it is...*: nesta primeira etapa, o professor apresenta o texto a ser trabalhado a partir de um elemento externo a ele, conforme proposto por Rildo Cosson, de uma maneira lúdica, visando a despertar o interesse dos alunos pela leitura e atividades posteriores;
- *Ladies and gentlemen...*: apresentação do autor, do texto e de seu contexto histórico de produção;
- *Read it!*: em sala de aula, é a leitura em voz alta feita pelo professor e acompanhada silenciosamente pelos alunos;

- *Pay attention to...*: momento em que o professor destaca traços importantes do texto para a aula em questão, podendo ser um aspecto estilístico, linguístico, conceitual, etc;
- ... *As well*: após solicitar que os alunos realizem uma segunda leitura, o professor deve estimular, por meio de perguntas, uma compreensão mais aprofundada do texto, pedir que os alunos associem-no a seu contexto histórico de produção, dividam suas impressões e, por fim, destaquem algo que acreditem que o professor deva também destacar;
- *What about today?*: Com base nas discussões ocorridas em sala de aula, destacar o que se pode aproveitar do texto na contemporaneidade, traços temáticos que ainda sejam atuais ou outras contribuições que possam ser pretendidas ou enxergadas pelo professor;
- *LANGUATURE (Language + literature)*: etapa que só deve ocorrer em caso de o texto ter sido usado para o ensino ou destaque de algum tópico gramatical, envolvendo explicações mais detalhadas e atividades para esse fim;
- *Text-web (Read, watch and listen)*: momento de intertextualidade – cuja intenção é apenas citar, e não esgotar as possibilidades - no qual são apresentados outros textos, filmes e músicas que influenciaram ou tenham recebido alguma forma de intervenção por parte do texto trabalhado.

Os planos de aula para alunos e professores estarão disponíveis no *site* <https://cadernosdeapoio.com/cadernosdeapoio>, também criado por mim exclusivamente para esse fim. Para deixar a apresentação mais clara no presente trabalho, optei por primeiramente apresentar os cadernos dos professores, com as orientações pertinentes e marcações e orientações necessárias grafadas em azul. Em seguida, trago o material a ser disponibilizado para os alunos.

Abaixo, a reprodução da página inicial do *website* no qual, separadamente, é possível acessar todas as unidades didáticas disponíveis e também enviar perguntas, fazer comentários e, até mesmo, propor outras atividades ou obras para eventual adição aos cadernos.

Crie seu site WIX

Cadernos de apoio

Home
Metodologia e estrutura
Professores
Alunos
Contato



Cadernos de apoio

Prof. Ms. Fernando Bruno Antonelli Molina Benites

No decorrer de meu curso de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas na UTFPR, deparei-me com a necessidade de criar um produto educacional que auxiliasse a prática de ensino e a promoção da aprendizagem em minha principal área de atuação: a Língua Inglesa.

Apaixonado por Literatura e Artes, crítico da abordagem instrumental proposta para as aulas de línguas estrangeiras e desapontado com a praticamente absoluta ausência de textos literários nos materiais didáticos que conheço, trabalho e já trabalhei, cheguei, juntamente a meu orientador Prof. Dr. Mauricio Cesar Menon, aos cadernos de apoio.

Com eles, pretendemos perfazer parte do percurso do conteúdo de Língua Inglesa no Ensino Médio, utilizando para isso textos literários que nos servirão de base para promover o ensino dos tópicos necessários, as discussões pertinentes, os diálogos com outras obras e com nossa realidade, fomentando assim o gosto pela leitura literária em nossos alunos.

Inspirados nas sequências didáticas de Rildo Cosson (vide Metodologia e estrutura), propomos, para todas as aulas, diferentes momentos em que o texto literário estará sempre em primeiro plano. Nosso trabalho é fruto de longas e aprofundadas pesquisas, nas quais vasculhamos a história do ensino das línguas estrangeiras no Brasil e buscamos evidências que destacassem a proficiência da leitura a partir dos clássicos da Literatura; por fim, recorremos ao currículo de escolas norte-americanas, inglesas e canadenses que comprovassem que o ensino significativo da língua deve ocorrer juntamente ao da leitura literária.

Neste site, compartilho o resultado final do trabalho e as experiências vividas. Aqui, vocês encontrarão os planos de aulas para uso dos alunos e professores, além de um espaço para contato, onde poderão compartilhar novas ideias, tirar suas dúvidas e relatar suas aulas. Espero que aproveitem, usem e divulguem!

A literatura assume muitos saberes. [...] Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis - insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência; está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas - Roland Barthes

Este site foi criado com [WIX.com](https://www.wix.com). [Crie Seu Site](#) >

Figura 2 – Reprodução da página inicial do website *Cadernos de apoio*
 Fonte: Disponível em: <<https://cadernosdeapoio.wixsite.com/cadernosdeapoio>>.
 Acesso em 05 mar. 2018

2.2 Cadernos de apoio – suplemento para o professor

2.2.1. “Beowulf” (professores) – ref. págs. 111 a 115 (alunos)

Desenvolvido a partir da concepção de que estaria proporcionando aos alunos o contato com um dos mais seminais exemplares dos primórdios da literatura em LI, optei por trazer uma breve passagem do poema que pudesse dialogar com a questão da cristandade e do paganismo, um dos múltiplos aspectos que se oferecem para exploração. A ideia de trabalhar as *head-rhymes* tencionou servir como uma espécie de “desmitificação” da necessidade de as rimas se fazerem presentes no final dos versos, impressão tão arraigada em nossos alunos – geralmente, leitores nem tão profícuos e nem tão frequentes. Ademais, a possibilidade de diálogo com outros poemas ou com canções mais ao gosto do alunado também pesou para essa decisão. Enxergar Beowulf como um herói de seu povo e colocá-lo em paralelo com super-heróis modernos igualmente se configurou uma tentativa de deixar o texto mais palatável para os alunos, que, possivelmente, comecem, a partir de uma motivação que lhes parece tão agradável e que é, indubitavelmente, contemporânea, a se interessar por ler a obra em sua totalidade. Por fim, pensei que, mencionando as opções de filmes adaptados e apresentando a temática épica, que certamente está presente em romances como *O Senhor dos Anéis*, estaria contribuindo para que os assuntos tratados em sala fossem lembrados futuramente pelos alunos, muito mais cientes dos aspectos que circundam a obra e da questão estrutural – as aliterações – abordada.

BEOWULF

- Engagement:

- Professor, mostrar as seguintes imagens para os alunos, perguntando o que conhecem sobre cada um dos heróis, as características de cada um deles, o que representam, a quem servem, os vilões que enfrentam, etc. Perguntar suas opiniões sobre heróis em geral, se têm um preferido e se acham que suas histórias sempre foram inventadas, contadas e recontadas, fazendo parte do cotidiano e da vida das pessoas.



Figura 3 – Super homem herói
Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/super-homem-her%C3%B3i-1043679/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 4 – Super heróis painel metal
Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/super-her%C3%B3is-c%C3%B4mico-painel-metal-246897/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 5 - Spiderman

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/hist%C3%B3ria-em-quadrinhos-spiderman-1982767/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 6 – Florença Hércules Centauro

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/floren%C3%A7a-h%C3%A9rcules-centauro-1785588/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 7 – Ironman herói história em quadrinhos

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/ironman-her%C3%B3i-hist%C3%B3ria-em-quadrinhos-1043700/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 8 – Batman retrato personalizado

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/batman-retrato-personalizado-1091127/>. Acesso em 20 ago. 2017

- *Ladies and gentlemen....:*

- Professor, destacar que *Beowulf* é o mais importante texto do período anglo-saxônico, no qual a produção literária da Britânia – futura Inglaterra - girava em torno da realidade cultural da ilha, isto é, as conquistas e invasões, além de versar sobre personagens guerreiros e heróis. *Beowulf* inaugurou a poesia épica em LI, com uma narrativa baseada nas tradições orais e centrado no herói da tribo dos gautas, que, com grande bravura, coragem e força, livra os dinamarqueses da ameaça de dois monstros demoníacos e é coroado rei de seu povo. Já idoso, combate e mata um temido dragão, batalha esta que custa a sua vida. (PRIESTLEY; SPEARS, 1963, p. 27).

Composto provavelmente entre os Sécs. VII e VIII, seu único manuscrito data do Séc. XI. A partir do conteúdo do texto, percebe-se uma tipificação anglo-saxônica de ideias de conduta e moral, o que nos permite supor que seu autor possa ser um saxão cristianizado, que a partir de lendas pagãs e do folclore local elaborou o poema. Há também quem defenda que, no Séc. XI, monges católicos, ao copiarem o manuscrito, adicionaram a ele referências cristãs, respeitando as qualidades morais do herói e valorizando o conflito homem *versus* mal (PRIESTLEY; SPEARS, 1963, p. 27).

Probably written between the centuries VII and VIII, the poem introduces us to Beowulf, an idealized Anglo-saxon hero that could represent something else or different, such as a Germanic God or an allegory for a Greek myth, for instance (FLETCHER, 2010, p. 13). Fact is that the poem brings a more dramatic than clear narrative, exposing a conflict between men and evil, with a strong characteristic of the oral marks from the period under discussion. Also influenced by Christianity, the poem focuses on the hero's personal traits and achievements in its narrative.

- *Read it!:*

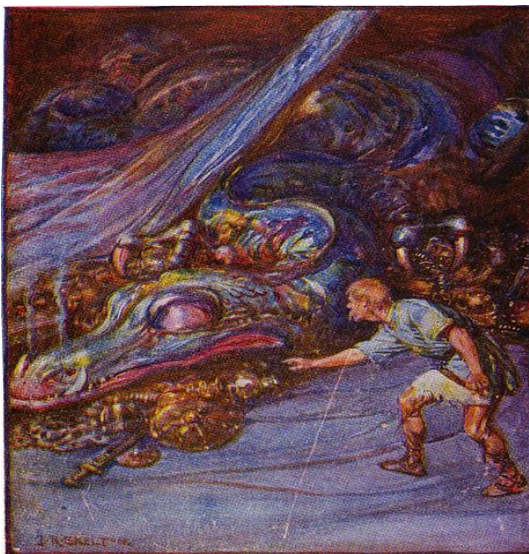


Figura 9 – Stories of Beowulf slave stealing golden cup
 Autor: Henrietta Elisabeth Marshall (1908)
 Fonte: Wikicommons. Disponível em

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stories_of_Beowulf_slave_stealing_golden_cup.jpg>. Acesso em 20 jan. 2018.

In the darkness dwelt a demon-sprite,
 Whose heart was filled with fury and hate,
 When he heard each night the noise of revel,
 Loud in the hall, laughter and song.
 To the sound of the harp the singer chanted
 Lays he had learned, of long ago;
 How the **Almighty** had made the earth,
 Wonder-bright lands, washed by the ocean;
 How He set triumphant, sun and moon
 To lighten all men that live on the earth.
 He brightened the land with leaves and branches;
 Life He created for every being,
 Each in its kind, that moves upon earth.
 So, happy in hall, the heroes lived,
 Wanting naught, till one began
 To work them woe, a wicked fiend.
 The demon grim was **Grendel** called;
 Marsh stalker huge, the moors he roamed.
 The joyless creature had kept long time
 The lonely fen, the lairs of monsters,
 Cast out from men, an exile accurst.
The killing of Abel, brother of Cain
Was justly avenged by the Judge Eternal.

(PRIESTLEY; SPEARS, 1963, p. 29, emphasis added).

- Pay attention to...:

- Professor, avisar aos alunos que a passagem em questão é a da apresentação do herói Beowulf. Destacar que Grendel, chamado de “demônio”, é o monstro a ser combatido, e chamar a atenção para as linhas 7, 22 e 23, nas quais são citados o “Todo Poderoso” – Deus - e Caim e Abel, dois personagens bíblicos – clara influência cristã no poema.
- Destacar que, de um modo geral, a história contada se associa aos modos de vida pagãos das tribos germânicas, mas, como o poema só chegou à sua versão escrita depois da conversão da Inglaterra ao cristianismo, há a presença de elementos cristãos. Contudo, predominam, de fato, as concepções pagãs daqueles povos primitivos, com sua crença no destino e seu sentido de resignação, além de sua crença na justiça baseada na vingança (FRANCA NETO; MILTON, 2009, p.

17-18)

- Explicar que uma característica da poesia da época é o uso dos kennings, figura de linguagem próxima à metáfora, caracterizada pela substituição de um nome comum por outro, de preferência a junção de duas palavras. Nesse sentido, Beowulf é uma kenning para “urso” (bear), utilizando as palavras “abelha” (bee) e “lobo” (wolf) – “o lobo das abelhas”. O próprio sobrenome Shakespeare é uma kenning para a palavra “soldado”: “shake” (verbo chacoalhar) e “spear” (espada) – “o que chacoalha a espada” (PARADISO, 2014, p. 41). O poema também abusa das aliterações, repetições de sons consonantais, visando o ritmo.

- Com 3.182 versos com as chamadas “head-rhymes” (rimas internas) no inglês arcaico original, Beowulf é dividido em três partes: na primeira, o monstro Grendel mata os guerreiros de Hrothgar, rei dos dinamarqueses, e o jovem guerreiro Beowulf, príncipe dos gautas (tribo sueca) chega com um grupo de companheiros se colocando a serviço de Hrothgar para eliminar o monstro. Em uma épica batalha, Beowulf lhe arranca um braço, ele foge e morre em um pântano. Na segunda parte, a mãe de Grendel, que também é um monstro, se esforça por vingar a morte do filho, realizando novos ataques ao rei. Beowulf sai à sua procura e mergulha no pântano, vencendo-a. Na terceira parte, os anos se passaram, e Beowulf, já ancião e rei da Suécia, tem suas terras ameaçadas por um dragão. Ele o enfrenta, mas morre em virtude de uma mordida envenenada. O poema se encerra com a descrição dos funerais de Beowulf. Paralelamente à história, dá-se um retrato da sociedade na corte de um guerreiro, dos banquetes, e do poeta presente em meio aos guerreiros, entoando em seus versos os feitos dos lutadores (FRANCA NETO; MILTON, 2009, p. 17-18).

- Check the words in bold in the poem. What do they say about it?

- The word “Beowulf” is a kenning. Do you know what it is?

“A kenning is a metaphorical compound phrase that replaces a single, concrete noun. A kenning employs figurative language to represent the simpler concept, such as using the phrase ‘battle-sweat’ to refer to blood. Kennings are plentiful in Old Norse and Old English poetry and prose” (www.literarydevices.com). In the case of “Beowulf”, it is the compound of “Bee” and “Wolf”, referring to a bear. Kennings were very common in the period under discussion, and we still can find it in the contemporary vocabulary. Take a look at some examples:

Couch potato (a sedentary person who is sitting in front of the TV very often);

Cancer-stick (a cigarette);

Bookworm (someone who likes reading and, consequently, reads a lot);

Head-hunter (a person who looks after new employees at a high level).

- Alliterations – repetition of consonant sounds – are also largely used in *Beowulf*.

In the **darkness** **dwelt** a **demon-sprite**.../ **Whose** **heart** was filled with **fury** and **hate**.../ **Huge** **heap** of wood... / ... **lamenting** their **lord**.../ **Comrades** and **kinsmen** **swore** by his **sword** / ...**slaves** of

soldiers.../ **S**prawled in **s**leep, **s**uspecting nothing.../ ...heaped at his door by **h**ell-forged **h**ands...

These alliterations are crucial to the rhyme scheme of the poem, called “head rhyme”

In the darkness **dwelt** a **demon**-sprite,
 Whose heart was **filled** **with** **fury** and hate,
 When he heard each **night** **the** **noise** of revel,
 Loud in **the** **hall**, **laughter** and song.

- Antes de falar das aliterações, lembre os alunos que a intertextualidade se dá em três níveis: estrutural, temático e referencial.

They can be seen in many other poems...

The Raven, Edgar Allan Poe (1845)

*Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
 Over many a **quaint** and **curious** volume of forgotten lore,
 While I **nodded**, **nearly napping**, suddenly there came a tapping*

... and song lyrics, too.

Let it be, The Beatles (LENNON; MCCARTNEY, 1969)

*When I **find** myself in times of trouble
Mother Mary comes to me
 Speaking words of wisdom, let it be*

- ... *As well:*

- Professor, é esperado neste momento que os alunos destaquem as características pessoais do herói e seus feitos, preparando uma ligação com o próximo tópico, em que será possível estabelecermos uma relação com os heróis contemporâneos. É também esperado que eles sejam capazes de citar alguns outros poemas épicos, e, caso não o façam, você deve citar alguns famosos, como *A Odisséia*, de Homero, por exemplo.

- Now that you know Beowulf’s story, talk to a friend about the following topics:

What are the main characteristics of the hero?

Where or on whom else do we find these characteristics?

Do you know anyone who is similar to Beowulf?

Considering the steps he took to become a king and his death, what can we say about the heroes' existence? What lesson does it bring to us?

Do you know any other poem which is similar, in structure or theme, to Beowulf?

What is it?

- What about today?:

- Professor, retomar as discussões da apresentação da aula, mostrando que Beowulf é um herói com algumas características em comum com os outros heróis apresentados. Destacar as assertivas de Northrop Frye em sua teoria dos arquétipos, "um sistema sofisticado de um grupo de fórmulas básicas oriundos de culturas primitivas" (1990, p. 74). Esquematizando treze possibilidades de gêneros para tratar do herói, o crítico literário descreveu cinco delas, a saber: mito (gênero literário que traz o herói como uma divindade), lenda ou conto popular (onde o herói é superior aos demais por ser diretamente favorecido por um poder divino ou por ocorrências e poderes sobrenaturais), tragédia e épico (nos quais o herói é um líder, superior aos demais homens por suas características, sejam elas físicas ou da personalidade), comédia e ficção realista (homem comum) e ironia (em que desponta o herói inferior, "piores" que os demais por ter menos poder, qualidades ou inteligência).

- What is the importance of heroes to people?

- What importance does sharing stories have in our culture?

- Text-web (Read, watch and listen):

- Professor, retome alguma ou algumas das figuras de heróis trazidas no início da aula e aborde o diálogo existente entre filmes e revistas e quadrinhos com o poema Beowulf. Não se esqueça de destacar que, enquanto "A Odisseia" é um épico clássico – o que inclui sua estrutura –, "O Senhor dos Anéis" tem, em verdade, natureza épica. A menção a essa obra pode trazer ricas contribuições dos alunos; aproveite-as!

- When it comes to subject, several literary works precede and succeed Beowulf:

The Odyssey (A Odisséia - Homero, Grécia, Séc. VI a.C. – poema épico);

The Lord of the Rings (O Senhor dos Anéis, J.R.R. Tolkien, Inglaterra, 1937-1949 – romances fantásticos);

- At least four adaptations have already been filmed:

Grendel Grendel Grendel (Alexander Stitt, Austrália, 1981);

Beowulf – o guerreiro das sombras (Graham Baker, Estados Unidos, 1999);

A lenda de Grendel (Sturla Gunnarson, Reino Unido/ Islândia/ Canadá, 2005);

A lenda de Beowulf (Robert Zemeckis, Estados Unidos, 2007).

2.2.2. *Hamlet*, William Shakespeare (professores) – ref. págs. 116 a 121 (alunos)

Concebido levando em conta que estaria proporcionando aos alunos o contato com uma leitura obrigatória, daquelas que não podemos “passar pela vida sem ler”, optei por apresentar *Hamlet* a partir de sua possivelmente mais famosa passagem: “Ser ou não ser, eis a questão...”. Enfatizando não só o assunto desenvolvido no decorrer da trama, busquei evidenciar alguns de seus mais marcantes aspectos literários: a metalinguagem, característica dos textos teatrais, que se apresentam como excelentes exemplos para explicação do fenômeno metalinguístico; e, mais precisamente típica em *Hamlet*, a marcação do ritmo das falas para encenação. Muitas peças de Shakespeare adaptadas constam de listas de leituras sugeridas do Programa Nacional do Livro didático (PNLD). No entanto, achei essencial apresentar o texto em sua forma original, atentando para as características já citadas e possibilitando um acesso diferente à tão majestosa obra do brilhante autor. Penso ter sido essa a unidade didática que mais consumiu trabalho e tempo para ser elaborada, uma vez que escolher a abordagem que julguei melhor foi muito difícil, pois são múltiplas as facetas passíveis de exploração no texto em questão. Acredito que o momento de intertextualidades seja de grande valia para identificar a obra como efetivamente pertencente ao universo dos alunos e, os demais aforismos que busquei, em tempos de *Facebook*, foram com o intuito de dar maior visibilidade do autor para os jovens de hoje.

Hamlet, William Shakespeare

- Engagement:

- Mostrar para os alunos a seguinte imagem, perscrutando seu conhecimento sobre ela. Explorar as informações que eles trouxeram ao máximo.



Figura 10 – Hamlet William Shakespeare

Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/hamlet-william-shakespeare-62850/>>. Acesso em 18 ago. 2017

- Escrever no quadro: “To be or not to be, that is the question” e seguir o mesmo procedimento. É esperado que os alunos saibam o nome da peça e do autor, mas não muito mais do que isso.

- Ladies and gentlemen...:

- Aclamado como maior autor de todos os tempos, William Shakespeare (1564-1616) ultrapassou os limites de criação de sua época, sendo sua obra ao mesmo tempo o melhor retrato da Inglaterra renascentista e um caleidoscópio de diferentes visões de mundo, qualidade esta que só pode ser atribuída ao trabalho de artistas que se desprenderam das influências únicas e empreenderam esforços no sentido de compreender e traduzir a personalidade humana em diferentes personagens. “Shakespeare era além de seu tempo, um autor de vasto e criativo vocabulário, sensível aos sentimentos humanos, fossem eles bons ou maus, além de ser um dos escritores que melhor conseguiu criar um personagem a partir de descrições físicas e psicológicas” (PARADISO, 2014, p. 70). Escreveu 154 sonetos, 2 poemas narrativos e 38 peças de teatro, entre comédias, tragédias e históricas (FRANCA NETO; MILTON, 2009, p. 74).

- Escrita entre 1600 e 1601, *Hamlet* é uma tragédia que gira em torno do jovem príncipe dinamarquês que dá nome à peça. No início da trama, ele, que acaba de retornar de seus estudos na Inglaterra, recebe a visita do fantasma de seu pai, revelando-lhe a trama que culminou com seu assassinato e a coroação de seu irmão Claudius, que se casa com a viúva – mãe de Hamlet – e

torna-se rei em seu lugar. A partir desse momento, Hamlet busca vingança, fingindo-se de louco para conseguir estar sempre próximo ao círculo de confiança do novo rei, parecendo-lhes inofensivo e buscando a melhor forma de empreender sua incumbência.

- Para Harold Bloom (1998, p. 6-7) “listar as maiores qualidades de Shakespeare é quase um absurdo: onde começar? Onde terminar? O autor escreveu a melhor poesia e a melhor prosa em LI, talvez, não apenas em LI, mas em qualquer idioma ocidental. Tal qualidade é, por sua vez, inseparável da força de seu raciocínio - Shakespeare pensava com mais abrangência e originalidade do que qualquer outro autor. [...] Ele excedeu a todos os predecessores e inventou o humano, o que hoje entendemos por humano. [...] Podemos relutar em admitir a natureza literária da nossa cultura, especialmente agora que tantos entre os que nos provêm de literatura a partir de instituições formam coro a proclamar a morte das letras. No entanto, um número significativo de norte-americanos que creem adorar a Deus, na verdade, adora três grandes personagens literários: Javé, descrito pela Autora J (primeira autora de Gênesis, Êxodo e Números), Jesus, segundo o Evangelho de Marcos, e Alá, segundo o Alcorão. Não estou sugerindo que passemos a adorar Hamlet, mas Hamlet é o único rival secular dessas grandes personalidades precursoras. Como elas, Hamlet parece ser mais do que um personagem literário ou dramático. Seu efeito na cultura mundial é incalculável. Depois de Jesus, Hamlet é a figura mais citada do Ocidente - ninguém roga-lhe graças,mas ninguém pode ignorá-lo por muito tempo. [...] Ao mesmo tempo familiar e estranho, o enigma de Hamlet é emblemático do grande enigma que constitui o próprio Shakespeare: uma visão que é tudo e nada, um indivíduo que era todos e ninguém, uma arte tão infinita que nos contém, e que há de continuar abraçando os que vierem depois de nós”.

- Probably you have already heard of William Shakespeare. What do you know about him?

- What do you think is taken into consideration to entitle a writer “the best of all times”?

William Shakespeare was born in 1564 and died in 1616. His life has coincided with the Renaissance; however, it is very difficult to put all his characteristics under the sign of a single period or style. He wrote 154 sonnets, 2 narrative poems and 38 theater plays, including comedies, tragedies and historical. All his works show a deep and brilliant analysis of human soul and behavior, evidencing that he was certainly ahead of his time. Shakespeare is a sort of a part of everyone’s life in the East world.

- *Hamlet* is a tragedy. Usually, in a tragedy, the protagonist dies at the end. But knowing the end is not enough to understand a plot – in the case of *Hamlet*, it is necessary to point out, at least, madness, ghosts, betrayals and passion. What role do you think they play?

- In which context was the famous sentence “To be or not to be...” said?

- Read it!:

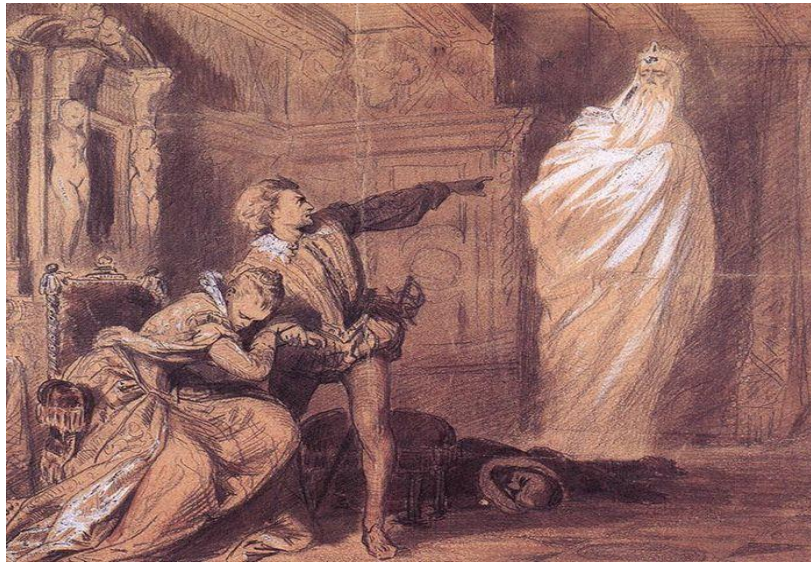


Figura 11 – Hamlet

Autor: Mihály Zichy (1827-1906)

Fonte: Wikicommons. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mih%C3%A1ly_Zichy_-_Hamlet_-_WGA25979.jpg>. Acesso em 20 jan. 2018.

Act III, Scene I, “A room in the castle”

*Enter KING CLAUDIUS, QUEEN GERTRUDE, POLONIUS, OPHELIA,
ROSENCRANTZ, and GUILDENSTERN*

KING CLAUDIUS And can you, by no drift of circumstance, Get from him why he puts on this confusion, Grating so harshly all his days of quiet With turbulent and dangerous lunacy?

ROSENCRANTZ He does confess he feels himself distracted; But from what cause he will by no means speak.

GUILDENSTERN Nor do we find him forward to be sounded, But, with a crafty madness, keeps aloof, When we would bring him on to some confession Of his true state.

QUEEN GERTRUDE Did he receive you well?

ROSENCRANTZ Most like a gentleman.

GUILDENSTERN But with much forcing of his disposition.

ROSENCRANTZ Niggard of question; but, of our demands, Most free in his reply.

QUEEN GERTRUDE Did you assay him? To any pastime?

ROSENCRANTZ Madam, it so fell out, that certain players We o'er-raught on the way: of these we told him; And there did seem in him a kind of joy To hear of it: they are about the court, And, as I think, they have already order This night to play before

him.

LORD POLONIUS 'Tis most true: And he beseech'd me to entreat your majesties To hear and see the matter.

KING CLAUDIUS With all my heart; and it doth much content me To hear him so inclined. Good gentlemen, give him a further edge, And drive his purpose on to these delights.

ROSENCRANTZ We shall, my lord.

Exit ROSENCRANTZ and GUILDENSTERN

KING CLAUDIUS Sweet Gertrude, leave us too; For we have closely sent for Hamlet hither, That he, as 'twere by accident, may here Affront Ophelia: Her father and myself, lawful espials, Will so bestow ourselves that, seeing, unseen, We may of their encounter frankly judge, And gather by him, as he is behaved, If 't be the affliction of his love or no That thus he suffers for.

QUEEN GERTRUDE I shall obey you. And for your part, Ophelia, I do wish That your good beauties be the happy cause Of Hamlet's wildness: so shall I hope your virtues Will bring him to his wonted way again, To both your honours.

OPHELIA Madam, I wish it may.

Exits QUEEN GERTRUDE

LORD POLONIUS Ophelia, walk you here. Gracious, so please you, We will bestow ourselves. *To* OPHELIA Read on this book; That show of such an exercise may colour Your loneliness. We are oft to blame in this, - 'Tis too much proved - that with devotion's visage And pious action we do sugar o'er The devil himself.

KING CLAUDIUS *Aside* O, 'tis too true! How smart a lash that speech doth give my conscience! The harlot's cheek, beautied with plastering art, Is not more ugly to the thing that helps it Than is my deed to my most painted word: O heavy burthen!

LORD POLONIUS I hear him coming: let's withdraw, my lord.

Exit KING CLAUDIUS and POLONIUS

Enters HAMLET

HAMLET To be, or not to be: that is the question: Whether 'tis nobler in the mind to suffer The slings and arrows of outrageous fortune, Or to take arms against a sea of troubles, And by opposing end them? To die: to sleep; No more; and by a sleep to say we end The heart-ache and the thousand natural shocks That flesh is heir to, 'tis a consummation Devoutly to be wish'd. To die, to sleep; To sleep: perchance to

dream: ay, there's the rub; For in that sleep of death what dreams may come When we have shuffled off this mortal coil, Must give us pause: there's the respect That makes calamity of so long life; For who would bear the whips and scorns of time, The oppressor's wrong, the proud man's contumely, The pangs of despised love, the law's delay, The insolence of office and the spurns That patient merit of the unworthy takes, When he himself might his quietus make With a bare bodkin? who would fardels bear, To grunt and sweat under a weary life, But that the dread of something after death, The undiscover'd country from whose bourn No traveller returns, puzzles the will And makes us rather bear those ills we have Than fly to others that we know not of? Thus conscience does make cowards of us all; And thus the native hue of resolution Is sicklied o'er with the pale cast of thought, And enterprises of great pith and moment With this regard their currents turn awry, And lose the name of action - Soft you now! The fair Ophelia! Nymph, in thy orisons Be all my sins remember'd. (SHAKESPEARE, 1992, p. 61-63).

- *Pay attention to...:*

- Professor, destacar os grifos no texto que marcam o ritmo que rege a encenação da peça. O efeito poético das encenações de Shakespeare e seu ritmo contagiante eram fruto da preocupação do autor com uma espécie de versificação das falas. A escrita que alude à oralidade, como em “remember’d”, “undiscover’d”, “o’er”, “’tis” e outras marcas comprovam tal aspecto.

- Falar sobre a metalinguagem com os alunos. Destacar que o texto teatral é metalinguístico, ao trazer as rubricas (ou didascálias), ou seja, só a leitura do texto não oferece uma dimensão completa; é preciso vê-lo encenado.

- Lembrar que, embora Hamlet finja estar louco no decorrer da peça, é impossível não associar seu longo discurso à aparição do fantasma de seu pai: “To be or not to be..”, “to die: to sleep”, “No traveller returns...”.

- Do you think it is possible to write and read poetry in a theater play?

- What is *metalanguage*?

“Any language or symbolic system used to discuss, describe or analyze another language or symbolic system” (wordreference.com/definition/metalanguage).

Knowing this, how can a theatrical text be considered metalinguistic?

- What relationship can be established between Hamlet’s speech and his father’s

appearance in the beginning of the play?

- A madman represents certain things in literature nowadays. Is this the same thing it represented in the renaissance? What other functions may Hamlet's madness have in the historical context of the writing?

- ...As well:

- Professor, é esperado que as perguntas instiguem os alunos a visualizar outros aspectos da peça, como o apelo transcendental de seu enredo, a ideia de justiça e vingança, a traição e falta de escrúpulos nas disputas por poder e o conceito de culpa e perdão.

- How do you think the play ends? Remember it is considered a tragedy.

- After your teacher tells you the end, answer: was it fair? Would you write it in a different way?

- Does this play have a moral?

- Which aspects of human behavior are outstanding in the play plot?

- What about today?:

- Professor, ligando este estágio da aula ao anterior, atentar para os aspectos do comportamento humano e para sua permanência. O homem de hoje é igual ao de ontem? E será o de amanhã igual aos que o antecederam?

- What if Hamlet lived in the currentness? What would his reaction be?

- Do you think the plot brings contemporary issues? If so, are these problems timeless?

- Text-web (Read, watch and listen):

- Tendo em vista que a ideia não é esgotar as referências, mas sim elencar algumas delas para que os alunos tenham noção da grandiosidade da obra e tenham seu interesse por ela despertado, sugiro que inicie este momento da aula trazendo algumas das outras citações muito replicadas de *Hamlet*:

Frailty, thy name is woman, Act I, Scene II (Fragilidade, teu nome é mulher)

Something is rotten in the state of Denmark, Act I, Scene IV (Há algo de podre no reino da Dinamarca);

There are more things in heaven and Earth than are dreamt of in your philosophy, Act I, Scene IV (Há mais coisas no céu e na terra do que pode sonhar sua vã filosofia);

Though this be madness, yet there is method in it, Act II Scene III (Embora seja loucura, ainda há aí método);

There is nothing either good or bad, but thinking makes it so, Act II, Scene II (Nada é bom ou mau em si; depende do julgamento que fizermos).

- Lembrar que *Hamlet* é uma trama que tem como evento deflagrador uma disputa de poder: o fantasma do rei acusa seu irmão e a rainha por sua morte, em um claro complô para a tomada de poder. Esse é um tema muito comum em alguns filmes.

- Movies:

Homem mau dorme bem (Akira Kurosawa, Japão, 1960);

O Rei Leão (Rob Minkoff, Roger Allers, Estados Unidos, 1994);

A morte se veste de negro (Stacy Title, Estados Unidos, 1999);

Inimigos do Império (Feng Xiaogang, China, 2006).

- Em 2001, foi lançado no Brasil pela gravadora Die Hard Records o álbum *William Shakespeare's Hamlet*, contendo 19 faixas que contam, sucessivamente, a tragédia, enfatizando diferentes personagens e nuances da obra, interpretadas por diversos artistas dos gêneros rock e heavy metal. Professor, acessar o link da canção - disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KgA3hGata48> (acesso em 10 dez. 2017) e distribuir cópia da letra para os alunos.

- Song *To be* (VILLA; RIBALTA, 2001)

To be like a lamb, hast innocent eyes
 Or be like a wolf
 Bark at the moon my remorse
 To be a barbarian with nothing but strenght
 Be a wise man
 Who hath diplomacy as a friend
 Or remain sober in this insane world
 To be a madman, speak crazy sharped words
 To be or not to be, that's the question
 This like being something
 Without knowing tomorrow
 And what is tomorrow
 But a page never turned

Where shall we go
 When we stop to be something
 What will remain without the human flesh?
 Shouldst I be an angel and forgive or
 Shouldst I be death and take away the souls?
 To be or not to be, that's my only question
 What do I think I am,
 But something that thinks?
 I search deeply in my existence
 For a reason to be or not to be
 Even knowing what we might not be
 May come along with what me might...
 That's the question! To be or not to be...

2.2.3. *Robinson Crusoe*, Daniel Defoe (professores) – ref. págs. 122 a 126 (alunos)

Delineado a partir da convicção de que estaria proporcionando aos alunos o contato com um riquíssimo exemplar da literatura em LI, fui muito cuidadoso na escolha da abordagem que utilizaria. Pessoalmente, considero a obra em questão de seminal importância para a compreensão da visão do europeu do século XVIII e, conseqüentemente, da mentalidade mercantilista moderna e globalização contemporânea. Prevendo que provavelmente fosse lidar com alguns que conhecem a “saga do naufrago que passou diversos anos em uma ilha”, considerei preponderante que as atividades e questões que propusesse não evidenciassem tanto tal aspecto, e sim que trouxessem para o primeiro plano as questões concernentes à língua, religião, relação entre colonizador e colonizado e a ideia da obstinação e evolução pessoal, igualmente impressas na obra. Assim, acreditei que uma motivação mais eclética proporcionaria um raciocínio dedutivo que poderia ser aproveitado para o momento da leitura e posterior resolução de atividades. Tendo chegado à conclusão acerca do padrão que utilizaria na proposição da obra, não tive muito trabalho no desenvolvimento da unidade didática. Por fim, achei que trazer a história real da ilha fosse uma curiosidade interessante, bem como acreditei que mostrar a constante presença de *Robinson Crusoe* e suas repetidas e frequentes adaptações para mídias diversas pudesse colaborar para enfatizar a importância do livro para o romance moderno e sua presença indiscutível no imaginário das pessoas em geral.

ROBINSON CRUSOE, Daniel Defoe

- Engagement:

- Professor, dar início à aula propondo uma atividade em grupos de quatro ou cinco alunos. Mostrar a eles a seguinte imagem e pedir que tentem imaginar uma história em que possam evidenciar todos esses elementos: uma ilha deserta, o cristianismo, a aventura, o capitalismo e a ascensão da burguesia e o triunfo da civilização, cultura e sociedade europeias. Dar a eles alguns minutos para discutirem e pedir que apresentem suas histórias em seguida.

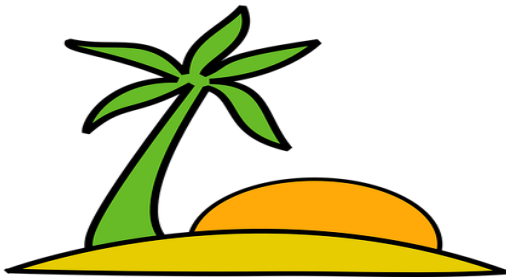


Figura 12 – Praia ilha palmeira sol
Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/praiasilha-palmeira-sol-f%C3%A9rias-23898/>>. Acesso em 03 set. 2017

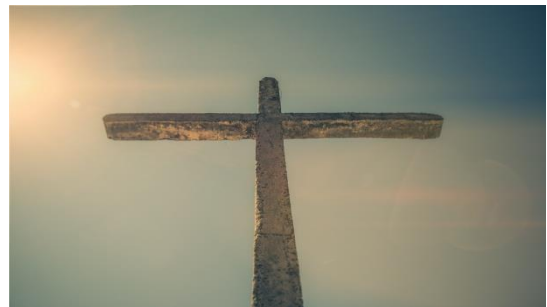


Figura 13 – Cruz céu Cristo
Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/cruz-céu-cristo-azul-jesus-2536209/>>. Acesso em 03 set. 2017



Figura 14 – Adventure
Fonte: Autoria própria.



Figura 15 – Moedas dinheiro finanças
Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/moedas-dinheiro-finanças-116466/>>. Acesso em 03 set. 2017



Figura 16 – Paris Louvre arte Monalisa turismo
Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/paris-louvre-arte-monalisa-turismo-1325512/>>. Acesso em 03 set. 2017

- *Ladies and gentlemen...:*

- Professor, há muito a ser dito aqui. Começar destacando que o romance é uma narrativa de viagem, gênero que até o Séc. XVI esteve preocupado com as descrições dos territórios e dos costumes dos nativos. Bom exemplo a ser citado é a famosa carta de Pero Vaz de Caminha. No entanto, há romances que, diferentemente, enfatizam a ficcionalização do fato, turno que, embora amparado na realidade, mantém a primazia, sendo um “instrumento revelador da subjetividade de seus narradores” (PARADISO, 2014, p. 158). É nesse contexto que se encontra *Robinson Crusoe*, de 1719, um relato típico do colonialismo que traz “uma narração pessoal e também uma descrição de situações exteriores ao sujeito, porém, sob seu próprio ponto de vista” (ibid., p. 159). Os relatos de viagem do Séc. XVIII foram, assim, marcados pela subjetividade: o imperialismo ultramarino fazia parte do imaginário dos ingleses da época; entretanto, a temática “viagem” acabava por fazer um pano de fundo para outros acontecimentos.

- Abordando a chegada do europeu a terras inóspitas, a obra parece ter como tema a ideia do “homem precedendo a sociedade”: após, em sua juventude, embarcar sem aviso em um navio, apenas tendo em mente a ideia de buscar aventuras, o personagem-título passa por altos e baixos diversos, sendo escravizado, tendo naufragado e, finalmente, sendo resgatado por um navio português que o traz ao Brasil, onde se estabelece como senhor de engenho. Decide partir para a África em busca de escravos, a serviço de comerciantes brasileiros, vindo a naufragar e a ser o único sobrevivente da tripulação. É assim que Robinson Crusoe vai se estabelecer na ilha deserta, onde passa 27 anos, dois meses e dezenove dias (WATT, 1990, p. 61).

- Sua solidão é preenchida pela leitura da Bíblia e pelo trabalho em benfeitorias na ilha. A temática principal do livro acaba por se revelar muitos anos depois de Robinson Crusoe chegar à ilha, ao deparar-se com um grupo de canibais e resgatar um que seria sacrificado, a quem dá o nome de *Friday*, ensinando-lhe a LI e o cristianismo, uma representação metonímica do efeito da chegada do europeu a territórios “selvagens”.

- Explicar aos alunos que o trecho a ser lido é um dos muitos em que Robinson tenta, com sucesso, explicar o conceito de Deus a Friday, que recebe as palavras de bom grado. Destacar também que o nativo põe-se em posição de completa submissão ao inglês, tendo-o como seu salvador e, segundo pensa, devendo-lhe a vida.

- Written in 1719, *Robinson Crusoe* is situated in a period in which the travelers' reports were based on the subjective: having the “travels” as a background, these narratives focus on the travelers' impressions about territories, people and their customs, serving as metonymic representations of the arriving of the European in inhospitable lands.

- Three aspects are essential to address Robinson Crusoe as the representative of civilization on the book: work, obstinacy and Christianity. He works on the island with the intention of settling down; has the objective of leaving the island and works with this purpose; and spends his free time reading the Holy Bible.

- These three aspects are very clear when he saves a native, *Friday*, from being sacrificed. Robinson teaches Friday about Christianity and makes him part of the routine he has always had on the island.

- *Read it!*:



Figura 17 – Robinson Von Offterdinger and Zweigle Kap
 Autor: Offterdinger and Zweigle (1880)
 Fonte: Wikicommons. Disponível em

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robinson_von_Offterdinger_und_Zweigle_Kap_10.jpg> Acesso em 20 jan. 2018.

I inquired if he could tell me how I might go from this island, and get among those white men. He told me, 'Yes, yes, you may go in two canoe.' I could not understand what he meant, or make him describe to me what he meant by two canoe, till at last, with great difficulty, I found he meant it must be in a large boat, as big as two canoes. This part of Friday's discourse I began to relish very well; and from this time I entertained some hopes that, one time or other, I might find an opportunity to make my escape from this place, and that this poor savage might be a means to help me. During the long time that Friday had now been with me, and that he began to speak to me, and understand me, I was not wanting to lay a foundation of religious knowledge in his mind; particularly I asked him one time, who made him. The creature did not understand me at all, but thought I had asked who was his father - but I took it up by another handle, and asked him who made the sea, the ground we walked on, and the hills and woods. He told me, 'It was one Benamuckee, that lived beyond all;' he could describe nothing of this great person, but that he was very old, 'much older,' he said, 'than the sea or land, than the moon or the stars.' I asked him

then, if this old person had made all things, why did not all things worship him? He looked very grave, and, with a perfect look of innocence, said, 'All things say O to him.' I asked him if the people who die in his country went away anywhere? He said, 'Yes; they all went to Benamuckee.' Then I asked him whether those they eat up went thither too. He said, 'Yes.' From these things, I began to instruct him in the knowledge of the true God; I told him that the great Maker of all things lived up there, pointing up towards heaven; that He governed the world by the same power and providence by which He made it; that He was omnipotent, and could do everything for us, give everything to us, take everything from us; and thus, by degrees, I opened his eyes. He listened with great attention, and received with pleasure the notion of Jesus Christ being sent to redeem us; and of the manner of making our prayers to God, and His being able to hear us, even in heaven. He told me one day, that if our God could hear us, up beyond the sun, he must needs be a greater God than their Benamuckee, who lived but a little way off, and yet could not hear till they went up to the great mountains where he dwelt to speak to them. I asked him if ever he went thither to speak to him. He said, 'No; they never went that were young men; none went thither but the old men,' whom he called their Oowokakee; that is, as I made him explain to me, their religious, or clergy; and that they went to say O (so he called saying prayers), and then came back and told them what Benamuckee said. By this I observed, that there is priestcraft even among the most blinded, ignorant pagans in the world; and the policy of making a secret of religion, in order to preserve the veneration of the people to the clergy, not only to be found in the Roman, but, perhaps, among all religions in the world, even among the most brutish and barbarous savages. (DEFOE, 2014, p. 343-347).

- *Pay attention to...*

- Professor, destacar que a obra é narrada em primeira pessoa, caracterizando o gênero "relato"; além disso, o diálogo não é trazido de forma organizada e completa, servindo de exemplo ao fluxo das ideias do narrador.
- Revelar aos alunos que o livro é permeado por trajetórias ascendentes: primeiramente, Robinson, de jovem aventureiro a senhor de uma ilha, que de lá sai e retorna levando todo o necessário para que ela seja devidamente colonizada; em segundo lugar, de *Friday*, resgatado de um ritual sacrificial, tratado a princípio como "pobre selvagem" – poor savage – por Robinson, e depois como "bom cristão" – good Christian.
- Por fim, destacar que não é possível fazer a leitura da obra sem notar que sua temática revela a

ascensão da burguesia, o protestantismo, o colonialismo e o capitalismo. O sucesso do tripé que sustenta Robinson – trabalho, obstinação e cristianismo – é representativo da ordem mundial, econômica e social na qual o autor acreditava.

- Who narrates this story? What is in evidence in the excerpt above: the dialog or the thoughts?

- Knowing that Robinson Crusoe is nothing but an adventurous young man in the beginning of the book and a rich man who gets back to the island with the purpose of colonizing it at the end of the story, and *Friday* escapes from his sacrifice to be called a “good Christian” and to start making part of the European civilization, what do you think the book aims to reveal?

- The rise of the merchant class (the Burgeous), Protestantism, Colonialism and Capitalism. How can you read these items on the book?

- ... *As well:*

- Professor, é esperado que as perguntas tenham permitido aflorarem algumas reflexões acerca da religiosidade – tanto as coincidências entre as crenças de Robinson e Friday a princípio e o pensamento de Robinson acerca da classe religiosa dominando os fiéis -, bem como sobre a visão imperialista trazida pelo romance: Robinson dá nome ao selvagem e o ensina a chamá-lo de “mestre”, abusa do uso do pronome possessivo na referência à ilha e passa a denominá-la “colônia” ao final da obra.

- Is it correct to say that Robinson Crusoe and Friday had something in common in terms of belief? What do Robinson’s statements about the native’s ritual tell us about our own religion(s)?

- What do “I” and “my” and their repetitions reveal about the colonizers’ mentality?

- Would you say *Robinson Crusoe* has a lot to do with the real history? Why (not)?

- *What about today?:*

- Professor, destacar que, além de tudo o que foi visto, Robinson Crusoe é um dos textos mais importantes da literatura inglesa do século XVIII, considerado por muitos também como o inaugurador da forma estética que marcou o romance do século seguinte e, logo, do romance moderno (WATT, 1990, p. 65).

- Perguntar se os alunos conseguem enxergar as características do sentimento de superioridade daqueles que têm maior poder econômico e cultural nas relações hoje estabelecidas entre pessoas, países e etc.

- How could the feeling of superiority explain many of the relationships established

between people, countries and others nowadays? Do economy and culture play an important role on these relationships?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Professor, destacar aqui que a inspiração para Robinson Crusoe veio do jovem escocês Alexander Selkirk que, em 1704, após desentendimentos com o capitão do navio pirata em que navegava, foi deixado em uma ilha do arquipélago Juan Fernandez, no litoral chileno, onde viveu por quatro anos até ser resgatado por outro navio (<http://www.bbc.com/portuguese/videos_e_fotos/2012/10/121002>, acesso em 10 dez. 2017). Hoje, tal ilha é chamada de Robinson Crusoe. Mostrar para os alunos o vídeo registrando as belezas da ilha (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FhRVDQhrJhU>>, acesso em 10 dez. 2017).

- Did you know Robinson Crusoe is based on a true story?

- Its narrative style and subject have inspired several other works, as:

Gulliver's travels (As viagens de Gulliver, Jonathan Swift, 1726);

Treasure Island (A ilha do tesouro, Robert Louis Stevenson, 1882).

- From the many adaptations to the movies, the ones that stand out are:

Robinson Crusoe (George F. Marion, Estados Unidos, 1916);

Robinson Crusoe (M. A. Wetherell, Inglaterra, 1927 – filme mudo);

Náufrago do Pacífico (Jeff Musso, Estados Unidos, 1951);

As aventuras de Robinson Crusoe (Luís Buñuel, Mexico, 1954);

Robinson Crusoe (George Miller, Rod Hardy, Estados Unidos, 1996).

- Other movies have also been based on Robinson Crusoe's story:

Robinson Crusoe moderno (Edward Shuterland, Estados Unidos, 1932);

Lenda de Robinson Crusoe (Josef Von Báky, Alemanha, 1957);

Robinson Crusoe em Marte (Ib Melchior, John C. Higgins, Estados Unidos, 1964);

Fantástico Robinson Crusoe (Byron Paul, Estados Unidos, 1966);

O náufrago (Robert Zemeckis, Estados Unidos, 2000);

As aventuras de Robinson Crusoe (Bem Stassen, Vincent Kastellot, Estados Unidos, 2016 – animação para o público infantil).

2.2.4. *Frankenstein*, Mary Shelley (professores) – ref. págs. 127 a 130 (alunos)

Projetado a partir da ideia de que deveria, em alguma parte do produto educacional, fazê-lo parecer mais pragmático - na tentativa de conseguir que o maior número de professores utilize o meu trabalho -, pensei que deveria oferecer um texto literário como pretexto para o ensino de um tópico gramatical. Explico: falta de tempo é um problema crônico entre professores, que, por causa dele, deixam de propor atividades diferenciadas ou receiam trazer elementos que desviem o foco de atenção do material didático. Unindo essa percepção ao conhecimento do livro de Mary Shelley e dos filmes a que assistira, não foi difícil chegar à conclusão de que o capítulo escolhido de *Frankenstein* seria perfeito para o que precisava, isto é, a lista de possíveis obras que ia selecionando antes de começar o trabalho incluía, desde sua primeira versão, este clássico. Deicido quanto a *o quê* e *como* fazer, tenho convicção de que a unidade didática planejada ficou posta como um caminho para chegarmos ao ensino do tópico em questão (*o Past Perfect*). Todavia, as discussões que proponho e a forma com que delinee as atividades deixam o professor livre para, administrando o tempo de que dispõe, realizar debates que envolvam todas as facetas presentes no livro: desde a crítica ao progresso da ciência até o teísmo que pode ser lido nas entrelinhas, diversos aspectos de *Frankenstein* são abordados na unidade didática. Creio, dessa forma, que desempenhei um trabalho significativo e eclético, tendo em vista que, das aulas que imaginei, em nenhuma outra o professor fica tão livre para fazer adaptações quanto nesta.

Frankenstein, Mary Shelley

- Engagement:

- Usar, na sequência, as seguintes cenas:

- "It's alive", do filme *Frankenstein*, de 1931, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1qNeGSJaQ9Q> (acesso em 14 ago. 2017).

- "Frankenstein – the creation", do filme *Mary Shelley's Frankenstein*, de 1994, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EOcJw8XB4M> (acesso em 14 ago. 2017).

- "Best scene from Frankenstein", do filme *Mary Shelley's Frankenstein*, de 1994, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Nm4jegvA_JQ (acesso em 14 ago. 2017).

As três retratam o momento da criação do monstro, semelhantemente à leitura que será realizada.

- Have you ever heard about Frankenstein? Who is it? What do you know about it?

Pay attention to the videos your teacher will show you and discover a little bit more about the creature!

- Ladies and gentlemen...:

- Professor, destacar o contexto de produção de *Frankenstein*: em 1818, aos 19 anos, Mary Shelley, o marido – o poeta Percy Shelley – e o poeta Lord Byron, em férias, decidiram fazer uma competição de contos de terror. Mary veio com as bases da narrativa que seria *Frankenstein*, transformado mais tarde em um romance epistolar.

- Sendo um marco tanto para o gótico, nos quais a natureza tem um papel muitas vezes hostil e ameaçador, sendo responsável por momentos de tensão – “o gótico acaba tendo um bom espaço no Romantismo justamente por ser neste período que a natureza protagoniza muitos poemas e prosas [...] transformando-se em um clichê para histórias de terror na forma de cenários assustadores: noite, névoa, pântanos, neve, árvores retorcidas, etc.” (PARADISO, 2014, p. 211) – quanto para a ficção científica, o enredo da obra destaca implicações morais, éticas e religiosas advindas do mau uso da ciência, abordando a relação entre criador e criatura e reafirmando o mito do bom selvagem, no qual a natureza pura é corrompida pelo homem frio e egoísta (FRANCA NETO; MILTON, 2009, p. 153).

- A obra gira em torno do jovem cientista Victor Frankenstein, que, juntando partes de diferentes corpos humanos que recolhera em cemitérios, consegue dar vida à criatura utilizando a eletricidade. Para muitos, a história é uma metáfora para a condição dos menos favorecidos no período de efervescência da revolução industrial: assim como acontece ao monstro, muitas pessoas à margem da sociedade são xingadas, julgadas pela aparência e acabam optando pela revolta e vingança, trazendo à tona questões envolvendo amor, afeto, preconceito e justiça social.

- *Frankenstein* allows its readers to perform different readings. It can be both associated with the social problems brought by Industrial Revolution – and their emotional outputs – and to the concept of creation evidencing the creator-creatures’

relationship. Furthermore, it is also considered by some a sample of how mankind perverts the nature and society perverts the pure, without mentioning the warning towards the progress of science and its moral implications.

- *Read it:*



Figura 18 – Frankenstein, Monster, Boris Karloff.

Fonte: Pixabay. Disponível em <<https://pixabay.com/pt/frankenstein-monstro-boris-karloff-394281/>>. Acesso em 05 mar. 2018.

It **was** on a dreary night of November that I **beheld** the accomplishment of my toils. With an anxiety that almost **amounted** to agony, I **collected** the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet. It **was** already one in the morning; the rain **pattered** dismally against the panes, and my candle **was** nearly burnt out, when, by the glimmer of the half-extinguished light, I **saw** the dull yellow eye of the creature open; it **breathed** hard, and a convulsive motion **agitated** its limbs. How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I **had endeavoured** to form? His limbs **were** in proportion, and I **had selected** his features as beautiful. Beautiful! Great God! His yellow skin scarcely **covered** the work of muscles and arteries beneath; his hair **was** of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriations only **formed** a more horrid contrast with his watery eyes, that **seemed** almost of the same colour as the dun-white sockets in which they **were** set, his shrivelled complexion and straight black lips. The different accidents of life are not so changeable as the feelings of human

nature. I **had worked** hard for nearly two years, for the sole purpose of infusing life into an inanimate body. For this I **had deprived** myself of rest and health. I **had desired** it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I **had finished**, the beauty of the dream **vanished**, and breathless horror and disgust **filled** my heart. Unable to endure the aspect of the being I **had created**, I **rushed** out of the room and continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep. At length lassitude **succeeded** to the tumult I **had before endured**, and I threw myself on the bed in my clothes, endeavouring to seek a few moments of forgetfulness. But it **was** in vain; I **slept**, indeed, but I **was** disturbed by the wildest dreams (SHELLEY, 2014, p. 58).

- Pay attention to:

- Professor, dando sequência ao que fora apresentado, destacar que após o momento da criação, o cientista é tomado pelo terror, fugindo e abandonando sua criatura. Tal acontecimento flerta com a concepção deísta, que aceita a ideia de Deus, mas não que este intervenha no mundo – uma espécie de “criação seguida pelo abandono à própria sorte”. Há também um diálogo com a Bíblia Sagrada: “Então o Senhor arrependeu-se de ter feito o homem sobre a terra; e isso cortou-lhe o coração” (Gn. 6:6), momento em que Deus decepciona-se com o comportamento de sua maior criação.

- Fato é que, a partir daí, delinea-se a história da fuga do criador perseguido pela criatura, que vai descobrindo a vida nas relações que vai estabelecendo – culpando seu criador pelo trauma do “abandono”.

- Afraid of the possible outcomings of his creation, the scientist runs away, being chased by a creature that aims to find its creator due to blaming him for all its misfortunes. What do you think will happen to them?

-...As well:

- Professor, é esperado que os alunos fiquem surpresos ao saber que “Frankenstein” é, na verdade, o cientista. Explorar tal fato, e, mesmo que já o saibam, provocá-los com perguntas do tipo “quem é então o monstro?”, “em um contexto social como o da época, o que significava não ter nem um nome?”, “seria o monstro uma metáfora ou uma metonímia?”, etc.

- Destacar mais uma vez que o romance é epistolar, ou seja, composto por cartas escritas pelo cientista. Falar da linguagem elaborada que o caracteriza.

- About subject and language, what else can you think of?

- *What about today?:*

- Todas as possíveis leituras de *Frankenstein* são muito atuais e certamente temas de interesse dos alunos. Dependendo do tempo, pode-se pensar em uma série de atividades, como debates sobre alguns dos temas, seminários apresentados por diferentes grupos – cada um abordando uma interpretação diferente -, produção de texto, entre outros. O objetivo é que os alunos se envolvam mais ativamente, visto que aquilo que poderia ser dito nesta parte já foi bem explorado anteriormente.

- Follow your teacher's instructions and have fun while learning!

- **LANGUATURE:**

- Professor, o texto lido será usado para trabalhar o conceito de tempos verbais referentes ao passado. Apresentaremos aos alunos o Past Simple e o Past Perfect. Sugere-se que suas significações sejam abordadas da seguinte forma (destaque para as cores que já foram usadas no texto):

- Pay attention to the following sentences:

His limbs **were in proportion, and I **had selected** his features as beautiful.**

[...] but now that I **had finished, the beauty of the dream **vanished**.**

Unable to endure the aspect of the being I **had created, I **rushed** out of the room.**

Very formally written by the scientist, the testimonial allows us to learn two different verb tenses: the **Past Perfect** and the **Past Simple**. But what do they mean?

- Explicar usando as linhas do tempo; sugere-se que, após a explicação, sejam aplicados exercícios que atentem para a relação entre os tempos, com reconhecimento de outras passagens no texto e frases para serem completadas pelos dois tempos verbais em questão.

Past Perfect

had selected
had finished
had created

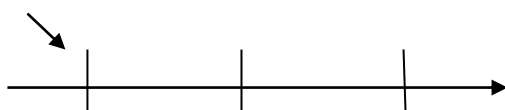


Figura 19: Past Perfect
Fonte: autoria própria.

Past Simple

were
vanished
rushed

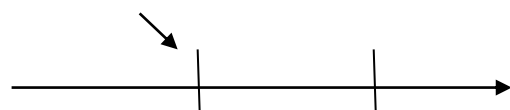


Figura 20: Past simple
Fonte: autoria própria.

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Professor, lembrar que foram elencados como temas da obra a relação entre criador e criatura e o avanço da ciência, dando ao homem a possibilidade de perpetrar um ato – o da criação da vida – que é, em verdade, única e exclusivamente divino. Sobre isso, aproveitar duas referências citadas pela própria obra:

Paradise Lost (John Milton, 1667, epic poem about the creation and falling of men) – three of its verses appear in Frankenstein’s epigraph, and, in the story, is one of the books read by the creature.

Of Man’s first disobedience, and the fruit
Of that forbidden tree whose mortal taste
Brought death into the World, and all our woe,
With loss of Eden, till one greater Man
Restore us, and regain the blissful seat,
Sing, Heavenly Muse, that, on the secret top
Of Oreb, or of Sinai, didst inspire
That shepherd who first taught the chosen seed
In the beginning how the heavens and earth
Rose out of Chaos: or, if Sion hill
Delight thee more, and Siloa’s brook that flowed
Fast by the oracle of God, I thence
Invoke thy aid to my adventurous song,
That with no middle flight intends to soar
Above th’ Aonian mount, while it pursues
Things unattempted yet in prose or rhyme.
Who first seduced them to that foul revolt?

Th’ infernal Serpent; he it was whose guile,
Stirred up with envy and revenge, deceived
The mother of mankind, what time his pride
Had cast him out from Heaven, with all his host
Of rebel Angels, by whose aid, aspiring
To set himself in glory above his peers,
He trusted to have equalled the Most High,
If he opposed, and with ambitious aim
Against the throne and monarchy of God,
Raised impious war in Heaven and battle proud,
With vain attempt. Him the Almighty Power
Hurled headlong flaming from th’ ethereal sky,
With hideous ruin and combustion, down
To bottomless perdition, there to dwell
In adamant chains and penal fire,
Who durst defy th’ Omnipotent to arms.

(MILTON, 2014, p. 2)

The myth of Prometheus is also present – remember that the title is “Frankenstein or the modern Prometheus”:

The tragic and rebel Titans’descendent Prometheus (whose name means “forethought”) is a Greek myth that has been heavily absorbed by western culture. Prometheus had made a creature from clay, and stole the fire hidden in the Olympus in order to provide life to his creation. As a punishment, Zeus sent him Pandora, a beautiful woman who carried a box containing all evil that could be imagined – and she was supposed to spread this evil through earth. However, Prometheus resisted to Pandora’s charm, what made Zeus decide to chain him on a cliff where an eagle came to devour Prometheus’ liver. The liver reconstituted itself during the night, and, in the following day, the eagle came one more time in an eternal cycle of horror and pain. (Disponível em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/prometeu>), acesso em

12 dez. 2017. Tradução minha).

- Many adaptations have been filmed:

Frankenstein (James Whale, Estados Unidos, 1931). Este filme teve um apelo comercial imenso, gerando sequências que cada vez mais se distanciavam da obra de Mary Shelley e constituíam-se em uma franquia de terror. Destacam-se *A noiva de Frankenstein* (1935), *O filho de Frankenstein* (1939, dirigido por Rowland W. Lee), *O fantasma de Frankenstein* (1942, Erie C. Kenton), *Frankenstein encontra o Lobisomen* (1943) e *A casa de Frankenstein* (1944);

Frankenstein de Mary Shelley (Kenneth Branagh, Estados Unidos/Inglaterra, 1994).

- Other movies have also been inspired in Frankenstein:

Frankweenie (Tim Burton, Estados Unidos, 2012);

Frankenstein – o monstro das trevas (Roger Corman, Estados Unidos, 1990).

2.2.5. “The oval portrait”, Edgar Allan Poe (professores) – ref. págs. 131 a 136 (alunos)

Idealizado a partir do objetivo que tracei, desde o princípio, de abranger todos os gêneros literários em meu trabalho; assim, a certeza de que precisaria incluir um conto figurando entre as unidades didáticas precedeu todo o planejamento. Decidido isso, cheguei facilmente a Edgar Allan Poe por alguns motivos: por ele representar muitíssimo bem a figura do contista; por ser norte-americano - eu sentia falta de autores que não fossem ingleses -; e, principalmente, por acreditar que a atmosfera de suas obras seria muito interessante para os alunos, prendendo sua atenção. Confesso que fiz muitas leituras antes de chegar a *The Oval Portrait*, que, curiosamente, conheci enquanto buscava uma obra para o fim especificado, caso singular entre os textos escolhidos. Meu primeiro contato com esse conto me deu a certeza de que poderia explorar muito bem a questão de haver uma história sendo contada dentro de outra, bem como as principais partes em que geralmente se dividem os contos e a intertextualidade existente com o mito de Pigmalião. Tendo passado a carregar, portanto, tantas certezas com relação à abordagem a ser utilizada, rapidamente encontrei uma série de vídeos que pudessem constar na parte de motivação e empreendi o trabalho sem dificuldades. Admito que a possibilidade de trazer Oscar Wilde e seu *Picture of Dorian Gray* nas intertextualidades contribuiu para a escolha do texto de Poe, e, dessa forma, desenvolvi um trabalho que considero muito bom e do qual gosto muito.

The Oval Portrait, Edgar Allan Poe

- Engagement:

- Mostrar para os alunos o vídeo "The oval portrait (animated short)" (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cuHQV65Bazw>>, acesso em 21 ago. 2017). Pausar o vídeo após os primeiros 50 segundos e perguntar a eles que tipo de história eles acham que estão assistindo a, como chegaram a essa conclusão e perguntar o que geralmente esperam que aconteça em histórias do tipo. Perguntar também se gostam. Passar o vídeo até o fim.

- What kind of story is this? How could you get to this conclusion?

- What usually happens in stories like this?

- Do you like this kind of story?

- Ladies and gentlemen...:

- Professor, começar a contextualizar autor e obra a partir da grande contribuição de Poe (1809-1849) na afirmação do conto (short story) como um importante gênero e na criação das histórias de mistério, a ele atribuída. Poe foi um importante escritor a utilizar a temática gótica e o suspense, lançando mão, em especial, da ambientação gótica, do cenário soturno e apavorante para grande parte de suas histórias, desdobrando o gótico tradicional e chegando ao que se denomina literatura de terror e de horror do século XIX, influenciando a ficção científica. Também foi o primeiro escritor norte-americano a tentar usar seu ofício como única atividade econômica, o que lhe trouxe sérias dificuldades financeiras no final da vida.

- Escrito em 1842, *The oval portrait* nos traz uma reflexão acerca da relação entre arte e vida, alertando para a negligência da última na busca pela perfeição da primeira.

- Edgar Allan Poe was born in 1809. He was the first American author to try to make a living through writing, what has brought him some difficulties before he died, in 1849. He is considered the inventor of the thrilling stories, and also he is certainly the one who gave to short stories an importance which had never been attributed to them before.

- The gothic style and mysterious atmosphere of his stories allows him to write about many different themes. In the present short story, he deals with life and art relationship, warning to the danger of neglecting the second to pursue perfection in the first.

- Read it!:



Figura 21 – Rackham Poe Oval Portrait
 Autor: Arthur Rackham (1867-1939)

Fonte: Wikicommons. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:33_rackham_poe_ovalportrait.jpg>. Acesso em 20 jan. 2018.

The chateau into which my valet had ventured to make forcible entrance, rather than permit me, in my desperately wounded condition, to pass a night in the open air, was one of those piles of commingled gloom and grandeur which have so long frowned among the Appennines, not less in fact than in the fancy of Mrs. Radcliffe. To all appearance it had been temporarily and very lately abandoned. We established ourselves in one of the smallest and least sumptuously furnished apartments. It lay in a remote turret of the building. Its decorations were rich, yet tattered and antique. Its walls were hung with tapestry and bedecked with manifold and multiform armorial trophies, together with an unusually great number of very spirited modern paintings in frames of rich golden arabesque. In these paintings, which depended from the walls not only in their main surfaces, but in very many nooks which the bizarre architecture of the chateau rendered necessary- in these paintings my incipient delirium, perhaps, had caused me to take deep interest; so that I bade Pedro to close the heavy shutters of the room- since it was already night- to light the tongues of a tall candelabrum which stood by the head of my bed- and to throw open far and wide the fringed curtains of black velvet which enveloped the bed itself. I wished all this done that I might resign myself, if not to sleep, at least

alternately to the contemplation of these pictures, and the perusal of a small volume which had been found upon the pillow, and which purported to criticise and describe them.

Long- long I read- and devoutly, devotedly I gazed. Rapidly and gloriously the hours flew by and the deep midnight came. The position of the candelabrum displeased me, and outreaching my hand with difficulty, rather than disturb my slumbering valet, I placed it so as to throw its rays more fully upon the book.

But the action produced an effect altogether unanticipated. The rays of the numerous candles (for there were many) now fell within a niche of the room which had hitherto been thrown into deep shade by one of the bed-posts. I thus saw in vivid light a picture all unnoticed before. It was the portrait of a young girl just ripening into womanhood. I glanced at the painting hurriedly, and then closed my eyes. Why I did this was not at first apparent even to my own perception. But while my lids remained thus shut, I ran over in my mind my reason for so shutting them. It was an impulsive movement to gain time for thought- to make sure that my vision had not deceived me- to calm and subdue my fancy for a more sober and more certain gaze. In a very few moments I again looked fixedly at the painting.

That I now saw aright I could not and would not doubt; for the first flashing of the candles upon that canvas had seemed to dissipate the dreamy stupor which was stealing over my senses, and to startle me at once into waking life.

The portrait, I have already said, was that of a young girl. It was a mere head and shoulders, done in what is technically termed a vignette manner; much in the style of the favorite heads of Sully. The arms, the bosom, and even the ends of the radiant hair melted imperceptibly into the vague yet deep shadow which formed the background of the whole. The frame was oval, richly gilded and filigreed in Moresque. As a thing of art nothing could be more admirable than the painting itself. But it could have been neither the execution of the work, nor the immortal beauty of the countenance, which had so suddenly and so vehemently moved me. Least of all, could it have been that my fancy, shaken from its half slumber, had mistaken the head for that of a living person. I saw at once that the peculiarities of the design, of the vignetting, and of the frame, must have instantly dispelled such idea- must have prevented even its momentary entertainment. Thinking earnestly upon these points, I remained, for an hour perhaps, half sitting, half reclining, with my vision riveted upon the portrait. At length, satisfied with the true secret of its effect, I fell back within

the bed. I had found the spell of the picture in an absolute life-likeness of expression, which, at first startling, finally confounded, subdued, and appalled me. With deep and reverent awe I replaced the candelabrum in its former position. The cause of my deep agitation being thus shut from view, I sought eagerly the volume which discussed the paintings and their histories. Turning to the number which designated the oval portrait, I there read the vague and quaint words which follow:

"She was a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee. And evil was the hour when she saw, and loved, and wedded the painter. He, passionate, studious, austere, and having already a bride in his Art; she a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee; all light and smiles, and frolicsome as the young fawn; loving and cherishing all things; hating only the Art which was her rival; dreading only the pallet and brushes and other untoward instruments which deprived her of the countenance of her lover. It was thus a terrible thing for this lady to hear the painter speak of his desire to pourtray even his young bride. But she was humble and obedient, and sat meekly for many weeks in the dark, high turret-chamber where the light dripped upon the pale canvas only from overhead. But he, the painter, took glory in his work, which went on from hour to hour, and from day to day. And he was a passionate, and wild, and moody man, who became lost in reveries; so that he would not see that the light which fell so ghastly in that lone turret withered the health and the spirits of his bride, who pined visibly to all but him. Yet she smiled on and still on, uncomplainingly, because she saw that the painter (who had high renown) took a fervid and burning pleasure in his task, and wrought day and night to depict her who so loved him, yet who grew daily more dispirited and weak. And in sooth some who beheld the portrait spoke of its resemblance in low words, as of a mighty marvel, and a proof not less of the power of the painter than of his deep love for her whom he depicted so surpassingly well. But at length, as the labor drew nearer to its conclusion, there were admitted none into the turret; for the painter had grown wild with the ardor of his work, and turned his eyes from canvas merely, even to regard the countenance of his wife. And he would not see that the tints which he spread upon the canvas were drawn from the cheeks of her who sat beside him. And when many weeks had passed, and but little remained to do, save one brush upon the mouth and one tint upon the eye, the spirit of the lady again flickered up as the flame within the socket of the lamp. And then the brush was given, and then the tint was placed; and, for one moment, the painter stood

entranced before the work which he had wrought; but in the next, while he yet gazed, he grew tremulous and very pallid, and aghast, and crying with a loud voice, 'This is indeed Life itself!' turned suddenly to regard his beloved: - She was dead!

(POE, 2014, p. 5-10).

- *Pay attention to...:*

- Professor, observar que o conto e o filme só trazem em parte a mesma história: Edgar Allan Poe contou uma “história dentro da história”, ou seja, a partir da narrativa sobre o viajante que, ferido, encontra abrigo no castelo, desenvolve a história principal - a da jovem que se casou com o pintor que “tinha outro amor: a arte”. Notar que a segunda história tem início à meia-noite, horário carregado de simbologias na cultura ocidental e que, depois de seu desfecho, não nos é trazida a impressão do viajante que tanto ficou admirado com o retrato e que narrou tal história enquanto ia lendo-a em um livro que versava sobre as pinturas do aposento em que estava.

- Alguns destaques importantes do conto são o ambiente (um castelo abandonado nas montanhas), o horário em que o retrato oval é avistado (meia-noite), os traços de vida da jovem que vão se apagando (não nos é dado saber se por ciúme da arte, se por uma doença que não pode ser percebida pelo marido, aborto em sua empreitada para terminar o quadro) e a fala do artista ao terminar o quadro: “This is indeed life itself” – “Isso é vida de verdade” – enquanto a esposa está morta.

- Atentar para a estrutura clássica do conto (conforme gráfico presente no material do aluno) e pedir que identifiquem qual das duas histórias se enquadra na estrutura apresentada e quais são os fatos que evidenciam os momentos: situação inicial (o retrato avistado chamando a atenção do viajante) – complicação (a revelação de que o artista tinha “outro amor” e a descrição progressiva da vida se esvaindo) – o clímax (as cores do quadro terem aparentemente sido “roubadas” do rosto da modelo) – e o desfecho (o quadro terminado e a esposa morta).

- Is it correct to say that *The oval portrait* brings a story inside another story? If so, what are these stories?

- The wounded narrator doesn't have the opportunity to state his opinion about the story he read. Why do you think it happens? Whose opinion about the story is important?

- The short story is built in a simple way, bringing some details that reveal a little of its intention and atmosphere. Think of these:

Where does it happen? At what time is the portrait seen by the narrator?

What does the artist say when he finishes the painting and what is happening to his wife at this moment?

- A classical short story plot usually consists of:

Exposition – conflict – rising action – climax – falling action – resolution

And they are “organized” like this:

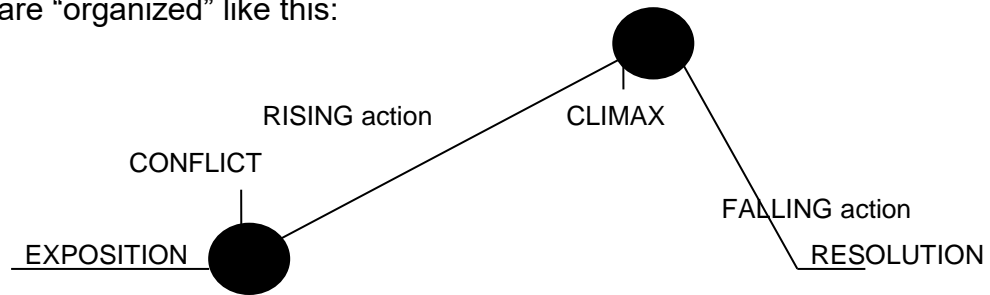


Figura 22: Short story elements

Fonte: autoria própria.

Can you identify these parts on *The oval portrait*?

- ...As well:

- Professor, é esperado que os alunos questionem por que o autor optou por contar uma história dentro da outra, e também por que decidiu não encerrar a primeira. Observar que muitas são as respostas possíveis: podemos interpretar sua escolha de diversas formas, desde sendo um motivo para o uso da estética do gótico – o castelo abandonado, a atmosfera sombria, o mistério – até uma amostra de que a arte talvez só interessasse a quem nada melhor tivesse para fazer – fato que poderia ser ilustrado pelo quarto fechado de uma casa abandonada e pelo viajante ferido e febril em uma noite insone. De qualquer modo, dizer que vale o fato de os questionamentos acerca da história principal serem deixados por conta do leitor, bem como da interpretação e entendimento dos motivos que levaram à construção da história da forma que foi feita. Caso os alunos não percebam essas questões, provocá-los com perguntas:

- Why is there a “story” inside other “story”? What was the author’s intention with it?
- How does the secondary story end? Would you have a suggestion for its ending?
- Do you think this story contains a “moral”? If so, what is it?

- *What about today?*:

- Professor, pode-se dizer que o conto traz a ideia da não subsistência dos elementos em competição: a mulher e a arte disputaram o amor do artista, prevalecendo a segunda; a arte e a vida disputaram o espaço do castelo, prevalecendo novamente a permanência da arte; o momentâneo (vida) perdeu lugar para o etéreo (a arte). A morte é um tema recorrente nas obras de Edgar Allan Poe, porém, neste conto, ela não se dá por ódio ou vingança, mas sim pelo fato de o artista amar somente por meio da arte, ficando de olhos e coração fechados para outros fatos e sentimentos.

- Mostrar para os alunos que o conto é uma representação do Romantismo: a mulher é, por todo o tempo, observada pelos homens – pelo marido para a composição do retrato e pelo viajante (que sabemos ser um homem por estar acompanhado de um “valet” – termo usado para criado de senhores do sexo masculino) – tendo sua rara beleza eternizada na tela, um ideal bem romântico de

“beleza etérea”.

- Fazer uma reflexão acerca da arte e da vida: qual a relação entre elas? Imitação, escape, oposição... dar espaço para os alunos opinarem e trazerem/buscarem outros exemplos.

- Who and what are the opposites in this story?

- Life and art have an antagonistic relationship in this short story. Do you share the author's opinion about this or do you have a different way of thinking? What is art and life relationship today?

- Beauty, specially the female one, is treated as eternal in the story. This is typical from the romantic era, when the good things used to be idealized. What about today? What is the importance of beauty and how do you see it?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Professor, destacar que, de tudo o que foi lido, possivelmente seja na estética gótica e na atmosfera de mistério e suspense que residam as mais importantes contribuições de Edgar Allan Poe, sendo que muitos escritores inspiraram-se nesses elementos para compor a sua obra. Não deixar, no entanto, de observar dois elementos principais:

- Pay attention to the following excerpt: “not less in fact than in the fancy of Mrs. Radcliffe”. Who is Mrs. Radcliffe?

Ann Radcliffe (1764-1823) foi a pioneira daquilo que ficou conhecido como “horror gótico”. Romances como *The romance of the forest* (1791), *The Italian* (1797) e *The mysteries of Udolpho* (1794) influenciaram autores como Lord Byron e Edgar Allan Poe na criação de suas histórias e no uso da estética escolhida.

- Have you ever heard of the myth of Pygmalion?

Professor, explicar que esse mito, embora o faça de maneira inversa, também reflete acerca do problema da relação da arte com a vida, sendo que a primeira não satisfaz o personagem principal, levando-o a precisar da segunda – basicamente, o oposto do que é contado por Poe.

Tired of vagrancy and lewdness, Pygmalion decided to live by himself. Working as a sculptor, carved a marble woman of extreme beauty and fell in love with it. While observing his creation, he used to think that the best art was the one that disguised art (OVÍDIO, 2003). In fact, the statue was so perfect that it seemed to be alive, and, several times, Pygmalion touched it to certify it was not real. Deeply in love, Pygmalion hugged, kissed, and finally, started to share his own bed with the statue. Once, Pygmalion asked the Gods to make his statue alive and the Gods granted it [...] We can notice that Pygmalion loved his creation but couldn't be pleased only with the art. Rejecting real women, he couldn't resist to the perfection of the marble sculpture, wishing it could come alive. Art can be perfect, but without life, is not complete. (OLIVEIRA, A. P. de, 2012, p. 5, tradução minha).

- Book:

The picture of Dorian Gray (O retrato de Dorian Gray, romance, Oscar Wilde, 1890)

- Professor, se possível, acessar o Youtube – www.youtube.com – e digitar o título do conto em seu campo de busca. Mostrar para os alunos as diversas adaptações que lá estão disponíveis, dando destaque e, se possível, assistindo, ao vídeo do filme *Vivre sa vie* (1962) de Jean-Luc Godard, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Zq_ytGRD5do, acesso em 12 dez. 2017, em que o personagem principal faz a leitura de parte do conto em voz alta.

- Movie:

Vivre sa vie (Jean Luc Godard, França, 1962).

2.2.6. “If”, Rudyard Kipling (professores) – ref. págs. 137 a 139 (alunos)

Alinhavado levando em consideração que um texto literário – em especial, a poesia – configura-se em uma excelente forma de ampliar vocabulário em LE, de perceber novos sentidos em palavras já conhecidas e de alargar os horizontes de compreensão de estruturas. Conheci o poema de Rudyard Kipling alguns anos antes de iniciar o curso de mestrado, e, à época, cheguei a utilizá-lo em uma aula para o segundo ano do EM cujo tema eram *orações condicionais*. Essa experiência me veio à mente quando das primeiras conversas com meu orientador, e, assim, “If” acabou sendo a primeira unidade didática a ser elaborada. Foi a partir da adição ou subtração de etapas a meu plano de aula inicial que o passo-a-passo que padronizou todas as unidades foi concebido, e, mais uma vez, optei por deixar o poema como um caminho para o ensino de um tópico gramatical – raciocinando de modo pragmático, assim como fiz com *Frankenstein*. Gosto do poema e penso que seu tom de “autoajuda” é muito significativo, bem como a proposta que trago para os alunos pensarem em valores que consideram importantes e nas mensagens que gostariam de deixar para seus filhos. Por isso a abordagem escolhida e o diálogo proposto com a canção do início, em que a temática encorajadora do poema é contraposta a uma visão muito mais pessimista, tornando a questão da interlocução a peça-chave para entendimento das diferentes mensagens.

If, Rudyard Kipling

- Engagement:

- Escrever título no quadro e tocar música "If you can't beat them, join them" da banda Queen (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6ENsh4thPFA>, acesso em 18 ago. 2017). Dizer aos alunos que o título em inglês é um ditado muito popular também no Brasil. Perguntar: Que ditado é esse? **(Se você não pode contra eles, junte-se a eles)**

- This is a very popular saying also in Brazil. What proverb is this?

- Ladies and gentlemen...:

- Escritor do final do período Vitoriano (1837-1901) – época do reinado da Rainha Vitória e de verdadeira afirmação econômica, colonial, industrial e cultural da Inglaterra (FRANCA NETO; MILTON, 2009, p. 165) - Rudyard Kipling ficou famoso pelo livro que escreveu um ano antes de nos trazer esse poema – *The Jungle Book* (1894). Indiano de nascença, Kipling estudou na Inglaterra até os 17 anos e retornou à Índia em 1882. Foi vencedor do Premio Nobel de Literatura em 1907.

- The poem "If" was written in 1895 by Rudyard Kipling. Pay attention to its message.

- Read it!:

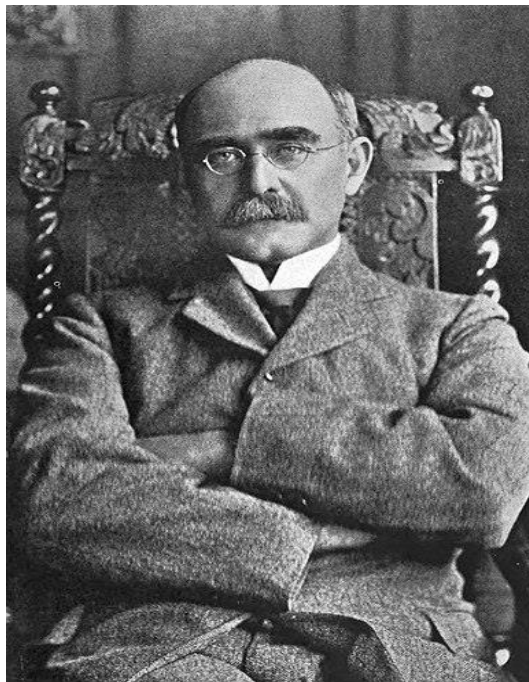


Figura 23 – Rudyard Kipling's photograph

Autor: Não especificado (1914)

Fonte: Wikicommons. Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rudyard_Kipling%27s_Photo.jpg.

Acesso em 20 jan. 2018.

If you can keep your head when all about you
Are losing theirs and blaming it on you,
If you can trust yourself when all men doubt you,
But make allowance for their doubting too;
If you can wait and not be tired by waiting,
Or being lied about, don't deal in lies,
Or being hated, don't give way to hating,
And yet don't look too good, nor talk too wise:

If you can dream—and not make dreams your master;
If you can think—and not make thoughts your aim;
If you can meet with Triumph and Disaster
And treat those two impostors just the same;
If you can bear to hear the truth you've spoken
Twisted by knaves to make a trap for fools,
Or watch the things you gave your life to, broken,
And stoop and build 'em up with worn-out tools:

If you can make one heap of all your winnings
And risk it on one turn of pitch-and-toss,
And lose, and start again at your beginnings
And never breathe a word about your loss;
If you can force your heart and nerve and sinew
To serve your turn long after they are gone,
And so hold on when there is nothing in you
Except the Will which says to them: 'Hold on!'

If you can talk with crowds and keep your virtue,
Or walk with Kings—nor lose the common touch,
If neither foes nor loving friends can hurt you,
If all men count with you, but none too much;
If you can fill the unforgiving minute
With sixty seconds' worth of distance run,
Yours is the Earth and everything that's in it,
And—which is more—you'll be a Man, my son!

(KIPLING, 1895, available in www.poets.org).

- Pay attention to...:

- Professor, destacar que há uma imensa diferença de conteúdo, embora o título da música e a ideia central do poema dividam a mesma estrutura, falando de coisas que não sabemos se conseguiremos e criando possibilidades. Enquanto **IF YOU CAN'T BEAT THEM, JOIN THEM** apresenta-nos uma hipótese com resultado imediato, **IF (IF YOU CAN KEEP YOUR HEAD [...] IF YOU CAN TRUST [...] IF YOU CAN WAIT [...] IF YOU CAN DREAM [...] IF YOU CAN MAKE [...] IF YOU CAN FORCE [...] YOU'LL BE A MAN, MY SON)** traz-nos uma série de etapas e tarefas a serem cumpridas para alcançar-se uma única virtude – uma hipótese bem mais difícil, embora possível. A música revela-nos uma postura bem mais pessimista, enquanto o poema nos incita a perseverar.

- How can you compare the message of the poem to the message of the song? Are they similar in content?

- And what about structure? Are they the same?

- Why do you think these two messages are so different?

- To whom was the song written? And the poem?

-...As well:

- Professor, destacar a diferença na interlocução das obras – enquanto o “you” da música é irrestrito, ou seja, não determina um interlocutor específico, o “you” do poema revela-se em seu último verso – “my son”. Ou seja, Kipling dava um conselho para seu filho. Sabendo disso, pedir para, em pares, discutirem por que a diferença das mensagens e discutir os conselhos dados pelo pai, escolhendo três que acharem os mais valiosos, expondo para todo o grupo depois.

- Now that you know to whom the song and the poem were respectively written, talk to your partner and choose three of the father's pieces of advice that you consider the most important or remarkable. Which qualities do they make you think of?

- What about today?:

- Professor, aproveitar os conselhos destacados pelos alunos e, elencando-os no quadro, ir enumerando valores que representam, como por exemplo, humildade, paciência, modéstia, autoconfiança, generosidade, confiabilidade, perseverança, autocontrole, não deixar corromper-se, arriscar-se, etc. Perguntar o que pensam sobre esses valores e se acreditam que vão querer transmiti-los para seus filhos. Estimular que deem exemplos de situações em que esses valores estão presentes e também debates acerca deles.

- Values such as humbleness, patience, modesty, self-confidence, generosity, trustworthiness, perseverance, self-control, honesty, risk-taking, etc. make

themselves present in some of the father's pieces of advice. Are these values still relevant? Will they still be relevant to your children?

- LANGUAGE:

- Professor, aproveitar os exemplos colocados no quadro para explicação da estrutura e significação da "First Conditional Sentence (First "IF" clause).

Relação de causa e consequência com resultado esperado

IF + PRESENT --> MODAL (POSSIBILITY) + VERB (or) IMPERATIVE

Trazendo outros exemplos e exercícios relevantes

- Pay attention to the following sentences:

IF YOU CAN'T BEAT THEM, JOIN THEM

IF ALL MEN COUNT ON YOU [...] YOU'LL BE A MAN, MY SON!

Both of them express a cause and consequence relationship with an expected result. They share the structure that allows us to classify them as conditional sentences, or "if clauses".

IF + PRESENT → MODAL (POSSIBILITY) + VERB (or) IMPERATIVE

- Text-web (Read, watch and listen):

- Destacar que "If" tem sido usado como um poema motivacional, que é comum encontrar mensagens inspiradoras e de auto-ajuda que o trazem em destaque. Passar vídeo ilustrando isso (<https://www.youtube.com/watch?v=M6aY3Gc5QXc>, acesso em 18 ago 2017)

- Book:

Charles R. Smith Jr., "If", 2007 (livro ilustrado com temática esportiva).

- Song:

Roger Whittaker, "A song for Erik", 1972 (letra é o poema adaptado).

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=MRzqeJ6_7dk, acesso em 18 ago. 2017).

2.2.7. 1984, George Orwell (professores) – ref. págs. 140 a 144 (alunos)

Engendrado a partir da certeza de que estaria proporcionando aos alunos o contato com um dos mais seminais exemplares das distopias que marcaram profundamente o século XX, tive muita dificuldade para escolher a abordagem que daria para tal obra. Confesso que só me senti confortável e seguro de trabalhar a questão do poder da palavra quando me lembrei da canção e do videoclipe que poderia utilizar para motivar os alunos, ficando então convicto de que a série de aulas proporcionaria um raciocínio lógico que os levaria a compreenderem as propostas delineadas. Assim, me ative a elementos que considero fascinantes em George Orwell – a exemplo da sutileza com que faz descrições indiretamente e do modo como proporciona ao fluxo de pensamentos do narrador traduzir suas angústias – e aliei-os a debates que visam a enfatizar a política e a sociedade, que não podem ficar de fora de aulas sobre *1984*. Considerei de suma importância que a problemática abarcada pela obra fosse vista como mais ficcional à época de seu lançamento do que em verdade é hoje, quando já se tornou parte integrante de nossa realidade. Por fim, quis que as discussões estabelecidas fossem cíclicas, retornando à questão da gama do pensamento, da função das palavras e da linguagem para traduzí-la e da temática do poder, buscando que os jovens refletissem a respeito de seu papel na escolha daqueles que nos governam.

1984, George Orwell

- Engagement:

- Mostrar videoclipe da música "Testify", da banda Rage Against the Machine (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q3dvvM6Pias>, acesso em 18 ago. 2017) e dar aos alunos cópia da letra traduzida (conforme abaixo).

- Explorar a letra e o clipe com os alunos, falando sobre o contexto em que a canção foi lançada – 2000, ano de eleição para presidente nos EUA – e sua relação direta e indireta com o livro a ser trabalhado. A primeira pode ser observada nos versos finais - "Who controls the past now controls the future / Who controls the present now controls the past/ Who controls the past now controls the future/ Who controls the present now?" -, inspirados em trechos do livro, e a segunda pode ser percebida na temática dos discursos moldados para o controle da população por meio da classe política.

Testify

The movie ran through me
The glamour subdue me
The tabloid untie me
I'm empty please fill me
Mister anchor assure me
That Baghdad is burning
Your voice it is so soothing
That cunning mantra of killing
I need you my witness
To dress this up so bloodless
To numb me and purge me now
Of thoughts of blaming you
Yes the car is our wheelchair
My witness your coughing
Oily silence mocks the legless
As we travel now in coffins
But on the corner, the jury's sleepless
We found your weakness
And it's right outside our door

Now testify

With precision you feed me
My witness I'm hungry
Your temple it calms me, so I can carry on
My slaving sweating the skin right off my bones
On a bed of fire I'm choking on the smoke that fills my
home
The wrecking ball rushing
My witness your blushing
The pipeline is gushing
While here we lie in tombs
While on the corner, the jury's sleepless
We found your weakness
And it's right outside your door

Now testify

Testemunhe

O filme passou sobre mim
O glamour me dominou
O tabloide me desamarra
Eu estou vazio, por favor me encha
Senhor âncora me assegure
Que Bagdad está queimando
Sua voz é tão tranqüila
Aquele esperto mantra para matar
Eu preciso de você minha testemunha
Para vestir isso bem e pálido
Para me adormecer e me purificar agora
De pensamentos para te culpar
Sim o carro é nossa cadeira de rodas
Minha testemunha tosse
O silêncio pegajoso zomba o aleijado
Que viaja agora em um caixão
Na esquina, a insônia do júri
Nós achamos sua fraqueza
E está ali do outro lado de nossa porta

Agora testemunhe

Com precisão você me alimenta
Minha testemunha, eu estou com fome
Seu templo me acalma, então eu posso continuar
Minha escravidão faz minha pele e meus ossos suarem
Numa cama de fogo eu me sufoco com a fumaça
que enche minha casa
A bola quebrada corre
Testemunhando sua vergonha
O encanamento está jorrando
Enquanto aqui nós mentimos em tumbas
Enquanto nas esquinas, o júri está sem dormir
Nós achamos sua fraqueza
E ela está ali do outro lado de sua porta

Agora testemunhe

<p>Mass graves for the pump and the price is set</p> <p>Who controls the past now controls the future Who controls the present now controls the past Who controls the past now controls the future Who controls the present now?</p> <p>Now testify</p>	<p>Covas em massa para encher e o preço já está acertado</p> <p>Quem controla o passado agora controla o futuro Quem controla o presente agora controla o passado Quem controla o passado agora controla o futuro Quem controla o presente agora?</p> <p>Agora testemunhe</p>
<p>(WILK; COMMERFORD; MORELLO; ROCHA, 1999).</p>	
<p>- <i>Ladies and gentlemen...:</i></p> <p>- Professor, apresentar sucintamente autor e obra: George Orwell foi o pseudônimo adotado por Eric Artur Blair (1903-1950) em um momento em que experimentou uma profunda mudança de vida: após servir a Polícia Imperial Britânica na Índia e viver praticamente na mendicância após retornar a Londres, começou a destilar suas críticas em seus escritos rebeldes, desiludido com as barbáries dos regimes socialistas – que antes defendera – e preocupado com o futuro, ameaçado pela tirania política que caracterizava diferentes governos em sua época (www.britannica.com/biography/GeorgeOrwell). Considerado um dos maiores autores em LI do Séc. XX, suas obras mais famosas são aquelas em que imprimiu a consciência das injustiças sociais, a perspicácia com a linguagem e a sátira e a crítica aos governos totalitários. <i>Animal Farm</i> (A revolução dos bichos, 1945) – um curto romance satírico de denúncia ao totalitarismo - e <i>1984</i> (1949) – um romance distópico – são suas principais obras, com as quais influenciou o pensamento de gerações e criou neologismos que acabaram sendo incorporados ao vocabulário comum (RODDEN, 2007, p. 10, tradução nossa).</p> <p>- Have you ever read a novel whose main theme is politics? If so, what was it like? If not, what do you think a novel like this is like?</p> <p>- Did you know that “George Orwell” is Eric Arthur Blair’s penname? And that the adoption of this name has to do with a deep change of life?</p> <p>- Check if you have already heard these words or expressions:</p> <p>Big Brother – doublethink – newspeak – room 101 – thoughtcrime – orwellian.</p> <p>Did you know that George Orwell created all of them and they all have become part of our vocabulary?</p>	

- Read it!:



Figura 24 – Cropped-big-brother-is-watching-you-1984.png
 Autor: Sstrobeck 23, sob licença CC-BY-SA-4.0

Fonte: Wikicommons. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/5e/Cropped-big-brother-is-watching-1984.png/640px-Cropped-big-brother-is-watching-1984.png./>>.
 Acesso em 19 jul. 2017.

The Ministry of Truth — Minitrue, in Newspeak — was startlingly different from any other object in sight. It was an enormous pyramidal structure of glittering white concrete, soaring up, terrace after terrace, 300 meters into the air. From where Winston stood it was just possible to read, picked out on its white face in elegant lettering, the three slogans of the Party:

WAR IS PEACE

FREEDOM IS SLAVERY

IGNORANCE IS STRENGTH

The Ministry of Truth contained, it was said, three thousand rooms above ground level, and corresponding ramifications below. Scattered about London there were just three other buildings of similar appearance and size. So completely did they dwarf the surrounding architecture that from the roof of Victory Mansions you could see all four of them simultaneously. They were the homes of the four Ministries between which the entire apparatus of government was divided. The Ministry of Truth, which concerned itself with news, entertainment, education, and the fine arts. The Ministry of Peace, which concerned itself with war. The Ministry of Love, which maintained law and order. And the Ministry of Plenty, which was responsible for economic affairs. Their names, in Newspeak: Minitrue, Minipax, Miniluv, and Miniplenty. The Ministry of Love was the really frightening one. There were no windows in it at all (ORWELL, 2014, p. 6-7).

'How is the Dictionary getting on?' said Winston, raising his voice to overcome the noise. 'Slowly,' said Syme. 'I'm on the adjectives. It's fascinating.' He had brightened up immediately at the mention of Newspeak [...] 'The Eleventh Edition is the definitive edition,' he said. 'We're getting the language into its final shape—the shape it's going to have when nobody speaks anything else. When we've finished with it, people like you will have to learn it all over again. You think, I dare say, that our chief job is inventing new words. But not a bit of it! We're destroying words —scores of them, hundreds of them, every day. We're cutting the language down to the bone. The Eleventh Edition won't contain a single word that will become obsolete before the year 2050.' [...] 'It's a beautiful thing, the destruction of words. Of course the great wastage is in the verbs and adjectives, but there are hundreds of nouns that can be got rid of as well. It isn't only the synonyms; there are also the antonyms. After all, what justification is there for a word which is simply the opposite of some other word? A word contains its opposite in itself. Take 'good', for instance. If you have a word like 'good', what need is there for a word like 'bad'? 'Ungood' will do just as well — better, because it's an exact opposite, which the other is not. Or again, if you want a stronger version of 'good', what sense is there in having a whole string of vague useless words like 'excellent' and 'splendid' and all the rest of them? 'Plusgood' covers the meaning, or 'doubleplusgood' if you want something stronger still. Of course we use those forms already. But in the final version of Newspeak there'll be nothing else. In the end the whole notion of goodness and badness will be covered by only six words— in reality, only one word. Don't you see the beauty of that, Winston? It was B.B.'s idea originally, of course,' he added as an afterthought.

(ORWELL, 2014, p. 66-67).

- *Pay attention to...:*

- Professor, destacar que os dois trechos lidos são consonantes com todo o restante do livro. O autor não fala diretamente do regime político – ele vai permitindo ao leitor entender o governo por meio das descrições da paisagem, de diálogos, de fatos e acontecimentos na vida do protagonista e do desenrolar da narrativa. Assim, a arquitetura no primeiro trecho e o diálogo no segundo – cuja temática é a redução progressiva do vocabulário ocasionada pelo governo – são elementos que causam no leitor a impressão pretendida.

- Pedir para os alunos pensarem na importância das palavras e no que seria tentar se comunicar sem conhecer as palavras exatas para representar o que se quer. Indo mais longe, pedir que os alunos imaginem o que se tornaria nossa vida se usássemos as palavras que nos foram determinadas por alguém com um sentido diferente daquele que conhecemos.

- Todos os aspectos da vida do cidadão são controlados pelo governo. Destacar que dificilmente qualquer pessoa concordaria com isso; assim, Orwell nos mostrou que a maneira que o governo tem de chegar a esse resultado é minando o entendimento das pessoas, ou seja, usando palavras para representar coisas diferentes das que realmente representam. Daí o slogan: “War is peace. Freedom is slavery. Ignorance is strength”.

- *1984* é considerado a melhor descrição da gradual e progressiva alienação do indivíduo, que termina não com a eliminação deste, mas sim com o seu aceite e reverência às ideias a que antes fazia oposição (FRANCA NETO; MILTON, 2009, p. 235).

- *1984* is a literary masterpiece due to the indirect description of the government through the aspects of the everyday life of a citizen. Knowing this, what aspects of the government can you be aware of by reading these excerpts?

- What is the relationship between words and things they represent? What if words represented different things? What if things didn't have words to represent them? Think of this.

- What do you think is the end of the protagonist? Is he killed by the government? What is the greatest victory the government can achieve in your opinion?

- ...As well:

- Professor, uma associação natural (e muito bem vinda) que se espera nesse momento é a que se pode fazer com o programa de televisão “Big Brother”. Explorar tal associação, explicando que no livro, o personagem “Big Brother” é o governante onipresente que vê a todos e não é visto por ninguém, abarcando em si ao mesmo tempo a proximidade de um irmão mais velho – e a ideia de cuidado a que tal imagem alude – e a do poder infinito e impessoal.

- É esperado também que os alunos perguntem ou até mesmo citem governos que sejam parecidos com o descrito na obra. Sugiro que evite polarizações ideológicas e que volte a afirmar que o contexto em que o livro foi escrito era um contexto de muita dor por conta dos governos totalitários que já haviam fracassado, como o nazismo e o fascismo, e de uma experiência que se mostrava, dia após dia, mais restritiva e traumática para os seus cidadãos – o socialismo da União Soviética.

- É válido também tentar que os alunos percebam o valor das obras literárias como um meio de contar aquilo que a história oficial não conta, relatando fatos a partir da ótica do indivíduo imerso em uma época que, normalmente, só nos é apresentada de um ponto de vista externo.

- Where else have you seen the expression “Big Brother”?

- To what extent is *1984* a fictional book? What can we say about the context in which it was written?

- What's the importance of literature for our knowledge of history?

- *What about today?:*

- Professor, lembrar neste momento a introdução e primeiro passo da aula, no qual o videoclipe foi mostrado. Lembrar que a temática da obra não deixa de ser o poder, e, por isso, podemos dizer que é não só um livro atual, como também atemporal.
- Convidar os alunos a dividir as conclusões que foram obtidas quando da reflexão acerca das palavras e questionar: se o controle é apoiado na palavra, quando esse controle começa a ser praticado? É esperado que os alunos associem a reflexão ao videoclipe e compreendam que os discursos são feitos em torno das palavras que queremos ouvir, mas será que elas representam o que achamos que representam?
- Lembrá-los de que escolhemos nossos representantes, conferindo a eles poder. Como fiscalizar esse poder? Nossa sociedade faz isso? Estamos sujeitos a estar sob um regime como o de 1984? Como nos prevenir?
- Evitar as polarizações e embates, mas estimular a participação dos alunos e criar inúmeras atividades que possam ser imensamente relevantes, inclusive em um contexto interdisciplinar.
- The control through words starts necessarily in the speech. Is this statement correct?
- In the video clip, we could see two opponents saying the same words. Do you think those words really represent what you think they do?
- How can we, when and after choosing our representatives, know if they are doing what they said they would? What are the dangers of not doing this?
- Is it possible to live under a government just like the one described in 1984?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Professor, sugiro escolher para este momento uma distopia contemporânea, provavelmente conhecida pelos alunos ou por meio dos livros ou pelos filmes que já foram lançados. Analise os pontos de conexão que podem ser estabelecidos a esta altura e explore as informações que forem eventualmente trazidas pelos alunos.
- Books from the series:
The hunger games (Jogos Vorazes, Suzanne Collins, Estados Unidos, 2008 – 2010);
Divergent (Divergente, Veronica Roth, Estados Unidos, 2011 – 2013).
- Destacar também algumas distopias clássicas que têm como tema a relação entre governantes e governados.
- Books:
Brave new world (Admirável mundo novo, Aldous Huxley, Inglaterra, 1932);
Fahrenheit 451 (Ray Bradbury, Estados Unidos, 1953);
A clockwork Orange (Laranja mecânica, Anthony Burgess, Inglaterra, 1962);

- Destacar que todos os romances e séries de livros mencionados foram transformados em filmes em diferentes épocas (inclusive o próprio 1984). Dito isso, apresentar alguns outros filmes que têm inspiração no tema desenvolvido por Orwell e pelos demais autores.

- Movies:

Brazil (Terry Gilliam, Estados Unidos, 1985);

Equilibrium (Kurt Wimmer, Estados Unidos, 2002);

V de vingança (James McTeigue, Estados Unidos, 2006);

O doador de memórias (Phillip Noyce, Estados Unidos, 2014).

- Song:

- Ofertar a letra traduzida para os alunos (conforme abaixo) e passar videoclipe da música, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=x5Jb6cTroBg>>, acesso em 14 dez. 2017.

In 1973, David Bowie released the song *1984* in his album *Diamond Dogs*. Listen, read the lyrics and follow the translation:

1984	1984
Someday they won't let you, now you must agree The times they are a-telling and the changing isn't free You've read it in the tea leaves and the tracks are on tv Beware the savage jaw Of 1984 They'll split your pretty cranium and fill it full of air And tell that you're eighty but brother, you won't care You'll be shooting up on anything tomorrow's never there Beware the savage jaw Of 1984 Come see, come see, remember me? We played out an all night movie role You said it would last But I guess we enrolled In 1984 (who could ask for more) 1984 (who could ask for mor-or-or-or-ore) (Mor-or-or-or-ore) I'm looking for a vehicle I'm looking for a ride I'm looking for a party I'm looking for a side I'm looking for the treason that I knew in '65 Beware the savage jaw Of 1984	Algum dia eles não te deixarão, agora você concorde Os tempos não são convincentes, e a mudança não é livre Você já deve ter lido as folhas de chá, e as faixas estão na TV Cuidado com a Lei/Mandíbula Selvagem De 1984 Eles vão dividir o seu belo crânio e preenchê-lo com ar E dizer que você está "nos 80's", mas irmão, não se preocupe Você será atirado sobre qualquer coisa, o nunca do amanhã Cuidado com a Lei/Mandíbula Selvagem De 1984 Venha ver, venha ver, lembra-se de mim? Nós fazemos papéis um filme a noite toda Você disse que iria durar, mas eu acho que nos matriculamos Em 1984 (quem poderia pedir mais) 1984 (quem poderia pedir mais) (Mais) Estou à procura de um veículo, eu estou procurando uma carona Estou à procura de uma festa, eu estou procurando por um lado Eu estou olhando para a traição que eu sabia em '65 Cuidado com a Lei/Mandíbula Selvagem De 1984

(BOWIE, 1973)

2.3. Cadernos de apoio

2.3.1. "Beowulf" (alunos)

Lesson 1

Beowulf

Lesson 1

- Engagement:



Figura 25 – Super homem herói
Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/super-homem-her%C3%B3i-1043679/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 26 – Super heróis painel metal
Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/super-her%C3%B3is-c%C3%B4mico-painel-metal-246897/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 27 - Spiderman

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/hist%C3%B3ria-em-quadrinhos-spiderman-1982767/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 28 – Florença Hércules Centauro

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/floren%C3%A7a-h%C3%A9rcules-centauro-1785588/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 29 – Ironman herói história em quadrinhos

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/ironman-her%C3%B3i-hist%C3%B3ria-em-quadrinhos-1043700/>. Acesso em 20 ago. 2017



Figura 30 – Batman retrato personalizado

Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/batman-retrato-personalizado-1091127/>. Acesso em 20 ago. 2017

- *Ladies and gentlemen...:*

Probably written between the centuries VII and VIII, the poem introduces us to Beowulf, an idealized Anglo-saxon hero that could represent something else or different, such as a Germanic God or an allegory for a Greek myth, for instance (FLETCHER, 2010, p. 13). Fact is that the poem brings a more dramatic than clear narrative, exposing a conflict between men and evil, with a strong characteristic of the oral marks from the period under discussion. Also influenced by Christianity, the poem focuses on the hero's personal traits and achievements in its narrative.

- *Read it!:*

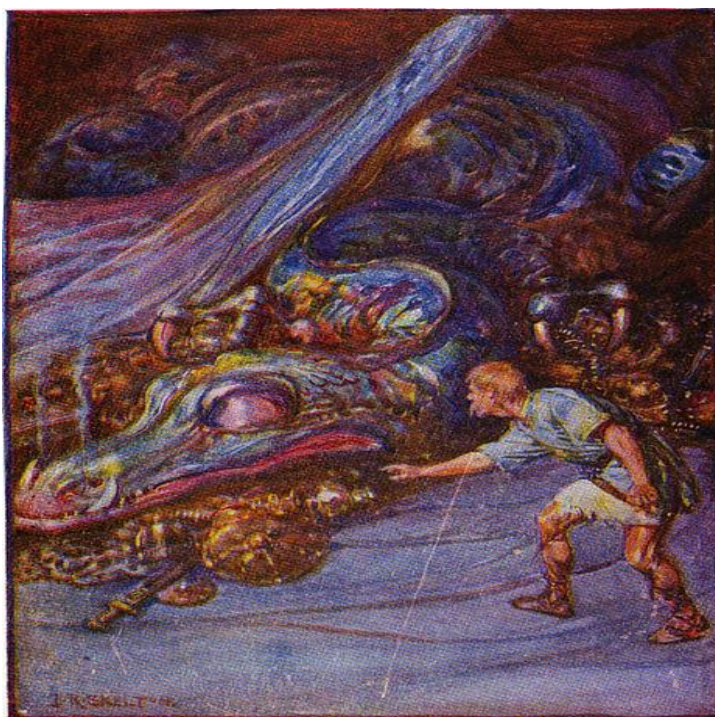


Figura 31 – Stories of Beowulf slave stealing golden cup

Autor: Henrietta Elisabeth Marshall (1908)

Fonte: Wikicommons. Disponível em

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stories_of_Beowulf_slave_stealing_golden_cup.jpg>. Acesso em 20 jan. 2018.

In the darkness dwelt a demon-sprite,
Whose heart was filled with fury and hate,
When he heard each night the noise of revel,
Loud in the hall, laughter and song.
To the sound of the harp the singer chanted
Lays he had learned, of long ago;
How the **Almighty** had made the earth,

Wonder-bright lands, washed by the ocean;
 How He set triumphant, sun and moon
 To lighten all men that live on the earth.
 He brightened the land with leaves and branches;
 Life He created for every being,
 Each in its kind, that moves upon earth.
 So, happy in hall, the heroes lived,
 Wanting naught, till one began
 To work them woe, a wicked fiend.
 The demon grim was **Grendel** called;
 Marsh stalker huge, the moors he roamed.
 The joyless creature had kept long time
 The lonely fen, the lairs of monsters,
 Cast out from men, an exile accurst.
The killing of Abel, brother of Cain
Was justly avenged by the Judge Eternal.

(PRIESTLEY; SPEARS, 1963, p. 29, emphasis added).

- *Pay attention to...:*

- Check the words in bold in the poem. What do they say about it?
- The word "Beowulf" is a kenning. Do you know what it is?

"A kenning is a metaphorical compound phrase that replaces a single, concrete noun. A kenning employs figurative language to represent the simpler concept, such as using the phrase 'battle-sweat' to refer to blood. Kennings are plentiful in Old Norse and Old English poetry and prose" (www.literarydevices.com). In the case of "Beowulf", it is the compound of "Bee" and "Wolf", referring to a bear. Kennings were very common in the period under discussion, and we still can find it in the contemporary vocabulary. Take a look at some examples:

Couch potato (a sedentary person who is sitting in front of the TV very often);

Cancer-stick (a cigarette);

Bookworm (someone who likes reading and, consequently, reads a lot);

Head-hunter (a person who looks after new employees at a high level).

- Alliterations – repetition of consonant sounds – are also largely used in *Beowulf*.

In the **darkness dwelt** a **demon-sprite**.../ **Whose heart** was filled with **fury and hate**.../ **Huge heap** of wood... / ... **lamenting their lord**.../ **Comrades and kinsmen** swore by his **sword** / ...**slaves of soldiers**.../ **Sprawled in sleep**, **suspecting nothing**.../ ...**heaped at his door** by **hell-forged hands**...

These alliterations are crucial to the rhyme scheme of the poem, called “head rhyme”

In the darkness **dwelt** a **demon**-sprite,
 Whose heart was **filled** **with fury** and hate,
 When he heard each **night** **the noise** of revel,
 Loud in **the hall**, **laughter** and song.

They can be seen in many other poems...

The Raven, Edgar Allan Poe (1845)

*Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
 Over many a **quaint and curious** volume of forgotten lore,
 While I **nodded**, **nearly napping**, suddenly there came a tapping*

... and song lyrics, too.

Let it be, The Beatles (LENNON; MCCARTNEY, 1969)

*When I **find myself in times of trouble**
Mother Mary comes to me
 Speaking words of wisdom, let it be*

- ... *As well:*

- Now that you know Beowulf’s story, talk to a friend about the following topics:

What are the main characteristics of the hero?

Where or on whom else do we find these characteristics?

Do you know anyone who is similar to Beowulf?

Considering the steps he took to become a king and his death, what can we say about the heroes’ existence? What lesson does it bring to us?

Do you know any other poem which is similar, in structure or theme, to Beowulf?

What is it?

- *What about today?:*

- What is the importance of heroes to people?
- What importance does sharing stories have in our culture?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- When it comes to subject, several literary works precede and succeed Beowulf:

The Odyssey (A Odisséia - Homero, Grécia, Séc. VI a.C. – poema épico);

The Lord of the Rings (O Senhor dos Anéis, J.R.R. Tolkien, Inglaterra, 1937-1949 – romances fantásticos);

- At least four adaptations have already been filmed:

Grendel Grendel Grendel (Alexander Stitt, Australia, 1981);

Beowulf – o guerreiro das sombras (Graham Baker, Estados Unidos, 1999);

A lenda de Grendel (Sturla Gunnarson, Reino Unido/ Islândia/ Canada, 2005);

A lenda de Beowulf (Robert Zemeckis, Estados Unidos, 2007).

2.3.2. *Hamlet*, William Shakespeare (alunos)

Lesson 2

Hamlet, William Shakespeare

Lesson 2

- Engagement:

Lafayette - Photo - London.
SARAH-BERNHARDT (HAMLET.)

Figura 32 – Hamlet William Shakespeare

Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/hamlet-william-shakespeare-62850/>>.

Acesso em 18 ago. 2017

- Ladies and gentlemen...:

- Probably you have already heard of William Shakespeare. What do you know about him?
- What do you think is taken into consideration to entitle a writer “the best of all times”?

William Shakespeare was born in 1564 and died in 1616. His life has coincided with the Renaissance; however, it is very difficult to put all his characteristics under the sign of a single period or style. He wrote 154 sonnets, 2 narrative poems and 38 theater plays, including comedies, tragedies and historical. All his works show a deep and brilliant analysis of human soul and behavior, evidencing that he was certainly ahead of his time. Shakespeare is a sort of a part of everyone’s life in the East world.

- *Hamlet* is a tragedy. Usually, in a tragedy, the protagonist dies at the end. But knowing the end is not enough to understand a plot – in the case of *Hamlet*, it is necessary to point out, at least, madness, ghosts, betrayals and passion. What role

do you think they play?

- In which context was the famous sentence “To be or not to be...” said?

- *Read it!*:



Figura 33 – Hamlet

Autor: Mihály Zichy (1827-1906)

Fonte: Wikicommons. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mih%C3%A1ly_Zichy_-_Hamlet_-_WGA25979.jpg>. Acesso em 20 jan. 2018.

Act III, Scene I, “A room in the castle”

*Enter KING CLAUDIUS, QUEEN GERTRUDE, POLONIUS, OPHELIA,
ROSENCRANTZ, and GUILDENSTERN*

KING CLAUDIUS And can you, by no drift of circumstance, Get from him why he puts on this confusion, Grating so harshly all his days of quiet With turbulent and dangerous lunacy?

ROSENCRANTZ He does confess he feels himself distracted; But from what cause he will by no means speak.

GUILDENSTERN Nor do we find him forward to be sounded, But, with a crafty madness, keeps aloof, When we would bring him on to some confession Of his true state.

QUEEN GERTRUDE Did he receive you well?

ROSENCRANTZ Most like a gentleman.

GUILDENSTERN But with much forcing of his disposition.

ROSENCRANTZ Niggard of question; but, of our demands, Most free in his reply.

QUEEN GERTRUDE Did you assay him? To any pastime?

ROSENCRANTZ Madam, it so fell out, that certain players We o'er-raught on the way: of these we told him; And there did seem in him a kind of joy To hear of it: they are about the court, And, as I think, they have already order This night to play before him.

LORD POLONIUS 'Tis most true: And he beseech'd me to entreat your majesties To hear and see the matter.

KING CLAUDIUS With all my heart; and it doth much content me To hear him so inclined. Good gentlemen, give him a further edge, And drive his purpose on to these delights.

ROSENCRANTZ We shall, my lord.

Exit ROSENCRANTZ and GUILDENSTERN

KING CLAUDIUS Sweet Gertrude, leave us too; For we have closely sent for Hamlet hither, That he, as 'twere by accident, may here Affront Ophelia: Her father and myself, lawful espials, Will so bestow ourselves that, seeing, unseen, We may of their encounter frankly judge, And gather by him, as he is behaved, If 't be the affliction of his love or no That thus he suffers for.

QUEEN GERTRUDE I shall obey you. And for your part, Ophelia, I do wish That your good beauties be the happy cause Of Hamlet's wildness: so shall I hope your virtues Will bring him to his wonted way again, To both your honours.

OPHELIA Madam, I wish it may.

Exits QUEEN GERTRUDE

LORD POLONIUS Ophelia, walk you here. Gracious, so please you, We will bestow ourselves. *To OPHELIA* Read on this book; That show of such an exercise may colour Your loneliness. We are oft to blame in this,- 'Tis too much proved - that with devotion's visage And pious action we do sugar o'er The devil himself.

KING CLAUDIUS *Aside* O, 'tis too true! How smart a lash that speech doth give my conscience! The harlot's cheek, beautied with plastering art, Is not more ugly to the thing that helps it Than is my deed to my most painted word: O heavy burthen!

LORD POLONIUS I hear him coming: let's withdraw, my lord.

Exit KING CLAUDIUS and POLONIUS

Enters HAMLET

HAMLET To be, or not to be: that is the question: Whether 'tis nobler in the mind to suffer The slings and arrows of outrageous fortune, Or to take arms against a sea of troubles, And by opposing end them? To die: to sleep; No more; and by a sleep to say we end The heart-ache and the thousand natural shocks That flesh is heir to, 'tis a consummation Devoutly to be wish'd. To die, to sleep; To sleep: perchance to dream: ay, there's the rub; For in that sleep of death what dreams may come When we have shuffled off this mortal coil, Must give us pause: there's the respect That makes calamity of so long life; For who would bear the whips and scorns of time, The oppressor's wrong, the proud man's contumely, The pangs of despised love, the law's delay, The insolence of office and the spurns That patient merit of the unworthy takes, When he himself might his quietus make With a bare bodkin? who would fardels bear, To grunt and sweat under a weary life, But that the dread of something after death, The undiscover'd country from whose bourn No traveller returns, puzzles the will And makes us rather bear those ills we have Than fly to others that we know not of? Thus conscience does make cowards of us all; And thus the native hue of resolution Is sicklied o'er with the pale cast of thought, And enterprises of great pith and moment With this regard their currents turn awry, And lose the name of action - Soft you now! The fair Ophelia! Nymph, in thy orisons Be all my sins remember'd. (SHAKESPEARE, 1992, p. 61-63).

- *Pay attention to...:*

- Do you think it is possible to write and read poetry in a theater play?
- What is *metalinguage*?

"Any language or symbolic system used to discuss, describe or analyze another language or symbolic system" (wordreference.com/definition/metalinguage).

Knowing this, how can a theatrical text be considered metalinguistic?

- What relationship can be established between Hamlet's speech and his father's appearance in the beginning of the play?
- A madman represents certain things in literature nowadays. Is this the same thing it represented in the renaissance? What other functions may Hamlet's madness have in the historical context of the writing?

- ...As well:

- How do you think the play ends? Remember it is considered a tragedy.
- After your teacher tells you the end, answer: was it fair? Would you write it in a different way?
- Does this play have a moral?
- Which aspects of human behavior are outstanding in the play plot?

- What about today?:

- What if Hamlet lived in the currentness? What would his reaction be?
- Do you think the plot brings contemporary issues? If so, are these problems timeless?

- Text-web (Read, watch and listen):

Frailty, thy name is woman, Act I, Scene II (Fragilidade, teu nome é mulher)

Something is rotten in the state of Denmark, Act I, Scene IV (Há algo de podre no reino da Dinamarca);

There are more things in heaven and Earth than are dreamt of in your philosophy, Act I, Scene IV (Há mais coisas no céu e na terra do que pode sonhar sua vã filosofia);

Though this be madness, yet there is method in it, Act II Scene III (Embora seja loucura, ainda há aí método);

There is nothing either good or bad, but thinking makes it so, Act II, Scene II (Nada é bom ou mau em si; depende do julgamento que fizermos).

- Movies:

Homem mau dorme bem (Akira Kurosawa, Japão, 1960);

O Rei Leão (Rob Minkoff, Roger Allers, Estados Unidos, 1994);

A morte se veste de negro (Stacy Title, Estados Unidos, 1999);

Inimigos do Império (Feng Xiaogang, China, 2006).

- Song *To be* (VILLA; RIBALTA, 2001)

To be like a lamb, hast innocent eyes
Or be like a wolf
Bark at the moon my remorse
To be a barbarian with nothing but strenght
Be a wise man
Who hath diplomacy as a friend
Or remain sober in this insane world
To be a madman,
Speak crazy sharped words
To be or not to be, that's the question
This like being something
Without knowing tomorrow
And what is tomorrow
But a page never turned

Where shall we go
When we stop to be something
What will remain without the human flesh?
Shouldst I be an angel and forgive or
Shouldst I be death and take away the souls?
To be or not to be, that's my only question
What do I think I am,
But something that thinks?
I search deeply
In my existence
For a reason to be or not to be
Even knowing what we might not be
May come along with what me might...
That's the question! To be or not to be...

2.3.3. *Robinson Crusoe*, Daniel Defoe (alunos)

Lesson 3

ROBINSON CRUSOE, DANIEL DEFOE

Lesson 3

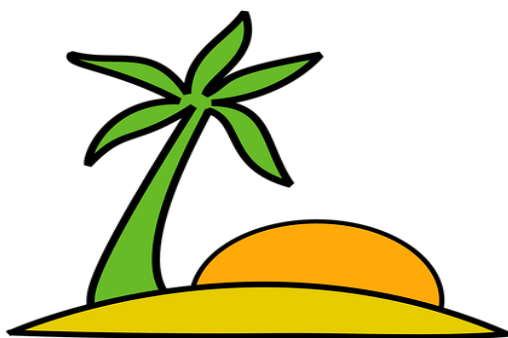
- Engagement:

Figura 34 – Praia ilha palmeira sol
 Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/praiailha-palmeira-sol-f%C3%A9rias-23898/>>. Acesso em 03 set. 2017



Figura 35 – Cruz céu Cristo
 Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/cruz-céu-cristo-azul-jesus-2536209/>>. Acesso em 03 set. 2017



Figura 36 – Adventure
 Fonte: Autoria própria.



Figura 37 – Moedas dinheiro finanças
 Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/moedas-dinheiro-finanças-116466/>>. Acesso em 03 set. 2017



Figura 38 – Paris Louvre arte Monalisa turismo
 Fonte: Pixabay. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/paris-louvre-arte-monalisa-turismo-1325512/>>. Acesso em 03 set. 2017

- *Ladies and gentlemen...:*

- Written in 1719, *Robinson Crusoe* is situated in a period in which the travelers' reports were based on the subjective: having the "travels" as a background, these narratives focus on the travelers' impressions about territories, people and their customs, serving as metonymic representations of the arriving of the European in inhospitable lands.

- Three aspects are essential to address Robinson Crusoe as the representative of civilization on the book: work, obstinacy and Christianity. He works on the island with the intention of settling down; has the objective of leaving the island and works with this purpose; and spends his free time reading the Holy Bible.

- These three aspects are very clear when he saves a native, *Friday*, from being sacrificed. Robinson teaches Friday about Christianity and makes him part of the routine he has always had on the island.

- *Read it!:*



Figura 39 – Robinson Von Offterdinger and Zweigle Kap
 Autor: Offterdinger and Zweigle (1880)
 Fonte: Wikicommons. Disponível em

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robinson_von_Offterdinger_und_Zweigle_Kap_10.jpg> Acesso em 20 jan. 2018.

I inquired if he could tell me how I might go from this island, and get among those white men. He told me, 'Yes, yes, you may go in two canoe.' I could not understand what he meant, or make him describe to me what he meant by two canoe, till at last, with great difficulty, I found he meant it must be in a large boat, as big as two canoes. This part of Friday's discourse I began to relish very well; and from this time I entertained some hopes that, one time or other, I might find an opportunity to make

my escape from this place, and that this poor savage might be a means to help me. During the long time that Friday had now been with me, and that he began to speak to me, and understand me, I was not wanting to lay a foundation of religious knowledge in his mind; particularly I asked him one time, who made him. The creature did not understand me at all, but thought I had asked who was his father - but I took it up by another handle, and asked him who made the sea, the ground we walked on, and the hills and woods. He told me, 'It was one Benamuckee, that lived beyond all;' he could describe nothing of this great person, but that he was very old, 'much older,' he said, 'than the sea or land, than the moon or the stars.' I asked him then, if this old person had made all things, why did not all things worship him? He looked very grave, and, with a perfect look of innocence, said, 'All things say O to him.' I asked him if the people who die in his country went away anywhere? He said, 'Yes; they all went to Benamuckee.' Then I asked him whether those they eat up went thither too. He said, 'Yes.' From these things, I began to instruct him in the knowledge of the true God; I told him that the great Maker of all things lived up there, pointing up towards heaven; that He governed the world by the same power and providence by which He made it; that He was omnipotent, and could do everything for us, give everything to us, take everything from us; and thus, by degrees, I opened his eyes. He listened with great attention, and received with pleasure the notion of Jesus Christ being sent to redeem us; and of the manner of making our prayers to God, and His being able to hear us, even in heaven. He told me one day, that if our God could hear us, up beyond the sun, he must needs be a greater God than their Benamuckee, who lived but a little way off, and yet could not hear till they went up to the great mountains where he dwelt to speak to them. I asked him if ever he went thither to speak to him. He said, 'No; they never went that were young men; none went thither but the old men,' whom he called their Oowokakee; that is, as I made him explain to me, their religious, or clergy; and that they went to say O (so he called saying prayers), and then came back and told them what Benamuckee said. By this I observed, that there is priestcraft even among the most blinded, ignorant pagans in the world; and the policy of making a secret of religion, in order to preserve the veneration of the people to the clergy, not only to be found in the Roman, but, perhaps, among all religions in the world, even among the most brutish and barbarous savages. (DEFOE, 2014, p. 343-347).

- *Pay attention to...:*

- Who narrates this story? What is in evidence in the excerpt above: the dialog or the thoughts?

- Knowing that Robinson Crusoe is nothing but an adventurous young man in the beginning of the book and a rich man who gets back to the island with the purpose of colonizing it at the end of the story, and *Friday* escapes from his sacrifice to be called a “good Christian” and to start making part of the European civilization, what do you think the book aims to reveal?

- The rise of the merchant class (the Burgeous), Protestantism, Colonialism and Capitalism. How can you read these items on the book?

- *... As well:*

- Is it correct to say that Robinson Crusoe and Friday had something in common in terms of belief? What do Robinson’s statements about the native’s ritual tell us about our own religion(s)?

- What do “I” and “my” and their repetitions reveal about the colonizers’ mentality?

- Would you say *Robinson Crusoe* has a lot to do with the real history? Why (not)?

- *What about today?:*

- How could the feeling of superiority explain many of the relationships established between people, countries and others nowadays? Do economy and culture play an important role on these relationships?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Did you know Robinson Crusoe is based on a true story?

- Its narrative style and subject have inspired several other works, as:

Gulliver’s travels (As viagens de Gulliver, Jonathan Swift, 1726);

Treasure Island (A ilha do tesouro, Robert Louis Stevenson, 1882).

- From the many adaptations to the movies, the ones that stand out are:

Robinson Crusoe (George F. Marion, Estados Unidos, 1916);

Robinson Crusoe (M. A. Wetherell, Inglaterra, 1927 – filme mudo);

Náufrago do Pacífico (Jeff Musso, Estados Unidos, 1951);

As aventuras de Robinson Crusoe (Luís Buñuel, Mexico, 1954);

Robinson Crusoe (George Miller, Rod Hardy, Estados Unidos, 1996).

- Other movies have also been based on Robinson Crusoe's story:

Robinson Crusoe moderno (Edward Shuterland, Estados Unidos, 1932);

Lenda de Robinson Crusoe (Josef Von Báky, Alemanha, 1957);

Robinson Crusoe em Marte (Ib Melchior, John C. Higgins, Estados Unidos, 1964);

Fantástico Robinson Crusoe (Byron Paul, Estados Unidos, 1966);

O náufrago (Robert Zemeckis, Estados Unidos, 2000);

As aventuras de Robinson Crusoe (Bem Stassen, Vincent Kastellot, Estados Unidos, 2016 – animação para o público infantil).

2.3.4. *Frankenstein*, Mary Shelley (alunos)

Lesson 4

Frankenstein, Mary Shelley

Lesson 4

- Engagement:

- Have you ever heard about Frankenstein? Who is it? What do you know about it? Pay attention to the videos your teacher will show you and discover a little bit more about the creature!

- Ladies and gentlemen...:

- *Frankenstein* allows its readers to perform different readings. It can be both associated with the social problems brought by Industrial Revolution – and their emotional outputs – and to the concept of creation evidencing the creator-creatures' relationship. Furthermore, it is also considered by some a sample of how mankind perverts the nature and society perverts the pure, without mentioning the warning towards the progress of science and its moral implications.

- Read it:

Figura 40 – Frankenstein, Monster, Boris Karloff.

Fonte: Pixabay. Disponível em <<https://pixabay.com/pt/frankenstein-monstro-boris-karloff-394281/>>. Acesso em 05 mar. 2018.

It **was** on a dreary night of November that I **beheld** the accomplishment of my toils. With an anxiety that almost **amounted** to agony, I **collected** the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet. It **was** already one in the morning; the rain **pattered** dismally against the panes, and my candle **was** nearly burnt out, when, by the glimmer of the half-extinguished light, I **saw** the dull yellow eye of the creature open; it **breathed** hard, and a convulsive motion **agitated** its limbs. How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I **had endeavoured** to form? His limbs **were** in proportion, and I **had selected** his features as beautiful. Beautiful! Great God! His yellow skin scarcely **covered** the work of muscles and arteries beneath; his hair **was** of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriances only **formed** a more horrid contrast with his watery eyes, that **seemed** almost of the same colour as the dun-white sockets in which they **were** set, his shrivelled complexion and straight black lips. The different accidents of life are not so changeable as the feelings of human nature. I **had worked** hard for nearly two years, for the sole purpose of infusing life into an inanimate body. For this I **had deprived** myself of rest and health. I **had desired** it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I **had finished**, the beauty of the dream **vanished**, and breathless horror and disgust **filled** my heart. Unable to endure the aspect of the being I **had created**, I **rushed** out of the room and continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep. At length lassitude **succeeded** to the tumult I **had before endured**, and I threw myself on the bed in my clothes, endeavouring to seek a few moments of forgetfulness. But it **was** in vain; I **slept**, indeed, but I **was** disturbed by the wildest dreams (SHELLEY, 2014, p. 58).

- *Pay attention to:*

- Afraid of the possible outcomings of his creation, the scientist runs away, being chased by a creature that aims to find its creator due to blaming him for all its misfortunes. What do you think will happen to them?

-...*As well:*

- About subject and language, what else can you think of?

- *What about today?:*

- Follow your teacher's instructions and have fun while learning!

- **LANGUAGE:**

- Pay attention to the following sentences:

His limbs **were** in proportion, and I **had selected** his features as beautiful.

[...] but now that I **had finished**, the beauty of the dream **vanished**.

Unable to endure the aspect of the being I **had created**, I **rushed** out of the room.

Very formally written by the scientist, the testimonial allows us to learn two different verb tenses: the **Past Perfect** and the **Past Simple**. But what do they mean?

Past Perfect

had selected

had finished

had created

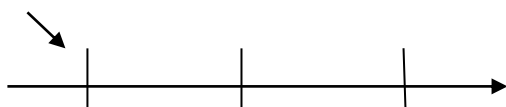


Figura 41: Past Perfect
Fonte: autoria própria.

Past Simple

were

vanished

rushed

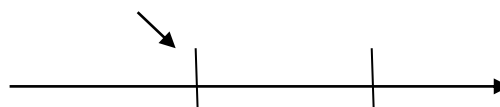


Figura 42: Past simple
Fonte: autoria própria.

- *Text-web (Read, watch and listen):*

Paradise Lost (John Milton, 1667, epic poem about the creation and falling of men) – three of its verses appear in Frankenstein's epigraph, and, in the story, is one of the books read by the creature.

Of Man's first disobedience, and the fruit
Of that forbidden tree whose mortal taste
Brought death into the World, and all our woe,
With loss of Eden, till one greater Man
Restore us, and regain the blissful seat,
Sing, Heavenly Muse, that, on the secret top
Of Oreb, or of Sinai, didst inspire

Th' infernal Serpent; he it was whose guile,
Stirred up with envy and revenge, deceived
The mother of mankind, what time his pride
Had cast him out from Heaven, with all his host
Of rebel Angels, by whose aid, aspiring
To set himself in glory above his peers,
He trusted to have equalled the Most High,

That shepherd who first taught the chosen seed
 In the beginning how the heavens and earth
 Rose out of Chaos: or, if Sion hill
 Delight thee more, and Siloa's brook that flowed
 Fast by the oracle of God, I thence
 Invoke thy aid to my adventurous song,
 That with no middle flight intends to soar
 Above th' Aonian mount, while it pursues
 Things unattempted yet in prose or rhyme.
 Who first seduced them to that foul revolt?

If he opposed, and with ambitious aim
 Against the throne and monarchy of God,
 Raised impious war in Heaven and battle proud,
 With vain attempt. Him the Almighty Power
 Hurl'd headlong flaming from th' ethereal sky,
 With hideous ruin and combustion, down
 To bottomless perdition, there to dwell
 In adamant chains and penal fire,
 Who durst defy th' Omnipotent to arms.

(MILTON, 2014, p. 2)

The myth of Prometheus is also present – remember that the title is “Frankenstein or the modern Prometheus”:

The tragic and rebel Titans' descendent Prometheus (whose name means “forethought”) is a Greek myth that has been heavily absorbed by western culture. Prometheus had made a creature from clay, and stole the fire hidden in the Olympus in order to provide life to his creation. As a punishment, Zeus sent him Pandora, a beautiful woman who carried a box containing all evil that could be imagined – and she was supposed to spread this evil through earth. However, Prometheus resisted to Pandora's charm, what made Zeus decide to chain him on a cliff where an eagle came to devour Prometheus' liver. The liver reconstituted itself during the night, and, in the following day, the eagle came one more time in an eternal cycle of horror and pain. (Disponível em <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/prometeu>>, acesso em 12 dez. 2017. Tradução nossa).

- Many adaptations have been filmed:

Frankenstein (James Whale, Estados Unidos, 1931). Este filme teve um apelo comercial imenso, gerando sequências que cada vez mais se distanciavam da obra de Mary Shelley e constituíam-se em uma franquia de terror. Destacam-se A noiva de Frankenstein (1935), O filho de Frankenstein (1939, dirigido por Rowland W. Lee), O fantasma de Frankenstein (1942, Erie C. Kenton), Frankenstein encontra o Lobisomen (1943) e A casa de Frankenstein (1944);

Frankenstein de Mary Shelley (Kenneth Branagh, Estados Unidos/Inglaterra, 1994).

- Other movies have also been inspired in Frankenstein:

Frankweenie (Tim Burton, Estados Unidos, 2012);

Frankenstein – o monstro das trevas (Roger Corman, Estados Unidos, 1990).

2.3.5. "The Oval Portrait", Edgar Allan Poe (alunos)

Lesson 5

The Oval Portrait, Edgar Allan Poe

Lesson 5

- Engagement:

- What kind of story is this? How could you get to this conclusion?
- What usually happens in stories like this?
- Do you like this kind of story?

- Ladies and gentlemen...:

- Edgar Allan Poe was born in 1809. He was the first American author to try to make a living through writing, what has brought him some difficulties before he died, in 1849. He is considered the inventor of the thrilling stories, and also he is certainly the one who gave to short stories an importance which had never been attributed to them before.

- The gothic-influenced style and mysterious atmosphere of his stories allows him to write about many different themes. In the present short story, he deals with life and art relationship, warning to the danger of neglecting the second to pursue perfection in the first.

- Read it!:

Figura 43 – Rackham Poe Oval Portrait
Autor: Arthur Rackham (1867-1939)

Fonte: Wikicommons. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:33_rackham_poe_ovalportrait.jpg>. Acesso em 20 jan. 2018.

The chateau into which my valet had ventured to make forcible entrance, rather than permit me, in my desperately wounded condition, to pass a night in the open air, was one of those piles of commingled gloom and grandeur which have so long frowned among the Appennines, not less in fact than in the fancy of Mrs. Radcliffe. To all appearance it had been temporarily and very lately abandoned. We established ourselves in one of the smallest and least sumptuously furnished apartments. It lay in a remote turret of the building. Its decorations were rich, yet tattered and antique. Its walls were hung with tapestry and bedecked with manifold and multiform armorial trophies, together with an unusually great number of very spirited modern paintings in frames of rich golden arabesque. In these paintings, which depended from the walls not only in their main surfaces, but in very many nooks which the bizarre architecture of the chateau rendered necessary- in these paintings my incipient delirium, perhaps, had caused me to take deep interest; so that I bade Pedro to close the heavy shutters of the room- since it was already night- to light the tongues of a tall candelabrum which stood by the head of my bed- and to throw open far and wide the fringed curtains of black velvet which enveloped the bed itself. I wished all this done that I might resign myself, if not to sleep, at least alternately to the contemplation of these pictures, and the perusal of a small volume which had been found upon the pillow, and which purported to criticise and describe them.

Long- long I read- and devoutly, devotedly I gazed. Rapidly and gloriously the hours flew by and the deep midnight came. The position of the candelabrum displeased me, and outreaching my hand with difficulty, rather than disturb my slumbering valet, I placed it so as to throw its rays more fully upon the book.

But the action produced an effect altogether unanticipated. The rays of the numerous candles (for there were many) now fell within a niche of the room which had hitherto been thrown into deep shade by one of the bed-posts. I thus saw in vivid light a picture all unnoticed before. It was the portrait of a young girl just ripening into womanhood. I glanced at the painting hurriedly, and then closed my eyes. Why I did this was not at first apparent even to my own perception. But while my lids remained thus shut, I ran over in my mind my reason for so shutting them. It was an impulsive movement to gain time for thought- to make sure that my vision had not deceived me- to calm and subdue my fancy for a more sober and more certain gaze. In a very few moments I again looked fixedly at the painting.

That I now saw aright I could not and would not doubt; for the first flashing of the candles upon that canvas had seemed to dissipate the dreamy stupor which was stealing over my senses, and to startle me at once into waking life.

The portrait, I have already said, was that of a young girl. It was a mere head and shoulders, done in what is technically termed a vignette manner; much in the style of the favorite heads of Sully. The arms, the bosom, and even the ends of the radiant hair melted imperceptibly into the vague yet deep shadow which formed the background of the whole. The frame was oval, richly gilded and filigreed in Moresque. As a thing of art nothing could be more admirable than the painting itself. But it could have been neither the execution of the work, nor the immortal beauty of the countenance, which had so suddenly and so vehemently moved me. Least of all, could it have been that my fancy, shaken from its half slumber, had mistaken the head for that of a living person. I saw at once that the peculiarities of the design, of the vignetting, and of the frame, must have instantly dispelled such idea- must have prevented even its momentary entertainment. Thinking earnestly upon these points, I remained, for an hour perhaps, half sitting, half reclining, with my vision riveted upon the portrait. At length, satisfied with the true secret of its effect, I fell back within the bed. I had found the spell of the picture in an absolute life-likeness of expression, which, at first startling, finally confounded, subdued, and appalled me. With deep and reverent awe I replaced the candelabrum in its former position. The cause of my deep agitation being thus shut from view, I sought eagerly the volume which discussed the paintings and their histories. Turning to the number which designated the oval portrait, I there read the vague and quaint words which follow:

"She was a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee. And evil was the hour when she saw, and loved, and wedded the painter. He, passionate, studious, austere, and having already a bride in his Art; she a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee; all light and smiles, and frolicsome as the young fawn; loving and cherishing all things; hating only the Art which was her rival; dreading only the pallet and brushes and other untoward instruments which deprived her of the countenance of her lover. It was thus a terrible thing for this lady to hear the painter speak of his desire to pourtray even his young bride. But she was humble and obedient, and sat meekly for many weeks in the dark, high turret-chamber where the light dripped upon the pale canvas only from overhead. But he, the painter, took glory in his work, which went on from hour to hour, and from day to

day. And he was a passionate, and wild, and moody man, who became lost in reveries; so that he would not see that the light which fell so ghastly in that lone turret withered the health and the spirits of his bride, who pined visibly to all but him. Yet she smiled on and still on, uncomplainingly, because she saw that the painter (who had high renown) took a fervid and burning pleasure in his task, and wrought day and night to depict her who so loved him, yet who grew daily more dispirited and weak. And in sooth some who beheld the portrait spoke of its resemblance in low words, as of a mighty marvel, and a proof not less of the power of the painter than of his deep love for her whom he depicted so surpassingly well. But at length, as the labor drew nearer to its conclusion, there were admitted none into the turret; for the painter had grown wild with the ardor of his work, and turned his eyes from canvas merely, even to regard the countenance of his wife. And he would not see that the tints which he spread upon the canvas were drawn from the cheeks of her who sat beside him. And when many weeks had passed, and but little remained to do, save one brush upon the mouth and one tint upon the eye, the spirit of the lady again flickered up as the flame within the socket of the lamp. And then the brush was given, and then the tint was placed; and, for one moment, the painter stood entranced before the work which he had wrought; but in the next, while he yet gazed, he grew tremulous and very pallid, and aghast, and crying with a loud voice, 'This is indeed Life itself!' turned suddenly to regard his beloved: - She was dead!

(POE, 2014, p. 5-10).

- Pay attention to...:

- Is it correct to say that *The oval portrait* brings a story inside another story? If so, what are these stories?

- The wounded narrator doesn't have the opportunity to state his opinion about the story he read. Why do you think it happens? Whose opinion about the story is important?

- The short story is built in a simple way, bringing some details that reveal a little of its intention and atmosphere. Think of these:

Where does it happen? At what time is the portrait seen by the narrator?

What does the artist say when he finishes the painting and what is happening to his wife at this moment?

- A classical short story plot usually consists of:

Exposition – conflict – rising action – climax – falling action – resolution

And they are “organized” like this:

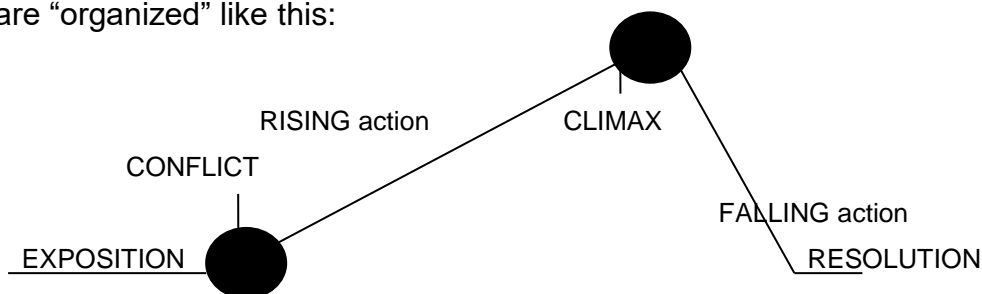


Figura 44: Short story elements
Fonte: autoria própria.

Can you identify these parts on *The oval portrait*?

- ...As well:

- Why is there a “story” inside other “story”? What was the author’s intention with it?
- How does the secondary story end? Would you have a suggestion for its ending?
- Do you think this story contains a “moral”? If so, what is it?

- *What about today?*:

- Who and what are the opposites in this story?
- Life and art have an antagonistic relationship in this short story. Do you share the author’s opinion about this or do you have a different way of thinking? What is art and life relationship today?
- Beauty, specially the female one, is treated as eternal in the story. This is typical from the romantic era, when the good things used to be idealized. What about today? What is the importance of beauty and how do you see it?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Pay attention to the following excerpt: “not less in fact than in the fancy of Mrs. Radcliffe”. Who is Mrs. Radcliffe?

Ann Radcliffe (1764-1823) foi a pioneira daquilo que ficou conhecido como “horror gótico”. Romances como *The romance of the forest* (1791), *The Italian* (1797) e *The mysteries of Udolpho* (1794) influenciaram autores como Lord Byron e Edgar Allan Poe na criação de suas histórias e no uso da estética escolhida.

- Have you ever heard of the myth of Pygmalion?

Tired of vagrancy and lewdness, Pygmalion decided to live by himself. Working as a sculptor, carved a marble woman of extreme beauty and fell in love with it. While observing his creation, he used to think that the best art was the one that disguised art (OVÍDIO, 2003). In fact, the statue was so perfect that it seemed to be alive, and, several times, Pygmalion touched it to certify it was not real. Deeply in love, Pygmalion hugged, kissed, and finally, started to share his own bed with the statue. Once, Pygmalion asked the Gods to make his statue alive and the Gods granted it [...] We can notice that Pygmalion loved his creation but couldn't be pleased only with the art. Rejecting real women, he couldn't resist to the perfection of the marble sculpture, wishing it could come alive. Art can be perfect, but without life, is not complete. (OLIVEIRA, A. P. de, 2012, p. 5, tradução minha).

- Book:

The picture of Dorian Gray (O retrato de Dorian Gray, romance, Oscar Wilde, 1890)

- Movie:

Vivre sa vie (Jean Luc Godard, França, 1962).

2.3.6. "If", Rudyard Kipling

Lesson 6

If, Rudyard Kipling

Lesson 6

- *Engagement:*

- This is a very popular saying also in Brazil. What proverb is this?

- *Ladies and gentlemen....:*

- The poem "If" was written in 1895 by Rudyard Kipling. Pay attention to its message.

- *Read it!:*

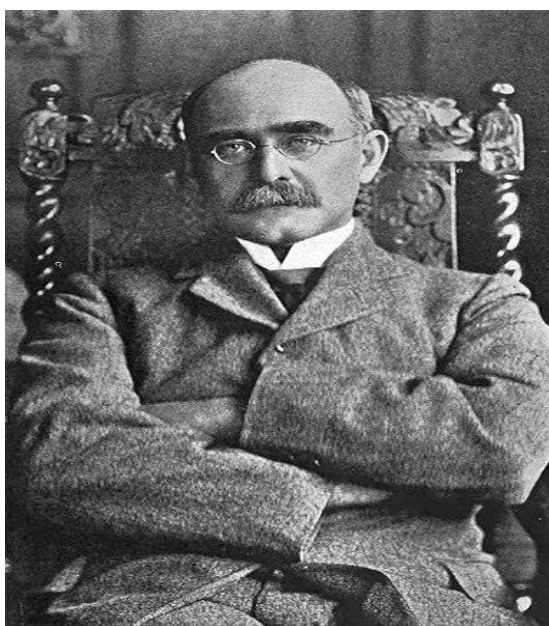


Figura 45 – Rudyard Kipling's photograph

Autor: Não especificado (1914)

Fonte: Wikicommons. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rudyard_Kipling%27s_Photo%27s_Photo.jpg>.

Acesso em 20 jan. 2018.

If you can keep your head when all about you
Are losing theirs and blaming it on you,
If you can trust yourself when all men doubt you,
But make allowance for their doubting too;
If you can wait and not be tired by waiting,
Or being lied about, don't deal in lies,

Or being hated, don't give way to hating,
 And yet don't look too good, nor talk too wise:
 If you can dream—and not make dreams your master;
 If you can think—and not make thoughts your aim;
 If you can meet with Triumph and Disaster
 And treat those two impostors just the same;
 If you can bear to hear the truth you've spoken
 Twisted by knaves to make a trap for fools,
 Or watch the things you gave your life to, broken,
 And stoop and build 'em up with worn-out tools:

If you can make one heap of all your winnings
 And risk it on one turn of pitch-and-toss,
 And lose, and start again at your beginnings
 And never breathe a word about your loss;
 If you can force your heart and nerve and sinew
 To serve your turn long after they are gone,
 And so hold on when there is nothing in you
 Except the Will which says to them: 'Hold on!'

If you can talk with crowds and keep your virtue,
 Or walk with Kings—nor lose the common touch,
 If neither foes nor loving friends can hurt you,
 If all men count with you, but none too much;
 If you can fill the unforgiving minute
 With sixty seconds' worth of distance run,
 Yours is the Earth and everything that's in it,
 And—which is more—you'll be a Man, my son!

(KIPLING, 1895, available in www.poets.org).

- *Pay attention to...:*

- How can you compare the message of the poem to the message of the song? Are they similar in content?

- And what about structure? Are they the same?
- Why do you think these two messages are so different?
- To whom was the song written? And the poem?

-...As well:

- Now that you know to whom the song and the poem were respectively written, talk to your partner and choose three of the father's pieces of advice that you consider the most important or remarkable. Which qualities do they make you think of?

- What about today?:

- Values such as humbleness, patience, modesty, self-confidence, generosity, trustworthiness, perseverance, self-control, honesty, risk-taking, etc. make themselves present in some of the father's pieces of advice. Are these values still relevant? Will they still be relevant to your children?

- LANGUAGE:

- Pay attention to the following sentences:

IF YOU CAN'T BEAT THEM, JOIN THEM
IF ALL MEN COUNT ON YOU [...] YOU'LL BE A MAN, MY SON!

Both of them express a cause and consequence relationship with an expected result. They share the structure that allows us to classify them as conditional sentences, or "if clauses".

IF + PRESENT → MODAL (POSSIBILITY) + VERB (or) IMPERATIVE

- Text-web (Read, watch and listen):

- Book:

Charles R. Smith Jr., "If", 2007 (livro ilustrado com temática esportiva).

- Song:

Roger Whittaker, "A song for Erik", 1972 (letra é o poema adaptado).

2.3.7. 1984, George Orwell

Lesson 7

1984, George Orwell

Lesson 7

- Engagement:

Testify

The movie ran through me
 The glamour subdue me
 The tabloid untie me
 I'm empty please fill me
 Mister anchor assure me
 That Baghdad is burning
 Your voice it is so soothing
 That cunning mantra of killing
 I need you my witness
 To dress this up so bloodless
 To numb me and purge me now
 Of thoughts of blaming you
 Yes the car is our wheelchair
 My witness your coughing
 Oily silence mocks the legless
 As we travel now in coffins
 But on the corner, the jury's sleepless
 We found your weakness
 And it's right outside our door

Now testify

With precision you feed me
 My witness I'm hungry
 Your temple it calms me, so I can carry on
 My slaving sweating the skin right off my bones
 On a bed of fire I'm choking on the smoke that fills my
 home
 The wrecking ball rushing
 My witness your blushing
 The pipeline is gushing
 While here we lie in tombs
 While on the corner, the jury's sleepless
 We found your weakness
 And it's right outside your door

Now testify

Mass graves for the pump and the price is set

Who controls the past now controls the future
 Who controls the present now controls the past
 Who controls the past now controls the future
 Who controls the present now?

Now testify

Testemunhe

O filme passou sobre mim
 O glamour me dominou
 O tabloide me desamarra
 Eu estou vazio, por favor me encha
 Senhor âncora me assegure
 Que Baghdad está queimando
 Sua voz é tão tranqüila
 Aquele esperto mantra para matar
 Eu preciso de você minha testemunha
 Para vestir isso bem e pálido
 Para me adormecer e me purificar agora
 De pensamentos para te culpar
 Sim o carro é nossa cadeira de rodas
 Minha testemunha tosse
 O silêncio pegajoso zomba o aleijado
 Que viaja agora em um caixão
 Na esquina, a insônia do júri
 Nós achamos sua fraqueza
 E está ali do outro lado de nossa porta

Agora testemunhe

Com precisão você me alimenta
 Minha testemunha, eu estou com fome
 Seu templo me acalma, então eu posso continuar
 Minha escravidão faz minha pele e meus ossos suarem
 Numa cama de fogo eu me sufoco com a fumaça
 que enche minha casa
 A bola quebrada corre
 Testemunhando sua vergonha
 O encanamento está jorrando
 Enquanto aqui nós mentimos em tumbas
 Enquanto nas esquinas, o júri está sem dormir
 Nós achamos sua fraqueza
 E ela está ali do outro lado de sua porta

Agora testemunhe

Covas em massa para encher e o preço já está acertado

Quem controla o passado agora controla o futuro
 Quem controla o presente agora controla o passado
 Quem controla o passado agora controla o futuro
 Quem controla o presente agora?

Agora testemunhe

(WILK; COMMERFORD; MORELLO; ROCHA, 1999).

- *Ladies and gentlemen...:*

- Have you ever read a novel whose main theme is politics? If so, what was it like? If not, what do you think a novel like this is like?

- Did you know that “George Orwell” is Eric Arthur Blair’s penname? And that the adoption of this name has to do with a deep change of life?

- Check if you have already heard these words or expressions:

Big Brother – doublethink – newspeak – room 101 – thoughtcrime – orwellian.

Did you know that George Orwell created all of them and they all have become part of our vocabulary?

- *Read it!:*



Figura 46 – Cropped-big-brother-is-watching-you-1984.png

Autor: Sstrobeck 23, sob licença CC-BY-SA-4.0

Fonte: Wikicommons. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/5e/Cropped-big-brother-is-watching-1984.png/640px-Cropped-big-brother-is-watching-1984.png/>>.

Acesso em 19 jul. 2017.

The Ministry of Truth — Minitrue, in Newspeak — was startlingly different from any other object in sight. It was an enormous pyramidal structure of glittering white concrete, soaring up, terrace after terrace, 300 meters into the air. From where Winston stood it was just possible to read, picked out on its white face in elegant lettering, the three slogans of the Party:

WAR IS PEACE

FREEDOM IS SLAVERY

IGNORANCE IS STRENGTH

The Ministry of Truth contained, it was said, three thousand rooms above ground level, and corresponding ramifications below. Scattered about London there were just three other buildings of similar appearance and size. So completely did they dwarf

the surrounding architecture that from the roof of Victory Mansions you could see all four of them simultaneously. They were the homes of the four Ministries between which the entire apparatus of government was divided. The Ministry of Truth, which concerned itself with news, entertainment, education, and the fine arts. The Ministry of Peace, which concerned itself with war. The Ministry of Love, which maintained law and order. And the Ministry of Plenty, which was responsible for economic affairs. Their names, in Newspeak: Minitrue, Minipax, Miniluv, and Miniplenty. The Ministry of Love was the really frightening one. There were no windows in it at all (ORWELL, 2014, p. 6-7).

'How is the Dictionary getting on?' said Winston, raising his voice to overcome the noise. 'Slowly,' said Syme. 'I'm on the adjectives. It's fascinating.' He had brightened up immediately at the mention of Newspeak [...] 'The Eleventh Edition is the definitive edition,' he said. 'We're getting the language into its final shape—the shape it's going to have when nobody speaks anything else. When we've finished with it, people like you will have to learn it all over again. You think, I dare say, that our chief job is inventing new words. But not a bit of it! We're destroying words —scores of them, hundreds of them, every day. We're cutting the language down to the bone. The Eleventh Edition won't contain a single word that will become obsolete before the year 2050.' [...] 'It's a beautiful thing, the destruction of words. Of course the great wastage is in the verbs and adjectives, but there are hundreds of nouns that can be got rid of as well. It isn't only the synonyms; there are also the antonyms. After all, what justification is there for a word which is simply the opposite of some other word? A word contains its opposite in itself. Take 'good', for instance. If you have a word like 'good', what need is there for a word like 'bad'? 'Ungood' will do just as well — better, because it's an exact opposite, which the other is not. Or again, if you want a stronger version of 'good', what sense is there in having a whole string of vague useless words like 'excellent' and 'splendid' and all the rest of them? 'Plusgood' covers the meaning, or 'doubleplusgood' if you want something stronger still. Of course we use those forms already. But in the final version of Newspeak there'll be nothing else. In the end the whole notion of goodness and badness will be covered by only six words— in reality, only one word. Don't you see the beauty of that, Winston? It was B.B.'s idea originally, of course,' he added as an afterthought.

(ORWELL, 2014, p. 66-67).

- *Pay attention to...:*

- *1984* is a literary masterpiece due to the indirect description of the government through the aspects of the everyday life of a citizen. Knowing this, what aspects of the government can you be aware of by reading these excerpts?

- What is the relationship between words and things they represent? What if words represented different things? What if things didn't have words to represent them? Think of this.

- What do you think is the end of the protagonist? Is he killed by the government? What is the greatest victory the government can achieve in your opinion?

- *...As well:*

- Where else have you seen the expression "Big Brother"?

- To what extent is *1984* a fictional book? What can we say about the context in which it was written?

- What's the importance of literature for our knowledge of history?

- *What about today?:*

- The control through words starts necessarily in the speech. Is this statement correct?

- In the video clip, we could see two opponents saying the same words. Do you think those words really represent what you think they do?

- How can we, when and after choosing our representatives, know if they are doing what they said they would? What are the dangers of not doing this?

- Is it possible to live under a government just like the one described in *1984*?

- *Text-web (Read, watch and listen):*

- Books from the series:

*The hunger games (Jogos Vorazes, Suzanne Collins, Estados Unidos, 2008 – 2010);
Divergent (Divergente, Veronica Roth, Estados Unidos, 2011 – 2013).*

- Books:

Brave new world (Admirável mundo novo, Aldous Huxley, Inglaterra, 1932);
Fahrenheit 451 (Ray Bradbury, Estados Unidos, 1953);
A clockwork Orange (Laranja mecânica, Anthony Burgess, Inglaterra, 1962);

- Movies:

Brazil (Terry Gilliam, Estados Unidos, 1985);
Equilibrium (Kurt Wimmer, Estados Unidos, 2002);
V de vingança (James McTeigue, Estados Unidos, 2006);
O doador de memórias (Phillip Noyce, Estados Unidos, 2014).

- Song:

In 1973, David Bowie released the song *1984* in his album *Diamond Dogs*. Listen, read the lyrics and follow the translation:

1984	1984
Someday they won't let you, now you must agree	Algum dia eles não te deixarão, agora você concorde
The times they are a-telling and the changing isn't free	Os tempos não são convincentes, e a mudança não é livre
You've read it in the tea leaves and the tracks are on tv	Você já deve ter lido as folhas de chá, e as faixas estão na TV
Beware the savage jaw Of 1984	Cuidado com a Lei/Mandíbula Selvagem De 1984
They'll split your pretty cranium and fill it full of air	Eles vão dividir o seu belo crânio e preenchê-lo com ar
And tell that you're eighty but brother, you won't care	E dizer que você está "nos 80's", mas irmão, não se preocupe
You'll be shooting up on anything tomorrow's never there	Você será atirado sobre qualquer coisa, o nunca do amanhã
Beware the savage jaw Of 1984	Cuidado com a Lei/Mandíbula Selvagem De 1984
Come see, come see, remember me? We played out an all night movie role	Venha ver, venha ver, lembra-se de mim? Nós fazemos papéis um filme a noite toda
You said it would last But I guess we enrolled	Você disse que iria durar, mas eu acho que nos matriculamos
In 1984 (who could ask for more)	Em 1984 (quem poderia pedir mais)
1984 (who could ask for mor-or-or-or-ore)	1984 (quem poderia pedir mais)
(Mor-or-or-or-ore) I'm looking for a vehicle	(Mais) Estou à procura de um veículo,
I'm looking for a ride	eu estou procurando uma carona
I'm looking for a party	Estou à procura de uma festa,
I'm looking for a side	eu estou procurando por um lado
I'm looking for the treason that I knew in '65	Eu estou olhando para a traição que eu sabia em '65
Beware the savage jaw Of 1984	Cuidado com a Lei/Mandíbula Selvagem De 1984

(BOWIE, 1973)

3. RELATO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, trago um breve relato acerca das possibilidades que se revelaram e também das dificuldades que se interpuseram entre a conclusão do produto educacional e a realização do estágio de aplicação. Iniciando a narrativa e as reflexões a partir da elaboração das perguntas para questionários aplicados a professores e alunos, busco evidenciar alguns traços marcantes do ensino de LI no Brasil, bem como as percepções dos alunos a respeito do que ocorre no presente e das possibilidades trazidas pelo eventual uso do produto educacional delineado neste trabalho. Utilizo também gráficos para melhor percepção dos dados coletados e, logo após, apresento os planos de aula elaborados, discorro sobre sua aplicação e proponho reflexões sobre os resultados obtidos.

3.1 Do cenário e dos atores

Após toda a pesquisa e as reflexões, e tendo em mãos o produto educacional elaborado e anteriormente descrito, parti para aquela que seria a última e, possivelmente, a mais importante etapa da construção de minha dissertação: a aplicação, em sala de aula, do que fora obtido. Esse seria o momento em que averiguaria a pertinência das propostas delineadas, a aceitação e o entendimento, por parte dos alunos, do modelo escolhido, e a eventual demanda por ajustes nas aulas planejadas e, por conseguinte, nos cadernos de apoio redigidos. Por meio dos acontecimentos dessa fase, realizaria também a leitura dos resultados, tanto no que se refere à participação dos alunos nas aulas quanto no que tange a possíveis avaliações e contribuições que se mostrassem relevantes para o ensino e aprendizado.

E foi enquanto do encaminhamento para a aplicação que me deparei com alguns entraves, não imaginados e tampouco observados por mim anteriormente. O primeiro deles se refere ao tempo: por lecionar, à época, em quatro diferentes escolas particulares, a única possibilidade que eu tinha para a aplicação do produto educacional era que esta se desse em uma dessas escolas. Com as opções reduzidas – em apenas duas delas leciono no terceiro ano do EM – procurei a coordenação de ambas com o intuito de aferir a possibilidade de realizar o estágio, ministrando as aulas com foco em textos literários que planejara.

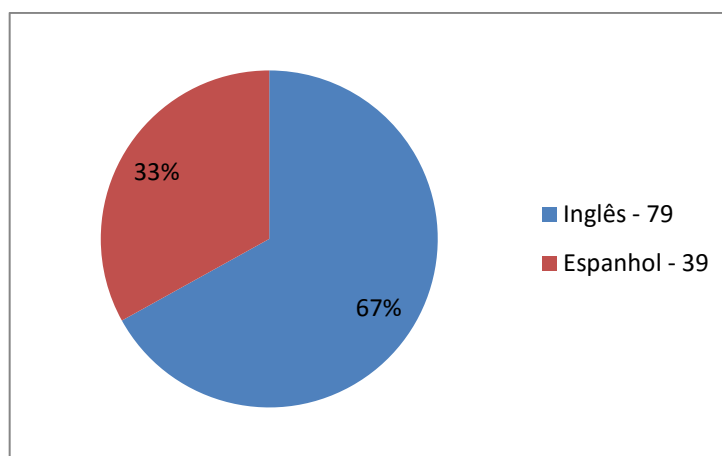
Foi então que me defrontei com o segundo obstáculo: o da carga horária, drasticamente reduzida. No terceiro ano do EM, a LI conta com apenas uma aula por semana. Esse fator, conjugado com o próximo embaraço – o imperativo de se seguir à risca o material didático adotado pela escola, cumprindo-o em sua integridade, sob a pena de enfrentar reclamação dos pais, que “pagam para que o filho use a apostila”, foi determinante para que uma delas não me autorizasse a realizar a aplicação do produto educacional. Dessa forma, a única alternativa que se revelou viável foi a de aproveitar a semana de revisão para as avaliações mensais da outra escola e a última semana de aulas após a aplicação das provas bimestrais para efetivar meu estágio, somando um total de oito aulas para tal.

E este foi então o cenário para empreender o trabalho: impossibilidade, por questão do tempo de que disponho, de procurar uma escola pública, estadual ou federal, nas quais acredito que a proposta teria maior impacto e aceitação – pelo fato de haver menos impedimentos -, pouquíssima maleabilidade no cronograma e subserviência a um método de ensino externo à escola.

Além do cenário, é imprescindível que os atores também figurem em meu relato. Neste momento voltarei minha atenção para os alunos, os verdadeiros protagonistas das preocupações que permeiam os procedimentos inerentes às aulas. Foi pensando neles que, antes mesmo que começasse a delinear algumas reflexões acerca dos problemas em torno do ensino e aprendizado de LI e traçasse os planos de aula descritos, elaborei um questionário – a partir da enumeração de perguntas acerca de seu interesse e objetivos, bem como da opinião que poderiam ter a respeito de alguns traços do produto educacional – que pudesse quantificar as impressões que vinham me incomodando no decorrer de meus anos de docência.

Apliquei o questionário elaborado (reproduzido no apêndice A) em três escolas – sendo duas delas particulares e uma pública - de Apucarana/PR. Cento e dezoito alunos do terceiro ano do EM o responderam, elencando a LE que pretendiam escolher para a sua prova de vestibular, os motivos para tal escolha, sua percepção acerca da própria capacidade de leitura e interpretação em LI e se o uso de textos literários lhes agradaria e colaboraria para que as aulas de inglês fossem mais interessantes. Em suma, posso elencar os seguintes dados como os mais relevantes dentre os que pude coletar:

Gráfico 1: QUAL LÍNGUA ESTRANGEIRA VOCÊ PRETENDE ESCOLHER EM SUA PROVA DE VESTIBULAR?

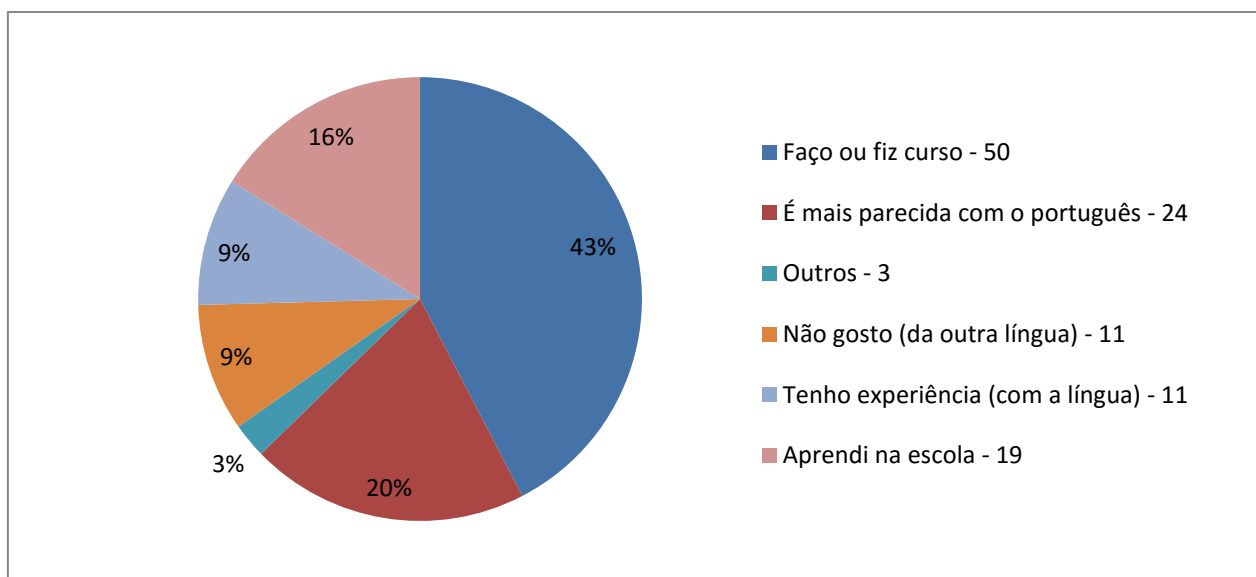


Fonte: autoria própria.

Tal resultado, embora aparentemente positivo, não pode de maneira alguma ser celebrado. Quando da análise das respostas à segunda pergunta, que propunha que os alunos explicitassem por que acreditavam que seriam bem sucedidos na língua que escolheram, pude notar que, dos que escolheram o inglês, a maioria (44) credita sua escolha ao fato de fazer ou ter feito um curso livre. Dentre os que escolheram o espanhol, a grande maioria (24) afirma que este é muito mais parecido com a língua portuguesa, e, por isso, creem que terão mais facilidade fazendo uma prova em que figure tal idioma. Poucos (19), em se considerando o total de alunos, creditaram sua decisão ao ensino protagonizado pela escola e ao aprendizado que dentro dela obtiveram.

Tencionando tabular as respostas para essa pergunta, lancei mão de critérios que pudessem abarcar réplicas diversas. Assim, alunos que diziam assistir a filmes e séries no idioma de preferência, por exemplo, ou aqueles que diziam ter contato com músicas, cantar, gostar de jogos eletrônicos ou similares, foram enquadrados em “tenho experiência com a língua”. Semelhantemente, as poucas pesquisas não respondidas ou respostas fora dos critérios estabelecidos foram agrupadas em “outros”.

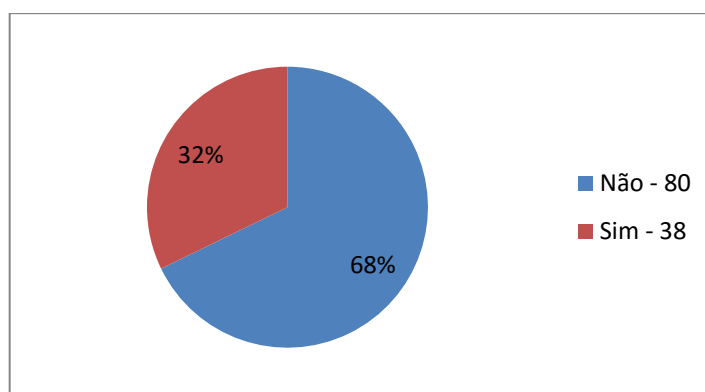
Gráfico 2: SABENDO QUE OS VESTIBULARES, EM SE TRATANDO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, COBRAM DO CANDIDATO PRINCIPALMENTE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, POR QUE VOCÊ ACREDITA QUE SERÁ MELHOR SUCEDIDO NA LÍNGUA QUE ESCOLHEU?



Fonte: autoria própria.

Dado ainda mais preocupante se revelou quando da análise das réplicas à terceira pergunta.

Gráfico 3: VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA LER E INTERPRETAR TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA?



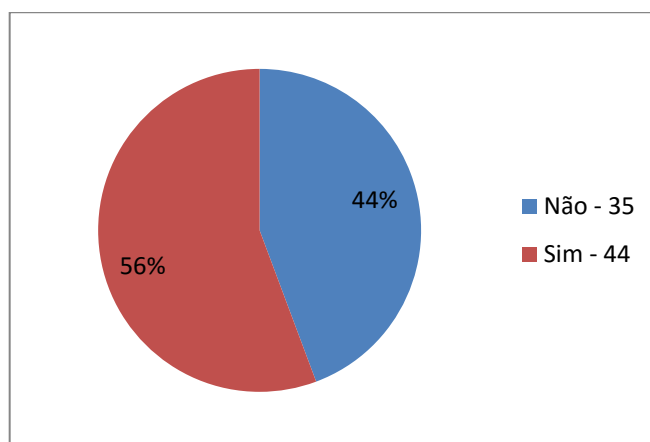
Fonte: autoria própria.

Confirma-se, aqui, o fracasso que vinha se tornando visível nas respostas à questão anterior: se, naquele momento, poucos alunos creditavam à escola a confiança que tinham para a realização de testes de seleção, no presente fica ainda mais claro que esta tem falhado no cumprimento de sua função. Conforme os já citados PCN, o trabalho com diferentes textos e com os múltiplos níveis de

interpretação devem constituir o foco das aulas de LI no EM. Se o resultado final se mostra assim pífio, posso estar convicto de que uma proposta de intervenção, como a elaborada por este trabalho, seja viável e necessária. Em se analisando as respostas considerando dois grupos, respectivamente, dos alunos que escolheram o inglês e dos que se decidiram pelo espanhol, temos:

Gráfico 4: VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA LER E INTERPRETAR TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA?*

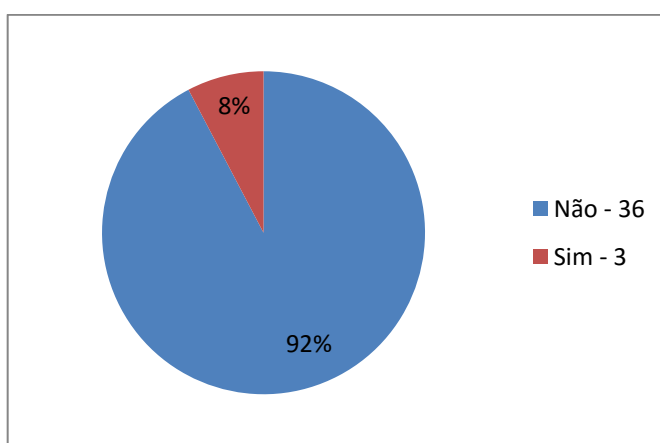
***Alunos que escolheram a língua inglesa**



Fonte: autoria própria.

Gráfico 5: VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA LER E INTERPRETAR TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA?*

***Alunos que escolheram a língua espanhola**

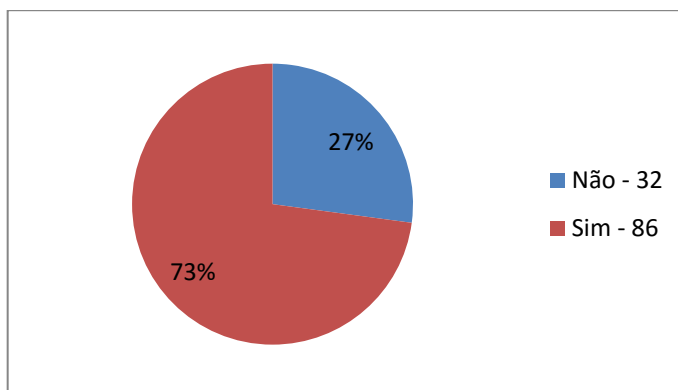


Fonte: autoria própria.

Em se tratando de leitura, as perguntas 5 e 6 do questionário abordavam o gosto dos alunos por ela e pela literatura, respectivamente. Analisando-as, posso observar, ao mesmo tempo, a revelação de uma informação ainda mais negativa

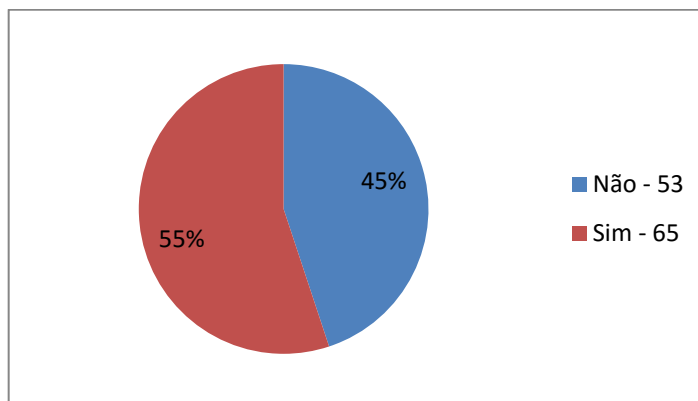
com relação à questão abordada acima – afinal, a sensação de não-proficiência na leitura em LI não é corroborada pelo desgosto pela leitura de forma geral. Entretanto, há também aqui uma informação positiva respaldando o produto educacional em questão: do total (118 alunos), oitenta e seis afirmaram gostar de ler e sessenta e cinco disseram gostar de literatura.

Gráfico 6: VOCÊ GOSTA DE LER?



Fonte: autoria própria.

Gráfico 7: VOCÊ GOSTA DE LITERATURA?



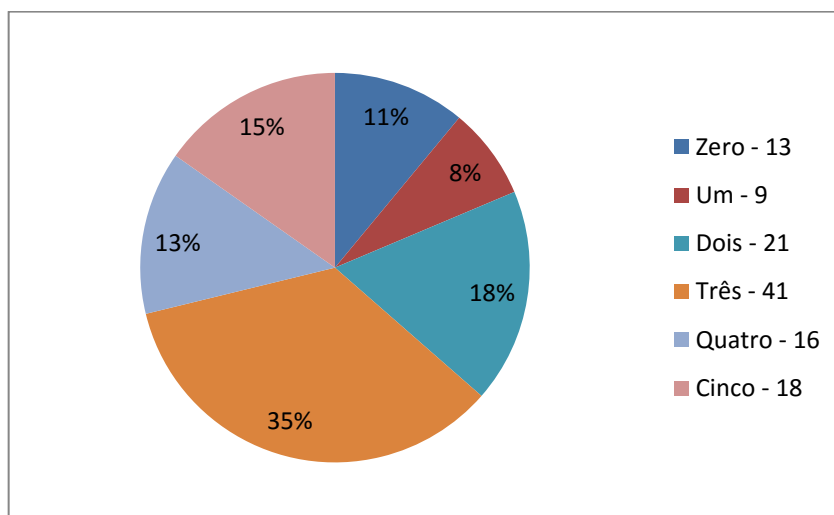
Fonte: autoria própria.

Dentre os participantes que escolheram a LI (79), os números são 59 e 42 respectivamente, e dentre os que optaram pelo espanhol (39), temos 27 e 23, nesta ordem.

A questão 4 versou sobre o interesse dos alunos nas e pelas aulas de inglês. Colocarei aqui, em primeiro lugar, as respostas de todos os 118 alunos para, em seguida, dividi-las entre os dois grandes grupos: os 79 que escolheram o inglês e os 39 que preferiram a língua espanhola. É interessante notar que, dentre aqueles que frequentam cursos de inglês ou que pretendem escolhê-lo para a realização dos

exames vestibulares, há uma grande quantidade que se diz “pouco” ou “nada interessada”.

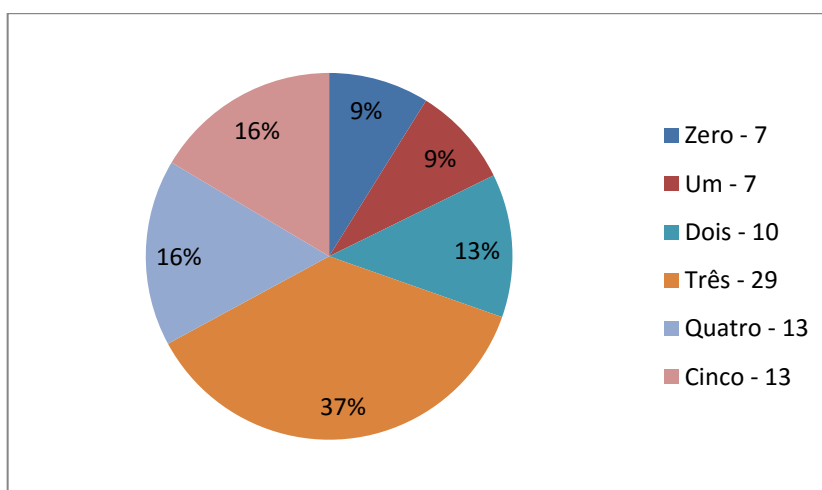
Gráfico 8: EM UMA ESCALA DE 0 A 5, EM QUE ZERO CORRESPONDE A “NADA” E CINCO A “MUITO INTERESSADO”, QUE NOTA VOCÊ ATRIBUÍRIA A VOCÊ MESMO EM SE TRATANDO DE SUA POSTURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA?



Fonte: autoria própria.

Gráfico 9: EM UMA ESCALA DE 0 A 5, EM QUE ZERO CORRESPONDE A “NADA” E CINCO A “MUITO INTERESSADO”, QUE NOTA VOCÊ ATRIBUÍRIA A VOCÊ MESMO EM SE TRATANDO DE SUA POSTURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA?*

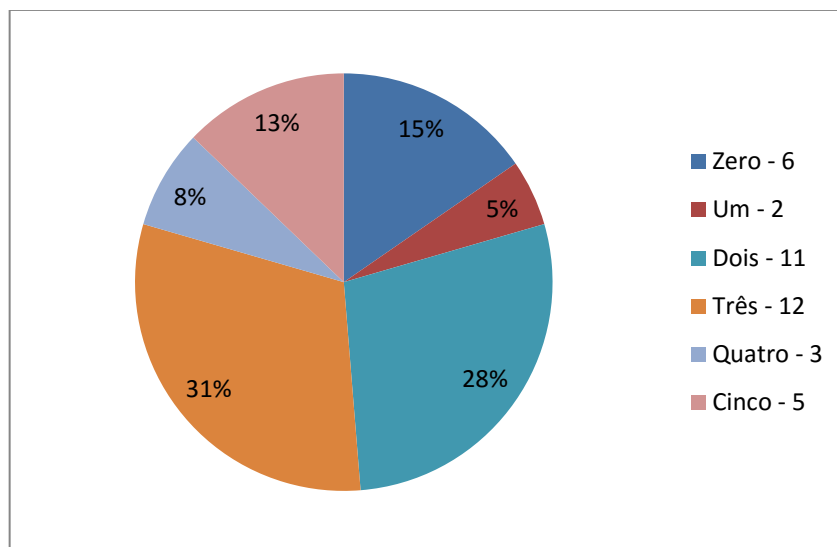
*Alunos que escolheram a língua inglesa



Fonte: autoria própria.

Gráfico 10: EM UMA ESCALA DE 0 A 5, EM QUE ZERO CORRESPONDE A “NADA” E CINCO A “MUITO INTERESSADO”, QUE NOTA VOCÊ ATRIBUÍRIA A VOCÊ MESMO EM SE TRATANDO DE SUA POSTURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA?*

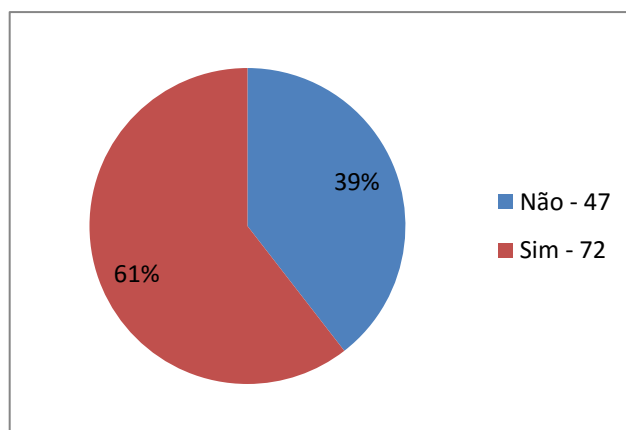
***Alunos que escolheram a língua espanhola**



Fonte: autoria própria.

As duas últimas perguntas do questionário, propositadamente, requeriam que os alunos pensassem em suas predileções e nas informações até então fornecidas para conseguirem formular suas respostas. Quando perguntados se acreditavam que a literatura inglesa poderia contribuir para seu interesse pelo idioma, foram taxativos: setenta e dois alunos responderam afirmativamente, dentre os quais 18 fazem parte do grupo que optou pela língua espanhola na primeira pergunta.

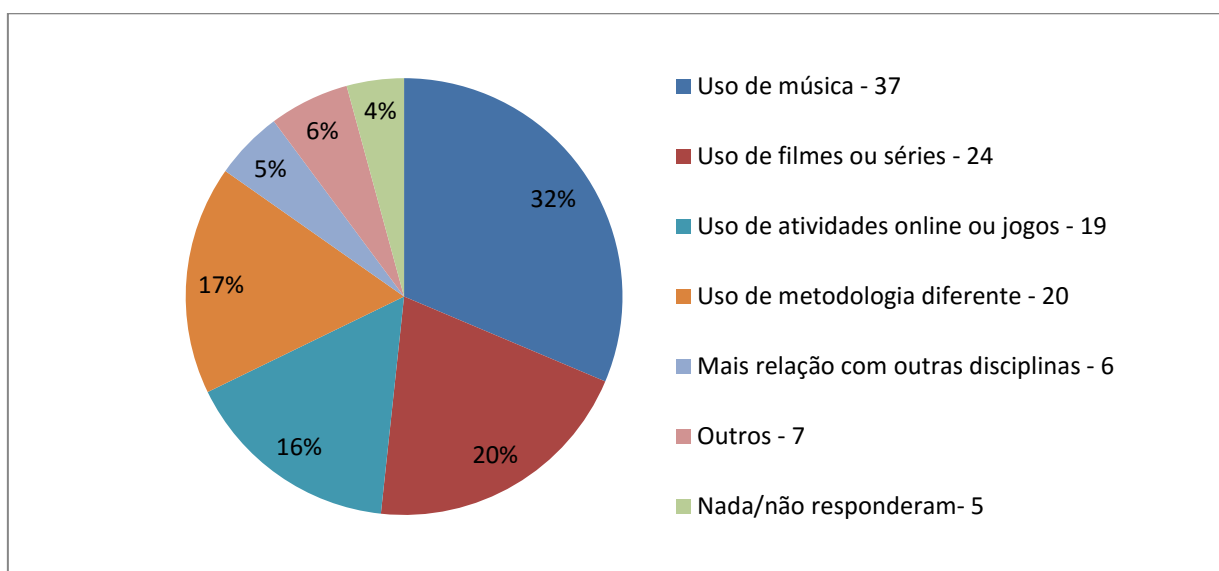
Gráfico 11: VOCÊ ACHA QUE A LITERATURA INGLESA PODERIA AUXILIÁ-LO(A) EM SEU GOSTO POR LEITURA E EM SEU INTERESSE POR ATIVIDADES DE LEITURA EM INGLÊS?



Fonte: autoria própria.

Por fim, em mais uma questão aberta, os alunos ficaram livres para propor uma série de sugestões que acreditassem serem capazes de despertar maior interesse pelas aulas de inglês. Para tabular os resultados aqui obtidos, foi necessário agrupar algumas respostas semelhantes: muitos alunos sugeriram o uso de músicas e outros tantos mencionaram filmes ou séries, por exemplo. Há os que sugeriram jogos ou atividades interativas, e também os que mencionaram o uso de tradutores *online* bem como os que indicaram que o professor deveria lançar mão de metodologia diferenciada para a apresentação dos conteúdos e andamento das aulas. Muitas respostas diferentes foram agrupadas segundo sua ideia principal, na tentativa de deixar o menor número delas sem representação.

Gráfico 12: SE POSSÍVEL, QUE SUGESTÕES VOCÊ DARIA PARA TORNAR MAIS INTERESSANTES AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?



Fonte: autoria própria.

Avaliar cada um dos itens enumerados produzirá também um forte argumento em favor do produto educacional desenvolvido: em mais de uma oportunidade, fiz uso de músicas ou trechos de filmes na motivação para a aula em questão. Outrossim, a metodologia das aulas planejadas muito provavelmente diverge da metodologia que é referência para os alunos que apontaram querer mudanças e, sem dúvida, visitar a literatura em uma aula de idiomas resultará em uma aproximação desta com as aulas das outras disciplinas; ao menos, é isso o que nos garante o pensamento de Roland Barthes (1979):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (BARTHES, 1979, p. 18-19).

Os resultados da pesquisa vieram, por um lado, ao encontro de algumas convicções que eu já delineara, tendo em vista minha experiência em salas de aula distintas; por outro, me surpreenderam no sentido de revelar que os alunos parecem assumir uma postura que preza pelo mínimo dos esforços: aqueles que escolheram o inglês para seus vestibulares, bem como os que têm a oportunidade de estudar em uma escola de idiomas revelam-se desinteressados em suas aulas na escola regular, a despeito das diferenças metodológicas, de abordagem, conteúdo, e até mesmo de nível entre elas e os cursos livres. Muitos alunos tomam suas decisões com base em gosto pessoal – valendo tal constatação para as duas línguas estrangeiras em questão -, contando com a possibilidade de escolher um único idioma nos processos seletivos dos quais participarão. E, por fim, o que possivelmente seja o mais entristecedor, é que muitos alunos fazem suas escolhas e pautam seu comportamento e interesse com base na falta de enfrentamento linguístico: inúmeros deles, por considerar o espanhol mais semelhante à língua portuguesa, acabam por preferir realizar leituras nesse idioma, desprezando assim conhecimentos básicos da língua espanhola, como por exemplo, a altíssima incidência de falsos cognatos com o português ou a existência de intrincadas conjugações verbais e regras para uso dos artigos, o que facilmente derruba por terra a pretensa semelhança e o sucesso que acreditam que terão nas provas por conta dela.

Não obstante, as pesquisas também apresentaram dados relevantes para produzir argumentos em favor do produto educacional desenvolvido: os alunos mostraram gosto pela leitura e interesse pela literatura de língua inglesa, bem como a maioria das suas sugestões para as aulas de inglês são atendidas por alguns

elementos por mim utilizados quando do planejamento das aulas. Dessa maneira, proceder à realização do estágio apoiado por tal resultado trouxe uma dose extra de otimismo e curiosidade com relação aos resultados que viria a obter.

Todavia, não são os alunos os únicos atores no cenário de ensino e aprendizado. O apêndice B da presente dissertação traz a reprodução do questionário que foi aplicado para os professores, respondido por três deles, sendo um atuando em cada uma das escolas. Todos apontaram que a semelhança entre o português e o espanhol é o fator de maior relevância para a predileção dos alunos pelo segundo em suas provas de vestibular; semelhantemente, afirmaram que sim, trabalham com leitura e interpretação de textos em inglês, e, por meio de diferentes respostas, revelaram trabalhar a partir da perspectiva instrumental – com reconhecimento de gênero e estrutura do texto, identificação de palavras-chave, cognatos, tempo verbal utilizado e uso de estratégias como *skimming*, *scanning* e *prediction*.

Dentre os gêneros textuais indicados, destacaram-se aqueles ligados à informação, ao tipo injuntivo e algumas narrativas, tendo sido citados o diário e o conto. Quando questionados acerca da proficiência dos alunos, um deles afirmou considerá-los leitores fluentes, enquanto os outros dois admitiram o contrário. Todos cursaram a disciplina “Literatura Inglesa” em sua graduação, bem como confirmaram sentirem-se preparados para utilizá-la em sala de aula, indo ao encontro dos anseios dos alunos por aulas mais diversificadas e interessantes.

Assim, em se tratando dos envolvidos – escola, alunos e professores – esses foram os dados coletados, intentando adentrar a fase de realização do estágio e aplicação do produto com maior ciência do pano de fundo em que tal trabalho se realizaria. Ademais, por ter coletado os dados antes do delineamento dos planos de aula, penso que a realização das pesquisas com alunos e professores tenha sido fundamental para que minha visão se tornasse mais abrangente e um maior leque de possibilidades fosse contemplado quando da preparação das ações.

3.2. Da ação

Duas das unidades didáticas montadas puderam ser aplicadas no tempo de que dispus. Achei natural que utilizasse, então, aulas com diferentes propósitos, e assim, optei por trabalhar com o romance *1984* – em uma unidade que enfatiza a

intertextualidade, a contemporaneidade do assunto, os debates mais voltados para as ciências política e social e o vocabulário – e com o romance *Frankenstein*, em aulas cuja ênfase recai sobre um tópico gramatical, a saber, a apresentação do tempo verbal *Past Perfect*. Assim, passarei agora a discorrer acerca das aulas em separado, e colocarei as impressões e resultados que tive no decorrer de ambas em intersecção logo em seguida, com vistas a tecer as reflexões pertinentes para o delineamento das considerações finais de meu trabalho.

3.2.1. 1984 - aplicação

PLANO DE AULA

Disciplina:	Língua Inglesa
Série:	3º ano do EM
Número de aulas/ período de realização:	Quatro (4) aulas 20/11/2017 a 08/12/2017
Recursos materiais:	Caderno de apoio “1984, George Orwell” – computador – retroprojeter – caixas de som – cópias da letra da canção “Testify”, trazidas pelo professor.

I. Tema/conteúdo: Trabalho com trechos do livro “1984”, de George Orwell, atentando para vocabulário e estabelecendo relações com a realidade política contemporânea.

II. Pré-requisitos: Noções de leitura em LI – compreensão de perguntas simples e articulação de respostas curtas em LI.

III. Objetivos: Levar o aluno a conhecer a referida obra, de grande magnitude e influência; que o aluno seja apto a estabelecer ligações entre o videoclipe e letra de música apresentados e o livro em questão; que possa refletir acerca da presença ou não das questões pontuadas em sala em nossa realidade; que venha a compreender o conceito de distopia e a relação de “1984” com filmes e distopias contemporâneas.

IV. Metodologia: Após apresentação do videoclipe da canção “Testify” - (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Q3dvmM6Pias>>, acesso em 18 ago. 2017) – acompanhado da leitura da respectiva letra, chamar a atenção para a intertextualidade que ocorre entre os versos da canção e a obra de George Orwell. A partir disso, apresentar autor, obra, contexto de produção e proceder à leitura e compreensão dos trechos selecionados. Os diferentes momentos da série de aulas devem intercalar as explicações do

professor e as participações, predominantemente orais, dos alunos.

V. Exercícios: Seguindo as disposições e sequência do caderno de apoio utilizado, de forma oral e em duplas ou grupos de três alunos, as seguintes questões propostas pelo professor deverão ser discutidas:

-- Have you ever read a novel whose main theme is politics? If so, what was it like? If not, what do you think a novel like this is like?

- Did you know that “George Orwell” is Eric Arthur Blair’s penname? And that the adoption of this name has to do with a deep change of life?

- Check if you have already heard these words or expressions:

Big Brother – doublethink – newspeak – room 101 – thoughtcrime – orwellian.

Did you know that George Orwell created all of them and they all have become part of our vocabulary?

- “1984” is a literary masterpiece due to the indirect description of the government through the aspects of the everyday life of a citizen. Knowing this, what aspects of the government can you be aware of by reading these excerpts?

- What is the relationship between words and things they represent? What if words represented different things? What if things didn’t have words to represent them? Think of this.

- What do you think is the end of the protagonist? Is he killed by the government? What is the greatest victory the government can achieve in your opinion?

- Where else have you seen the expression “Big Brother”?

- To what extent is “1984” a fictional book? What can we say about the context in which it was written?

- What’s the importance of literature for our knowledge of history?

- The control through words starts necessarily in the speech. Is this statement correct?

- In the video clip, we could see two opponents saying the same words. Do you think those words really represent what you think they do?

- How can we, when and after choosing our representatives, know if they are doing what they said they would? What are the dangers of not doing this?

- Is it possible to live under a government just like the one described in “1984”?

VI. Avaliação: Tendo em vista que a intenção da série de aulas é a apresentação da obra e de seus aspectos, bem como a leitura destes em nossa realidade, a última aula deve conter

um “fechamento” dos debates por parte do professor e a produção individual de um parágrafo crítico-argumentativo em que o aluno verse sobre suas impressões e pertinência das discussões em sala de aula.

Iniciando a primeira da série de quatro aulas destinadas ao trabalho com o caderno de apoio elaborado para tal, levei os alunos do terceiro ano do EM para a sala de vídeo da escola, onde mostrei o videoclipe da canção *Testify*, da banda *Rage Against the Machine*. Antes da exibição, contextualizei historicamente música e clipe, avisando os alunos que estaríamos diante de uma crítica aos candidatos das eleições americanas do ano 2000; deixei-os também cientes de que eles deveriam, após assistirem ao vídeo, dividir suas impressões comigo e com os demais colegas.

Após a primeira exibição e algumas considerações, distribuí as letras da música e sua respectiva tradução impressas para os alunos, avisando-os que, desta feita, deveriam realizar a leitura desse material enquanto ouviam a canção. Tal procedimento fez com que as primeiras contribuições fossem alargadas, tendo o corpo discente podido expressar de modo mais claro o que compreenderam: os músicos satirizam os discursos de ambos os candidatos, mostrando que as palavras que proferem são as mesmas, enquanto cenas de pobreza e sofrimento da população são mostradas, tencionando asseverar que os discursos de nada adiantam – o povo continua carente em uma miríade de sentidos.

Os alunos muito se envolveram e empolgaram no decorrer dessa primeira etapa. Naturalmente, o contexto brasileiro foi citado por eles – estávamos em 2017, às vésperas, portanto, de um ano eleitoral -, e, em linhas gerais, a participação de todos mostrou-se bem pertinente. Devo lembrar que o foco linguístico da aula estaria no vocabulário e na compreensão do texto, por isso, até aqui as intervenções foram feitas em língua portuguesa, uma vez que o objetivo até então era “aclimatá-los” para a apresentação da obra.

A intertextualidade dos últimos versos da canção – “Who controls the past controls the future/ who controls the future controls the past...” – com o livro de George Orwell e a apresentação do autor e contexto histórico da obra constituíram-se nos últimos movimentos da primeira aula da série. Pude perceber que havia, entre os alunos, um sentimento um tanto difuso: ao mesmo tempo em que saíam de uma aula da qual participaram ativa e abundantemente, pareciam estar um tanto deslocados, afinal, haviam estado em uma aula de inglês em que ouviram uma

canção, mas não preencheram nenhuma lacuna; aprenderam sobre uma obra literária, mas não a leram, investindo assim seu tempo em um livro que não seria cobrado no vestibular. Em suma, aparentavam ter tido seu lado pragmático um tanto ofendido ao final das atividades de que participaram.

A segunda aula teve início com a leitura dos trechos selecionados. Projetando o texto no telão, fiz a leitura enquanto os alunos acompanharam atentamente. Tendo em vista que apresentara, na aula anterior, alguns termos mais difíceis e neologismos *orwellianos*, posso afirmar que não houve dificuldades com o vocabulário – os alunos em questão têm um bom aproveitamento em atividades com leitura e interpretação de textos. Grande vantagem, em minha opinião, do trabalho com *1984* é o fato de tratar-se de uma obra que tem como característica expor fatos e ideias que são relativamente comuns a todos; assim, antes que propusesse algumas questões, as interpelações dos alunos muitas vezes já pavimentavam o caminho que eu planejava trilhar.

Após a leitura e algumas considerações, dividi os nove alunos em três grupos iguais. Pedi então que, a partir daquele momento, tentassem conversar entre si usando o idioma estrangeiro, e distribuí as questões que pretendia que discutissem. Tais momentos, em geral, são um tanto mais penosos, ficando os alunos inibidos de falar inglês com os colegas. Assim, só obtive sucesso na atividade quando permiti que conversassem em português, com a única ressalva de que lessem em voz alta a pergunta em LI e a compreendessem sem meu auxílio – outorguei-me tal direito por ter elaborado uma sequência de aulas que não frisasse o uso do idioma estrangeiro por parte dos alunos, mas sim a apreensão de novo vocabulário e compreensão do texto.

Com as discussões em grupos e algumas considerações divididas com toda a sala, encerramos a segunda aula da série. Chegamos assim à metade do caminho e, a esta altura, eu não mais sentia que os alunos viam-se deslocados, mas sim que estavam aproveitando as aulas diferenciadas das quais participavam.

A terceira aula teve início com a retomada, de minha parte, de alguns aspectos abordados nas duas aulas anteriores. Após mais um pouco de conversa com o grupo como um todo – vale lembrar que não houve faltas no período – passei a explorar a intertextualidade, apresentando os filmes e livros que constam no caderno de apoio. Sem dúvida, o ponto alto de tal momento foi a abordagem das séries *Jogos vorazes* e *Divergente*, altamente populares entre a maioria dos alunos.

O ponto baixo foi, sem dúvida, a canção *1984*, de David Bowie, que, embora tenha uma letra considerada “interessante” pela turma, definitivamente “não empolgou”. Falar dos filmes, de modo geral, foi muito válido, com os alunos que já haviam assistido fazendo as sinopses das histórias para os demais, e os meus comentários sobre *Admirável mundo novo* também foram acompanhados com atenção e com promessas de que leriam o livro. Todavia, a experiência me diz que tais promessas.... são apenas promessas mesmo.

Por fim, a última aula trouxe a atividade avaliativa. Reli os trechos selecionados da obra e pontuei os principais aspectos discutidos, propondo aos alunos que redigissem, em LI, um pequeno parágrafo crítico-argumentativo em que expressassem sua opinião sobre o livro e sobre a pertinência dos assuntos que foram tratados em sala de aula nos nossos três últimos encontros. Permiti, nesse ínterim, que conversassem entre si, mas exigi que o trabalho fosse realizado de forma individual. Dentre as muitas expressões de entusiasmo, como “legal” e “importante”, algumas redações se sobressaíram, versando sobre o perigo de vivermos sob um regime totalitário como o apresentado no livro ou sobre o ser fundamental sermos responsáveis na hora do voto. Duas dessas produções, respectivamente dos alunos “A” e “B” figuram no apêndice C da presente dissertação.

3.2.2. *Frankenstein* - aplicação

PLANO DE AULA

Disciplina:	Língua Inglesa
Série:	3º ano do EM
Número de aulas/ período de realização:	Quatro (4) aulas 20/11/2017 a 08/12/2017
Recursos materiais:	Caderno de apoio “Frankenstein, Mary Shelley” – computador – retroprojeter.

I. Tema/conteúdo: Trabalho com trechos do livro “Frankenstein”, de Mary Shelley, atentando para diferentes interpretações da obra, sua significância dentro do contexto em que foi escrita e, por fim, apresentação do tempo verbal “Past Perfect”.

II. Pré-requisitos: Noções de leitura em LI – compreensão de perguntas simples e articulação de respostas curtas em LI – conhecimento dos tempos verbais “Present Simple” e “Past Simple”.

III. Objetivos: Levar o aluno a conhecer a referida obra, de grande magnitude e influência; que o aluno seja apto a compreender as múltiplas interpretações da mesma, bem como a entender o porquê de tantos aspectos poderem ser enfatizados a partir da leitura do livro; que o tempo verbal “Past Perfect” seja apresentado de forma contextualizada e seja assimilado pelo aluno com facilidade.

IV. Metodologia: Após apresentação das cenas dos filmes indicadas - (disponíveis respectivamente em <https://www.youtube.com/watch?v=1qNeGSJaQ9Q>), <https://www.youtube.com/watch?v=EOcJw8XB4M>), https://www.youtube.com/watch?v=Nm4jeqvA_JQ >, acesso em 14 ago. 2017) –, chamar a atenção para o fato de que Frankenstein é, em verdade, o cientista, abordando um pouco da estrutura da obra. A partir disso, apresentar autor, obra, contexto de produção e proceder à leitura e compreensão do trecho selecionado. Os diferentes momentos da série de aulas devem intercalar as explicações do professor e as participações, predominantemente orais, dos alunos. Por fim, expor tópico gramatical “Past Perfect”, seguido de exercícios de fixação após as explicações.

V. Exercícios: Seguindo as disposições e sequência do caderno de apoio utilizado, de forma oral e em duplas ou grupos de três alunos, as seguintes questões propostas pelo professor deverão ser discutidas:

- Have you ever heard about Frankenstein? Who is it? What do you know about it?

- Afraid of the possible outcomings of his creation, the scientist runs away, being chased by a creature that aims to find its creator due to blaming him for all its misfortunes. What do you think will happen to them?

- About subject and language, what else can you think of?

VI. Avaliação: Tendo em vista que a intenção da série de aulas é a apresentação da obra e de seus aspectos, bem como a leitura destes em nossa realidade, a penúltima aula deve conter um “fechamento” dos debates por parte do professor, explorando oralmente os aspectos que mais tenham sido enfatizados no decorrer das aulas. Na última aula, após apresentação do tempo verbal em questão, passar série de exercícios estruturais para serem resolvidos.

Um importante contratempo que merece ser citado é, sem dúvida, o fato de que não pude aplicar esta parte do produto no terceiro ano do EM, conforme planejara. Fui obrigado a ministrar a presente série de aulas no segundo ano, uma vez que o prazo possível para desenvolver o trabalho com conteúdo extra – duas semanas – não contém o número de aulas suficiente para concluir duas unidades didáticas com a mesma turma. Vale lembrar também que, para conseguir concluir as oito aulas, lancei mão de minhas aulas de inglês – uma por semana em cada turma – e também as de redação, disciplina que também leciono e que conta igualmente com uma aula por semana de carga horária.

Assim, iniciando a primeira da série de quatro aulas, levei os alunos para a sala de vídeo da escola e mostrei as cenas dos filmes apresentadas no planejamento da aula, sem, no entanto, ter anunciado de antemão o que faríamos ou do que se tratavam os filmes que veriam. Dessa forma, foi divertido observar as reações dos alunos ao identificarem o filme, e, principalmente, ao compreenderem que ambas as cenas tratam do mesmo momento, a saber, o instante em que o monstro de *Frankenstein* ganha vida.

Após curtas intervenções dos alunos, nas quais comentavam e contaram o que sabiam sobre *Frankenstein*, alertei-os de que este não era o nome da criatura, e sim do cientista responsável por projetá-la e dar-lhe vida. Aproveitando-me da surpresa geral dos alunos diante de tal fato, procedi à apresentação do contexto histórico de produção da obra, a algumas reflexões acerca de diferentes interpretações possíveis da mesma e aos comentários relativos à sua estrutura, linguagem, importância para o momento histórico e para a literatura, e sua influência. Por fim, antes que pudesse iniciar a leitura do trecho selecionado, a aula acabou.

Pude notar, ao final da primeira aula, que as reações a *Frankenstein* pareceram mais espontâneas que as a *1984*. Não posso afirmar com certeza, pois tal fato pode ser advindo de a aplicação ter se dado em turmas diferentes; no entanto, penso que o presente livro se encontra mais arraigado no subconsciente de nossos alunos, visto que as múltiplas intertextualidades fazem a *Frankenstein* referência muito mais direta do que as que ocorrem com *1984*. De qualquer forma, até tal momento a participação e envolvimento dos alunos foram, certamente, dignos de nota.

Dei início à segunda aula com a leitura do trecho selecionado, projetando-o no telão para que os alunos pudessem acompanhar. Vendo que algumas palavras estavam em destaque, os alunos pareceram compreender que aprenderiam, posteriormente, algo sobre estruturas gramaticais, tópicos linguísticos ou vocabulário – inclusive alguns chegaram a perguntar por que as referidas expressões estavam grafadas em vermelho e azul. Sem maiores problemas para compreender a leitura – trechos de linguagem mais formal e distante da contemporânea, bem como vocabulário mais específico eram traduzidos por mim enquanto lia -, os alunos sentiram-se à vontade para continuar com suas contribuições, sempre em português, enquanto eu aprofundava os comentários pré-leitura tecidos na aula anterior. Por fim, visto que intentava realizar um debate na aula seguinte, explorei, ao final da segunda aula, o momento de intertextualidades, em que pudemos comentar um pouco mais acerca do que já conhecíamos sobre *Frankenstein*. Assim, de modo descontraído, encerramos a aula em questão.

Na terceira aula, pedi aos alunos que relembassem as diferentes interpretações e aspectos de *Frankenstein*. Sem grande dificuldade, apontaram a questão da insatisfação e rebeldia da criatura para com seu criador, atentando para o aspecto metonímico do relacionamento homem-Deus; semelhantemente, puderam apresentar a crítica ao progresso exacerbado da ciência à época. Ajudei-os a pensarem na correspondência da obra com as assertivas de Rousseau (o homem como o bom selvagem) e também na configuração do romance como crítica aos marginalizados na revolução industrial. Orientei os onze alunos a escolherem um tema que acreditassem ser mais fácil para desenvolverem e procurarem colegas que tivessem impressão semelhante; obtive assim três grupos, que apresentariam respectivamente a crítica à ciência (3 alunos), a crítica à revolução industrial (4 alunos) e a representação da relação homem-Deus (4 alunos).

Dirigindo-nos ao laboratório de informática, solicitei aos grupos que procurassem na *internet* textos que apoiassem seu posicionamento acerca do livro, para que enriquecessem seus argumentos. Após vinte e cinco minutos de pesquisa durante os quais indiquei alguns sites, pedi que os grupos apresentassem seus argumentos. Aos demais, pedi que ouvissem e elaborassem uma questão acerca da argumentação dos demais grupos, buscando refutá-los. Decerto vivemos uma rica experiência, que só não foi mais explorada por conta do tempo escasso de que

dispusemos. Não houve tempo para réplicas dos grupos, mas, mesmo assim, percebi que a atividade surtiu efeitos positivos.

Por fim, chegamos à última aula, iniciada com uma rápida leitura do trecho selecionado. Aproveitei para, ao final desta etapa, trazer em separado as expressões destacadas, explicando-lhes o significado, uso e contexto do tempo verbal “Past Perfect”, e isso se deu sem maiores dificuldades, visto que há uma relação direta (que foi largamente explorada) com o tempo verbal Pretérito-mais-que-perfeito da língua portuguesa. Assim, os alunos compreenderam e fizeram os exercícios por mim propostos ao final da aula.

Desse modo, a sequência de aulas ocorreu sem maiores problemas. Ao contrário, a participação dos alunos foi positiva e as atividades planejadas puderam ser cumpridas – penso apenas que fui um tanto displicente quando do planejamento, no qual deveria ter separado duas aulas para a realização das pesquisas e debate. Não iria dispor, de qualquer maneira, de uma aula a mais para a aplicação, mas, após notar e admitir quão incompleta e apressada acabou sendo a terceira aula da série, alterei o planejamento para que este passasse a contemplar duas aulas para a atividade em questão.

3.3 Fecham-se as cortinas

Posso assegurar que ambas as séries de aulas decorreram sem problemas; mais do que isso, foram profícuas em se falando da participação e envolvimento dos alunos. Pude observar que a adoção de um procedimento diferenciado, como a abertura da aula por meio de uma canção ou cenas de filmes – como nos casos específicos das aulas que ministrei – funciona como uma espécie de elemento surpresa, prendendo a atenção dos alunos e os deixando curiosos para os conteúdos e informações a serem apresentados.

Para o terceiro ano utilizei *1984*, e devo lembrar não ter elaborado as aulas para que o corpo discente fizesse uso da LI em suas intervenções, mas sim para que compreendesse, uma vez apresentado o contexto, a densidade das questões abarcadas pela obra e a sutileza da descrição, narração e diálogo que foram lidos - três tipos textuais distintos em intersecção para fazer com que o livro obtivesse o resultado pretendido. Posso dizer que *1984* nos proporcionou grandes momentos e um grande trabalho; surpreendente – à medida que ministrei aulas de LI sem ênfase

em estrutura ou leitura a partir de abordagem instrumental, e trouxe uma canção mas não trouxe nenhuma folha com espaços em branco para serem preenchidos – e altamente frutífero.

É claro que devo ser crítico e avaliar todo o sucesso dessa primeira sequência aplicada à luz da novidade, ou seja, não me esquecendo do fato de que propus um trabalho pelo qual os alunos não esperavam. Em um âmbito maior, em que o professor decida aplicar múltiplos planos sucessivamente, o fator surpresa será perdido, e só a experiência comprovará se o interesse dos alunos se manterá em alta.

Para as quatro aulas aplicadas no segundo ano, trouxe a unidade didática elaborada a partir do romance *Frankenstein*. Considero a oportunidade de versar sobre esta obra uma autêntica dádiva, afinal, ela nos permite comentários e análises muito ricos, sem contar com a surpresa quase geral entre os alunos quanto ao nome da criatura não ser o que intitula a obra e quanto ao fato de o monstro ser da cor amarela, e não verde. Ademais, o plano de aula elaborado permite que as múltiplas leituras da obra sejam trabalhadas de maneiras também diversas.

Percebi que a classe parecia mais à vontade desta vez. Os alunos se divertiram fazendo comparações entre as cenas do filme e tiveram, efetivamente, bastante facilidade com o texto apresentado, uma vez que, dado o contexto com as imagens, somente pequenas questões relativas a uma ou outra palavra – algo natural, uma vez que se trata de um romance epistolar e que há um intervalo de dois séculos entre sua produção e nossos dias – pontuaram as duas leituras realizadas. Creio também que, por terem sido apresentados a um texto com palavras destacadas com diferentes cores - os verbos no pretérito perfeito e os no mais que perfeito – os alunos puderam sentir que estavam, efetivamente, em uma aula de inglês.

Dessa forma, sem maiores problemas e atendendo às expectativas do cronograma – salvo no que se refere ao tempo, muitíssimo curto para a realização do debate que pretendia -, pude ministrar a aula tranquilamente e, mais uma vez, tive elementos de sobra para tecer elogios à postura dos alunos. Pude perceber também que *Frankenstein* é um texto bem mais presente no imaginário de nossos jovens do que *1984*, dadas as diversas adaptações para filmes, séries, histórias em quadrinhos, etc.

Penso ser essencial destacar que as oito aulas, ministradas para diferentes turmas, acabaram por oferecer um vasto espectro para análise dos resultados, visto que ficou claro, após o processo, que as turmas do EM têm, conforme imaginara, maturidade suficiente para participar de discussões do nível das propostas no decorrer do período em questão. Fico hesitoso, no entanto, ao contemplar a aplicação do produto educacional em turmas maiores: os bons resultados foram obtidos com turmas de, em média, dez alunos. Será que, em um cenário no qual se trabalhe com turmas três ou quatro vezes maiores do que estas – situação corriqueira em uma escola pública -, obter-se-á o mesmo sucesso?

Vale, igualmente, destacar que é possível propor leitura e compreensão para o EM; naturalmente, a densidade dos textos literários exige uma maior intervenção do professor, o que, todavia, não desmerece os progressos conseguidos pelos alunos. Ademais, fazendo eco às palavras de Regina Zilberman (2013), “o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor” (p. 226). A essencialidade do ato de ler e o caráter transformador e revelador assumido pela leitura literária não podem, igualmente, ser deixados de lado nesta análise, uma vez que, assim como ratificado anteriormente, sendo ela “uma experiência de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude” (ibid., p. 227). O papel dos textos literários para o ensino de uma língua é, indiscutivelmente, preponderante, e o cenário que se apresenta, a partir de seu uso, é, sem dúvida, o de aulas em que o envolvimento do corpo discente, semelhantemente ao que ocorreu na experiência que descrevo, seja maior e mais efetivo. E este é outro fato que, possivelmente, encontre justificativa e respaldo nas assertivas de Zilberman (2013):

Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, são imprescindíveis. Além disso, ela é a condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seus principais interessados, a saber, os sujeitos que transitam pela sala de aula, sejam professores ou alunos. E de a escola renovar-se (ibid., 2013, p. 228).

Nesse âmbito, o deslocamento do foco que ocorre quando a literatura ocupa o primeiro plano em uma aula de LE é, certamente, um ponto muito positivo a ser discutido. Conhecendo as turmas com as quais desenvolvi os trabalhos aqui

descritos, posso afirmar que o montante de participação que performaram, bem como o interesse demonstrado no decorrer das aulas, superam, em muito, os respectivos níveis normalmente apresentados. Explico: as perguntas que iam fazendo no decorrer das leituras e o grau de envolvimento nas atividades propostas denotam uma postura muito mais ativa do que o silêncio que geralmente acompanha minhas explicações e leituras dos textos da apostila que utilizamos. Embora sejam turmas acostumadas à leitura e interpretação, a fuga da abordagem instrumental e a introdução a longos textos literários em contexto – algo que difere demasiadamente das atividades presentes em seu material didático – foram responsáveis por uma espécie de injeção de ânimo para o que realizamos nos oito diferentes encontros.

Por fim, e alertando aqui para o lado negativo, as grandes dificuldades impostas por carga horária, material didático e o imperativo de seu cumprimento integral no tempo disponível, são, sem dúvida, uma importante amostra de que a utilização do produto educacional só poderá ocorrer de forma fracionada, com o professor conseguindo, no decorrer do ano letivo, utilizar somente uma ou duas das unidades didáticas elaboradas. A utilização na íntegra dos cadernos de apoio demandaria, em nosso contexto, a criação de um curso extracurricular a ser ofertado em contraturno, uma vez que para perfazer todas as obras e atividades nele contidas seriam necessárias entre vinte e cinco e trinta aulas – de um total de quarenta previstas para a LI em um ano letivo do nível médio.

De qualquer forma, a disponibilização dos planos de aula em ambiente virtual e a possibilidade de interação oferecida pelo *website* (figura 46) são fatores aptos a prolongar a experiência de estágio. O *site*, além de permitir aos professores visitantes que sugiram ou montem planos de aula para enriquecê-lo, viabiliza também que relatos de experiência com as unidades disponíveis sejam compartilhados, oportunizando que eu faça sempre leituras críticas do que foi produzido, promova ajustes e possa comparar diferentes experiências, alargando os horizontes de pesquisa. Até a data de qualificação desta dissertação não havia no *website* outros planos ou comentários; no entanto, continuo divulgando-o e tenho planos de ampliar o trabalho de divulgação realizando visitas a escolas e cursos de letras-ínglês de diferentes universidades, bem como apresentando o produto educacional em congressos e outros eventos dos níveis de graduação e pós. Assim, penso que, futuramente, poderei contar com os frutos dessa interatividade na busca

pela excelência do produto e na visão mais ampla das experiências por ele proporcionadas.

Abaixo, a reprodução da página de contato do *website* que disponibiliza os cadernos de apoio em ambiente virtual.

Cadernos de apoio

Contato

Tel.: (43) 3034-3021
 Cel.: (43) 9-9901-8472 (TIM)
 (43) 9 - 9152-8940 (VIVO)

professorfernandobruno@gmail.com

Envie sua dúvida, crítica ou sugestão. Será um prazer atendê-lo. Envie também o relato de sua prática e seu plano de aulas para que possamos compartilhar nossos conhecimentos e nos aprimorar sempre!

Home | Metodologia e estrutura | Professores | Alunos | **Contato**

Nome
 Email
 Assunto
 Mensagem

Enviar

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites

*Mestre em Ensino de Ciências Humanas;
 Especialista em Língua e Literatura Inglesa e em Ensino de Filosofia e Sociologia;
 Graduado em Letras (Português-Ingês) e Teologia;
 Certificado internacional de proficiência em Língua Inglesa – FCE (First Certificate in English, Cambridge University) – nível avançado (C1).
 Acesse o meu Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7343217484621503>*

Lecionando atualmente nos ensinos fundamental II e médio e em escola de idiomas, tenho experiência em educação infantil, ensino fundamental I, ensino superior e tutoria EAD. Apaixonado pela docência e pelo saber, trato o conhecimento ao mesmo tempo com amor e responsabilidade, propondo e valorizando a intersecção entre diferentes áreas do saber para a obtenção de uma base sólida de fundamentação teórica e reflexão crítica. Critico o modelo pedagógico dominante no Brasil nas últimas três décadas e defendo que o papel da escola deve ser o de espaço de transmissão de saberes que irão, esses sim, emancipar intelectual e espiritualmente o aluno.

Figura 47 – Reprodução da página interativa do *website* *Cadernos de apoio*
 Fonte: Disponível em: <<https://cadernosdeapoio.wixsite.com/cadernosdeapoio/contact>>.
 Acesso em 07 mar. 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi tratado na presente dissertação e com a dimensão das problemáticas que intentei abarcar, é inevitável que, neste momento, ainda carregue uma série de questionamentos. Todavia, é igualmente fato que, nesta etapa, após longos processos de pesquisa bibliográfica e de campo, elaboração, aplicação e análise de resultados do produto educacional, combinada a profundas reflexões que permearam todos os passos dados em minha empreita, eu esteja apto a enfatizar e dividir algumas convicções que se delinearam no horizonte de minha prática. Assim, se perguntas e respostas constituem o motor daquilo que nós, professores, nos lançamos a fazer, é certo que meu trabalho tem muito com o que cooperar.

A princípio, posso destacar que os fundamentos do ensino de LE no Brasil, bem como sua história e um evidenciamento da maneira de pensar que conduziu as inúmeras mudanças em língua, carga horária, metodologia e objetivos das disciplinas, foram devidamente explorados no primeiro capítulo do trabalho. Por meio de sua elaboração e leitura, creio ter sido apto a lançar uma boa quantidade de luz sobre as discussões que hoje se fazem necessárias para que o ensino de inglês evolua e passe a trazer resultados melhores do que os atuais – diante de situações contrárias, em linhas gerais, não é possível agir sem investigar a gênese e as particularidades do problema – objetos das reflexões propostas na etapa em questão.

Adiante, certo de que a imposição de um raciocínio tecnicista e utilitário passou a permear as políticas educacionais e as nuances da prática cotidiana de ensino-aprendizagem, busquei alinhar um pouco do passado – com a proposição da leitura de excertos literários nas aulas de LI –, e presente – por meio da contextualização da realidade dos educandos dialogicamente com os textos trabalhados – no delineamento das unidades didáticas que figuram nos cadernos de apoio elaborados, descritos no segundo capítulo da dissertação. Na busca de elementos para responder positivamente a pergunta que motivou o meu trabalho, a saber: “pode o ensino de inglês ser mais atrativo e eficiente se estiver mais próximo à literatura em língua inglesa?”, desenvolvi as atividades com o perfil citado e parti para a aplicação do produto, obtendo, conforme descrito no capítulo três, impressões e réplicas muito positivas.

Por fim – e tais assertivas não podem, de modo algum, ficar de fora das presentes considerações -, é necessário enfatizar que o produto educacional elaborado encontrou respaldo nas respostas de alunos e professores nos questionários aplicados no decorrer da pesquisa de campo realizada. Ambos os grupos reconheceram haver lacunas em suas aulas e no processo de ensino-aprendizagem de LI, revelando anseios que vieram ao encontro de múltiplas questões que encontram guarida nas unidades didáticas que proponho, “visando a contribuir para a formação de leitores críticos e mais ilustrados, bem como para um ensino de LI mais efetivo e significativo”, conforme posto na introdução do presente trabalho.

Assim, pretendendo “contribuir para o ensino e aprendizagem da LI, oferecer aos professores uma ferramenta útil – as unidades didáticas presentes no caderno de apoio - para o seu dia a dia em sala de aula e despertar nos alunos novos conhecimentos e interesses que os aproximem de clássicos da Literatura Universal e lhes ofereça uma percepção do domínio de um idioma que não esteja sob a sombra do utilitarismo, mas sim sob a luz de seu desenvolvimento pessoal”, penso que, ao fim do trabalho, consegui alcançar as metas estabelecidas. Semelhantemente, pude também responder afirmativamente a pergunta proposta, conforme os resultados evidenciados no último capítulo – aulas em que os alunos participaram ativamente e abundantemente e nas quais os objetivos traçados foram alcançados.

Parece claro, e, linha após linha tal entendimento só fez aumentar, que a grave crise enfrentada pelo mundo tem suas raízes na derrocada das humanidades: múltiplas relações interpessoais se apresentam, sem, contudo, chegar a estabelecerem-se de fato; o ritmo acelerado imposto pela (pós?) modernidade é um imperativo para que novos recursos sejam dia após dia elencados como fundamentais para o meio – mas quando chegaremos ao fim? Demandas passam a estar apinhadas sem que as possamos cumprir, abreviando o tempo e nos roubando definitivamente substantivos abstratos responsáveis por uma concretude sem tamanho: contemplação, reflexão, imersão, expansão, manutenção... poucas – quiçá nenhuma – palavras dessa enumeração aparentam ter chances de encabeçar nossas listas de prioridades contemporâneas.

As mudanças constantes e o ritmo frenético que as regem não têm como tergiversar o ensino, a educação e seus objetivos. Na alvorada do Século XXI, em que supostamente as fronteiras só passam a fazer algum sentido quando derrubadas, vemo-nos obrigados a educar para inserir em um mundo sedento por qualificação e inovação que beiram o infinito. Multiplicamos as especializações, facilitamos o acesso a elas, apressamos a pretensa aquisição de competências e quantificamos continuamente o aprendizado. Mais do que isso: dedicamo-nos a criar homens e mulheres aptos a dominar as mais novas tecnologias e usá-las para o bem da sociedade a que pertencem, coletivo no qual todos merecem ser integralmente aceitos, compreendidos e felizes.

Não é difícil entender que estamos diante de metas que não são passíveis de cumprimento – a famosa cenoura do burro. Fácil é, semelhantemente, compreender que as melhores das intenções nos levaram a nos perder em meio a uma série de fatores que não somos capazes de administrar, embora tenhamos vontade de fazê-lo. Corremos contra o tempo e impomos à educação a árdua tarefa de realizar o impossível – alijando assim, de sua série de metas, as que são passíveis de cumprimento: não se compreende um mundo futuro sem ler e entender o passado e o presente. Não se escreve uma biografia sem haver esmiuçado primeiramente uma miríade de outras. Não se pode viver no *Facebook* sem haver vivido em sociedade no presente e no passado, por meio dos relatos daqueles que lá viveram. Não se entende a *Nova Ordem Mundial* sem *A República*, o *Código de Hamurábi* e a *Bíblia Sagrada*.

O que quero dizer é que lidamos com a velocidade das coisas, e conseqüentemente, com a nossa falta de entendimento delas, de modo errôneo. Se tencionamos que todos sejam plenamente felizes e tenham suas necessidades pronta e integralmente atendidas, estamos, em verdade, vivendo uma crise muito mais da área da educação do que da financeira – não preciso de nenhum autor para embasar o que o senso comum é capaz de retificar em um piscar de olhos: nos semáforos, quantas moedas já não demos? Milhares! E quantos “bom dia, como vai você”? Provavelmente nenhum.

Na ânsia de cumprir tarefas que iam vagarosamente tomando forma no horizonte, a educação descuidou daquilo que deveria fazer de melhor: formar seres humanos. E começou a bater cabeça em metodologias, políticas, psicologia(s), formulações intrincadas e frases de efeito. O resultado disso é: quanto mais

queremos nos preparar para o mundo futuro, menos preparados ficamos para o presente. E o resultado aí está: pelo menos no contexto brasileiro, os últimos lugares nos testes internacionais de educação nos são cativos.

Tudo isso é necessário para deixar claro que, conforme delineei no primeiro capítulo, o que ocorre com e nas aulas de LI não se constitui uma exceção, mas sim uma tendência: os métodos, que seriam o meio, tornam-se o fim em si; todos os bens culturais que já foram produzidos no idioma são absolutamente ignorados, ou no afã de se cumprir determinado material, carga horária, ou pior, por ignorância do professor mesmo. O fato de possivelmente termos alunos alcançando a “proficiência” no idioma não alude à continuidade e aprofundamento nos estudos que um aluno com um nível já aprofundado pode ter; constitui-se sim na tradução, em espectro diametralmente oposto, da sentença “já terminei o inglês”. O meio definitivamente tornou-se o fim em si.

Nesse cenário, a escola passa a ser cada dia mais uma produtora de números, estatísticas, relatórios e inúmeras outras peças constituintes da imensa máquina burocrática brasileira. Máquina que burocratiza e esvazia de sentido – definição prática do vocábulo em questão. E que também nomeia fazedores de políticas educacionais, uma vez que, em se falando de carência – algo que irei abordar nos parágrafos seguintes -, há muitos que a tem de competência ou de lisura.

Meu pensamento, ao trazer para as aulas de LI um pouco de sua tão rica e fascinante literatura, foi, de certa forma, marcar posição contra tudo o que tenho visto contribuir negativamente, dia pós dia, com nosso ensino. Ensinar a LE destacando as contribuições que grandes homens nos deixaram em tal idioma é bater de frente com a imposição de mecanismos para que os alunos obtenham resultados cada vez mais imediatos. Mostrar que ler por prazer desperta muito mais interesse do que elencar técnicas para um rápido entendimento é uma vitória pessoal para qualquer um que ame leitura e literatura. Poder relatar que, por vezes, faltou tempo graças à participação acima das expectativas dos alunos, é afrontar todos aqueles que depositam nestes a culpa pelos pífios resultados obtidos pela nossa educação. Trabalhar com os cadernos de apoio, por fim, acabou sendo uma experiência de resistência à visão das humanidades cada vez mais relegadas e acantonadas em currículos difusos de especializações que ninguém vai cursar presencialmente – utópica, no entanto, como o próprio antagonismo parece ser.

Ademais, em um país carente de uma série de recursos, creio ter podido elencar como possível resposta a múltiplos problemas, o descuido com as ciências humanas. Nosso cenário é, hoje, desfavorável à leitura, à compreensão, ao estímulo para alargar os horizontes, à busca pela alta cultura, enfim, à educação como veículo para emancipação pessoal. A pergunta que fica é: teremos condições de atentar para isso? Teremos como, no presente ou em um futuro próximo, nadar contra a maré e estabelecer novas diretrizes para o que necessitamos ensinar? Não sei responder tais perguntas, mas sei que, se há regras, há como quebrá-las. Longe de pregar uma revolução, prego que, via conta-gotas, usemos nossas aulas para auxiliar os alunos por meio da oferta daquilo que normalmente lhes é negligenciado. As pesquisas realizadas com os discentes nos mostraram como pensam e o que querem; os resultados obtidos revelaram o interesse despertado e uma série de desdobramentos positivos e principalmente possíveis.

Por fim, é mais que viável voltar à premissa dos primeiros fundamentos de meu trabalho e lembrar que penso na educação como obrigação de cada um para consigo mesmo, cabendo à escola apresentar e oferecer os recursos para que cada um se desenvolva. Tenho convicção de que os grandes autores literários são dotados de uma capacidade de apreensão maior do que as das demais pessoas – nós, por nossa vez, quando diante de suas leituras de mundo, nos vemos pensando que seríamos capazes de pensar aquilo, mas não o fizemos. Reitero, em conclusão, que as aulas são o momento em que o conteúdo deve ser abraçado e vir embalado pela série de aspectos passíveis de contemplação que podem propiciar – um momento transformador, decerto. E que é, dia após dia e aula após aula que formaremos alunos mais ilustrados e independentes, olhando muito mais para dentro da sala de aula do que para fora dela em busca de alguém para culpar pelos fracassos escolares.

Assim, deixei aqui os cadernos de apoio, vislumbrando que o cenário atual finalmente aponte em direção a um futuro em que os meios levem a um fim muito mais ilustrado que os que hoje visualizamos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. *Como e por que sou romancista*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2004.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BÍBLIA. *A Bíblia Sagrada: O Antigo e o Novo Testamento*. Santo André: Imprensa Bíblica Brasileira, 2008.
- BLOOM, Harold. *Hamlet: poema ilimitado*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- _____. *Shakespeare: a invenção do humano*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSTON, Bruce O. Paulo Freire: notes of a loving critic. In: GRABOWSKI, Stanley M: *Paulo Freire: a revolutionary dilemma for the adult educator*. Syracuse: Syracuse University Publications, 1972. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068819.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2018.
- BOWIE, David. 1984. *Diamond Dogs*. 1973. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/david-bowie/134005/>>. Acesso em 14 dez. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (EM)*. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro: MEC, 1931.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Rio de Janeiro: MEC, 1942.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9.496/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Trad. Cid Knipel. 2 ed. São Paulo: Globo, 2012.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. Relatório de pesquisa. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 4 ago. 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Remate de males*, Campinas/SP, Edição especial Antonio Candido. 1999. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560/3007>>. Acesso em 12 ago. 2017.

_____ et al. O francês como instrumento de desenvolvimento. In: *O francês instrumental, a experiência na Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977, p. 9-17.

CARVALHO, Olavo de. *Educação ao contrário*. 2009. Disponível em <www.olavodecarvalho.org/educacao-ao-contrario/>. Acesso em 18 jun. 2017

_____. *Jesus e a pomba de Stálin*. 2001. Disponível em <[www.olavodecarvalho.org/jesus e a pomba de stalin/](http://www.olavodecarvalho.org/jesus_e_a_pomba_de_stalin/)>. Acesso em 18 set. 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Londres, Planet PDF, 2014.

ENGLISH FIRST. *EPI – English Proficiency Index*. 5 ed. 2015. Disponível em <www.ef.com.br/epi>. Acesso em 6 ago. 2017.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Studies. In: *Poetics Today*. Poetics Today, v.11 n. 1, 1990.

FLETCHER, Robert Huntington. *A history of English literature*. Kessinger Publishing, LLC. Whitefish, Montana, 2010.

FRANCA NETO, Alípio Correia de; MILTON, John. *Literatura Inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRYE, Northrop. *The Great Code*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

HAZARD, Paul. *Crise da consciência européia*. Trad. Oscar de Freitas Lopes. Lisboa: Cosmos, 1971.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Trad. Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

KIPLING, Rudyard. *If*. Disponível em <<https://www.poets.org/poetsorg/poem/if->>. Acesso em 01 set. 2017.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Pelotas: Contexturas, 1998.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESSEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 211-236.

LENNON, John.; MCCARTNEY, Paul. *Let it be*. Let it be. 1969. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/the-beatles/95/>>. Acesso em 09 dez. 2017.

LIMA, Diógenes Candido de. *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. 1999. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000032.pdf>. Acesso em 23 jul. 2017.

MILTON, John. *Paradise lost*. PlanetEbooks, 2014. Disponível em <<https://www.planetebook.com/ebooks/Paradise-Lost.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2017.

NAVES, Rozana Reigota; VIGNA, Dalva Del. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. In: *Revista de Letras*, Brasília/DF, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/29/20>>. Acesso em 07 ago. 2017.

OLIVEIRA de, Andrey Pereira. *Pigmalião às avessas: um conto de Poe*. Disponível em <[file:///C:/Users/User/Downloads/Andrey_Oliveira_PIGMALIO_S_AVESSAS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Andrey_Oliveira_PIGMALIO_S_AVESSAS%20(1).pdf)>. Acesso em 12 dez. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; OLIVEIRA, Kate Constantino. A institucionalização do ensino de Francês no Brasil. In: *História do ensino de línguas no Brasil*, Brasília/DF, v. 8, n. 8, jan. – dez. 2014. Disponível em <www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837>. Acesso em 30 jul. 2017.

ORWELL, George. 1984. PlanetEbooks, 2014. Disponível em: <<https://www.planetebook.com/ebooks/1984.pdf>>. Acesso em 17 ago 2014.

ORECCHIONI, Jean. *Petit guide pratique du professeur de français*. São Paulo: Serviço Cultural do Consulado Geral da França, 1968.

PARADISO, Sílvio Ruiz. *Literaturas em Língua Inglesa I*. Maringá: Unicesumar, 2014.

PERRONE-MOYSÉS, Leyla. *Mutações da Literatura no Séc. XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; DELLATORE, Sahsha Kiyoko Watanabe. O ensino do Francês no Brasil. In: *Odisséia*, Natal/RN, n. 9, jul. – dez. 2012, p. 97-124. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/10971/7747>>. Acesso em 31 jul. 2017.

POE, Edgar Allan. *The Oval Portrait*. Valencia: Ediciones 74, 2014.

_____. *The Raven*. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/48860/the-raven>>. Acesso em 09 dez. 2017.

PRIESTLEY, John Boynton; SPEARS, Josephine. *Adventures in English Literature*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers. New York: 1963.

RODDEN, John. *The Cambridge Companion to George Orwell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

RÓNAI, Paulo. Francês ou Inglês? In: _____. *Como aprendi o português e outras aventuras*. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da LI no Brasil. In: *Babel: Revista eletrônica de línguas e literatura estrangeira*, Salvador/BA, n. 1, dez. 2011, p.166-174. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>>. Acesso em 4 ago. 2017.

SHAKESPEARE, William. *The tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. Moby Lexical Tools, 1992. Disponível em: <<https://www.w3.org/People/maxf/XSLideMaker/hamlet.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2017.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein or The Modern Prometheus*. Adelaide: The University of Adelaide Library, 2014.

VERNE, Julio. *Paris no Século XX*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Ática, 1995.

VILLA, A; RIBALTA, J. L. *To be*. William Shakespeare's Hamlet. 2001. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/hamlet/435619/>>. Acesso em 09 dez. 2017.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WILDE, Oscar. *A alma do homem sob o socialismo*. Trad. Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 2003.

WILK, Brad; COMMERTON, Tim; MORELLO, ROCHA, Zack de la. *Testify*. 2000. The Battle of Los Angeles. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/rage-against-the-machine/32135/traducao.html>>. Acesso em 17 ago 2017.

ZILBERMAN, Regina. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro; CARVALHO, Álvaro Monteiro (orgs.): *Linguística aplicada e ensino*: língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICE A**Questionário para alunos do terceiro ano do EM**

1) Qual LE você pretende escolher em sua prova de vestibular?

() Inglês () Espanhol

2) Sabendo que os vestibulares, em se tratando de LE, cobram do candidato principalmente leitura e interpretação de textos, por que você acredita que será melhor sucedido na língua que escolheu?

3) Você se sente preparado para ler e interpretar textos em LI? () SIM () NÃO

4) Em uma escala de 0 a 5, em que zero corresponde a "nada" e cinco a "muito interessado", que nota você atribuiria a você mesmo em se tratando de realizar leituras em LI?

5) Você gosta de ler? () SIM () NÃO

6) Você gosta de Literatura? () SIM () NÃO

7) Acha que a Literatura Inglesa poderia auxiliá-lo (a) em seu gosto por leitura e em seu interesse por atividades de leitura em inglês? () SIM () NÃO

8) Se possível, que sugestões daria para tornar as aulas de LI mais interessantes para você?

APÊNDICE B**Questionário para professores do terceiro ano do EM**

1) Em sua opinião, o que leva grande parte dos alunos a escolher a Língua Espanhola para o vestibular?

2) Você trabalha leitura e interpretação de texto em suas aulas? () SIM () NÃO

3) Se sua resposta à pergunta anterior foi positiva, qual a perspectiva utilizada em seu trabalho?

4) Quais os gêneros textuais e domínios discursivos predominantes no material didático por você utilizado?

5) Qual sua percepção acerca da aprendizagem de seus alunos? Você os considera leitores proficientes em LI?

6) Você cursou a disciplina "Literatura Inglesa" em sua graduação? () SIM () NÃO

7) Sente-se preparado para utilizar a literatura em inglês para buscar promover um melhor aproveitamento de seus alunos? () SIM () NÃO

8) Você acredita que esse contato com a literatura inglesa em sala de aula poderia deixar seus alunos mais interessados e aptos a começarem a se tornar leitores literários? () SIM () NÃO

APÊNDICE C

Redações dos alunos "A" e "B", respectivamente, sobre a unidade didática 1984

Since we have elections for president next year, I think talk about 1984 was very important, because maybe we can have a government like that in Brazil if we don't pay attention to vote. The book is nice and I want to read in full. I liked the activities and think the last classes were very interesting.



I want to read 1984 because it talks about a reality in the world, and it's interesting and scaring think that can happen in Brazil. The students needs to know about this things and be oriented for the elections, for example. The classes about 1984 were more interesting than the other classes of English during the year.