

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ROSANA ALVES SIMÃO DOS SANTOS

**LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CONTO DE
EDGAR ALLAN POE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

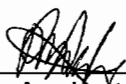
Nome completo do autor: ROSANA ALVES SIMÃO DOS SANTOS

Título do trabalho: LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CONTO DE EDGAR ALLAN POE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

3. Informações de acesso ao documento:

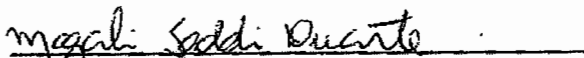
Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 12/09/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ROSANA ALVES SIMÃO DOS SANTOS

**LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CONTO DE
EDGAR ALLAN POE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Saddi Duarte.

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SANTOS, Rosana Alves Simão

LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CONTO DE EDGAR ALLAN POE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO [manuscrito] / Rosana Simão Alves Santos; Simão Alves dos. - 2017. 106 f.: il.

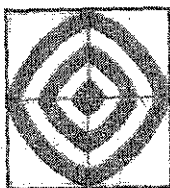
Orientador: Profa. Dra. Magali Saddi Duarte Duarte Saddi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, gráfico.

1. Leitura literária. 2. Conto. 3. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. I. Duarte Saddi, Magali Saddi Duarte, orient. II. Título.

CDU 37



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos sete dias do mês de agosto de 2017, às 14:30 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada *Leitura literária e ensino de língua estrangeira: o conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio* da mestrandia **Rosana Alves Simão dos Santos**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 023/PPGEEB/2017 de 06 de julho de 2017), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 07 de agosto de 2017.

Profa. Dra. Magali Saddi Duarte (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Célia Sebastiana Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Prof. Dr. Arioaldo Lopes Pereira (UEG) – Membro externo

*“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.*

Nesse ponto sou abastado.

*Palavras que me aceitam como sou – eu não
aceito.”*

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida, pela saúde e pela capacidade de realizar coisas que consideramos importantes.

À minha família, Antônio (marido), Izabela (filha) e Gabriel (filho). Vocês são o que eu tenho de melhor. Obrigada por serem tão compreensivos durante meus períodos de estudo. Agradeço pelo apoio que sempre me deram. Devo tudo a vocês três!

À minha orientadora, professora doutora Magali Saddi Duarte, que dedicou seu tempo, seus conhecimentos e sua paciência para que este trabalho fosse concretizado. Obrigada por ter acreditado que seria possível.

À minha mãe e a meu pai, pelo amor incondicional.

Ao professor doutor Ariovaldo Lopes Pereira e à professora doutora Célia Sebastiana, pela disposição em participarem da banca, oferecendo contribuições valiosas.

À minha amiga Ruth Viana, que tem sido para mim uma fonte de inspiração, tamanha sua força, inteligência e disposição em favor do próximo.

À minha amiga Priscila Nascimento, pela pessoa generosa que é. Meu muito obrigada pelo apoio, que vem de longa data.

Aos colegas de Mestrado, com os quais convivi durante as disciplinas do curso, em especial Fabiana, Elaine, Ludmila, France e Guitemberg. Serão dias inesquecíveis.

Ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, por oportunizar aprimoramento aos profissionais da educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do Cepae UFG, por terem nos oferecido tantas contribuições importantes em nossa formação profissional e pessoal.

RESUMO

SIMÃO. Rosana Alves. **Leitura literária e ensino de Língua Estrangeira:** o conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Trata-se de um estudo de caso, com o título *Leitura literária e ensino de Língua Estrangeira: o conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio*, vinculado à linha de pesquisa Concepções Teórico-Methodológicas e Concepções Docentes. Objetiva-se investigar e descrever as influências exercidas quando se utiliza um texto literário (material autêntico) como material didático. A pergunta norteadora foi: que contribuições o uso de um texto literário pode trazer tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na motivação de estudantes de língua inglesa? Elegeu-se como *corpus* de pesquisa o conto *The Black Cat*, do autor americano Edgar Allan Poe. Para a coleta de dados, aplicou-se uma sequência didática (SD), com alunos de 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma instituição pública da cidade de Trindade-GO, na faixa etária entre 14 e 16 anos. A análise dos dados contemplou a utilização de dois questionários (um inicial e outro final) e as atividades desenvolvidas a partir da SD. Fundamentou-se a pesquisa em teorias de conto, literatura e material didático de autores como: Bosi (1994), Calvino (1990), Candido (1995, 2004), Campagnon (2009), Eco (2003), Duarte (2016), Leffa (1999), Pessoa (2009), Almeida Filho (2013), Almeida Filho e Barbirato (2000), entre outros. A análise apreendida revelou que a prática de leitura literária e a utilização de material autêntico nas aulas de língua estrangeira podem motivar e contribuir de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem. Espera-se, portanto, que esta pesquisa seja uma fonte rica para pesquisadores e estudiosos dos temas aqui discorridos, visto que há não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também o valor da reflexão teórica.

Palavras-chave: Leitura literária. Conto. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Edgar Allan Poe.

ABSTRACT

SIMÃO. Rosana Alves. Literary reading and foreign Language teaching: the Edgar Allan Poe short story in the process of the teaching and learning of the English Language in High School. 106 p. Master's thesis (Graduate Program in Elementary School Teaching) – Center of Teaching and Applied Research to Education, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

This research is a case study entitled *Literary reading and Foreign Language teaching: the Edgar Allan Poe short story in the process of the teaching and learning of the English Language in High School*, and it stems from the line of research “Theoretical-methodological Conceptions and Teaching Conceptions”. Its objective is to investigate and to describe the rippling influences of a literary text (authentic material) as a didactic material. The guiding question to this study was: what are the contributions of a literary text (authentic materials) as a didactic resource to the process of teaching and learning of a foreign language as well as to students’ motivation? The corpus of the research was the short story “the Black Cat” by American author, Edgar Allan Poe. The collecting of the data happened during a didactic sequence (DS) with students in the 1st year of High School in a public institution in the city of Trindade- GO, their ages ranging from 14 and 16 years old. For the data analysis, two questionnaires were used, one initial questionnaire and a final questionnaire, and the activities carried out during the DS. This study was based on theories on the Short Story, Literature and didactic materials, using some of the following authors: (1994), Calvino (1990), Candido (1995, 2004), Campagnon (2009), Eco (2003), Duarte (2016), Leffa (1999), Pessoa (2009), Almeida Filho (2013), Almeida Filho e Barbirato (2000), amongst others. The analysis adumbrated that the practice of literary readings and the utilization of authentic materials in the foreign language classroom can motivate and contribute, in a positive way, to the teaching and learning process. Thus, we hope that this work can be a rich source of information to the pedagogic practices of other foreign language (FL) teachers, since there is not only the improvement of pedagogical practices, but also the value of theoretical reflection.

Keywords: Literary reading. Tale. English language teaching and learning. Edgar Allan Poe.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Colted	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QF	Questionário Final
QI	Questionário Inicial
SD	Sequência Didática
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Slides apresentados aos alunos	63
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Você tem o hábito de ler?	54
Gráfico 2 –	Você pega livros emprestados na biblioteca da sua escola ou em outra biblioteca?	55
Gráfico 3 –	Com que frequência você lê?	56
Gráfico 4 –	Em sua família, há alguém que tenha o hábito de ler?	56
Gráfico 5 –	Como você considera o seu conhecimento em língua inglesa?	58
Gráfico 6 –	Na escola, você apresenta interesse pelo aprendizado de língua inglesa?	58
Gráfico 7 –	Você acha que a leitura de textos em língua inglesa poderia motivar a sua aprendizagem na língua?	59
Gráfico 8 –	Você costuma ler contos?	60
Gráfico 9 –	Você gosta de histórias de terror?	61
Gráfico 10 –	Você gosta de inglês?	77
Gráfico 11 –	Você prefere aulas com o livro didático?	79
Gráfico 12 –	Você gostou das aulas em que foi trabalhado o conto <i>The Black Cat</i> ?	80
Gráfico 13 –	Você conseguiu aprimorar o seu inglês?	83
Gráfico 14 –	Você observa alguma diferença em seu aprendizado de língua inglesa entre as aulas a partir do livro didático e aquelas com material autêntico (conto <i>The Black Cat</i> , músicas, etc.)?	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	16
1.1 O que alguns autores dizem sobre materiais didáticos	16
1.2 O papel do livro didático	18
1.3 Políticas públicas no Brasil acerca da oferta do livro didático de língua estrangeira	21
1.4 Políticas públicas para o livro didático de língua inglesa	26
1.5 O uso de material autêntico nas aulas de línguas estrangeiras	28
2 A LITERATURA E SUA FUNÇÃO FORMADORA	32
2.1 O processo de leitura na aquisição de língua estrangeira	35
2.2 Literatura: uma forma de humanização	37
2.3 A prática da leitura literária nas aulas de língua inglesa	39
2.4 Definições de conto	42
2.5 Um convite à leitura de contos	45
2.6 Um pouco de Edgar Allan Poe	46
3 O PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	49
3.1 Análise e coleta de dados	50
3.2 Nosso <i>corpus</i> de pesquisa: o conto <i>The Black Cat</i>	51
3.3 Questionário Inicial (QI)	54
3.4 Aulas para coleta de dados e Sequência Didática (SD)	61
3.5 Questionário Final (QF)	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

ANEXOS	95
ANEXO A – QUESTIONÁRIOS INICIAL (QI) E QUESTIONÁRIO FINAL (QF)	95
ANEXO B – TCLE / PAIS E ALUNOS MENORES	98

INTRODUÇÃO

Sabe-se que estar à frente de uma sala de aula é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo instigante, especialmente em um contexto que favorece o acesso a muitas fontes de informação, o que leva o professor, em determinados momentos, a sentir-se preterido. Entretanto, é exatamente nesses momentos que a prática pedagógica o desafia a desejar algo que possa tornar suas aulas mais criativas, mais interessantes, mais motivadoras. Pode-se dizer então que, em princípio, a busca por algo que possa aprimorar a prática pedagógica na condição de professora de língua inglesa – e também motivar os alunos para um aprendizado mais efetivo – impulsiona a realização desta pesquisa. Portanto, ela faz farte do escopo de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa.

É importante que o professor avalie sempre seu trabalho, que está em constante movimento e envolve os meios de comunicação e as informações em um mundo altamente tecnológico como é o nosso hoje. O professor de línguas deve lançar um olhar diferenciado para suas aulas, para seu planejamento e para os resultados que espera alcançar, instigando seus alunos a aprender uma língua estrangeira não apenas pensando no currículo ou no mercado de trabalho, mas também como uma forma de se chegar ao outro com respeito e, quem sabe, se reconhecer no outro.

O estudo de uma língua estrangeira pode sim ser humanizado e uma das formas de tornar isso possível é por meio da leitura literária. A literatura faz parte de nossa vivência e, dessa forma, devido ao gosto pessoal por textos literários, nasceu o interesse em articular a leitura literária e o ensino de línguas.

Acredita-se que a proposta de ensino de línguas por meio da literatura possa ser mais instigante e motivadora que as aulas convencionais, que têm como guia, quase sempre, o livro didático. Nesse contexto, esta pesquisa busca discutir as possibilidades de utilização da leitura literária como instrumento de aprendizado da língua estrangeira em uma perspectiva que foge aos padrões rotineiros de técnicas de ensino e aprendizagem que acontecem em aulas regulares de língua estrangeira, no caso, em particular, de língua inglesa, a saber, a aquisição das quatro habilidades – *speaking, reading, listening and writing* –, de forma a evitar que tais habilidades venham a se desenvolver de forma estanque e descontextualizada. Avalia-se que a leitura literária se mostra como rica fonte de exploração das várias culturas e do gênero humano, haja vista a questão que se apresenta não só na expressão de vida dos personagens no enredo, mas também nos outros elementos que compõem a obra literária e que expressam, ainda que de maneira ficcional, características inerentes a determinada região do mundo. Por fim, acredita-

se que a leitura literária possibilita, ao aluno em formação, o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa, permitindo-lhe, dessa forma, reflexões mais profundas.

Com isso, ao prover o ensino de língua estrangeira tendo como foco a leitura literária, espera-se que a formação do aluno possa se dar de forma intensa no que diz respeito à aquisição de língua e à própria formação geral do aluno. Espera-se que, ao focalizar o ensino de língua estrangeira na relação leitura literária e língua, isso possa permitir reflexões que certamente contribuam para amenizar a tensão daqueles que veem no aprendizado de língua o seu algoz. A integração da leitura literária ao conhecimento da língua-alvo (inglês) apresenta-se, então, como uma possibilidade desejável do ponto de vista motivacional, cultural e de formação.

Como resultado das hipóteses levantadas, apresenta-se como problema para o desenvolvimento deste estudo a seguinte questão: em que aspectos a leitura de um texto literário como material autêntico pode contribuir como fator motivacional no processo de aquisição de uma língua estrangeira?

Para o desenvolvimento da pesquisa, definiu-se como objetivo geral: investigar e descrever as contribuições que o uso do texto literário pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, à motivação dos sujeitos da pesquisa. Como objetivos específicos, tem-se:

- abordar, por meio da literatura na língua inglesa, não apenas questões de ordem comunicativa, mas também de ordem social e cultural;
- oferecer um ambiente que permita a exposição do ponto de vista dos aprendizes por meio da leitura do texto escolhido;
- motivar os sujeitos da pesquisa no que diz respeito a uma forma diversificada de aprender inglês, a saber, o uso de material autêntico em sala de aula.

A **metodologia da pesquisa** prioriza a pesquisa qualitativa com alguns dados quantitativos. Trata-se de um estudo de caso, pois, segundo Seliger e Shohamy (1990), este é um tipo de pesquisa descritiva, que consiste em estabelecer a existência de um fenômeno e descrevê-lo tal como ele ocorre.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública federal, o Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, local de atuação da pesquisadora como servidora efetiva, ministrando aulas de língua portuguesa e língua inglesa. A instituição se encontra em fase de implantação e iniciou suas atividades em fevereiro de 2015. A escola possui, hoje, um total de 407 alunos matriculados em quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o que significa que, ao

final do curso, o aluno terá direito a dois certificados, sendo um do Ensino Médio e outro do curso técnico. A instituição tem como eixo basilar a preparação para o mercado de trabalho e também a formação integral do aluno. Os cursos oferecidos são: Eletrotécnica, Edificações, Informática e Automação industrial. As aulas ocorrem em período integral e são divididas entre as disciplinas do núcleo propedêutico e as do núcleo técnico. Os alunos que chegam à escola todos os anos são, em sua maioria, das várias regiões que compõem a grande Goiânia.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, trata-se de uma turma do curso técnico de Informática integrado ao Ensino Médio. Por essa razão, o número de disciplinas estudadas ao longo do curso é muito maior do que as vistas em um Ensino Médio convencional. O número de alunos efetivos é de 25, na faixa etária entre 14 e 16 anos, provenientes de diferentes contextos. Além disso, alguns deles apresentam uma carência muito grande de recursos e, nesses casos, a instituição oferece bolsa de auxílio permanência.

Em termos de conhecimento, é uma turma bastante heterogênea: alguns alunos frequentaram cursos de idioma; há um aluno na turma que morou em vários países e fala inglês fluentemente. Por outro lado, há aqueles que não tiveram nenhuma oportunidade de ter contato com a LE e estão ali em busca de algo melhor para suas vidas. A turma, de forma geral, é tranquila, respeitosa e participativa.

A pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, com atividades elaboradas a partir do conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe.

A opção por trabalhar com a leitura literária no ensino e aprendizagem de língua inglesa revela uma tentativa de proporcionar ao aprendiz construções mais significativas, por meio da junção de seu conhecimento de mundo aliado a novos significados que ele possa atribuir ao texto. Para Leffa (1999, p. 13), “a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado.” Por esta razão, importa que o professor de línguas apresente caminhos aos alunos, a fim de que eles busquem um sentido no texto, ainda que este não esteja explícito.

Para a **exposição do estudo**, a dissertação organiza-se da seguinte forma: capítulo 1, “Materiais didáticos para ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”, que se estrutura em cinco seções e foi produzido tendo como objetivo discutir materiais didáticos e a importância destes para o aprendizado.

O capítulo 2, “A literatura e sua função formadora”, divide-se em seis seções, nas quais se discorre sobre literatura e como ela pode proporcionar um aprendizado diferenciado, visto que ela tem o poder de humanizar os sujeitos (CANDIDO, 2004). Trata do conto e de suas

definições, uma vez que o *corpus* de pesquisa é um conto. Faz-se ainda um relato sobre Edgar Allan Poe e sobre o conto *The Black Cat*.

O capítulo 3, “O processo de coleta e análise de dados” está constituído em cinco seções, tendo como proposta a apresentação das aulas nas quais ocorreu a coleta de dados. Será exposta, ainda, a análise dos dados coletados por meio dos questionários e das produções dos participantes.

Por fim, as Considerações Finais em que, após recuperar um pouco do que foi desenvolvido na dissertação, confirma-se a eficácia da leitura do texto literário para a aquisição de língua estrangeira, e, ainda, como fator motivacional, tornando as aulas mais dinâmicas e os alunos mais participativos.

Considerando que o estudo ora apresentado se insere em um programa de pós-graduação de mestrado profissional, esclareço que o produto educacional exigido por esse programa vem a ser uma sequência didática (no capítulo 3), elaborada a partir do conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, discutido e analisado nesta dissertação.

Acredita-se na relevância deste trabalho, uma vez que temas como motivação e materiais didáticos são discutidos de forma recorrente entre os profissionais de língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2013; DUARTE, 2014, 2016; PESSOA, 2009; TOMLINSON, 1998, 2007). Destarte, essa poderá ser mais uma fonte de pesquisa e, por conseguinte, de contribuição a outros colegas da área de línguas.

Segundo Duff e Maley (2003), a literatura quebra o uso de atividades comuns em sala de aula e a pesquisadora compreende que o professor precisa buscar sem medo essa quebra de paradigmas. Ur (1996) também apresenta sua visão quando afirma que o uso de textos literários de língua inglesa pode ser muito útil, uma vez que provoca o desenvolvimento do vocabulário, instiga tópicos para discussões e redações, apresenta diferentes estilos de escrita, entre outros. Acreditamos que a literatura pode e deve ser utilizada em sala de aula, tanto como ferramenta de aprendizagem quanto por sua capacidade de humanização (CANDIDO, 2004).

1 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo objetiva apresentar algumas discussões acerca de material didático, especialmente na área de língua inglesa. Acreditamos que as considerações de alguns autores que têm se debruçado em estudos sobre esse assunto poderão auxiliar professores de línguas estrangeiras e materna em suas práticas pedagógicas.

Discorreremos ainda, mais detidamente, sobre o livro didático e um pouco de sua evolução ao longo da história; pontos positivos e negativos da utilização do livro didático de Língua Estrangeira (doravante LE), na visão de alguns autores e estudiosos sobre materiais didáticos. Para nossa base teórica, selecionamos autores como Coracini (1999), Cunningsworth (1995), Leffa (1999), Salas (2004), Tomlinson e Masuhara (2005), Paiva (2007), Pessoa (2009), Vilaça (2009), entre outros.

1.1 O que alguns autores dizem sobre materiais didáticos

As discussões no âmbito educacional acerca do material didático para o ensino de línguas estão muito presentes entre os profissionais de LE (CORACINI, 1999; DUARTE, 2003, 2014, 2016; PESSOA, 2009; RICHARDS, 1998). Estudiosos do assunto como Vilaça (2009), por exemplo, afirmam que, embora ainda haja uma pequena gama de definições acerca do termo “materiais didáticos”, tem havido, nos últimos tempos, um maior interesse no tema por parte dos pesquisadores. Isso pode ser considerado um avanço nas pesquisas sobre o tema e sinaliza uma continuidade, o que será de grande auxílio para profissionais que têm interesse nesse campo de pesquisa.

Ainda de acordo com Vilaça (2009), há uma falta de compreensão por parte de alguns professores quando se trata de material didático e dos parâmetros que podem categorizar uma atividade, um material ou livro como material didático.

Talvez mais do que a falta de compreensão a que Vilaça se refere, o que nossa experiência nos permite afirmar, na verdade, é que muitos professores, especialmente os de línguas estrangeiras, trazem consigo certas angústias, já que muitas vezes não conseguem atingir os resultados a que se propõem em suas aulas. Daí surge a dúvida sobre a eficácia de suas aulas, de seu método de ensino e, também, do material didático utilizado em suas aulas. Em razão disso, por vezes o professor se sente frustrado, desestimulado e até inseguro no trabalho que desenvolve com os aprendizes. Contudo, as angústias não são de todo negativas,

pois elas podem sinalizar algo que deve ser modificado, alterado, aprimorado, fazendo nascer novas expectativas e vislumbres de algo desafiador, mas que trará estímulo, outras oportunidades de aprendizado aos estudantes e aprimoramento em nossa prática pedagógica. Nesse sentido, necessário se faz a aceitação e adequação aos novos tempos, a ousadia para experimentar algo novo. Para Leffa (1999), ensinar é tocar o futuro e trata-se, portanto, de uma tarefa desafiadora, instigante e complexa.

Embora essa não seja uma tarefa fácil, há uma infinidade de fontes de informações e opções que podem e devem ser usadas a favor do processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui, portanto, a escolha de boas ferramentas, que venham ao encontro daquilo que os alunos de fato necessitam, como um material didático adequado, por exemplo. Mas, afinal, como podemos definir material didático? O que é exatamente um material didático? Ao realizar a revisão bibliográfica encontramos a definição de alguns autores sobre material didático e, evidentemente, verificamos aspectos convergentes e divergentes entre as opiniões.

Tomlinson (1998, p. 2) define material didático como “qualquer coisa que é usada por professores ou aprendizes para facilitar a aprendizagem de uma língua.”

Outra definição mais elaborada de Tomlinson (1998, p. 2) afirma que material didático é:

[...] tudo que é feito por escritores, professores ou aprendizes para prover fontes de informações numa língua e fazer com que essas fontes se maximizem: em outras palavras, o suprimento de informações sobre e na experiência de uma língua feito de modo a promover o aprendizado da língua.²

Material didático, logo, pode ser entendido como todos os recursos utilizados por professores e estudantes de línguas que possam promover o aprendizado. Seria o caso de incluirmos então os CDs, DVDs, músicas, filmes, séries, material xerografado, material autêntico, dicionários, jogos de computador, *video games* e uma gama de outros aparatos bastante acessíveis hoje em dia. Kitao (1998 *apud* SALAS, 2004, p. 1) também considera materiais didáticos “como o centro de instrução e uma das mais importantes influências do que ocorre em sala de aula”.³

² Tradução nossa de: “Materials development refers to anything which is done by writers, teachers or learners to provide sources of language input to exploit those sources in ways which maximize the likelihood of intake: in other words the supplying of information about and/or experience of the language in ways designed to promote language learning”.

³ Tradução nossa de: “as the center of instruction and one of the most important influences on what goes on in the classroom”.

O professor de línguas poderá proporcionar, por meio de um material didático bem elaborado, com objetivos claros, certa dinamicidade ao processo de ensino e aprendizagem. Em sua prática pedagógica, no contato diário com seus aprendizes é possível observar e verificar o que seria eficaz e quais as necessidades dos alunos. Fazendo esse diagnóstico, ele terá condições de fazer escolhas mais adequadas. Isso não significa desprezar o livro didático em detrimento de outros materiais, pois este também possui seus atributos, mas utilizá-lo com parcimônia, complementando-o com outras atividades. O livro didático é assunto para a próxima seção.

1.2 O papel do livro didático

Na discussão sobre livro didático, a literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas mostra papéis mais específicos e as especificidades desses papéis serão tratadas aqui. Para Vilaça (2009, p. 7), “embora a discussão focalize mais diretamente as funções do livro didático, considero que muitos dos papéis atribuídos ao livro didático se estendem para outras modalidades de materiais didáticos”. Cunningsworth (1995 *apud* VILAÇA, 2009, p. 7) defende que o livro didático tem “múltiplos papéis”, a saber:

- recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito);
- fonte de atividades para a prática do aluno e interação comunicativa;
- fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc.;
- programa de ensino;
- recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de autoacesso;
- suporte para os professores menos experientes, que ainda precisam adquirir confiança.

Não seria imprudente se acrescentássemos o uso do livro didático como suporte até mesmo por professores mais experientes, contanto que outros recursos também sejam explorados.

A primeira função do livro didático apresentada por Cunningsworth (1995 *apud* VILAÇA, 2009) diz respeito ao papel de apresentador de conteúdo. Ora, tal função é inegável. Entretanto, quando se trata da forma de apresentação desses conteúdos, em determinadas situações a função pode deixar a desejar, já que os conteúdos quase sempre estão distantes da realidade do aluno ou são limitados quanto à profundidade. O que deve estar claro para o professor e para o aluno é que nenhum material é de fato completo. Assim, “professores e alunos

não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido no livro didático” (VILAÇA, 2009, p. 8). Sempre que necessário, o material didático poderá ser adaptado ou complementado.

No que concerne ao material didático, o livro é o que mais gera discussão. Para O’Neil (1990 *apud* SALAS, 2004), o livro texto oferece quase tudo o que o aluno necessita para ter um aprendizado eficiente, pois

[...] os livros oferecem uma estrutura gramatical e funcional dentro da qual podemos trabalhar. Não faz sentido discutir que essa estrutura nunca é a mesma de um grupo para outro [...]. Esta estrutura é tanto um resultado da língua em si mesma como das necessidades do aprendiz. [...]. Quase sempre num livro texto pode ser encontrado aquilo que é necessário e útil para um grupo, cujas necessidades podem em princípio parecer únicas. (O’NEIL, 1990 *apud* SALAS, 2004, p. 3).

O autor defende o uso exclusivo do livro texto, apresenta os benefícios de sua utilização, afirmando que ele é capaz de abarcar todas as necessidades dos alunos – “os livros didáticos são recursos para se manter em contato com a língua “(O’NEIL, 1990 *apud* SALAS, 2004, p. 3). Discordamos em alguns pontos desse pensamento, pois sabe-se que o livro didático por si só não consegue alcançar todas as necessidades do aprendiz, já que muitas vezes os conteúdos apresentados estão distantes do contexto do estudante.

Enquanto para O’Neil o uso do livro didático oferece benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, Pessoa (2009), na perspectiva da formação de professores, vai questionar o seu uso, afirmando que o livro didático está arraigado ao contexto educacional, apresentando-se como algo natural e que já se institucionalizou na educação brasileira. Segundo Silva (1996 *apud* PESSOA, 2009, p. 54), “[...] não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotimizáveis”. Entretanto, tal estereótipo pode ser questionado, levando-se em consideração as mudanças ocorridas nos últimos tempos no que concerne às formas de se aprender e ensinar. Parece-nos que essa imagem vai sendo aos poucos dissipada, dando lugar a algo mais dinâmico.

Pessoa (2009) avalia que a importância do livro didático no Brasil acontece mais evidentemente em função da precária situação educacional, o que ao fim acaba por acarretar que o livro didático determine conteúdos e condicione estratégias de ensino, “marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996 *apud* PESSOA, 2009, p. 54, grifos no original).

O questionamento de Pessoa (2009), no que concerne ao uso do livro didático, diz respeito à educação e à sua função social. Essa autora (2009, p. 54), professora com larga experiência no curso de Letras e com produções que tratam da formação contínua de professores de língua inglesa, avalia que, nos cursos de licenciatura, é preciso analisar o uso do livro didático, visto que ele pode limitar consideravelmente as ações do professor, vindo a “comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social”.

Silva (1996 *apud* PESSOA, 2009, p. 54) afirma também que o

[...] apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola.

Observa-se que Silva faz uma análise que diz respeito à autonomia do professor quando se trata de livro didático. Ele adverte os professores sobre a dependência do livro em detrimento ao diálogo, que é algo maior e deveria ser a base da escola.

Richards (1998), em um capítulo do livro *Beyond training*, intitulado “Textbooks: help or hindrance in teaching?”. Nesse capítulo, o autor trata sobre o livro didático na perspectiva da formação do professor e questiona se o livro texto ajuda ou obstaculiza o ensino. Para o autor, na ausência de consenso sobre o uso ou não do livro didático, é preciso que os programas de formação de professores lhes ofereçam o conhecimento e as habilidades necessárias para a avaliação e a adaptação de recursos, como livros e outros materiais produzidos com fins didáticos. Além disso, é necessário prepará-los para a utilização adequada do livro texto.

A utilização exagerada do livro didático, por exemplo, pode, por vezes, comprometer a competência do professor. Surgem, portanto, alguns questionamentos sobre os quais se deve refletir: o professor de língua estrangeira, de forma geral, sente-se capaz de produzir material para suas aulas? Quais são as condições de trabalho desse profissional no que diz respeito a tempo, infraestrutura e número de horas-aula?

De acordo com Silva (1996 *apud* PESSOA, 2009, p. 54),

[...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

A contundência do autor parece chocante, mas essa é a realidade de inúmeros professores, que possuem uma elevada carga horária e pouco ou nenhum tempo para a qualificação, razão pela qual não apresentam a proficiência necessária para o ofício. Mas, mesmo que haja tantos desafios e empecilhos e ainda que as condições de trabalho na área educacional no Brasil deixem muitas vezes a desejar, o que se deve ter em mente é que as mudanças são possíveis e podem ser gradativamente conquistadas, apesar de todos os obstáculos a serem enfrentados.

Os embates sobre materiais didáticos são muitos e vêm de longa data e a literatura da área mostra as concepções de diversos pesquisadores, em diferentes contextos e períodos da história da humanidade.

Por essa razão, parece pertinente apresentar um pouco da historicização do material didático (especificamente na perspectiva do ensino de língua inglesa, que é nosso foco), sua origem e sua evolução até chegarmos ao que temos hoje. Passemos, então, à terceira seção deste capítulo, que traz um pouco da história do material didático.

1.3 Políticas públicas no Brasil acerca da oferta do livro didático de língua estrangeira

O ensino de língua inglesa foi incluído no Brasil por meio de um decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal. Contudo, sua implantação no currículo das diversas províncias brasileiras levou quase todo o século XIX (DUARTE, 2003). De acordo com Leffa (1998/1999 *apud* DUARTE, 2003, p. 17),

[...] no Brasil colônia as línguas estrangeiras dominantes eram o grego e o latim. As línguas vivas, ou modernas só seriam lentamente incluídas no currículo com a chegada da família real em 1808 e com a reforma do ensino secundário em 1855.

Ainda conforme Leffa (1998/1999 *apud* DUARTE, 2003), no período imperial usava-se o método gramática-tradução no ensino de línguas modernas e também para se ensinar línguas clássicas, como grego e latim. O propósito disso era levar os aprendizes a explorar tanto a literatura clássica como a compreender a língua materna, usando as exaustivas análises gramaticais da língua-alvo e também a tradução.

Paiva (2007) informa que os livros didáticos para língua inglesa eram bem distintos dos livros didáticos de latim e grego, pois eles priorizavam o texto literário. Havia uma clara

tentativa de aproximar o estudo da língua à realidade do aprendiz. Segundo a autora, em 1940 foi lançada uma gramática em língua inglesa com listas de palavras e suas traduções, conjugação verbal e exercícios de tradução e versão.

Outro aspecto que vale ressaltar é como a questão dos valores humanos é tratada em alguns materiais didáticos desse período.

Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências à escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo”, para ser vertida para o inglês, ou “That negress has very good teeth” e “An European is generally more civilized than an African” para serem traduzidas para o português. (PAIVA, 2007, p. 23).

Dos exemplos de livros expostos por Paiva (2007) há um, em especial, que nos pareceu o mais inovador em meados do século XX. O livro, intitulado *An English method*, de autoria do Padre Julio Albino Pinheiro, foi publicado em Coimbra e data de 1930. No Brasil, o material foi adotado primeiramente pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O que se percebe de inovador no referido livro é que, embora seu foco ainda esteja sobre as estruturas gramaticais, ele também prioriza o aspecto comunicativo da língua e, segundo Paiva (2007, p. 24), a língua passa a ser vista “como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética”.

Padre Julio Albino adota em seu livro a transcrição fonética, no intuito de oferecer aos aprendizes uma maior autonomia nos estudos. Por essa razão, o material trazia os símbolos da Associação Internacional de Fonética. Além disso, era dividido em quatro partes e abordava temas como família, datas, refeições, entre outros. Diversos gêneros poderiam ser encontrados, como, por exemplo, poemas, trovinhas, provérbios, receitas, textos descritivos, entre outros. O livro trazia, além disso, diálogos e exercícios de conversação, o que mais tarde recebeu o nome de exercício estrutural de repetição por substituição, contudo, não propunha atividades de tradução como os anteriores e havia ainda exercícios de reescrita de frases como treino de estrutura gramatical. A ênfase, no entanto, reside na transcrição fonética.

Nesse período, os educadores começavam a sinalizar uma preocupação com a autonomia do aluno, apesar de essa autonomia ter como objetivo o ganho de tempo na sala de aula, pois pela prática de transcrição fonética o aluno poderia aprender a pronúncia correta das palavras e, assim, o professor poderia trabalhar outros temas que não a prática de leitura. Vale ressaltar que havia o conceito de leitura unicamente como leitura oral.

Inúmeras reformas, discussões e debates educacionais vêm sendo realizados desde 1809 até os dias atuais. Nesse contexto, o ensino de língua inglesa passa por oscilações, recebendo, por vezes, um tratamento inadequado ou “até mesmo sendo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971” (SANTOS, 2011, p. 2). Já a LDB de 1996 inclui novamente o estudo de pelo menos uma língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio. Em que pesem as críticas às políticas públicas, as implementações de reformas consistem em atender às necessidades políticas, sociais e econômicas de cada sociedade.

A fim de sanar as necessidades inerentes às sociedades, a retomada do ensino de línguas no currículo nacional veio para atender às indicações de uma política educacional originada na Conferência Mundial de Educação para Todos, cujo conteúdo se encontra na obra *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999). Tal evento ocorreu na Tailândia em 1990, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês *United Nations Children's Fund* (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Entre os temas debatidos na conferência estavam a preocupação com uma reforma educacional para o século XXI e, ainda, a inserção de novos paradigmas no âmbito educacional. Entre as problemáticas em pauta estava a multiplicidade de línguas, no sentido de atender à diversidade cultural da humanidade, em função da globalização, que requer um indivíduo preparado para se comunicar com o mundo. Parte daí a necessidade da aprendizagem de línguas de grande difusão, a fim de permitir uma comunicação eficaz entre diferentes grupos humanos. Segundo o relatório, o conhecimento de uma língua internacional se tornaria indispensável no século XXI, visto que poderia levar os grupos sociais a conhecimentos científicos e tecnológicos, cujo retorno seria uma maior possibilidade de desenvolvimento econômico do país.

Fato é que hoje vê-se uma racionalização do trabalho e, conseqüentemente, do ensino, o que tem levado muitos profissionais a se tornarem aplicadores de programas pré-determinados. Aos professores, resta cumprir seu papel de transmissor de conteúdo. Nesse pacote didático está incluído o livro, que acaba se tornando o próprio “currículo”, nas palavras de Richards (1998 *apud* PESSOA, 2009).

Nesse sentido, o professor muitas vezes sente-se impossibilitado de ir contra o sistema de políticas públicas, já que há um currículo a se seguir e conteúdos a serem desenvolvidos em um prazo também pré-determinado. Em outras palavras, nota-se, atualmente, um ensino regulamentado, o que restringe, de certa forma, a ação do professor.

Como já mencionado anteriormente, após a divulgação do Relatório para a Unesco, mais conhecido como Relatório Delors, ocorrida em 1996, os rumos da educação foram alterados, e, em 2011, houve a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino de língua estrangeira (PNLD). Foi a partir dessa data, então, que as escolas públicas passaram a contar com a distribuição de livro didático de língua estrangeira (inglês e espanhol) para a 2ª fase do Ensino Fundamental.

Há alguns documentos que trazem informações sobre a oferta de livros didáticos às escolas públicas no Brasil. No *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por exemplo, encontra-se o histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve início em 1929, sendo o mais antigo concernente à distribuição de material didático a alunos da rede pública de ensino no Brasil.

De acordo com o referido documento, ao longo de 82 anos o programa recebeu vários nomes e passou por alterações e aprimoramentos no sentido de alcançar uma grande circulação do livro didático no País.

Outro documento publicado também em 2011, a saber, o Guia dos Livros Didáticos PNLD 2011, apresenta orientações aos professores das diferentes áreas. Em um de seus tópicos, “Lugar de aprender língua estrangeira é na escola”, encontramos algumas orientações que merecem ser discutidas:

Embora a adoção de uma boa coleção didática não substitua o trabalho do professor, que é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, a inclusão da área de LEM no PNLD é uma grande conquista, que deve ser comemorada por todos os profissionais da área de educação. É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. (BRASIL, 2013, p. 11).

Sobre o excerto, no início do parágrafo o texto mostra a importância do trabalho do professor, mesmo tendo em mãos um bom material didático. Sem dúvida, o professor tem a opção de complementar seu material didático com outros aparatos de ensino e, além disso, ele exerce um papel fundamental nesse processo, pois, como bem diz o excerto, ninguém sabe mais a respeito das necessidades do aluno do que aquele que convive com ele.

De fato, a oferta do material de língua estrangeira foi uma conquista, contudo, há uma distinção entre o prescrito e o real. No excerto descrito, por exemplo, é como se a oferta do livro didático fosse uma garantia de aprendizagem das quatro habilidades de uma língua estrangeira – falar, entender o idioma falado, ler e escrever – quando se sabe que outros elementos, além do material, estão envolvidos nesse processo.

Em outro trecho do referido documento encontramos uma afirmação sobre o CD que acompanha o livro,

Cada aluno, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio [...] Esse material deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira. (BRASIL, 2013, p. 9).

Além do material distribuído nas escolas públicas, o professor deve ter em mente que há, hoje em dia, milhares de alternativas à sua disposição, dependendo apenas de sua criatividade e disposição para fazer a diferença em seu trabalho como mediador do conhecimento. Evidentemente, pode-se dizer que atualmente há um aparato quase inesgotável de possibilidades em todas as áreas do conhecimento. É inegável que o advento da internet trouxe um universo de opções a quem quer que seja. Embora as opções sejam muitas, é importante que o professor tenha as mínimas condições e que disponha de tempo para a preparação do material, que deve estar de acordo com as necessidades e com o contexto de seus alunos.

No processo de ensino e aprendizagem nada pode estar solto ou desconectado, tudo faz parte de um todo, como a escolha do material didático, os métodos em cada aula, a forma de lidar com cada aluno, observando suas peculiaridades. Seria, então, interessante se os professores de línguas estrangeiras perguntassem: que tipo de material se tem escolhido na prática pedagógica? O que tem sido levado em conta na hora de eleger o material didático para as aulas de LE? O que prevalece: a comodidade ou as necessidades dos alunos? Essas são questões que devem fazer parte da prática do docente de LE.

Embora ainda haja restrições, como em algumas escolas nas quais o coordenador costuma escolher o material didático, hoje o professor de línguas já possui certa autonomia para selecionar o material que usará em suas aulas, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais independente e por vezes mais prazeroso, tanto para o professor quanto para os alunos. Entretanto, há outros aspectos acerca do material didático, especificamente dos livros didáticos para o ensino de línguas, que merecem ser mencionados, como o que dizem alguns

pesquisadores sobre as políticas governamentais do livro didático de língua inglesa. Analisaremos esse aspecto a seguir.

1.4 Políticas públicas para o livro didático de língua inglesa

Na literatura acerca do livro didático podem ser encontradas inúmeras ideias e pontos de vista os mais variados, por ser este um tema que, segundo alguns estudiosos, tem ganhado visibilidade no âmbito educacional. À medida que vamos pesquisando e nos aprofundando no assunto, informações relevantes, cujo teor nos leva a refletir e perceber que há aspectos do tema que merecem uma atenção maior, vão surgindo.

Sendo assim, além de aspectos formais de produção do livro didático, também julgamos pertinente fazer algumas considerações no que concerne à sua política governamental. De acordo com Freitas et al. (1989 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE; SANTOS, 2016), há muitas rupturas na história do livro didático no Brasil. O que Mastrella-de-Andrade e Santos (2016) trazem em seu artigo é, na verdade, uma análise bastante coerente acerca da cultura do livro didático.

Freitas et al. (1989 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE; SANTOS, 2016) afirmam que, no Brasil, na época da ditadura militar – década de 1960 –, houve um acordo entre o Ministério da Educação (MEC), o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), em que foi instituída a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted). Esse acordo dava plenos poderes para que uma assessoria norte-americana avaliasse os livros produzidos, transformando a Colted em um censor do Estado militar. Quanto ao livro didático, houve, nesse período, uma política assistencialista às crianças de baixo poder aquisitivo e, ao mesmo tempo, uma política de formação para o professor.

O material produzido era de má qualidade e os livros eram descartáveis, de forma que a cada ano era feita nova leva de material, movimentando o mercado das editoras. Contudo, havia a ideia de levar a educação aos lugares mais inacessíveis. Entretanto, a ideia acabou por dar ao livro didático uma visibilidade maior que a do professor, isto é, o capital econômico se sobrepôs ao papel político e social do professor. Essa é uma cultura que ficou de tal forma arraigada que persiste até hoje em nossa sociedade, como se o livro didático nos trouxesse as verdades prontas e incontestáveis.

Nesse sentido, Mastrella-de-Andrade e Santos (2016) disciplinam ainda acerca da representação identitária do livro didático no Brasil. Em outras palavras, há uma reflexão sobre

como o livro didático, especialmente o de língua estrangeira, pode construir concepções de hegemonia cultural e isso pode significar, como afirmou Moita Lopes (1996 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE; SANTOS, 2016), um ensino colonizador de língua inglesa. Por exemplo, em um livro de inglês podem ser encontradas situações como “intercambistas brancos e de classe média numa viagem à Disneylândia ou através de executivos loiros numa reunião de trabalho numa multinacional” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; SANTOS, 2016, p. 55).

Concordamos também com esses autores quando mostram, por meio das palavras de Souza (1999 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE; SANTOS, 2016), como são construídas as verdades trazidas nos conteúdos dos livros didáticos de língua inglesa no que se refere à autoria.

Parece que a questão da autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”, ilusão necessária mesmo que ela seja dispersa, moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático. (SOUZA, 1999 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE; SANTOS, 2016, p. 53).

Trata-se, portanto, de uma autoria ilusória, regulada pelo Estado e por seus interesses. Entretanto, nossa experiência tem nos permitido observar que muitos professores de língua inglesa já se mostram conscientes disso e talvez por essa razão haja certa resistência à adesão ao livro didático como único instrumento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, seria interessante que o professor de LE buscasse produzir seu próprio material e que este fosse significativo, a fim de tornar o espaço escolar um lugar de discussões e de formação de ideias. A escola precisa oportunizar o aluno a se tornar um ser pensante e não lhe trazer concepções prontas. Há de se fugir da visão tradicional, dos modelos prontos, das “verdades” absolutas.

Tais observações incorrem de reflexões encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira. O documento apresenta o ensino de línguas estrangeiras como “um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante ao processo de capacitação que leva à libertação” (BRASIL, 1998, p. 41).

O termo “libertação” nos faz lembrar da pedagogia de Paulo Freire. Infelizmente não se pode afirmar que temos, no século XXI, esse processo totalmente libertador de ensino. Ainda hoje vimos que certas instituições de ensino possuem um currículo menos flexível e por essa razão o trabalho do professor se torna, por vezes, um tanto restrito. Por outro lado, felizmente, há escolas onde o professor, especialmente o de línguas, já consegue trabalhar de forma mais

independente, podendo fazer suas escolhas com relação ao material e a métodos de ensino, inclusive sendo possível o uso de materiais autênticos.

1.5 O uso de material autêntico nas aulas de línguas estrangeiras

A questão da autenticidade do material ou dos métodos de se ensinar uma LE, de como são conduzidas as aulas ou de qual seja a visão do aprendiz sobre tudo isso tem sido bastante discutida e, por vezes, relativizada por alguns autores.

Material autêntico, via de regra, é aquele que não foi produzido com fins didáticos, como artigos de revistas, notícias de jornal, catálogos, menus de restaurantes, poesias, contos, dentre outros. De acordo com Silva (1999), a partir da abordagem comunicativa, esse tipo de material passou a ser uma exigência no ensino de LE. Para alguns estudiosos, como Breen (1985) e Widdowson (1979), citados por Silva (1999), há muitas vantagens em expor o aprendiz a um grande número de dados autênticos, visto que isso reverbera como uma comunicação real na língua a ser aprendida.

Silva (1999) esclarece que na literatura encontram-se dois tipos de textos, os “autênticos” e os “didáticos”. Os autênticos são aqueles repletos da língua-alvo, contudo, sem pretensões didáticas. Já os textos didáticos são produzidos exclusivamente para fins metacognitivos. Nesse sentido, Widdowson (1979 *apud* SILVA, 1999) vê o texto apresentado pelo livro didático como uma produção artificial, cujo objetivo é unicamente mostrar o funcionamento das regras de uma língua, sendo um exemplo de *usage* (forma gramatical), e não de *use* (uso comunicativo).

A partir dos avanços de pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), o professor passou a adquirir certa liberdade de escolha do material didático em suas aulas. Estudiosos dessa área têm se dedicado a pesquisar novas abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE e há produções importantes que dizem respeito à utilização de recursos didáticos que vão além do livro-texto. Richards e Rogers (2002) asseguram que o período entre 1970 e 1980 vivenciou a maior mudança paradigmática no ensino de línguas. Desse momento em diante o ensino de gramática cede lugar à comunicação de forma autêntica e integral, o que requer materiais didáticos que deem conta desse novo modelo de ensino de LE.

Entendemos que uma forma autêntica e integral de se ensinar LE pode estar vinculada à utilização de textos de qualidade, críticos e que não sejam tendenciosos, já que eles fazem parte da formação do sujeito. Por isso, nossa pesquisa tenta alcançar a proposta de um ensino de língua voltado para a formação integral do aluno, explorando o texto autêntico – em nosso

caso o conto de suspense – na contribuição do processo de ensino e aprendizagem. Autores como Fairclough (1999), Lima (2009) e Marcuschi (2010), citados por Donato (2015), acreditam que o processo de ensino e aprendizagem consiste no estudo do texto. Para eles, há várias dimensões, metodologias e habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do texto, como aspectos gramaticais, culturais, políticos, ideológicos, entre outros.

Sobre o ensinar de forma significativa, Dubin (1995 *apud* RICHARDS, 1998, p. 140) afirma que há uma mudança de paradigmas por parte de quem produz material para a sala de aula, visto que antes havia abundância de livros vazios de significado para o aprendiz, repletos de conteúdos com frases feitas com o objetivo de levar à memorização, mas que fugiam completamente do cotidiano do aluno.

Depreende-se daí que o estudo de uma LE precisa ser significativo. Ele deve ter fins comunicativos de fato e que essa comunicação caiba na realidade do aprendiz, pois o aprendizado não pode ser vazio de sentido. Por isso, quando o professor tem a oportunidade de produzir seu próprio material didático, ou de explorar em sala de aula algum tipo de material autêntico, caso tenha objetivos claros e suas aulas sejam bem direcionadas as chances de se atingir o sucesso comunicativo são grandes.

Para Littlewood (1981 *apud* SILVA, 1999), apesar de a sala de aula ser vista, por alguns, como um lugar artificial para se aprender uma LE, ela é composta por pessoas que vivem em um contexto real, portanto, seria interessante que o que fosse ensinado e aprendido ali tivesse uma maior proximidade com o que é verdadeiro para os aprendizes.

Grellet (1981 *apud* SCHUBERT, 2010) também corrobora com as definições supracitadas, afirmando que um texto, para ser autêntico, não pode sofrer nenhuma alteração, e isso inclui desde o *layout* até o tipo e tamanho de letra. Para a autora, tudo em um texto autêntico deve contribuir para a mensagem que será passada ao leitor. Grellet destaca, ainda, que os aprendizes devem ter acesso aos textos autênticos e que cabe ao professor nivelar as atividades propostas, não os textos. Em outras palavras, se o professor se utiliza de textos mais complexos ele pode equilibrar o grau de dificuldade propondo atividades mais fáceis de serem resolvidas, visto que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tem suas complexidades, especialmente se são consideradas as peculiaridades dos aprendizes.

Enquanto uns autores defendem a autenticidade dos textos que não foram produzidos com fins didáticos, outros autores, como Johns (1994 *apud* SILVA, 1999), por exemplo, afirmam que, a partir do momento em que o texto é colocado em sala de aula, seja de que ordem for, ele perde sua autenticidade.

Ao entrar em contato, por exemplo, com um texto literário em inglês (um material autêntico, já que não foi produzido com fins didáticos), além dos aspectos linguísticos o aprendiz encontrará também aspectos culturais da língua-alvo, já que ambas, língua e cultura, não podem se dissociar. Esse é um fator importante no estudo de uma LE.

Lee (1995 *apud* SCHUBERT, 2010, p. 20) também diz que um texto é autêntico “ se ele não foi escrito com propósitos pedagógicos, mas com um propósito comunicativo da vida real [...] para passar para o leitor”. Para esses autores, um texto autêntico é aquele que tem como propósito comunicar algo ao leitor e é esse conceito que defenderemos em nosso trabalho de pesquisa.

Por outro lado, Widdowson (1978 *apud* SCHUBERT, 2010, p. 21) observa que “autenticidade é uma característica da relação entre o texto e o leitor/ouvinte, e corresponde à resposta apropriada”. Dito de outro modo, a questão da autenticidade não está atrelada ao material em si mesmo, mas à conexão entre o texto e o leitor e à maneira como o texto será interpretado pelo aluno. Para o mesmo autor, ainda que um texto seja autêntico em termos linguísticos, se não for significativo dentro da realidade e do contexto do leitor ele pode perder sua autenticidade. Nessa mesma linha de raciocínio, Breen (1985 *apud* SILVA, 1999) explica que, se os textos podem ser meios e instrumentos de se aprender uma língua dada, sendo essa a maneira como o aprendiz enxerga, então a autenticidade do texto pode ser relativizada, isto é, um texto autêntico pode ganhar, aos olhos do aprendiz, fins didáticos.

Magno e Silva (2009, p. 57) defende a ideia de que “um processo de ensino e aprendizagem que seja bem-sucedido deve levar o aprendente a poder prosseguir autonomamente no seu aprendizado [...]”. Concordamos com Magno e Silva e acreditamos que uma forma de se atingir a autonomia do aprendente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é por via do material autêntico.

Outro autor que argumenta a favor de textos autênticos com o fim de fomentar a autonomia é Little. Para ele,

[...] textos autênticos têm a capacidade de levar os aprendentes de línguas para dentro do mundo comunicativo da comunidade linguística alvo. Essa capacidade parece apoiar os propósitos comunicativos do ensino de línguas e é responsável, pelo menos parcialmente, pela crença amplamente difundida de que é importante tornar os aprendentes capazes de reagir autenticamente a textos autênticos. (LITTLE *apud* MAGNO e SILVA, 2009, p. 60).

Como dito no início dessa seção, a autenticidade do material utilizado nas aulas de LE é bastante controversa entre os autores. Silva (1999), em sua tese de doutorado, problematiza a

questão do que é verdade e do que é “faz-de-conta” na sala de aula de língua inglesa. Para ela, em um contexto de sala de aula, onde se aprende uma língua estrangeira, os professores se preocupam em “treinar” o aluno para uma situação real de comunicação, como ir a um restaurante, a um supermercado ou se apresentar a alguém, com o intuito de praticar a língua-alvo. Para isso, criam-se situações imaginárias, em que é permitido tanto o falar a verdade como o faz-de-conta, o que é considerado pela autora como algo natural, sendo essas estratégias usadas pelos professores com a finalidade de aproximar o aprendiz da língua-alvo.

De todo modo, acreditamos que tanto o ensinar como o aprender requerem certa flexibilidade. Em razão disso, optamos por embrenhar-nos pelos caminhos do texto literário, a fim de tentar proporcionar aos alunos uma experiência que fuja ao convencional. Nossa pesquisa vem mostrar um pouco da escolha que fizemos, a saber, a leitura de um texto literário escrito em língua inglesa como material de ensino nas aulas de inglês.

2 A LITERATURA E SUA FUNÇÃO FORMADORA

“Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua.”
(PROUST, 2002).

A literatura e sua função tem sido objeto de estudos entre os pesquisadores, cujos temas mudam à medida que o processo de evolução cultural do homem também se modifica. Assim, para Amorim (2001), as funções atribuídas à literatura vão ocorrer de acordo com cada época e com sua realidade cultural e social.

Para se falar em literatura, então, talvez seja necessário se ter a noção das funções que ela pode assumir na existência humana. Buscamos, portanto, concepções na visão de alguns pesquisadores, a fim de esclarecer sobre a nossa escolha da literatura como recurso para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Para o francês Roland Barthes (1978), a literatura é uma linguagem que não se submete ao poder. Segundo ele, não há, na linguagem literária, a necessidade de regras para que seja compreendida, pois nela o autor é livre para criar uma estrutura subjetiva. Na linguagem literária, as palavras ganham sentidos diversos, assumindo um poder de valor artístico, com sentidos ambíguos, o que não ocorre nos discursos científicos. Ainda de acordo com Barthes (1978, p. 16), a literatura é uma espécie de “fuga da linguagem por meio de uma trapaça linguística”, o que seria, por assim dizer, um caminho que possa levar o homem à liberdade.

Já na visão de Antonio Candido (2004), a literatura possui uma função humanizadora e sobre essa função reservamos uma seção mais adiante. Essa concepção do autor apresenta ao professor algo que pode ser de grande valor em suas aulas, a saber, a possibilidade de realizar um efetivo trabalho com textos literários, não o texto como pretexto para estudos gramaticais ou meramente com o intuito de estudo estrutural da língua, mas que ele venha para dar vida e significação às palavras, que ele alcance o aluno de forma tal que este se sinta mais humanizado e consiga ver o outro com mais sensibilidade. Falando especificamente do ensino de línguas, entende-se que a literatura pode torná-lo mais significativo. Nas palavras de Todorov (2009), o objeto da literatura é a própria condição humana. Assim, quem lê e compreende o que foi lido talvez não se torne um especialista em análise literária, mas com certeza se torna um conhecedor do ser humano.

Candido (2004, p. 174) também chama de literatura, “todas as criações de toque poético ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...], folclore,

lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” Interessante essa citação de Candido no sentido de que o autor considera que a literatura pode ser toda e qualquer produção de cunho artístico, podendo, portanto, estar em todas as esferas sociais, e não apenas nas produções dos grandes clássicos.

Llosa (2009) afirma que “nenhuma outra disciplina, nenhum outro ramo das artes, pode substituir a literatura na formação da linguagem com que as pessoas se comunicam.” E é aqui que entra o estudo da literatura no ensino de língua inglesa. Entendemos que o estudo de textos literários – especialmente quando se opta por um autor como Edgar Allan Poe, polêmico, cujos contos trazem histórias de suspense – pode atrair sobremaneira a atenção e o interesse dos aprendizes, por se tratar de histórias que fazem parte do universo deles e é próprio da idade (14/15 anos) apreciar um bom suspense.

Em se tratando de literatura no ensino de LE, Milena Brun (2004 *apud* MOTA, 2010, p. 105) assevera que “professores e alunos devem recorrer ao imaginário para criar e simular situações. Percorrendo um livro-texto de inglês como língua estrangeira, veremos que mesmo a seleção de personagens é completamente fictícia”. Em outro trecho, a autora conta que “estamos diante de um pacto de semelhança com o real: não é verdade, mas poderia ser”. Assim, a literatura não transpõe o real, ela o representa do ponto de vista do que seria possível acontecer na realidade.

Na visão de Cosson (2009, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Por isso, ela pode nos levar a entender melhor o mundo que nos cerca, de maneira mais leve, mas com uma carga de significação e compreensão de mundo que a nada se compara.

Compagnon (2009, p. 23), em sua obra *Literatura para quê?*, traz alguns questionamentos no que concerne à literatura que são dignos de reflexão, a saber: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” No decorrer de seus posicionamentos, o autor se dispõe a ir desenvolvendo as respostas, por meio de sua visão e também sob o ponto de vista de outros estudiosos.

Calvino (1990, p. 11), em sua obra *Seis propostas para o próximo milênio*, argumenta que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar”. Para Proust (*apud* COMPAGNON, 2009, p. 24-25), “somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”.

Embora haja o reconhecimento do papel da literatura no processo formador de qualquer pessoa, Compagnon (2009) e Candido (2004), assim como Llosa (2009), Todorov (2009) e outros autores, reconhecem que a literatura perdeu espaço na atual geração. Isso pode ser observado, segundo Compagnon (2009, p. 21), em inúmeros âmbitos sociais: na imprensa, onde “as páginas literárias se estiolam”, na escola, em função da hegemonia do livro didático, nos lazeres, onde a urgência digital arranca o espaço e fragmenta o tempo que poderia ser de leitura de um livro. Adolescentes do Ensino Médio geralmente leem apenas quando são obrigados, a fim de conseguirem notas. Assim, este é um desafio diário do profissional que tem a preocupação com o processo formador.

Contudo, há mais o que dizer sobre o belo e sobre o poder formador existente na literatura. Como vimos, ela está presente no processo formador do sujeito, além de encantar, de trazer à tona fantasias e fabulações que existem em cada ser humano.

Candido (2004) compara a literatura aos sonhos, afirmando que, assim como o sonho oferece o equilíbrio psíquico, a literatura oferece equilíbrio emocional, outro aspecto da beleza dela oriunda. Em se tratando de poder formador, o autor considera que em nossa sociedade ela se mostra como ferramenta de instrução e de educação. Para o autor (2004, p. 175), “[a] literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Nesse sentido, é possível perceber que ela é algo que leva o sujeito a se tornar de fato parte de uma sociedade, pois lhe dá voz, a fim de que sua existência não seja de alienação.

Na visão de Compagnon (2009), a literatura é poderosa em vários aspectos. Primeiramente, nas palavras do autor, ela teve origem em Aristóteles, que a enxergava como representação ou ficção, por meio da imitação (*mimesis*). O homem, dizia Aristóteles, citado por Compagnon (2009), tem o instinto da imitação e através dela adquire conhecimento e experimenta o prazer. Nela há instrução e fruição. Remetendo tal pensamento ao contexto de sala de aula, pode-se deduzir que o aluno também tem condições de adquirir o hábito e o gosto pela literatura imitando o professor, o que lhe traria instrução e fruição.

Um segundo exemplo que Compagnon (2009) apresenta sobre esse poder surgiu no Século das Luzes e ganhou força no romantismo. Nesse período, ela passa a ser vista não apenas como algo que instruisse por meio do prazer, mas que fosse também, e acima de tudo, libertadora. A literatura é reconhecida como um instrumento de justiça e autonomia dos indivíduos, contribuindo para a resistência aos poderes políticos e religiosos. Evidentemente, essa função permanece inclusive nos dias atuais. Sabe-se que quem lê adquire uma formação significativa, o que auxilia na não aceitação dos desmandos de que se tem notícias todos os

dias, pois a literatura, de acordo com Proust (*apud* COMPAGNON, 2009, p. 49), “nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes”.

A função terceira da literatura citada por Compagnon consiste em seu senso de universalidade. Ela possui uma linguagem que a todos alcança, uma língua comum, mas que ultrapassa os “limites da linguagem ordinária”. Nas palavras de Bergson (*apud* COMPAGNON, 2009, p. 46), “com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas.” E continua dizendo que a arte tem o papel de mostrar aquilo que não se vê naturalmente, ou seja, aquilo que está além da consciência. Por essa razão, é gratificante quando propomos algum tipo de leitura para nossos alunos e ao final eles nos surpreendem com percepções por vezes simples, mas que foram despertadas por intermédio da leitura e da reflexão de um texto ou de uma obra. Sendo assim, nosso pensamento é o de que o uso da literatura nas aulas de língua inglesa pode ser de grande auxílio nesse processo. Esse é o assunto da nossa próxima seção.

2.1 O processo de leitura na aquisição de língua estrangeira

Sobre leitura, Proust (2010 *apud* LOURENÇO, 2012) afirma que o sujeito, estando na qualidade de leitor, torna-se leitor de si mesmo. Assim, o papel do escritor, por meio de suas obras, é simplesmente dar-lhe condições de discernimento das coisas que o cercam. Nesse sentido, o professor exerce importante papel, podendo ser o intermediário, aquele que apresenta os textos a seus alunos, buscando estratégias que visam formar sujeitos leitores.

Já para Vieira (2007), a leitura literária é, verdadeiramente, uma atividade que produz uma significação, uma vez que ela solicita ao leitor certa reflexão sobre as várias possibilidades interpretativas, por isso, os significados dados ao texto estão muitas vezes nas mãos do leitor e dependerão de seu conhecimento de mundo.

É exatamente isso que se percebe na sala de aula quando lemos um texto com os alunos. Não raro, as interpretações são variadas e, por conseguinte, cheias de riqueza, pois o aprendiz apresenta seu conhecimento de mundo. Esses momentos são muito valiosos tanto para os aprendizes quanto para o professor, visto que há uma troca de conhecimentos. E quantas vezes os alunos fazem um entendimento do texto que nós mesmos não havíamos feito?

Nesse sentido, importa que o professor – em nosso caso específico o de línguas – conduza os alunos a fim de que eles próprios possam atribuir um significado ao texto. Sempre que damos voz ao entendimento dos aprendizes sobre um texto eles nos surpreendem positivamente. Sartre (2006 *apud* VIEIRA, 2007) explica que não se deve subestimar a

capacidade do aluno/leitor de desvendar as intenções do autor de um texto ou de uma obra literária. Por isso não concordamos com respostas prontas, feitas de forma mecânica, como se elas fossem detentoras de verdades absolutas. Isso inibe a capacidade interpretativa do aluno e impede seu crescimento como alguém capaz de ter sua própria opinião.

Nas palavras de Leffa (1999), o poder da leitura é tão grande que “deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante”.

Falar sobre a capacidade de leitura é falar de linguagem e esta faz parte do processo de desenvolvimento sociocultural do sujeito, pois são coisas indissociáveis. Dessa forma, Lee afirma que

[a] linguagem é o instrumento mais importante que medeia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: A mediação semiótica da atividade prática, que ocorre basicamente por meio da linguagem (speech), transforma o homem [...] porque o homem torna-se consciente e planeja as suas ações servindo-se de meios de produção transmitidos e criados socialmente. (LEE, 1987 apud PONTECORVO, 2005, p. 20).

Dessa maneira, observa-se que o aprendizado de uma língua estrangeira, além do conhecimento adquirido, leva o sujeito também à condição de ser pensante no que concerne ao mundo que o cerca, o que aponta para a busca do conhecimento de outras culturas e, por conseguinte, de si mesmo. Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2001, p. 267) explica que “quem não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece integralmente sua própria língua”. Ainda segundo o autor (2001, p. 267), o conhecimento de um novo sistema linguístico proporciona ao aluno a “possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações linguísticas e dominá-las”.

Entendemos que o professor de línguas precisa se atentar ao fato de que temos a responsabilidade de criar, em nossas aulas, um ambiente propício não apenas para a questão comunicativa, mas para questões que envolvam temas recorrentes na vida dos alunos, até mesmo assuntos tabus na sociedade atual. É nosso dever ensinar os aprendizes a serem sujeitos críticos, dando-lhes voz. Para tanto, é necessário libertá-los das “fórmulas”, propiciando-lhes liberdade de criação. Sobre isso, Vygotsky assim se posiciona:

Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático, permitindo entender qualquer operação matemática como caso particular de operação de álgebra [...] Como a álgebra liberta o pensamento da criança da prisão das dependências

numéricas concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos. (VYGOTSKY, 2001, p. 267).

Pode-se entender, então, que as formas diferentes às quais se refere o autor dizem respeito às inúmeras maneiras que se encontram, atualmente, à disposição do professor de línguas. A fim de se conseguir tal transformação, é necessário que o ensino crítico de línguas estrangeiras esteja baseado nas teorias da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998 *apud* STIVAL, 2011). Segundo esses estudos, pretende-se, no contexto de ensino, identificar, analisar e discutir questões voltadas a assuntos como diversidade cultural, classe, raça, gênero, religião, relações de poder, mudança social, entre outros temas considerados polêmicos, porém importantes de se fazerem presentes também nas aulas de línguas. Pelo uso da língua, mudanças podem surgir a partir dessa reflexão.

2.2 Literatura: uma forma de humanização

Neste tópico, discorreremos brevemente sobre o texto de Antonio Candido (2004), intitulado “O direito à literatura”, cujo conteúdo vem nos mostrar uma realidade que, sem dúvida não é a que gostaríamos de ter, no que diz respeito à valorização da literatura em nosso País. Para Candido (2004), no Brasil, a literatura é relegada a segundo plano, ou é até mesmo inacessível pelas classes sociais menos favorecidas. Contudo, o autor afirma que a literatura é um direito de todo e qualquer cidadão, portanto, não pode ser um privilégio de poucos, que possuem um poder aquisitivo abastado. “Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172).

O autor esclarece que todos temos direito à literatura, e mais, que ela, ao contrário do que se pensa, é indispensável a qualquer pessoa, assim como o alimento, a moradia, o vestuário e o lazer são indispensáveis. Candido (2004, p. 173) avalia que muitas vezes a educação é direcionada para que o sujeito se veja excluído:

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. Na classe média brasileira, os da minha idade ainda lembram o tempo em que se dizia que os empregados não tinham necessidade de sobremesa nem de folga aos domingos, porque, não estando acostumados a isso, não sentiam falta [...].

Desse modo, do ponto de vista individual, é fundamental a conscientização, desde cedo, de que os bens culturais e espirituais são tão necessários quanto os bens materiais, aos quais todos os sujeitos têm direito, de igual forma, independente da classe social, não se tratando, logo, de caridade. Já no aspecto social, são necessárias leis que garantam esses direitos.

Candido (2004, p. 174) considera que a literatura está presente “como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Para ele, ninguém consegue ficar vinte e quatro horas sem fabular. Ora, tal afirmação mostra que a literatura é uma necessidade universal e, por conseguinte, deve ser tratada como fator primordial no que diz respeito à humanização. Dito de outra forma, ela auxilia o homem no que tange ao conhecimento de outrem e de si mesmo; ela traz consigo um poder transformador. Como pensar, então, que pode ser dispensável e não dar a ela a devida relevância?

A literatura é por vezes contraditória em sua função humanizadora. Na análise de Candido (2004, p. 176), nela podem ser identificadas três faces distintas:

- (1) Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) Ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

E é por meio da junção desses três aspectos que a literatura atua nos indivíduos. A palavra organizada torna o indivíduo mais capaz de abstrair a visão que tem do mundo que o cerca. Para Candido (2004), a produção literária apresenta uma força gerada por meio da palavra organizada. Em sua perspectiva, a produção literária pode ser complexa, pois um texto literário, ainda que seja de difícil compreensão, pode causar fruição em razão da forma usada pelo autor, já que sugere sua capacidade em articular palavras (tiradas do nada). Dessa maneira, uma produção literária pode ser entendida a partir das ideias paradoxais: ordem/caos, forma/conteúdo. Segundo Candido (2004, p. 177), este é o “primeiro nível humanizador [...] A organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”.

Dito de outro modo, não há conteúdo sem forma, e mesmo que o leitor não compreenda de imediato o conteúdo de um texto, sua simples forma já o direciona para uma proposta de sentido, o que o torna pensante.

Ainda se referindo ao poder humanizador da literatura, eis o que Candido (2004, p. 180) nos diz sobre sua concepção de humanização:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

É por essa e por outras razões que intentamos formar sujeitos leitores, pois é por meio da leitura que vamos compreender o mundo e sua complexidade de forma mais leve, mais amena, menos embrutecida.

2.3 A prática da leitura literária nas aulas de língua inglesa

Não se pode negar que o processo de globalização trouxe inovações na maneira de estudar, especialmente quando se trata de língua estrangeira. A busca por uma comunicação integral e eficiente se tornou comum, visto que viagens ao exterior que há algum tempo eram inimagináveis para alunos provenientes de escolas públicas hoje parecem bem mais acessíveis. Além disso, as políticas públicas educacionais têm proposto, diante das inúmeras mudanças no cenário estrutural, alterações na educação, de forma a contemplar o que está preconizado no Relatório para a Unesco, produzido a partir do Encontro Mundial para a Educação, que indica novos caminhos para a educação no século XXI. Baseando-se na proposta de que a educação no século XXI deve ter como referência e foco quatro princípios básicos – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser –, sem entrar no mérito dos princípios apresentados, interessa-nos um em especial para o nosso estudo, qual seja, aprender a ser. De acordo com o Relatório:

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1999, p. 99).

Nosso interesse é o citado pelo Relatório, isto é, permitir que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa contribuam para a formação geral do aluno, permitindo-lhe uma possível

autonomia. Além disso, esse documento é enfático sobre a importância da língua estrangeira na sociedade global, pois entende que ela atende às necessidades de comunicação da sociedade contemporânea.

Ainda de acordo com o Relatório, a educação precisa acompanhar o desenvolvimento histórico e, nesse sentido, o professor de línguas tem a cada dia novos desafios, a fim de atingir seus objetivos, no sentido de oferecer um ensino eficiente aos moldes desse mundo com perspectivas inovadoras.

Apesar de muitos livros didáticos não abordarem a literatura em seus conteúdos, alguns estudos têm mostrado uma sensível mudança nesse quadro. Felizmente, os professores de línguas têm tido a disposição de criar seus próprios recursos didáticos. Os autores Bowler e Parminter (1992 *apud* CORCHS, 2006, p. 19), por exemplo, afirmam que a leitura de textos literários no ensino de línguas alcançou um nível considerável, uma vez que “a literatura pode ser ensinada através de várias atividades interessantes que envolvem prosa, drama, poesia de diferentes séculos”. Nesse aspecto, observa-se que a literatura pode trazer uma forma mais interessante de se estudar a língua inglesa.

Segundo Duff e Maley (2003), a literatura pode ser vista como uma ferramenta eficaz para o ensino de língua inglesa, visto que em um texto literário podemos encontrar elementos como figuras de linguagem, um vocabulário mais elaborado e diferentes estilos de escrita, o que irá enriquecer o aprendiz em contato com o texto. Outros autores, como Aebersold e Field, também expõem suas ideias sobre o texto literário.

Achamos o texto literário muito útil para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar vários tipos de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também os alunos. (AEBERSOLD; FIELD, 1997 *apud* CORCHS, 2006, p. 24).

Essa é a razão pela qual buscamos o texto literário para nossa pesquisa, especialmente o conto de suspense, escrito por um autor tão completo e que traz um universo de questões existenciais em seus escritos, como é o caso de Edgar Allan Poe. Consideramos que a experiência poderia ser enriquecedora, tanto para mim, como professora, quanto para os alunos, justamente por se tratar de algo desafiador, que foge do habitual, do lugar comum. Para Brumfit e Carter (2000 *apud* CORCHS, 2006), a literatura permite ao leitor uma forma rica e acessível de conexão entre o passado e o presente, pois ela passeia por vários âmbitos, tais como a filosofia, a política, a arte, a religião, os valores humanos, as tradições culturais, dentre outros. Aprender uma nova língua significa aprender uma nova cultura e tudo que a ela se relaciona.

Os autores citados reiteram as razões de nossa escolha, a saber, o uso da literatura nas aulas de língua inglesa. Vários dos pontos mencionados no parágrafo anterior foram percebidos durante a coleta de dados. Optamos pelo conto *The Black Cat* por ser considerado um texto que abriria espaço para o diálogo e discussões a respeito da vivência dos sujeitos da pesquisa, o que de fato ocorreu. Isso porque o aluno/leitor, ao entrar em contato com o texto, começa a fazer analogias, buscando na história dos personagens situações que se assemelham às suas próprias.

Brumfit e Carter (1995 *apud* CORCHS, 2006, p. 25) esclarecem que “o uso da literatura no ensino de língua inglesa vem sendo discutido com mais frequência e implantado aos poucos, já que traz benefícios não só linguísticos como também culturais”. McKay (1995 *apud* CORCHS, 2006), por sua vez, vem mostrar que o recurso literário ativa a criatividade do aluno pela transferência de imaginação do universo literário para os aprendizes, o que amplia o conhecimento de mundo do aluno, permitindo-lhe realizar de forma mais eficiente atividades propostas pelo professor e até mesmo se conhecer.

Para Oster (1989 *apud* KHATIB; HOSSEIN, 2012, p. 32), há duas vantagens em destaque no que diz respeito à prática literária no ensino de língua estrangeira: “a literatura amplia a visão e o pensamento crítico dos alunos” e, ainda, “a literatura auxilia os alunos a verem de várias perspectivas porque quando eles leem algo literário, eles discutem sobre os eventos, personagens e têm diferentes interpretações”.

De fato, ao trabalharmos as interpretações possíveis a partir de um texto literário, às vezes os alunos nos surpreendem por suas interpretações, como já dito anteriormente, e, quando essas várias visões são compartilhadas, o resultado só pode ser um enriquecimento muito grande, de forma que todos têm a ganhar. Brumfit e Carter apresentam outras considerações sobre o papel da literatura no ensino de uma língua:

[...] Primeiro, o texto literário é um texto autêntico com linguagem real dentro de um contexto. Ele oferece um conteúdo cuja exploração e discussão do conteúdo (o qual, se apropriadamente escolhido, pode ser importante na motivação para estudo) leva a uma percepção natural da linguagem usada (BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 15 *apud* CORCHS, 2006, p. 26).

Por meio do texto literário é possível apreender a língua em sua totalidade, pois nele há vários recursos linguísticos que podem ser explorados de maneira natural, sem as formas mecânicas que muitas vezes promovem a desmotivação dos aprendizes. Dentre esses recursos, Cook (2000 *apud* CORCHS, 2006) menciona os neologismos, os arcaísmos, as figuras de linguagem ou um tipo de linguagem mais ou menos formal. Todos esses aspectos devem ser considerados, visto que eles permitem que o texto se torne mais interessante, uma vez que,

como já afirmamos, a leitura de um texto literário conduz o aluno a uma forma diferente de linguagem. Além disso, o texto pode conduzir o aprendiz a analogias com sua própria realidade, o que para ele tem mais significação.

Segundo Candido (2004), não apenas o conteúdo, mas também a forma do texto literário, ainda que seja de difícil compreensão, pode causar fruição, pois sugere a capacidade do autor em articular palavras (tiradas do nada). Ainda na visão desse autor (2004, p. 177), esse é o “primeiro nível humanizador [...] A organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”.

Além do exposto acerca dos aspectos linguísticos advindos dos textos literários, há também os aspectos de ordem humana, moral, social e política. Em *The Black Cat/O Gato Preto*, por exemplo, há vários conflitos do personagem com sua natureza cruel e violenta. Observamos que esses conflitos levam os alunos a discussões e reflexões sobre o comportamento humano, o que é sempre muito interessante, pois nesses momentos eles expõem suas opiniões, mostrando que estão construindo suas concepções sobre o mundo que os cerca. Além disso, é preciso considerar o que Eco (2003, p. 20) afirma, “ler um conto também quer dizer ser tomado por uma tensão, por um espasmo.” No caso do conto “O gato preto”, as tensões e os espasmos podem ser experimentados do início ao fim. A cada parte lida os alunos ficam mais curiosos e ansiosos na tentativa de descobrir como será o desfecho da história.

2.4 Definições de conto

O contexto atual exige uma urgência em tudo que se faz. Tudo acontece de forma breve, porém, com muita intensidade. Há uma busca frenética por viver tudo ao mesmo tempo, nada pode ficar para depois. Assim também é a natureza do conto, uma produção curta, rápida, com poucos personagens, com unidade de ação e espaço, mas carregada de intensidade. Para Bosi (1994, p. 7), o conto é um “quase-documento folclórico”, a “quase-crônica da vida urbana”, o “quase-poema do imaginário às soltas”, enfim, “grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem”. O conto constitui um tipo de narrativa que consegue abraçar toda a temática do romance, contudo, sua composição é sintética e nele há o “convívio de vários tons, gêneros e significados”. Quanto ao contista, esse autor (1994, p. 9) afirma que este “é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força”. Para Bosi (1994), o conto exerce um papel privilegiado no que concerne a situações vividas pelo homem do mundo contemporâneo.

Bosi traz ainda uma afirmação de Poe, na qual ele diz que,

Um escritor hábil construiu um conto. Se foi sábio, não afeiçoou os seus pensamentos para acomodar os seus incidentes, mas, tendo concebido com zelo deliberado um certo efeito único ou singular para manifestá-lo, ele inventará incidentes tais e combinará eventos tais que melhor o ajudem a estabelecer esse efeito preconcebido. Se a sua primeira frase não tender à exposição desse efeito, ele já falhou no primeiro passo. Na composição toda, não deve estar escrita nenhuma palavra cuja tendência, direta ou indireta, não se ponha em função de um desígnio preestabelecido. (POE *apud* BOSI, 1994, p. 8).

O conto, sem dúvida, é um gênero literário fascinante, talvez justamente por se tratar de histórias breves, mas com uma carga grande de tensões e intenções. No caso de Allan Poe, por exemplo, tensão é a palavra de ordem, já que o autor escolheu o suspense, o mistério e o macabro como tema central de sua obra e faz isso com uma genialidade extraordinária.

Quanto à definição de conto, observa-se que há semelhanças entre as opiniões dos teóricos. Segundo Rezende (2009), algumas designações buscam decifrar o gênero conto como exemplo de unidade de efeito, impressão ou tensão, brevidade, verdade ou paixão, contenção ou intensidade. Julio Cortázar (1999, p. 349) considera o conto um “gênero de tão difícil definição, tão fugidio em seus aspectos múltiplos e antagônicos, e em última análise tão secreto e dobrado sobre si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.” Ainda para o autor,

[...] um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência. Somente com imagens pode-se transmitir a alquimia secreta que explica a ressonância profunda que um grande conto tem em nós, assim como explica por que existem muito poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 1999, p. 350).

Baudelaire (2012), ao prefaciá-lo a obra *Contos de imaginação e mistério*, de Edgar Allan Poe (2012), aponta que, na escrita do conto, a primeira frase deve preparar para a impressão final. Caso isso não ocorra, a obra ficará deficiente por completo. Toda e qualquer palavra apresentada no conto deve ter uma intencionalidade, de modo que cada detalhe da obra deixe transparecer um plano traçado. Entende-se, aqui, que o leitor deve ser pego logo no início do conto. Esse detalhe pode ser percebido em todos os contos escritos por Allan Poe, que parece ter estudado a fundo a arte de prender a atenção do leitor. Neles não há como o leitor não se

sentir instigado à leitura do início ao fim. É o que Cortázar (1999) nomeia de intensidade e tensão, características desse gênero literário que somente os grandes contistas conseguem atingir. Para Cortázar (1999, p. 357), escrever um conto consiste

[...] em atingir o clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que captura a atenção, que isola o leitor de tudo o que o cerca e, terminado o conto, volta a conectá-lo à sua circunstância de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda ou mais bela.

Cortázar (1999, p. 351) acredita, ainda, que há no conto traços da fotografia, visto que o fotógrafo, tal qual o contista, tem a função de fazer recortes, fragmentando a realidade, tornando-a mais restrita. Contudo, sua verdadeira intenção é fazer com que esses recortes apresentem uma visão muito mais ampla e dinâmica da realidade, algo que transcenda o que for capturado pela câmera, uma vez que são analisados com o efeito da lente de aumento.

Assim, ambos, fotógrafo e contista, lidam com alguma forma de limite. O fotógrafo está limitado à câmera, entretanto, ele tenta a todo custo mostrar na imagem uma amplidão de sentimentos, algo que extrapole a imagem puramente exibida. O contista, por sua vez, está limitado ao número de páginas e procura, então, narrar de forma curta, mas com o máximo de intensidade a fim de atingir a alma do leitor.

Por essa razão Gotlib (1985) afirma que não apenas Poe, mas também Maupassant, defendem a ideia de que o início do conto é tão importante quanto o final e que se deve prender a atenção do leitor em toda a leitura até chegar ao final e este, por sua vez, deve ser impactante. Poe (1987) afirma que, em uma produção literária, “a brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito pretendido”. Por isso, no conto tudo deve estar a serviço da utilidade no que diz respeito às intenções do autor em impactar o leitor com uma narrativa breve.

Segundo Tchekhov (1995 *apud* PAZ, 2014), mais importante do que a sequência de surpresas na história é o modo como a narrativa ocorre. O assunto em si fica relegado a segundo plano. Sendo assim, o autor prefere optar por temas como a “realidade cotidiana”, mostrando nela flashes da vida do personagem, que procura a solução para seus conflitos existenciais. Para Angelides (1995 *apud* PAZ, 2014), o conto, de sua parte, não encontrará tal solução, uma vez que na realidade os conflitos muitas vezes não são solucionados.

É ampla e complexa a discussão entre os autores. Há uma diversidade de opiniões relativas às definições acerca do conto. Edgar Allan Poe, por exemplo, parte do pressuposto do efeito impactante, da intensidade do acontecimento. Anton Tchekhov (1995 *apud* PAZ, 2014)

acredita na brevidade do conto, afirmando que é melhor escrever o suficiente do que escrever demais.

São vários os pontos de vista acerca do conto, entretanto, seja qual for a corrente da qual se origina, ele traz sempre uma carga de experiências. “Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (PIGLIA, 2004 *apud* PAZ, 2014, p. 69).

Por ser ao mesmo tempo simples e complexo, mas de uma riqueza de saberes tão grande, optamos por fazer a leitura do conto *The Black Cat* a fim de, a um só tempo, desenvolver o gosto pela leitura literária e aprimorar o conhecimento de nossos aprendizes em língua inglesa.

2.5 Um convite à leitura de contos

O professor de línguas, muito mais do que ensinar estruturas sintáticas ou como a língua funciona, visa fomentar a leitura, pois é por meio dela que ele há de formar sujeitos de fato integrados ao mundo no qual estão inseridos. Isso pode ser possível se o professor utilizar textos cujo conteúdo possua densidade semântica, originalidade no uso da língua, inovações na forma e diferentes representações de mundo (SILVA, 2010 *apud* PAZ, 2014). Por essa razão, verificamos que o conto de um autor americano, que escreve com tanta genialidade como Edgar Allan Poe, poderia ser um grande colaborador no sentido de instigar o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, propiciar novos caminhos no aprendizado de língua inglesa.

Como já mencionado aqui, a literatura tem um papel libertador, seja ela qual for, mas, além disso, ela tem o poder de criar laços. O conto é um texto breve, porém denso, por isso pode criar esses laços em função de sua capacidade de envolver o leitor. Michèle Petit (2009), citada por Paz (2014, p. 68), mostra como esse vínculo pode ser estabelecido entre leitores, já que eles

[...] se sentem vinculados aos outros – aos personagens, ao autor, aos que leram o livro, que leem juntos ou o farão um dia –, descobrindo que dividem as mesmas emoções, as mesmas confusões; por outro lado, eles se veem separados, diferentes daquilo que os cerca, capazes de pensar independentemente.

Conforme a antropóloga francesa, a leitura pode nos aproximar de outros seres humanos que antes pareciam muito distantes de nós, além disso, leva-nos à compreensão de que todos estão sujeitos a experimentarem conflitos, tormentos, emoções, alegrias e não raro é o que

ocorre com os personagens e autores que lemos. Portanto, há uma identificação entre o leitor e quem escreveu aquelas páginas.

2.6 Um pouco de Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe nasceu em Boston, Estados Unidos, em 19 de janeiro de 1809, em uma companhia de teatro da qual seus pais faziam parte, cujas produções oscilavam entre Hamlet e Macbeth, dramas e comédias. Muito cedo seus pais desaparecem de sua vida, razão pela qual Poe não teve nenhuma influência do teatro (CORTÁZAR, 1999).

Sua mãe, Elizabeth Arnold Poe, era inglesa; seu pai, David Poe, americano. Ambos contraíram tuberculose. O pai não se sabe ao certo se morrera ou se abandonara a família antes que o terceiro filho nascesse. A mãe, por sua vez, optou por deixar o mais velho em casa de parentes e se mudar para o Sul, levando consigo Edgar. A doença não tardou em levá-la, deixando Poe órfão. Mais tarde, Edgar é adotado pelo casal John Allan, um comerciante escocês, e Frances Allan, que sempre amou Edgar. Seu pai adotivo era um homem duro de coração e o tratava com frieza. Mais tarde os dois entrariam em grandes conflitos, pois seu pai não aceitava que ele fosse um escritor.

Poe gostava de escrever desde muito cedo, por isso foi poeta, contista, editor e crítico literário. A crítica o considera como o pai da narrativa policial e um escritor de grande relevância no século XIX. Este grande nome da literatura americana foi publicamente reconhecido por artistas de alto quilate, como Júlio Verne, Arthur Conan Doyle, Charles Baudelaire e Leslie Stephen. O trabalho de Poe não se restringiu à literatura, mas alcançou também outros campos, como cinema, música, televisão, criptografia e cosmologia.

Não foi por acaso que optamos por trabalhar com os contos de Allan Poe em nossa pesquisa. Trata-se de uma figura altamente polêmica, em cujos escritos encontramos material riquíssimo para se trabalhar com adolescentes, uma vez que são contos de suspense e por isso instigam a curiosidade e o interesse dos alunos.

Edgar Allan Poe representa uma tendência à parte do movimento geral do Romantismo nos Estados Unidos da América, já que percorre os caminhos do suspense, do fantástico, do misterioso, do macabro. Cultivando na sua obra esses temas, Poe personifica uma das tendências mais marcantes do movimento romântico transplantado da Inglaterra para a América.

Como já mencionado neste capítulo, Charles Baudelaire foi o nome escolhido para escrever o prefácio da obra de Poe, intitulada *Contos de imaginação e mistério*. Baudelaire

(2012 *apud* POE, 2012) se mostra um grande admirador do trabalho de Poe e eleva sua figura em função de sua perspicaz observação do ser humano, afirmando que o autor percebeu “com clareza e afirmou impassivelmente a perversidade do homem”. Ademais, menciona as palavras do próprio Poe, que afirmava haver uma força no homem e que nem mesmo a filosofia era capaz de percebê-la. Essa força primitiva seria nada menos que a perversidade natural oriunda do ser humano, que o conduz, muitas vezes, ao homicídio e ao suicídio. Poe acreditava nessa verdade, ou seja, na maldade natural do homem, tanto que Baudelaire se diz satisfeito de que essa verdade seja jogada na cara daqueles que dizem que todos nós nascemos bons. Para ele, isso não passa de uma hipocrisia, visto que, na verdade, todos nascemos marcados pelo mal. E é isso que Poe vem mostrar, sem meias verdades. Ele não admitiria ser ludibriado.

Para Baudelaire (2012 *apud* POE, 2012, p. 16), Poe era extremamente preocupado com a estrutura e a correção de suas composições, “desmontando obras literárias como se fossem peças mecânicas defeituosas, apontando cuidadosamente os vícios de fabricação”. Nada passava despercebido aos olhos do criterioso autor. Sua imaginação era prodigiosa e, segundo o autor (2012 *apud* POE, 2012, p. 16), o escritor afirmava que a “imaginação é uma faculdade quase divina que percebe tudo com antecedência, à parte dos métodos filosóficos, as relações íntimas e secretas das coisas, as correspondências e as analogias”.

Em se tratando de domínio literário, em que a imaginação poderia extravasar-se da forma mais natural, Poe escolheu o conto por ser esse um gênero literário baseado na brevidade, que é acrescida à intensidade do efeito. Ele escreveu diversos contos e muitos deles alcançaram sucesso entre os apreciadores de suspense. A leitura do conto, que pode ser feita de um só fôlego, diz Baudelaire (2012 *apud* POE, 2012, p. 16-17), “deixa no espírito uma marca muito mais poderosa que uma leitura intermitente, muitas vezes interrompida por problemas de negócios e preocupações com interesses mundanos”.

Poe se tornou conhecido em função de sua maneira peculiar de lidar com as palavras. O autor sempre se mostrou diferente das outras pessoas e sua história é marcada pelo sofrimento e pelas perdas:

Eu nunca fui desde a infância, jamais semelhante aos outros. Nunca vi as coisas como os outros viam. Nunca logrei apaziguar paixões na fonte comum. Nunca tampouco extrair dela os meus sofrimentos. Nunca pude em conjunto com os outros despertar o meu peito para as doces alegrias, e quando eu amei, eu fiz sempre sozinho. Por isso, na aurora da minha vida borrascosa evoquei como fonte de todo meu bem e todo meu mal. O mistério que envolve, ainda e sempre, por todos os lados, o meu cruel destino. (POE, 1996 *apud* BOMFIM, 2012, p. 15).

A vida do autor é cercada de algumas problemáticas, como o vício do álcool. No conto *The Black Cat* o personagem também se torna viciado em bebida alcoólica, o que o torna violento com seus animais e com sua esposa.

A impressão que se tem é que suas personagens são extensões do próprio autor: homens com atitudes fortes e grande imaginação, mulheres mórbidas, doentes de males muito estranhos. Em grande parte das vezes são personagens neuróticas, alheias ao mundo e dedicadas aos seus devaneios e fantasias. Além do mais, o autor tende a explorar o lado duplo que cada ser humano possui. Muitas antologias afirmam ser ele um “arquiteto” do conto moderno. Os contos de Poe são de **efeitos emocionais**, sendo que os “personagens, ação, atmosfera, etc., tudo converge para o intuito capital: despertar uma emoção no leitor” (MOISÉS, 1997 *apud* LOURENÇO, 2012, p. 6).

Edgar Allan Poe, um artista completo, um contista como poucos, morreu no dia 7 de outubro de 1849, em Baltimore. As causas de sua morte ainda hoje são desconhecidas. As especulações são inúmeras, entre elas o uso excessivo de bebidas alcoólicas; outros dizem que faleceu em decorrência de problemas cardíacos, hidrofobia, suicídio, tuberculose, entre outras enfermidades. Entretanto, de certo temos que sua genialidade em escrever vem nos inspirando a conhecer um pouco mais do universo do suspense e de uma literatura de boa qualidade.

3 O PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995).

O objetivo deste terceiro capítulo é relatar a experiência vivenciada a partir de uma sequência didática (SD) elaborada para as aulas de língua inglesa, em uma turma de 1º ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Goiano–Campus Trindade. Vale ressaltar que a pesquisadora é também a professora da turma, o que propiciou uma maior flexibilidade na realização da coleta de dados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE; ANDRÉ, 2003), há cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

[...]

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras fileiras nas terceiras e quartas séries? e, outras desse tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Por exemplo, numa pesquisa das práticas de alfabetização na escola pública, Kramer e André (1984) mostraram como as medidas disciplinares de sala de aula serviam ao propósito de organização para o trabalho e como isso interferia no “clima” de sala e no envolvimento das crianças nas tarefas propostas. Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.

4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar

meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (BOGDAN; BIKLEN apud LUDKE; ANDRÉ, 2003, s/p).

3.1 Análise e coleta de dados

As aulas para a coleta de dados ocorreram de março a agosto de 2016, em um total de onze aulas. Os instrumentos utilizados durante o processo de pesquisa para fins de coleta de dados foram dois questionários, um inicial e um final, diário de bordo, produções escritas e diálogos com os alunos. Além disso, como material para as aulas, foram desenvolvidas as seguintes atividades: dividimos o conto em partes, apresentamos diversos slides, exibimos um pequeno vídeo (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjIw>) com relatos e depoimentos de leitores e escritores sobre Allan Poe.

Com relação aos questionários aplicados aos participantes, é importante ressaltar que, conforme a orientação do Comitê de Ética, eles foram aplicados com o devido consentimento por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos alunos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais dos participantes (Anexo B). Assim, como forma de preservar a identidade dos participantes, quando necessário serão utilizadas apenas as iniciais de seus nomes.

A análise de dados teve como base os questionários inicial e final, os diários de campo e as produções dos alunos, tendo como referência as categorias: motivação, aquisição de língua inglesa e uso de materiais autênticos. Tais categorias foram os elementos que mais apareceram nas partes de: mediação do professor, capacidade de entendimento do texto, limites e possibilidades de interpretação. Por vezes, como forma de exemplificar e complementar a análise de dados referente aos questionários, as aulas serão relatadas e analisadas.

Vale ressaltar que, em uma única resposta do participante, por vezes podem ser percebidos outros aspectos que dizem respeito a mais de uma categoria, nesse caso, a análise será replicada nas devidas categorias. Durante todo o processo de coleta de dados, na leitura do conto os participantes eram instigados ao diálogo e por essa razão eles se sentiram livres para tecerem comentários sobre suas vidas, o que a nosso ver foi positivo, sabendo-se que a leitura do conto nos propiciou a chance de uma maior aproximação com nossos alunos.

Nas análises, expõe-se como foi o envolvimento dos participantes na pesquisa no que concerne à participação e à execução das atividades propostas. Analisamos quais as implicações e os benefícios para o aprendizado de língua inglesa na proposta de leitura de um texto autêntico, a saber, o conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe. Fazemos menção à receptividade desse tipo de material e de como ele pode ser um complemento enriquecedor tanto para o professor quanto para os alunos.

3.2 Nosso corpus de pesquisa: o conto *The Black Cat*

Nosso *corpus* de pesquisa foi o conto *The Black Cat*, de Allan Poe. A escolha do texto se deu em razão de um gosto pessoal e por ser considerado um texto com uma carga maior de suspense e terror, o que poderia motivar mais os sujeitos da pesquisa.

Para Silveira e Barros (2009), Poe costuma usar uma espécie de terror psicológico em seus contos e seus personagens cometem loucuras, contudo, por vezes se mostram em plena lucidez.

A seguir, um breve resumo da narrativa.

Um homem narra sua própria história. Ele era apaixonado por animais, sempre teve muitos. Casou-se cedo e teve a sorte de encontrar uma mulher que também amava animais. Eles tinham muitos, desde peixes até um macaco, mas o que ele mais gostava era um gato preto, muito grande, o qual chamava de Plutão. Com o passar do tempo, o homem começou a ficar impaciente, irritado, e perdeu seu afeto pelos animais, menos por Plutão. O homem bebia muito e um dia, ao chegar em casa embriagado, furou os olhos de seu gato. Não satisfeito, pegou uma corda e o enforcou em uma árvore. No outro dia, acorda assustado com gritos de “fogo!”. Era sua casa em chamas. No dia seguinte, foi até a sua casa ver o que restou. Somente uma parede estava de pé, com marcas de um gato enforcado. Ele então partiu a procurar um gato parecido com Plutão e achou um, que tinha apenas uma diferença: uma mancha branca em seu peito. O homem tinha ódio do bichano, enquanto sua mulher tinha-o como animal predileto. Ele tentava evitar o gato, que o seguia por todos os lugares. Um dia, ao descer as escadas do porão, o gato se enroscou em suas pernas. Com raiva, o homem pegou um machado para matar o animal, mas sua esposa se colocou à frente e recebeu uma machadada na cabeça. Morreu sem ao menos gritar. Ele pegou o cadáver da esposa e o escondeu em uma parede recém-cimentada. O gato nunca mais apareceu. A polícia revistou toda a casa. Ao sair, o homem se entrega e confessa o brutal crime (Disponível em: <https://blogdopoe.wordpress.com/2013/10/03/resumo-do-conto-o-gato-preto/>).

O conto *The Black Cat* foi publicado pela primeira vez em 1843, em uma edição do *Saturday Evening Post*. Nele, o autor lida com a psicologia da culpa. A narrativa se inicia com o personagem preso pelo crime que havia cometido e, portanto, atormentado pelo desespero e pela sensação de que morreria na manhã seguinte. O trecho que segue mostra um fragmento do texto original.

FOR the most wild, yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief. Mad indeed would I be to expect it, in a case where my very senses reject their own evidence. Yet, mad am I not – and very surely do I not dream. But tomorrow I die, and today I would unburden my soul. My immediate purpose is to place before the world, plainly, succinctly, and without comment, a series of mere household events. In their consequences, these events have terrified – have tortured – have destroyed me. (ALLAN POE, 1845, p. 38).

Para a narrativa sumamente extravagante e contudo sumamente trivial em que tomo da pena, não espero nem peço crédito. De fato, louco seria eu de esperar tal coisa, num episódio em que até meus próprios sentidos rejeitam o que testemunharam. Contudo, não estou louco – e, decerto, tampouco estou sonhando. Mas amanhã morrerei e hoje quero desafogar minha alma. Meu propósito imediato é expor diante do mundo, de modo direto, sucinto e sem comentários, uma série de simples eventos domésticos. Por suas consequências, esses eventos me aterrorizaram – torturaram – destruíram. (ALLAN POE, 2012, p. 81, tradução de Cássio de Arantes Leite)

O personagem, que antes era dócil e apaixonado por animais, de repente passa a odiá-los e a cometer as maiores atrocidades com seus animais, em especial com Plutão. Sua violência e crueldade eram atribuídas ao álcool. No trecho que segue é possível perceber como o personagem vai aos poucos se tornando embrutecido:

One night, returning home, much intoxicated, from one of my haunts about town, I fancied that the cat avoided my presence. I seized him; when, in his fright at my violence, he inflicted a slight wound upon my hand with his teeth. The fury of a demon instantly possessed me. I knew myself no longer. My original soul seemed, at once, to take its flight from my body and a more than fiendish malevolence, gin-nurtured, thrilled every fibre of my frame. I took from my waistcoat-pocket a pen-knife, opened it, grasped the poor beast by the throat, and deliberately cut one of its eyes from the socket! I blush, I burn, I shudder, while I pen the damnable atrocity. (ALLAN POE, 1945, p. 39).

Certa noite, voltando para casa, muito embriagado, de uma de minhas tavernas pela cidade, julguei que o gato evitava minha presença. Agarrei-o; nisso, em seu medo de minha violência, ele me infligiu um leve ferimento na mão com os dentes. A fúria de um demônio apossou-se instantaneamente de mim. Eu não mais me reconhecia. Minha alma original pareceu, na mesma hora, levantar voo de meu corpo; e uma malevolência mais do que diabólica, inflamada a gim, convulsionou cada fibra de meu corpo. Tirei do bolso do

colete um pequeno canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e deliberadamente arranquei um de seus olhos da órbita! Coro, enrubesço, estremeço conforme descrevo a abominável atrocidade. (ALLAN POE, 2012, p. 83, tradução de Cássio de Arantes Leite).

Contudo, o homem sente-se terrivelmente arrependido no dia seguinte. Nesse aspecto, pode-se perceber o momento de lucidez e, nas palavras de Michèle Petit (*apud* PAZ, 2014), o leitor pode, nesse aspecto, se ver de modo semelhante ao do personagem, que também experimenta seus conflitos existenciais. Talvez o gato seja posto, aqui, como uma metáfora para a consciência do homem, levando-o a encarar a realidade da qual tenta fugir.

De acordo com Silveira e Barros (2009), Poe utiliza recursos não só linguísticos, mas também culturais, a fim de construir um texto ainda mais impactante. O gato preto, por exemplo, configura, em algumas culturas populares, superstição, má sorte, seres aliados ao demônio. O próprio nome dado ao gato, Pluto, significa, na mitologia Romana, o deus do inferno. Ainda, a cor preta que, atribuída a esse animal, simboliza a tristeza, a escuridão, as trevas.

Nota-se que todas as ações vão sendo conduzidas para um desfecho trágico e surpreendente. De acordo com Lourenço (2012), tudo isso para que os atos e as consequências apresentados sejam casuais e possíveis de acontecer. No entanto, por meio de uma análise mais detalhada, pode-se entender que o horror central da história não está no assassinato da esposa ou no enforcamento do gato preto, mas na vereda que a personagem principal escolhe e como sua transformação acontece. Em determinado ponto da narrativa fica difícil afirmar se aquilo de fato aconteceu ou se tudo não passa de fruto de uma mente perturbada. O autor não utiliza o sobrenatural a fim de justificar as ações. Não há nada que ele apresente que não possa acontecer na realidade. Talvez isso também cause no leitor uma maior compreensão, fascínio e medo do ser humano.

Com tantos atos violentos e frequentes ataques de fúria o homem acaba preso e passa, então, a narrar em tom de confissão sua história de vida e as atrocidades que cometera, talvez como um pedido de absolvição.

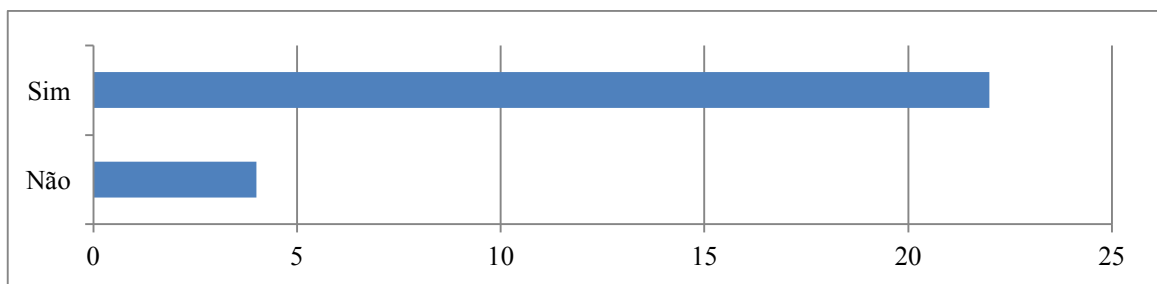
O próximo tópico apresenta o questionário inicial, aplicado com o propósito de verificar os hábitos de leitura dos sujeitos da pesquisa.

3.3 Questionário Inicial (QI)

O QI foi proposto com o objetivo de examinar os hábitos dos alunos participantes no que concerne à leitura, à literatura e ao conhecimento da língua inglesa, a fim de saber como nossa pesquisa seria recebida pelos participantes, assim como sondar sobre o interesse dos alunos em histórias de suspense, já que este é nosso *corpus* de pesquisa. As perguntas referentes ao nível de conhecimento dos participantes em língua inglesa tiveram o intuito de inferir como seria a leitura do conto, quais as maiores dificuldades, já que se trata de um texto original e, portanto, com uma linguagem mais complexa. Vale ressaltar que os gráficos aqui apresentados se referem apenas às questões fechadas, sendo as questões abertas analisadas sem o uso de gráficos demonstrativos. Foram apresentadas nove perguntas semiabertas para serem respondidas pelos alunos. O questionário aplicado aos alunos constituintes da pesquisa encontra-se nos anexos.

A questão número 1 tem o objetivo de saber os hábitos de leitura dos participantes.

Gráfico 1 – Você tem o hábito de ler?



Fonte: Dados da pesquisa.

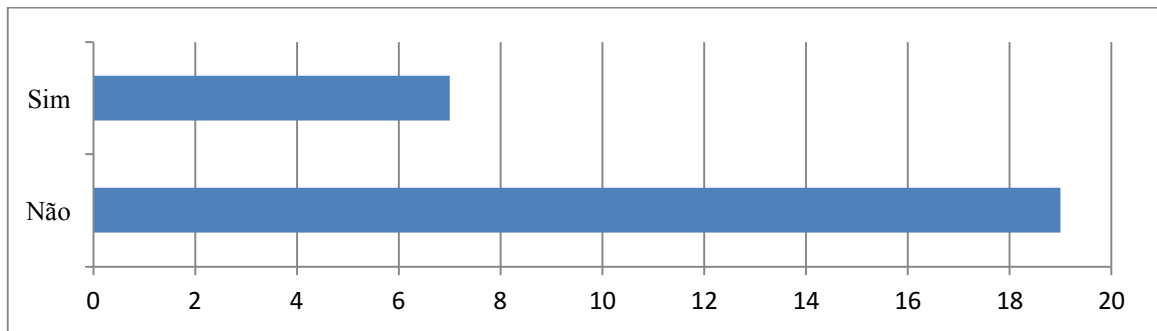
Na questão número 1, das 26 respostas dadas, 22 participantes afirmam ter o hábito de ler. Alguns alunos questionaram se poderiam considerar qualquer tipo de leitura, então foi explicado que a pergunta se referia à leitura literária, em material impresso ou digitalizado. O quantitativo de respostas positivas nos surpreendeu, já que é comum a ideia de que os jovens da atualidade não gostam de ler. Ainda na mesma pergunta, solicitamos que eles dessem uma justificativa para suas respostas, o que foi feito por apenas quatro deles. Um disse que não lê porque não gosta, dois disseram que não foram acostumados desde a infância e um outro disse que não lê por falta de tempo e porque não encontra obras que chamem sua atenção.

O relato dos alunos que disseram que não foram acostumados desde a infância, ou daquele que afirma não gostar de ler, talvez nos remeta a Candido (2004) ao citar o padre e sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, que explica acerca dos “bens compressíveis” e dos

“bens incompressíveis”. Segundo ele, os bens incompressíveis são aqueles essenciais, como o alimento, a roupa, a casa, assim como a literatura. Já os compressíveis são os não essenciais, como os cosméticos, os enfeites. Não sabemos ao certo as razões que levam esses adolescentes a não gostarem de ler, mas podemos supor que talvez suas famílias não tenham tido a oportunidade de acesso aos bens compressíveis e, nas palavras de Candido (2004), se não foram acostumados não sentem falta. Nesse momento, nota-se a importância do papel do professor, como mediador, na tentativa de despertar o interesse desse aluno para a literatura.

Na questão de número 2, os participantes foram solicitados a responder sobre seu costume de pegar livros emprestados na biblioteca da escola ou em outra qualquer.

Gráfico 2 – Você pega livros emprestados na biblioteca da sua escola ou em outra biblioteca?

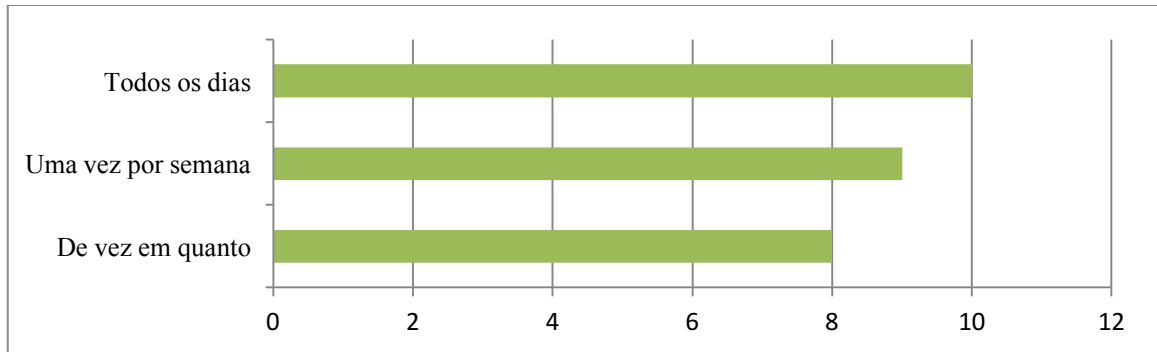


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico mostrou que 19 dos 26 participantes não costumam pegar livros na biblioteca. Houve um momento da aula em que deixamos reservado para comentar os questionários e as respostas dadas pelos alunos. Alguns disseram que ficam com preguiça de ir à biblioteca, outros afirmaram que a biblioteca da escola não tem livros muito interessantes. Vale observar que o IF Goiano – Campus Trindade está em fase de implantação, sendo assim, a biblioteca de fato ainda não dispõe de um acervo satisfatório. Sobre pegar livros em outras bibliotecas, eles alegam que é muito trabalhoso, preferem pegar emprestado de colegas ou comprar. Os sete que responderam sim complementaram suas respostas explicando que são “apaixonados” por biblioteca, que sentem “prazer em folhear livros”.

O intuito da pergunta 3 foi o de conhecer com que frequência os participantes leem.

Gráfico 3 – Com que frequência você lê?



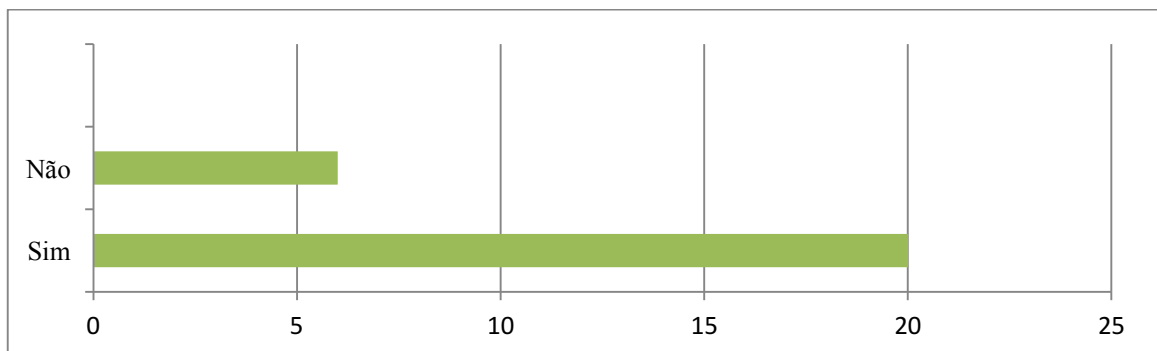
Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico dessa questão mostra uma pequena diferença entre as respostas. Em princípio, houve uma dúvida na questão, que foi esclarecida pela professora. Os alunos queriam saber se a pergunta se referia a qualquer leitura, como matérias da escola, ou se seria leitura literária. Expliquei que era sobre leitura extraclasse, mas não apenas leitura literária. As alegações daqueles que leem pouco são quase sempre as mesmas: não encontram nada de interessante; falta tempo; é difícil ir à biblioteca, dentre outras.

Aqui, percebemos que nosso projeto de pesquisa poderia ser um início, uma forma de mostrar para aqueles participantes não muito simpáticos à leitura que é possível, sim, encontrar leituras interessantes. O que muitas vezes acontece é que eles próprios não sabem onde e o que buscar; percebo que, nesse processo, o professor pode exercer um papel fundamental: mostrar aos alunos o poder que a literatura pode exercer no processo formador de pessoas. Dessa forma, o professor será um incentivador desse jovem, que por razões diversas não recebeu motivação da família durante a infância. Não cabe a nós julgá-los; cabe a nós apenas o papel de mediador entusiasta, visto que nunca é tarde para se começar a ter prazer e gosto pela literatura.

Na questão 4, perguntamos sobre alguém da família que teria o hábito de ler, com o objetivo de saber quem são os maiores incentivadores dos jovens no ambiente familiar.

Gráfico 4 – Em sua família, há alguém que tenha o hábito de ler?



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a questão número 4, além das respostas de sim ou não, foi feita uma pergunta complementar. Caso a resposta fosse sim, perguntamos quem era a pessoa que mais lia e que tipo de leitura. Dos 20 alunos que responderam sim, as respostas foram de certa maneira diversificadas. Nove participantes afirmaram que em casa é a mãe quem lê mais. Uma aluna disse, em sua resposta, que a mãe lê obras literárias e biografias, inclusive está escrevendo um livro. Sem dúvida, logo percebemos os alunos que são incentivados em casa, pois esta é uma aluna que se destaca em sua dedicação aos estudos. Outros disseram tios, irmãos, avó. Interessante observar que apenas um disse que é o pai quem mais lê em casa.

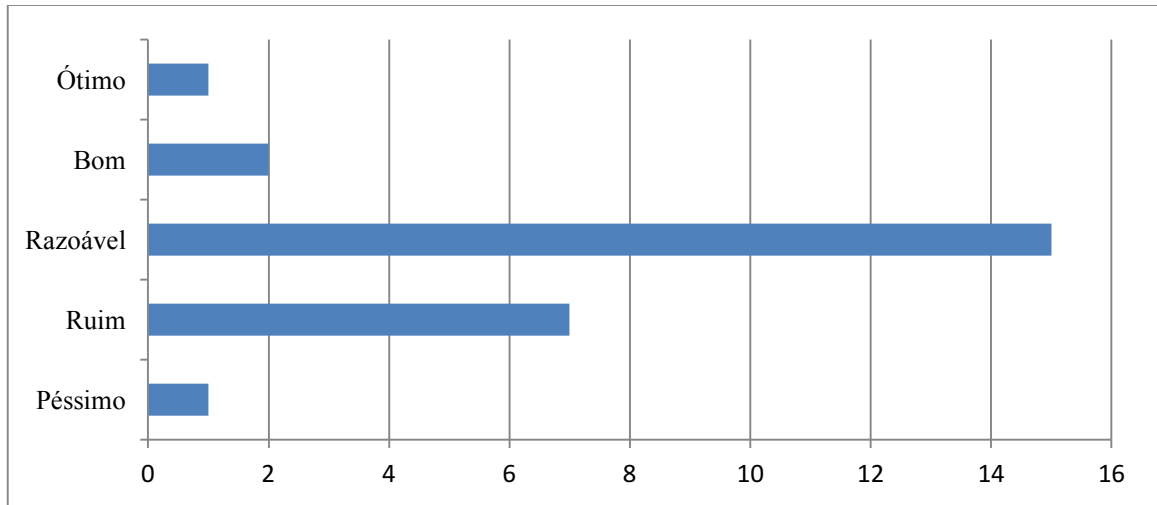
Esse é um fato que parece estar arraigado à nossa cultura, os homens apenas trabalham, enquanto as mulheres se dedicam a outras atividades, pensamento que precisa ser desconstruído. Nas palavras de Llosa (2009, p. 1), “a literatura acabou por se tornar, cada vez mais, uma atividade feminina”. É como se os homens não tivessem tempo para “as fantasias e ilusões”. A literatura, infelizmente, não é considerada algo essencial, mas um passatempo, portanto, para o homem parece algo vergonhoso dizer que gosta de ler, é como se ele tivesse deixando de lado suas “obrigações”.

As concepções de Llosa (2009) puderam ser vistas por meio das respostas dos alunos. A questão é: o que fazer para mudar essa realidade? Os garotos adolescentes já trazem esses conceitos de casa, isso faz parte da criação. Quando lhes é solicitada a leitura de um poema, por exemplo, percebemos a postura machista em seus comentários e piadinhas, mostrando que ler e gostar de poema “é coisa de menina”.

De qualquer modo, para Ceccantini (2009), a família pode influenciar de forma significativa no que diz respeito à formação dos hábitos de leitura. O incentivo e a motivação deveriam ter início ainda na infância, como a leitura de histórias aos filhos desde ainda muito pequenos, assim como o acesso a livros e outros materiais de leitura. Tudo isso seriam práticas positivas que serviriam de exemplos para os futuros leitores. Contudo, o autor aponta que essas podem ser práticas ideais, mas que nem sempre ocorrem. Sendo assim, a escola e os professores entram como canal, já que possuem todas as condições para o incentivo dos jovens à leitura e à formação de leitores.

Na pergunta de número 5, partimos para uma sondagem mais específica, a fim de descobrir como nosso projeto seria recebido pelos alunos, já que nosso *corpus* de pesquisa era um texto autêntico e, por esse motivo, traria uma linguagem que fugiria do convencional.

Gráfico 5 – Como você considera o seu conhecimento em língua inglesa?

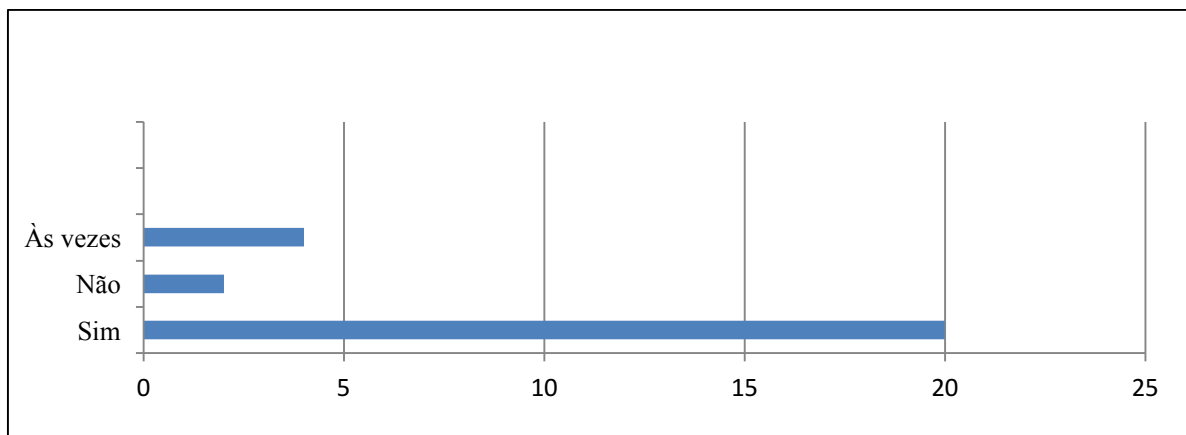


Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 26 participantes que responderam à pergunta sobre como consideram seu conhecimento em língua inglesa, 15 disseram que o consideram razoável e apenas um afirmou que considera seu conhecimento ótimo. De fato, o aluno tem um excelente conhecimento devido ao fato de ter morado fora do País por muito tempo.

Alguns alunos, no momento de responder ao questionário, comentavam que se consideram ruins em inglês, pois não gostam da língua e não consideram necessário aprendê-la. Percebemos que há a necessidade de tentar mudar o pensamento de alguns alunos, que ainda não consideram o aprendizado de língua inglesa algo importante em sua formação. Contudo, de forma geral, a porcentagem é pequena em relação àqueles que consideram importante e se sentem motivados a estudar e a aprender a língua inglesa. Por essa razão, achamos que nosso projeto teria uma boa aceitação pelos participantes.

Gráfico 6 – Na escola, você apresenta interesse pelo aprendizado de língua inglesa?



Fonte: Dados da pesquisa.

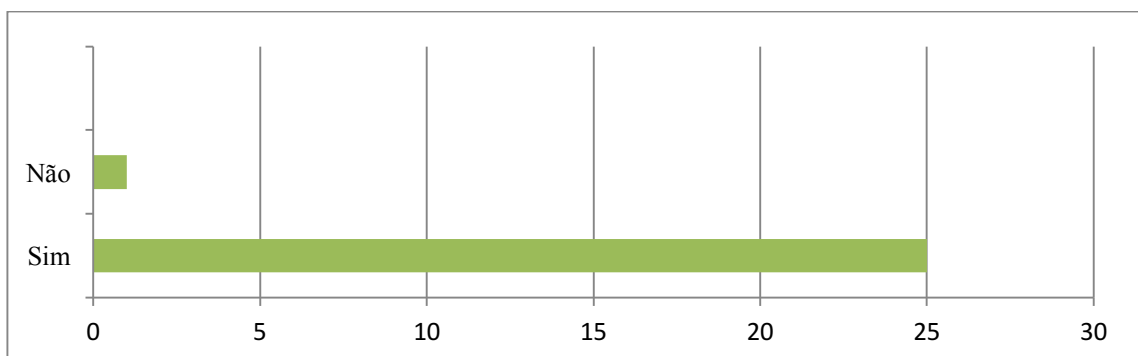
Na questão 6, o gráfico mostra que, dos 26 participantes que responderam, apenas dois afirmaram não ter interesse pelo aprendizado de língua inglesa. Ficamos satisfeitos com esse percentual, pois pudemos observar que nossa pesquisa seria bem recebida e que os participantes estariam receptivos às atividades propostas.

Para as respostas dessa pergunta também foi pedida uma justificativa. A maioria dos participantes que responderam sim reconhecem o aprendizado de língua inglesa como algo importante para sua formação. Uma aluna afirmou que “estudar inglês abre portas e novas oportunidades”. Outro aluno disse que “é importante estudar inglês porque enriquece o currículo”. Uma outra aluna afirma que o inglês “está presente em tudo hoje em dia”.

A título de curiosidade, um dos alunos que respondeu não ter interesse pelo aprendizado de inglês na escola é o mesmo que morou fora do País. Sua justificativa foi de que ele gosta de aprender coisas novas e o inglês da escola não lhe oferece nada de novo. No início do ano letivo, assim que descobri que esse aluno era fluente na língua, pedi a ele que auxiliasse os colegas durante as leituras e atividades realizadas em sala. Na primeira tentativa, ele me disse que não iria mais auxiliar os colegas, pois não tinha “paciência para isso”. Talvez a atitude certa naquele momento fosse de questioná-lo para tentar descobrir a razão de seu comportamento, contudo, simplesmente agradei e disse que estava tudo bem, até por receio de ser impositiva.

A questão seguinte do questionário (questão 7) é muito pertinente para este estudo, uma vez que por meio das respostas poderíamos analisar se nosso projeto, de fato, traria motivação para nossos alunos.

Gráfico 7 – Você acha que a leitura de textos em língua inglesa poderia motivar a sua aprendizagem na língua?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontados no gráfico revelam que apenas um dos 26 participantes respondeu que não achava que a leitura de textos em inglês poderia motivá-lo em sua aprendizagem. Para

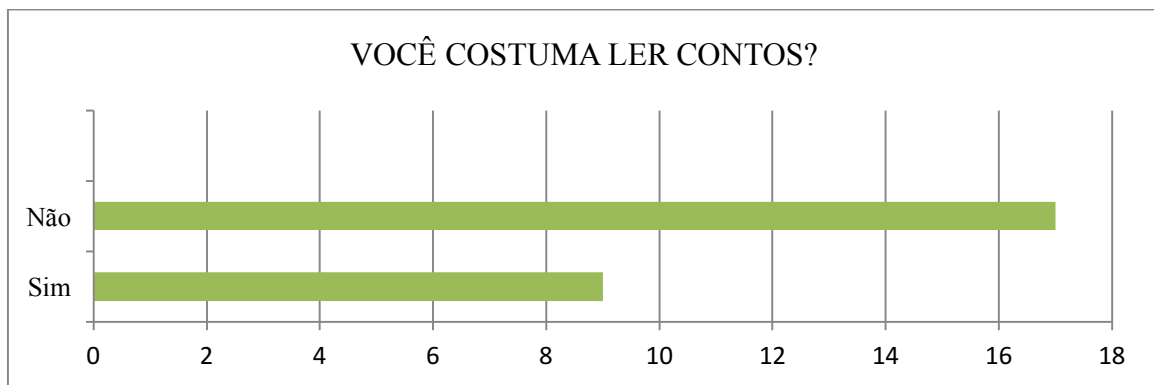
essa pergunta também pedimos uma justificativa, que foi de que ele não conseguiria aprender inglês “lendo livros de inglês”.

Com relação aos que responderam afirmativamente, as respostas foram bem diversificadas. Alguns disseram que sim, pois isso os levaria à prática da língua, outros afirmaram que seria uma forma de estar em contato com uma nova cultura, outro aluno disse que o texto “te deixa curioso”; uma aluna afirmou que “a leitura aumenta o vocabulário”; outra disse que “incentiva a pesquisa, pois a pessoa precisa buscar no dicionário as palavras que não conhece”.

As respostas dadas nessa questão foram bastante favoráveis às intenções de nosso projeto, visto que os alunos se mostraram interessados pela leitura de textos em inglês. Entretanto, até o momento havíamos dado poucas informações sobre a natureza do texto que trabalharíamos com eles na coleta de dados, mas isso nos pareceu irrelevante, uma vez que eles estavam de fato receptivos.

A questão 8 (Gráfico 8) do questionário tinha como objetivo diagnosticar se nossos alunos já haviam lido o gênero conto.

Gráfico 8 – Você costuma ler contos?

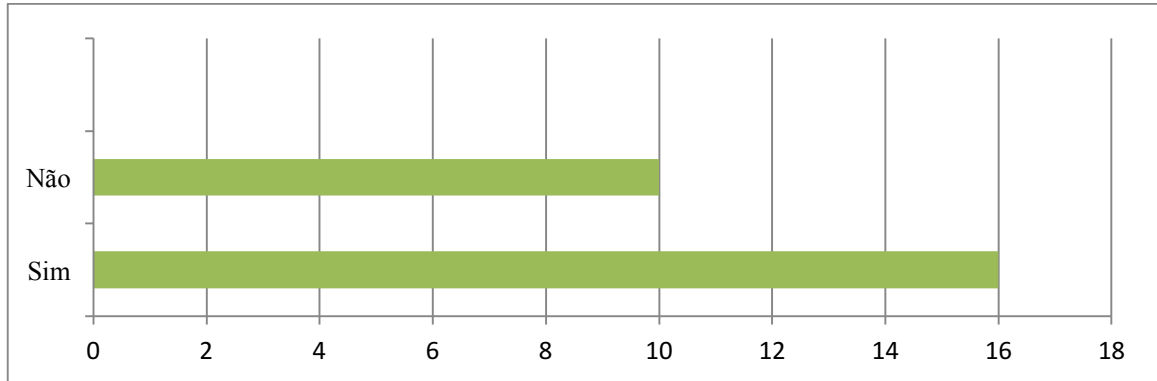


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico mostrou que 17 participantes responderam que não costumam ler contos (foi explicado que tal leitura se refere à língua materna ou estrangeira) contra apenas nove que afirmam gostar de ler esse gênero literário. As respostas à questão 8, por estranho que possa parecer, não nos surpreenderam, considerando que até o momento nenhuma explicação havia sido passada aos alunos a respeito do gênero conto e muito menos que tipo de conto leríamos. A intenção, na verdade, era exatamente sondar o interesse dos participantes por esse gênero de leitura.

Na questão 9, tínhamos como objetivo diagnosticar se nosso aluno poderia gostar da leitura que seria realizada no decorrer das aulas de nosso projeto.

Gráfico 9 – Você gosta de histórias de terror?



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa mesma pergunta também solicitamos aos participantes que dessem uma justificativa para suas respostas. Explicamos que poderiam ser considerados os gêneros terror e suspense. Das 26 respostas, 16 afirmaram que gostam de histórias de terror e/ou suspense, o que foi bastante positivo, já que nosso intuito era trabalhar um conto de terror e suspense.

Os participantes justificaram seu prazer pelo fato de serem essas histórias mais interessantes, uma vez que elas provocam a curiosidade do leitor, sobretudo para chegar ao seu final. As justificativas dadas expressam, de fato, o que os contos de Poe apresentam: suspense, curiosidade, desejo de saber como vai se dar o fim da história.

Dez alunos disseram não gostar de histórias de terror. Dentre as justificativas, encontramos: as histórias de terror provocam medo e eles não gostam de tal sentimento. Nossa tarefa, então, era aguardar até o questionário final, para constatar se esses mesmos participantes continuariam não gostando ou se mudaram de opinião após o trabalho com o conto *The Black Cat*.

3.4 Aulas para coleta de dados e Sequência Didática (SD)

Nesta seção serão apresentadas as aulas para a coleta de dados e também algumas das atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa por meio de uma sequência didática. A Sequência Didática (SD) desenvolvida na pesquisa faz parte do produto educacional, solicitado pelo programa de pós-graduação do Cepae. Dessa forma, julgou-se pertinente que algumas das atividades fossem demonstradas no corpo do texto, a título de exemplificação.

Em 15 de março de 2016, o primeiro momento da aula foi dedicado à aplicação do questionário inicial aos sujeitos da pesquisa, a fim de se verificar seus conhecimentos de inglês e seus hábitos de leitura de textos literários. No segundo momento, a professora os questionou acerca do conhecimento que tinham do autor Edgar Allan Poe, a maioria afirmou nunca ter ouvido falar, mas já se mostraram curiosos com o estilo da obra do autor. Em seguida, foi exibido um vídeo com entrevistas de outros autores que falam sobre a obra de Poe (endereço do vídeo nas referências). Percebeu-se que alguns participantes ficaram muito interessados, pois fizeram perguntas sobre as obras e sobre o autor. Houve um espaço para discussão a respeito dos relatos do vídeo e comentários sobre o autor e sua obra.

Em 22 de março de 2016, iniciaram-se as atividades de coleta de dados. Já no início da aula foi solicitado que os alunos opinassem sobre conto: o que seria, o que eles poderiam dizer sobre esse gênero literário. A resposta, de forma geral, foi a de que conto é uma pequena estória “bonitinha”, muitas vezes com final feliz. Alguns alunos citaram contos que já tinham lido, mas nenhum deles sequer se aproximou dos contos de suspense de Allan Poe. Os participantes também foram questionados sobre suas superstições, já que o título do conto é “O Gato Preto”. Alguns disseram que não têm nenhuma, outros disseram que evitam cruzar com um gato preto, pois acham que isso dá azar. O espaço foi aberto para que os alunos comentassem um pouco sobre essas questões culturais. De acordo com Bakhtin (2000, p. 362), “a ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época”.

Foi um momento de descontração e de aprendizado, já que, por vezes, alguém citava uma superstição desconhecida para os demais, o que possibilitou uma troca de experiências de crenças existentes em nosso meio. Nessa aula, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar seu conhecimento de mundo com relação às crenças e superstições. De acordo com Kleiman (2016, p. 29), “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Após as discussões acerca do gênero conto e das observações feitas pelos participantes sobre superstições, entre outras, a professora introduziu, por meio de *slides*, alguns adjetivos que estariam nos parágrafos a serem lidos pelos participantes. Estudamos o novo vocabulário, com apresentação da pronúncia e exemplificações com os próprios alunos. A professora dizia um adjetivo e pedia a um estudante para indicar um colega de sala com tal adjetivo. Foi um momento de diversão, pois todos queriam citar alguma característica dos outros colegas. Eu

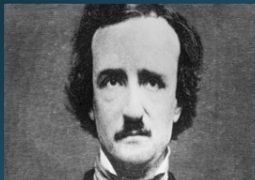
mostrava a palavra e eles diziam quem tinha essa característica na sala de aula. Quando fomos para a leitura do texto, muitas palavras do vocabulário já tinham se tornado conhecidas por eles. Isso foi bastante motivador, pois a leitura nessa aula ficou mais leve.

Em seguida, deu-se início à leitura e ao entendimento do texto. Ao término da aula, a professora pediu que tentassem terminar a leitura em casa e também que fizessem a primeira questão das atividades propostas. O objetivo de trabalhar essa primeira parte do material em dois encontros foi cumprida.

Seguem os *slides* apresentados, os parágrafos do conto propostos para a leitura e as atividades propostas para as primeiras aulas:

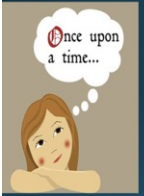
Figura 1 – Slides apresentados aos alunos

- INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS TRINDADE
- SUBJECT: ENGLISH
- TEACHER: ROSANA
- GROUP: FIRST GRADE/ HIGH SCHOOL



THE BLACK CAT
BY EDGAR ALLAN POE

WHAT IS A FAIRY TALE, EXACTLY?
A fairy tale is a story with magical elements. It's actually quite difficult to define this type of literature as many of the characteristics cross over into fables and folklore. But there are common characteristics of fairy tales share to a certain extent:



- Set in the past
- Use some form or variation of "Once upon a time"
- Fantasy or make-believe elements
- Enchanted setting - can include forests, castles, water or kingdoms
- Clearly defined good and evil characters
- Magical elements
- Characters take on unusual forms (giants, witches, dwarfs, talking animals)
- Groups of 3 (objects, people or events)
- Clearly defined problem, climax and resolution
- Most often they have a happy ending
- Teach a lesson that is important to the culture it came from

What are you like?



- nervous
- calm
- Tenderness
- humane
- Peevish
- ill temper
- moody
- regardless
- irritable
- docile

Calm



Peevish



Irritable



Docile



Regardless



Tenderness



Humane



Moody / ill temper



- Do you have any pets?
- What kind of pets do you have?
- Which ones do you prefer?
- Do you like black cats? Why?
- What are the beliefs about black cats?



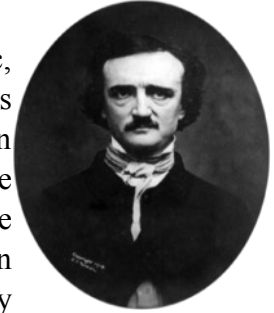
Do you like black cats? Why?

What are the beliefs about black cats?

8. appear (aparecer)
9. arouse (despertar)
10. resist (resistir)
11. visit (visitar)
12. attribute (atribuir)
13. approach (aproximar)
14. remember (lembrar)
15. fill (preencher, encher)
16. seem (parecer, dar a impressão de)
17. offer (oferecer)
18. follow (seguir)
19. destroy (destruir)
20. start (começar)

English Literature for English learners
Edgar Allan Poe (January 19, 1809 – October 7, 1849)

Edgar Allan Poe was an American author, poet, editor and literary critic, considered part of the American Romantic Movement. Best known for his tales of mystery and the macabre, Poe was one of the earliest American practitioners of the short story and is considered the inventor of the detective fiction genre. He is further credited with contributing to the emerging genre of science fiction. He was the first well-known American writer to try to earn a living through writing alone, resulting in a financially difficult life and career



The Black Cat

"The Black Cat" is a short story by Edgar Allan Poe. It was first published in the August 19, 1843, edition of *The Saturday Evening Post*. It is a study of the psychology of guilt, often paired in analysis with Poe's "The Tell-Tale Heart". [1] In both, a murderer carefully conceals his crime and believes himself unassailable, but eventually breaks down and reveals himself, impelled by a nagging reminder of his guilt.

Original Tales.

THE BLACK CAT

BY EDGAR A. POE.

For the most wild, yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief. Mad indeed would I be to expect it, in a case where my very senses reject their own evidence. Yet, mad am I not—and very surely do I not dream. But tomorrow I die, and to-day I would unburthen my soul. My immediate purpose is to place before the world, plainly, succinctly, and without comment, a series of mere household events. In their consequences, these events have terrified—have tortured—have destroyed me. Yet I will not attempt to expound them. To me, they have presented little but Horror—to many they will seem less terrible than *barroques*. Hereafter, perhaps, some intellect may be found which will reduce my phantasm to the common-place—some intellect more calm, more logical, and far less excitable than my own, which will perceive, in the circumstances I detail with awe, nothing more than an ordinary succession of very natural causes and effects.

From my infancy I was noted for the docility and humanity of my disposition. My tenderness of heart was even so conspicuous as to make me the jest of my companions. I was especially fond of animals, and was indulged by my parents with a great variety of pets. With these I spent most of my time, and never was so happy as when feeding and caressing them. This peculiarity of character grew with my growth, and, in my manhood, I derived from it one of my principal sources of pleasure. To those who have cherished an affection for a faithful and sagacious dog, I need hardly be at the trouble of explaining the nature or the intensity of the gratification thus derivable. There is something in the unselfish and self-sacrificing love of a brute, which goes directly to the heart of him who has had frequent occasion to test the paltry friendship and gossamer fidelity of mere *Man*.

I married early, and was happy to find in my wife a disposition not uncongenial with my own. Observing my partiality for domestic pets, she lost no opportunity of procuring those of the most agreeable kind. We had birds, gold-fish, a fine dog, rabbits, a small monkey and *a cat*. This latter was a remarkably large and beautiful animal, entirely black, and sagacious to an astonishing degree. In speaking of her intelligence, my wife, who at heart was not a little tinctured with superstition, made frequent allusion to the ancient popular notion, which regarded all black cats as witches in disguise. Not that she was ever *serious* upon this point—and I mention the matter at all for no better reason than that it happens, just now, to be remembered.

Pluto—this was the cat's name—was my favorite pet and playmate. I alone fed him, and he attended me wherever I went about the house. It was even with difficulty that I could prevent him from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which my general temperament and character—through the instrumentality of the Fiend Intemperance had—(I blush to confess it) experienced a radical alteration for the worse. I grew, day by day, more moody, more irritable, more regardless of the feelings of others. I suffered myself to use intemperate language to my wife. At length, I even offered her personal violence. My pets, of course, were made to feel the change in my disposition. I not only neglected, but ill-used them. For Pluto, however, I still retained sufficient regard to restrain me from maltreating him, as I made no scruple of maltreating the rabbits, the monkey, or even the dog, when by accident, or through affection, they came in my way. But my disease grew upon me—for what disease is like Alcohol!—and at length even Pluto, who was now becoming old, and consequently somewhat peevish — even Pluto began to experience the effects of my ill temper.

One night, returning home, much intoxicated, from one of my haunts about town, I fancied that the cat avoided my presence. I seized him; when, in his fright at my violence, he inflicted a slight wound upon my hand with his teeth. The fury of a demon instantly possessed me. I knew myself no longer. My original soul seemed, at once, to take its flight from my body; and a more than fiendish malevolence, gin-nurtured, thrilled every fibre of my frame. I took from my waistcoat-pocket a pen-knife, opened it, grasped the poor beast by the throat, and deliberately cut one of its eyes from the socket! I blush, I burn, I shudder, while I pen the damnable atrocity.

FONTE: http://www.myenglishpages.com/site_php_files/literature-edgar-allan-poe-the-black-cat.php
Acesso em: 18 mar. 2016.

VOCABULARY

PARAGRAPH 1

For the most wild, yet most homely narrative, which I am about to pen...

para a mais extraordinária, ainda mais familiar narrativa, que estou prestes a contar...

I neither expect nor solicit belief: Eu não espero nem solicito crédito

Mad: louco

Would be: seria

Tomorrow I die: amanhã eu morro

These events have terrified – have tortured – have destroyed me: Esses eventos aterrorizaram-me, torturaram-me, destruíram-me.

Perhaps: talvez

Nothing more than an ordinary succession of very natural causes and effects: nada além de uma sucessão de causas e efeitos naturais.

PARAGRAPH 2

I was: eu era, eu fui

Noted: notado

Disposition: caráter

Heart: coração

I was especially fond of animals: eu era especialmente afeiçoado aos animais

A great variety of pets: grande variedade de animais

With these I spent most of my time: com eles eu passava a maior parte do tempo

Parents: pais

There is something: há algo

Unselfish: altruísta, solidário

Faithful and sagacious dog: fiel e sagaz cão

Friendship: relação, relacionamento

PARAGRAPH 3

I married early: eu me casei cedo

Find: encontrar

Wife: esposa

We had: nós tínhamos

Birds: pássaros

Gold-fish: peixe dourado

Rabbits: coelhos

PARAGRAPH 4

This latter was a remarkably large and beautiful animal: este último era um animal notadamente grande e belo

Sagacious to an astonishing degree: esperto num grau surpreendente

Witches in disguise: feiticeiras, bruxas disfarçadas

Matter: assunto

PARAGRAPH 5

Pluto: Plutão

This was the cat's name: esse era o nome do gato

Playmate: companheiro de brincadeiras

He attended me wherever I went: ele me seguia por toda parte

It was even with difficulty: era até com dificuldade

PARAGRAPH 6

Our friendship: nossa amizade

Several years: vários anos

Temperament and character: temperamento e caráter

Radical alteration for the worse: alteração radical para pior

Even offered her personal violence: até mesmo fui violento com ela

Maltreating: maltratando

but my disease grew upon me: mas minha doença cresceu em mim

for what disease is like Alcohol: pois que doença é como o álcool

PARAGRAPH 7

I fancied that the cat avoided my presence: imaginei que o gato evitava minha presença

I seized him: eu o apanhei

He inflicted a slight wound upon my hand with his teeth: ele feriu levemente minha mão com os dentes

The fury of a demon instantly possessed me: uma fúria dos demônios imediatamente se apoderou de mim

ACTIVITIES

1. Read the questions about the text and answer them.

a) Describe the narrator's personality.

b) Describe all the attributes given to the Black Cat.

c) Why is the cat called Pluto?

2. Use the words from the box to complete the sentences:

nervous – tenderness –moody – regardless – docile-

a) The character of the tale was a very _____ person.

b) His wife had _____ with Pluto.

c) In his infancy the character was _____ with all his pets.

d) Pluto began to realize the man was _____ with him.

e) Because of the alcohol the man got very _____ .

3. Write one sentence for each adjective:

a) Peevish: _____

b) Ill temper: _____

c) Humane: _____

Em 29 de março de 2016, iniciamos a aula com perguntas sobre o que os alunos haviam conseguido entender do texto. Alguns explicaram que não terminaram a leitura, nem as atividades, pois tiveram dúvidas. A aula, então, foi reservada para o término da leitura e para que as dúvidas sobre as atividades fossem sanadas. Nesse momento, percebi, como em outras várias ocasiões, o papel fundamental da mediação no processo de leitura, especialmente em um texto autêntico em língua inglesa. Isso apenas corrobora a afirmação de Bortolin (2001), para quem o leitor aproxima-se do texto por meio de outro indivíduo, nesse caso o professor, sendo este, por sua vez, o facilitador nesse processo. Importante ressaltar ainda que, como instruem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 70), “[...] nem sempre a leitura literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares-comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos”.

Fizemos, então, a retomada da leitura dos parágrafos, enquanto os alunos apontavam seus questionamentos a respeito de vocabulário e de pronúncia das palavras. Desse modo, o entendimento do texto fluiu de forma satisfatória.

Logo após a leitura dos primeiros parágrafos, a aluna RL comentou: “nossa, professora, bem no início do texto ele diz que gostava de animais e fala do gatinho que ele tinha. Pensei que seria uma historinha bobinha, mas parece que não é nada disso, acho que vou me surpreender muito ainda com essa história”. O aluno HG, que já conhecia o conto, comenta com ironia, “que nada, é só uma historinha sem graça”, e dá uma risadinha sarcástica. Observa-se, portanto, que desde o início o texto já provoca discussões e questionamentos e o espaço esteve sempre aberto para que os participantes trouxessem suas vivências. Ao falarmos sobre o problema de alcoolismo do personagem abriu-se espaço para que o aluno IM contasse um pouco de sua experiência em casa. Segundo ele, sua mãe era alcoólatra e durante toda sua infância ele apanhava muito e sofria maus-tratos da progenitora por conta da bebida, porém, na adolescência, sua avó começou a tomar conta dele e foi a partir desse período de sua vida que ele começou a ter alegria, pois até então era só tristeza. O aluno afirmou que sua mãe o xingava

muito, dizia que ele era burro e que nunca iria ser nada na vida. Ele fez esses comentários com lágrimas e disse que precisa ser alguém na vida para mostrar a sua mãe que ela estava errada.

Foi uma oportunidade de os colegas saberem um pouco desse aluno e, quem sabe, compreendê-lo melhor, pois, nos dizeres de Candido (2004, p. 180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Em seu relato, pudemos perceber ainda um pouco de uma das três faces da literatura, apresentadas por Candido (2004), “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”. O personagem do conto levou aquele aluno a se lembrar de sua infância e adolescência e, o mais importante, ele se sentiu à vontade para compartilhar com a turma um pouco de sua história de vida e até, quem sabe, suas frustrações. Ao término da aula, a professora recolheu o material para análise posterior.

Em 26 de abril de 2016, a aula ocorreu da seguinte maneira: o texto, contendo seis parágrafos, foi dividido em seis grupos de alunos. A professora explicou que cada grupo realizaria uma tradução mais livre, tentando entender o contexto, da maneira como conseguisse. Todos os parágrafos eram acompanhados de um glossário com os termos mais complicados, além disso, dicionários foram distribuídos aos grupos. Solicitamos que cada grupo escrevesse no caderno a tradução do parágrafo, pois, ao final, cada grupo compartilharia com os demais colegas sua tradução. Instruí, ainda, para que não utilizassem a primeira palavra que encontrassem, mas que procurassem aquelas que fossem mais adequadas ao contexto. A aluna LMO perguntou se não haveria atividade referente àquela parte do texto e eu respondi que não, que dessa vez apenas faríamos o entendimento daquela parte do conto. Ela achou interessante fazer a leitura apenas com o objetivo de entender o texto. Lembrei-os sobre algumas das estratégias de leitura, pedindo que observassem as palavras cognatas e as repetidas no texto. Pedi também que usassem a intuição e o conhecimento que tinham sobre as partes anteriores para traduzirem o parágrafo.

Todos trabalharam com muito interesse na atividade. Atividades realizadas em grupos podem tornar o processo de compreensão de um texto, por exemplo, mais interativo. De acordo com Leffa (1999), a leitura, em determinados momentos, pode acontecer de forma colaborativa, como uma atividade social, juntamente com outras pessoas, por meio da troca de experiências e discussões sobre as ideias do texto.

O objetivo dessa aula era observar como os participantes lidariam com a tradução naquele momento, recorrendo ao glossário, ao dicionário, à troca de informações com os colegas e à mediação do docente, que, sem dúvida, foi imprescindível durante todo o processo.

Foi um momento proveitoso e percebemos que quem tinha mais facilidade auxiliou os colegas. Pedi a eles que tentassem traduzir a partir do contexto, recorrendo às técnicas de leitura que já havíamos estudado e que, quando procurassem no dicionário, não colocassem a primeira palavra que encontrassem, mas observassem a que melhor se adequasse ao contexto. Houve uma boa impressão da aula.

Os participantes seguiram as dicas e conseguiram boas traduções. Ao final da aula, pedimos para que cada grupo lesse em voz alta a tradução que fez, seguindo a sequência do texto, de modo que todos entenderam a história. A atividade foi um desafio grande para alguns alunos e, quando perceberam que conseguiram entender o que o texto dizia, eles se mostravam satisfeitos. A seguir, o exemplar de um dos parágrafos trabalhados e a tradução feita por um dos grupos.

PARAGRAPH 17

For my own part, I soon found a dislike to it arising within me. This was just the reverse of what I had anticipated; but – I know not how or why it was – its evident fondness for myself rather disgusted and annoyed. By slow degrees, these feelings of disgust and annoyance rose into the bitterness of hatred. I avoided the creature; a certain sense of shame, and the remembrance of my former deed of cruelty, preventing me from physically abusing it. I did not, for some weeks, strike, or otherwise violently ill use it; but gradually – very gradually – I came to look upon it with unutterable loathing, and to flee silently from its odious presence, as from the breath of a pestilence.

TRADUÇÃO FEITA PELO GRUPO

“Pela minha parte, não tardou em surgir em mim uma antipatia por ele. Isto era o oposto do que eu havia imaginado. Mas... não sei como nem porquê. Era evidente sua ternura por mim, mesmo um tanto aborrecido. Pouco a pouco, estes sentimentos deram lugar ao ódio e a amargura. Passei a evitar a criatura, um certo sentimento de vergonha pelo que fiz, lembrança da minha crueldade, evitando maltratá-lo fisicamente. Abstive-me durante semanas de maltratar ou exercer sobre ele qualquer violência. Cheguei a nutrir por ele um tremendo horror, e a fugir silenciosamente de sua odiosa presença, do seu bafo pestilento.”

VOCABULARY

For my own part, I soon found a dislike to it arising within me: Pela minha parte, não tardou em surgir em mim uma antipatia por ele.

I know not how or why...: não sei como nem porquê

disgusted and annoyed: desgostava e aborrecia

By slow degrees: pouco a pouco

bitterness of hatred: amargura e ódio

avoided: evitava

a certain sense of shame, and the remembrance of my former deed of cruelty: um certo sentimento de vergonha e a lembrança do meu anterior ato de crueldade

A aula do dia 23 de maio de 2016, assim como as demais, também foi iniciada com uma revisão dos parágrafos anteriores. O objetivo dessa aula foi trabalhar algum vocabulário relacionado aos parágrafos seguintes do conto. Para tanto, preparamos, antecipadamente, *flash*

cards com inúmeras palavras do texto. Havia um *card* com a palavra em inglês e o outro com a tradução, de modo que as palavras em inglês iam sendo mostradas, ditas em voz alta pela professora e os alunos repetiam-nas, no intuito de memorizá-las, em seguida, mostrava-se a palavra em português. Foram escolhidas por volta de 30 palavras do texto e os alunos foram solicitados a não as escreverem antecipadamente.

Passamos, então, ao segundo momento da aula, em que verificamos o que os alunos haviam conseguido memorizar. Explicamos que, para que a tarefa se tornasse mais fácil, mostraríamos a palavra em inglês e eles teriam que escrever a tradução. O vencedor seria aquele que conseguisse o maior número de traduções corretas das palavras. Ao final, a professora pediu para que trocassem os cadernos para corrigirem as palavras dos colegas.

Todas as palavras foram escritas na lousa para que eles fossem conferindo. Foi um momento de descontração, diversão e também de aprendizado que envolveu toda a turma. Depois, foi entregue aos alunos a parte do texto que seria vista nessa aula, que foram os parágrafos de 25 a 28. Assim que pegavam o texto, imediatamente reconheciam as palavras do jogo. A aluna GS comentou: “professora, aquelas palavras que não lembrei o significado, li tantas vezes depois que acho que nunca mais vou esquecer”. O aluno MC disse: “ah, agora ficou bem mais fácil”. Além do entendimento do texto, os grupos deveriam responder algumas questões relacionadas a ele. Como o tempo não foi suficiente, pedimos que fizessem o restante em casa.

A seguir, algumas das palavras do jogo e um dos parágrafos, seguido das questões, como exemplificação da atividade realizada nessa aula.

<p>Crowbar – pé de cabra trouble – dificuldade, problema Rubbish – entulho Crafty animal – animal astucioso Look for – procurar Guilt – culpa Happiness – felicidade Secure – seguro Guiltlessness – inocência However – entretanto Unexpectedly – inesperadamente Doubt – dúvida Murder – assassinato Dislodge – deslocar, remover Bricks – tijolos Against - contra</p>
--

PARAGRAPH 25

And this calculation I was not deceived. By means of a crowbar I easily dislodged the bricks, and having carefully deposited the body against the inner wall, I propped it in that position, while with little trouble I relaid the whole structure as it originally stood. Having procured mortar, sand, and hair with every possible precaution, I prepared a plaster which could not be distinguished from the old, and with this I very carefully went over the new brick-work. When I had finished I felt satisfied that all was all right. The wall did not present the slightest appearance of having been disturbed. The rubbish on the floor was picked up with the minutest care. I looked around triumphantly, and said to myself – “Here at last, then, my labour has not been in vain.”

1. Check True (T) or False (F) according to the paragraph 25.

- () The man used a crowbar to dislodge the bricks.
- () He was satisfied with the result of his labour.
- () His labour wasn't all right.

2. In a few words, write in Portuguese what you understood by the paragraph.

No dia 13 de junho de 2016 ocorreu a penúltima aula para coleta de dados. Havia sido solicitado aos alunos que eles lessem, em casa, a última parte do texto, exceto o último parágrafo, a fim de que o desfecho da história fosse revelado para todos ao mesmo tempo. A maioria dos participantes afirmou ter feito a leitura, mas com alguns problemas de compreensão. Pedi-lhes, então, que ficassem em silêncio e que simplesmente prestassem atenção à leitura. Nesse momento, passei a fazer a leitura do texto em voz alta, andando pela sala e fazendo diferentes vozes. Era feita a leitura em inglês e depois feita a tradução de forma resumida. O silêncio reinava e os olhos eram de pura curiosidade. À medida que se aproximava do final da história a ansiedade era visível, todos pareciam prender a respiração. A leitura do último parágrafo causou grande surpresa a todos. O fato de o gato estar ali, emparedado sobre a cabeça da esposa do personagem causou muito espanto e gerou muitos comentários. A aluna LAP disse que simplesmente adorou o conto, que foi surpreendida o tempo todo e que nunca imaginou que conseguiria ler um conto inteiro em inglês. Esse comentário nos fez perceber que nosso trabalho de fato havia surtido um efeito positivo.

O restante da aula foi reservado para a divisão dos trabalhos que seriam apresentados na segunda semana de aula após as férias. A proposta foi que cada grupo (de três a cinco alunos) apresentasse de forma criativa alguns parágrafos do conto. A forma de apresentação ficou a critério de cada um.

Importante ressaltar que o trabalho de leitura e entendimento das partes do conto demandou um tempo considerável e, em razão disso, um mesmo material elaborado era utilizado em duas ou mais aulas. Por isso não foi elaborado um grande número de atividades. Além disso, algumas aulas também ficaram reservadas para a aplicação dos dois questionários,

para a correção de atividades (que não foram descritas aqui) e para a divisão dos grupos que apresentariam o conto após as férias de julho.

No dia 1º de agosto de 2016 foram realizadas as apresentações dos trabalhos, que, de forma geral, foram boas. A maioria dos grupos mostrou *slides* com imagens relacionadas ao conto. Enquanto mostravam os slides, os alunos com mais familiaridade com a língua falavam as partes do parágrafo e aqueles com mais dificuldade liam os trechos do texto. Contudo, o trabalho que mais chamou a atenção foi a produção de uma música a partir dos parágrafos do conto.

O grupo de alunos EVS, LFB e TDP fez uma apresentação diferenciada e foram além, deixando fluir a criatividade e, como resultado, foi um bom trabalho. Como a apresentação ficou a critério, esse grupo optou por construir o trabalho a partir da música. Sobre a elaboração estrutural do texto, os parágrafos do conto escolhidos pelo grupo foram transformados em versos, que, por sua vez, ganharam uma melodia. Um dos integrantes do grupo toca violão, assim, eles próprios produziram uma música, com boa sonoridade.

⁴ I am a monster disuises, his actions Implores the divine mercy, Begging that someday, Some kind soul will look for their suffering	Sou um monstro que disfarça seus atos Que suplica pela divina misericórdia Que implora que algum dia Alguma alma bondosa irá olhar para seu sofrimento
The tree had the blood mark Stupidity of an ilegal act It is as pleasurable as sin itself Tears splashed my skin At that moment I left Lifeless in that trunk (bis 2)	A árvore tinha a marca do sangue A estupidez de um ato ilegal É tão prazeroso quanto o próprio pecado As lágrimas salpicam minha pele Naquele momento que o deixei Sem vida naquele tronco (bis2).
I killed him because deep down he deserved He had loved me The conscious act that breaks their Faith That the simple fact of knowing Knowing lifeless in that trunk (bis2).	Eu o matei porque no fundo ele merecia Ele tinha me amado O ato consciente que rompe a própria fé Que pelo simples fato de saber Saber sem vida naquele tronco (bis2).
But I knew that I will never be forgiven What the hell was my place Neither the infinite love of God would save me I save my own demons Lifeless in that trunk (bis2).	Mas eu soube que nunca serei perdoado Que o inferno era meu lugar Nem o infinito amor de Deus iria me salvar Me salvar dos meus próprios demônios Sem vida naquele tronco (bis2).
That even if the sky corrupt Even if the apocalyse happened My world would never be saved.(bis4).	Mesmo que o céu se corrompa Mesmo que o apocalipse acontecesse Meu mundo nunca seria salvo (bis4).

⁴ A transcrição da letra da música foi feita na íntegra, ou seja, sem nenhuma correção.

Embora a letra da música composta pelos alunos apresente alguns desvios das normas gramaticais, ela é a expressão do envolvimento, da busca pelo conhecimento, da motivação exercida pela leitura, pois, segundo Tomlinson (1994), quando são criadas boas condições para o uso do texto literário o aluno se sente motivado a participar, sendo possível que ele se divirta por meio da leitura de literatura.⁵ A análise dos dados nos permite afirmar que o material utilizado e trabalhado em sala de aula produziu o que Tomlinson (1998, p. 7) chama de *achieve impact*.⁶ Para o autor, o impacto é alcançado quando materiais têm um perceptível efeito nos aprendizes, isto é, quando a curiosidade dos aprendizes, o interesse e a sua atenção são atraídos.⁷

Durante todas as aulas voltadas à pesquisa e à coleta de dados houve um envolvimento significativo dos alunos. Não houve um momento para a leitura do texto na íntegra em uma mesma aula, entretanto, a cada aula em que se iniciava um novo parágrafo retomava-se o parágrafo anterior. Na última aula, foi feito um apanhado do texto de forma oral, por meio de perguntas os alunos iam tecendo comentários.

As aulas para a coleta de dados nos trouxeram momentos bem variados, de curiosidade, de descontração, de admiração pelo autor. A aluna LQG comentou: “gente, esse cara é mesmo genial, como ele consegue pensar em todos os detalhes assim e prender a atenção da gente o tempo todo?” Esse relato nos remete também a Candido (2004, p. 179), em que o autor explica sobre a produção de uma obra literária, da qual o escritor “tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado”. E continua dizendo que “este é o primeiro nível humanizador [...]” (p.179). A articulação e a organização das palavras dentro do texto, segundo o autor, já dizem algo ao nosso espírito, ou seja, a própria forma do texto já comunica ao leitor, até chegar ao entendimento do conteúdo e estar, enfim, em pleno processo de humanização.

Portanto, o balanço que se faz das aulas é que o conto selecionado foi lido na íntegra, os participantes tiveram acesso a um texto literário (material autêntico) em língua inglesa, completo e de boa qualidade. Sem dúvida, a leitura lhes comunicou algo, houve um enriquecimento de vocabulário e de cultura, houve fruição, foi algo inovador para os participantes e também para a pesquisadora.

A próxima seção apresenta o questionário final com sua respectiva análise.

⁵ “[...] when are created good conditions to use literary text the student feels motivated, and it is possible he has fun through reading” (TOMLINSON, 1994).

⁶ Alcançar impacto (TOMLINSON, 1994).

⁷ “Impact is achieved when materials have a noticeable effect on learners, that is when the learners’ curiosity, interest and attention are attracted.” (TOMLINSON, 1998, p. 7).

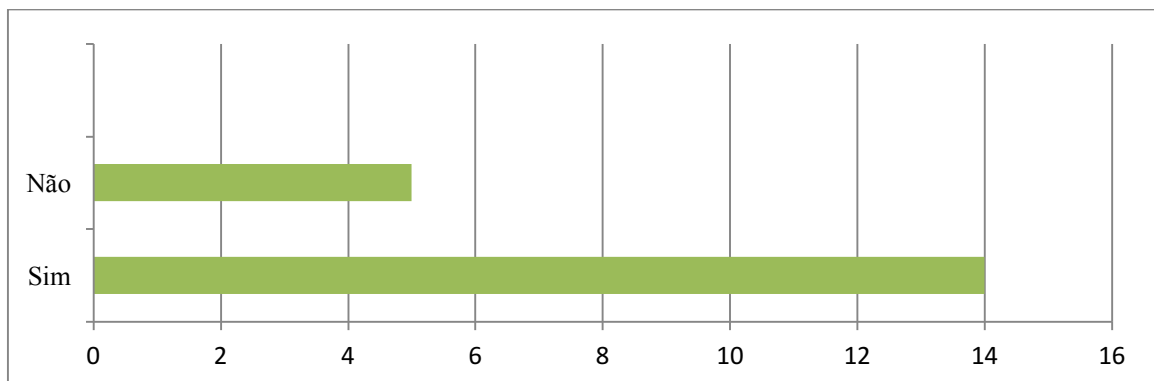
3.5 Questionário Final (QF)

O QF se constituiu de seis questões objetivas, além daquelas complementares, com o objetivo de verificar os resultados das aulas de intervenção. O procedimento de análise do QF foi feito com base nas seguintes categorias: motivação, aquisição de língua e uso de material autêntico. Buscamos apontar cada uma das categorias nas respostas e também nas atividades desenvolvidas a partir do conto. Como dito anteriormente, é possível que em uma única resposta encontremos mais de uma categoria, portanto, isso será mencionado.

É importante salientar que o questionário final, aplicado no segundo semestre, apresenta um número de respostas diferente do apresentado no questionário inicial, tendo em vista que três alunos desistiram de participar e, ainda, no dia de sua aplicação, três alunos faltaram à aula. Assim, apresentamos as respostas de 19 participantes.

A primeira pergunta teve como objetivo comparar as respostas do questionário inicial aplicado antes do desenvolvimento do projeto e as respostas dadas ao final do projeto.

Gráfico 10 – Você gosta de inglês?



Fonte: Dados da pesquisa.

Motivação

O Gráfico 10 mostra que 14 alunos gostam de inglês e apenas cinco não gostam. Perguntamos o porquê da resposta. Quanto à motivação em estudar a língua, aqueles que afirmaram gostar de inglês disseram que acham importante, já que é uma língua universal e sabem que vão necessitar sempre. Outros disseram que acham bonito quando veem a professora falando inglês e também querem aprender para ouvir as músicas e entender o que a letra está dizendo. Uma aluna afirmou que antes não gostava de inglês, mas que este ano está gostando mais, “pois as aulas estão mais dinâmicas”. Para outros, porém, a motivação maior no estudo

da língua se refere ao aspecto curricular. Segundo o aluno FJ, “estudar inglês enriquece o currículo”.

Nos relatos anteriores pode-se observar que a questão da motivação, para esses sujeitos da pesquisa, está relacionada aos estudos de Gardner (1972 *apud* CASTRO E SILVA, 2007), que considera dois tipos básicos de motivação para se aprender uma LE: a integrativa e a instrumental. O primeiro tipo tem relação com o desejo de se aprender uma língua estrangeira, a fim de se relacionar ou até mesmo de se tornar parte da cultura da língua-alvo. O segundo diz respeito a questões mais práticas, como passar em um exame ou conseguir uma promoção. Há, portanto, nos argumentos dos alunos, as duas situações apresentadas por Gardner.

Cinco alunos afirmaram que não gostam de inglês. O motivo apontado por todos é a falta de afinidade com a língua.

Aquisição de língua inglesa

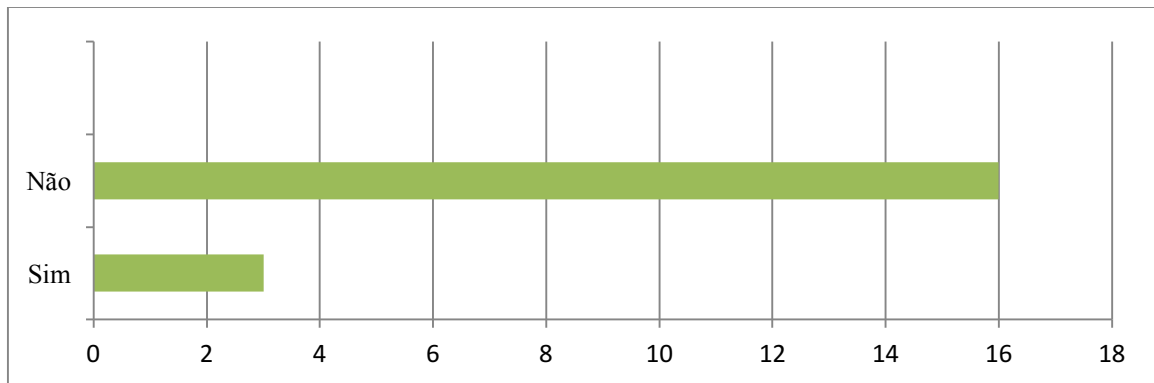
Na questão 2, perguntou-se aos alunos: como você espera que a língua inglesa possa contribuir na sua formação?

As respostas a essa questão mostram que, por ser uma turma de Ensino Médio e já pensando em seu futuro profissional, os participantes veem a aquisição de língua inglesa como algo que possa auxiliá-los em suas carreiras, dando-lhes mais oportunidades, inclusive de emprego, já que é um diferencial no mercado de trabalho. Algumas respostas foram transcritas: “acho que estudar inglês vai me ajudar a conseguir um bom emprego”; “pretendo trabalhar e morar em outro país, por isso é importante estudar inglês”; “faz muita diferença no currículo da gente”; “é um diferencial na hora de arrumar um emprego”; “acho que tem mais chance de trabalho”; “é interessante conhecer uma outra língua e cultura além da nossa”.

Material autêntico

A pergunta de número 3 diz respeito ao livro didático. Seu objetivo é saber se os alunos preferem aulas somente com o livro didático.

Gráfico 11 – Você prefere aulas com o livro didático



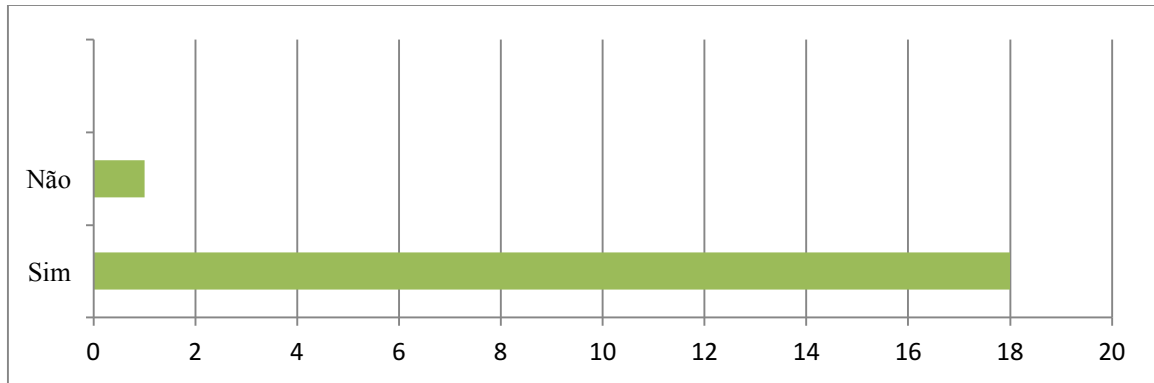
Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à preferência do material didático, pode-se perceber pelo gráfico que 16 participantes preferem aulas com outros materiais didáticos que não o livro. Na pergunta complementar, eles foram solicitados a justificarem suas respostas, tendo sido obtidas as seguintes justificativas: “com o livro as aulas ficam cansativas”; “estudar só com o livro é chato”; “as aulas ficam desinteressantes”; “há outras maneiras mais dinâmicas de se aprender”; “prefiro a aula preparada pelo próprio professor”; “porque as aulas ficam presas ao que o livro diz”; “prefiro aulas com outros materiais, como o conto, por exemplo, foi legal”; “as atividades que a gente fez com o conto e com músicas foram dinâmicas, assim parece que a gente aprende mais”; “não gosto de estudar só no livro, é muito cansativo”. Às vezes o próprio aluno percebe que o professor fica amarrado ao livro, engessado, inibido, o que sugere um conhecimento limitado, uma simples transmissão de conhecimento, e não uma construção de conhecimento.

Nos relatos anteriores acerca da utilização do livro didático, é possível perceber o “desconforto” de que trata Franzoni (1992 *apud* MAURO, 2013). Tal desconforto ocorre entre professores e pesquisadores em função da artificialidade no ambiente de aprendizagem, o que muitas vezes é notado pelos alunos.

Três participantes afirmaram preferir o uso do livro didático em sala de aula. As alegações são: “a visualização fica melhor, é bom acompanhar enquanto o professor fala”; “tenho um melhor entendimento com o livro”; e, por último, “ porque é melhor de entender”.

A pergunta 4, “Você gostou das aulas em que foi trabalhado o conto *The Black Cat*?”, tem grande importância em nossa pesquisa, pois mostra o ponto de vista dos participantes da pesquisa no que diz respeito ao desenvolvimento das aulas dentro de nosso projeto de pesquisa. Vamos aos números.

Gráfico 12 – Você gostou das aulas em que foi trabalhado o conto *The Black Cat*?

Motivação

Pelo resultado apresentado no Gráfico 12, 18 participantes se sentiram motivados com as aulas nas quais trabalhamos o conto de Allan Poe. Na justificativa, os alunos expõem seus sentimentos positivos em relação à motivação e também ao aprendizado da língua, por meio do trabalho realizado durante a coleta de dados. Aqui algumas respostas serão citadas tanto na motivação quanto na aquisição de inglês: “foi ótimo, pois trabalhamos o inglês de uma forma até divertida”; “aprendi minha primeira história em inglês”; “foi bastante divertido conhecer da história de Allan Poe e a escrita dessa obra”; “com ele aumentamos nosso vocabulário na língua inglesa”; “tivemos maior conhecimento da literatura ‘inglesa’, aprendemos novas palavras e treinamos a interpretação de texto”; “com o conto a gente pode melhorar o vocabulário com palavras e expressões que não conhecíamos”; “achei diferente, gostei das atividades que foram feitas em sala”; “foram boas, porém, por não ter domínio da língua, em vários momentos eu não conseguia acompanhar pela complexidade do texto”; “pudemos conhecer novas palavras, aprender a pronúncia das mesmas, nos aproximou mais do inglês”; “foi muito interessante conseguir ler um conto em outra língua”; “quando fizemos o trabalho do *The Black Cat*, fizemos a composição de uma música e isso nos instruiu a conhecer palavras novas e até um autor novo”; “foi uma oportunidade única de entender o terror por trás da língua inglesa”; “conhecer um dos maiores contos tornou legal a dinâmica da aula. Além de acrescentar o repertório cultural”.

Ao analisarmos os relatos dos alunos sobre o uso do material autêntico, percebemos uma forte tendência em considerar esses materiais como fonte motivacional para a aquisição da língua inglesa. Ainda, por meio desses relatos, ficam claras as contribuições que o material utilizado proveu aos alunos no que diz respeito à aquisição da língua quando afirmam que aprenderam novos vocabulários, aprenderam mais sobre a língua inglesa. Identificamos, nas respostas, a confirmação para o que Ur (1996, p. 274) observa: que o aprendiz motivado faz o

ensino e a aprendizagem imensuravelmente mais fácil e mais prazeroso, assim como mais produtivo. Apenas uma resposta foi negativa com relação ao trabalho desenvolvido e a justificativa do participante foi a de que não havia gostado, pois não entendeu o texto. Quando questionado sobre o que não havia entendido, o aluno justificou que acha chato estudar inglês, que não vê necessidade, pois ele nunca irá para outro país, por isso não tem interesse.

Aquisição de língua inglesa

Quanto à aquisição de inglês, por meio das respostas podemos perceber que o trabalho com o conto foi satisfatório no sentido de acrescentar vocabulário e também na interpretação de um texto literário em inglês. Os depoimentos comprovam: “aprendi minha primeira história em inglês”; “com ele aumentamos nosso vocabulário na língua inglesa”; “tivemos maior conhecimento da literatura ‘inglesa’; aprendemos novas palavras e treinamos a interpretação de texto”; “com o conto a gente pode melhorar o vocabulário com palavras e expressões que não conhecíamos”; “pudemos conhecer novas palavras, aprender a pronúncia das mesmas, nos aproximou mais do inglês”; “foi muito interessante conseguir ler um conto em outra língua”; “quando fizemos o trabalho do *The Black Cat* fizemos a composição de uma música e isso nos instruiu a conhecer palavras novas e até um autor novo”. Este último participante cita o trabalho da música produzido por seu grupo a partir dos parágrafos do conto. Houve um grande empenho e dedicação na realização do trabalho.

Nessa questão podem-se incluir, ainda, algumas informações sobre as atividades desenvolvidas no período de coleta de dados. Uma das atividades em que pudemos perceber os alunos bastante motivados foi a do jogo da memória. Esse jogo consistia em mostrar palavras dos parágrafos do conto que seriam trabalhados posteriormente. A tarefa dos participantes era memorizar o maior número de palavras possível. Assim, quando os alunos viam as palavras contextualizadas se mostravam animados, pois isso facilitou de forma considerável o entendimento do texto.

Questão 4: O que você achou das atividades propostas a partir do conto *The Black Cat*?

Motivação

Das 19 respostas, apenas um participante afirmou não ter gostado das atividades e disse não ter aprendido nada e que “as atividades foram chatas e não me ajudaram em nada”. As

demais respostas foram positivas e algumas delas serão transcritas a seguir: “legal, foi uma dinâmica diferente que contribuiu para conhecer novas palavras”; “foram bastante estimulantes”; “gostei, aprendi muito”; “interessante, pois melhorou meu vocabulário”; “ótimas, pois exercitamos nossa capacidade de interpretar”; “legais, diferentes e convidativas”; “o fato de terem sido dinâmicas me instigaram a pensar de uma forma mais criativa, pois consegui, juntamente com meus colegas de grupo, criar uma música com o conteúdo do conto”; “foram fundamentais para a compreensão do conto”, “bastante envolventes”; “achei interessante, pois nos fez aprender um monte de palavras novas”; “legais, pois o conto eu não conhecia e fez com que eu aprendesse uma nova história aprendendo inglês”.

Aquisição de língua inglesa

Em uma das aulas para coleta de dados a turma foi dividida em grupos, de forma que cada grupo recebeu um parágrafo com a tarefa de fazer a tradução. Embora todos os parágrafos trouxessem um vocabulário, os alunos foram orientados a buscarem as palavras desconhecidas no dicionário. Na oportunidade, percebemos que muitos tinham certa dificuldade em encontrar os vocábulos no dicionário e, sendo assim, esse foi um momento de muito aprendizado, pois a professora os orientou a não usarem a primeira tradução que encontrassem, mas que tentassem encontrar aquela que melhor se adéqua ao contexto. Alguns alunos acharam interessante. A aluna MLA comentou: “não sabia que existia isso, professora, sempre pegava a primeira palavra, nem lia as outras, agora vou fazer diferente”.

Enquanto os grupos tentavam fazer a tradução dos parágrafos, a professora circulava pela sala, a fim de auxiliar nas eventuais dificuldades encontradas. Não raro, ouvia-se a troca de informações e discussões sobre o significado de palavras no texto, por exemplo: “como podemos usar essa palavra nesse contexto?” ou “qual a melhor tradução para tal palavra?”. Essas questões eram analisadas entre os integrantes do grupo. Nota-se, então, que há uma ajuda mútua, uma vez que nesses momentos eles têm a oportunidade de negociar a tradução e interagir com o conhecimento do outro. De acordo com Prabhu (1987 *apud* ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000), nessa busca pela compreensão eles se encontram envolvidos para a realização da atividade, sem nem mesmo se darem conta da aprendizagem que ocorre.

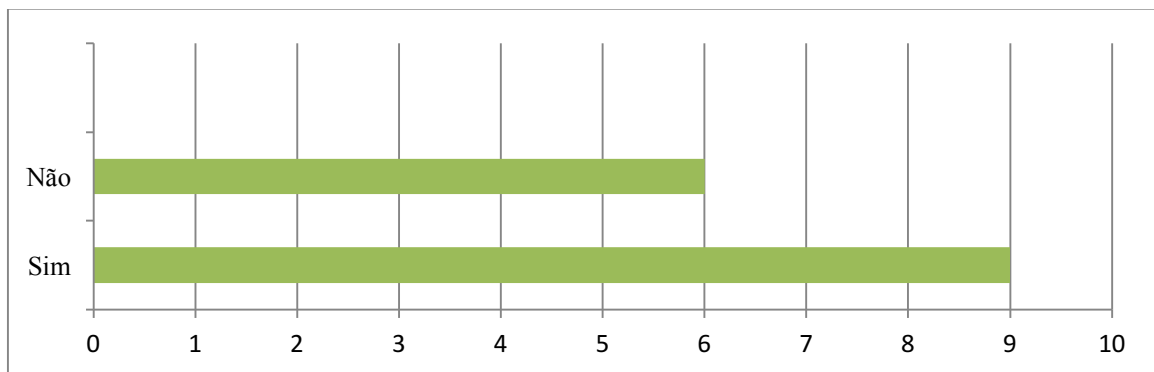
Ao final da atividade, pedi que cada grupo lesse em voz alta a tradução que conseguiu fazer. Foi interessante perceber como muitos conseguiram estabelecer ótimas inferências sobre palavras desconhecidas e adequar bem a tradução. Além disso, nesse tipo de atividade o trabalho em grupo, a interação e a troca de conhecimentos é essencial. Pode-se notar que os

alunos se sentiram satisfeitos, pois conseguiram um bom trabalho de tradução e foram elogiados por isso.

Aquisição de língua inglesa

A pergunta 5 tem como objetivo analisar aspectos relativos à aprendizagem. Houve aqui um quantitativo aproximado entre as opções “não” e “sim”.

Gráfico 13 – Você conseguiu aprimorar o seu inglês?



Em complemento, fizemos outra pergunta.

Questão 6: Qual foi sua maior dificuldade?

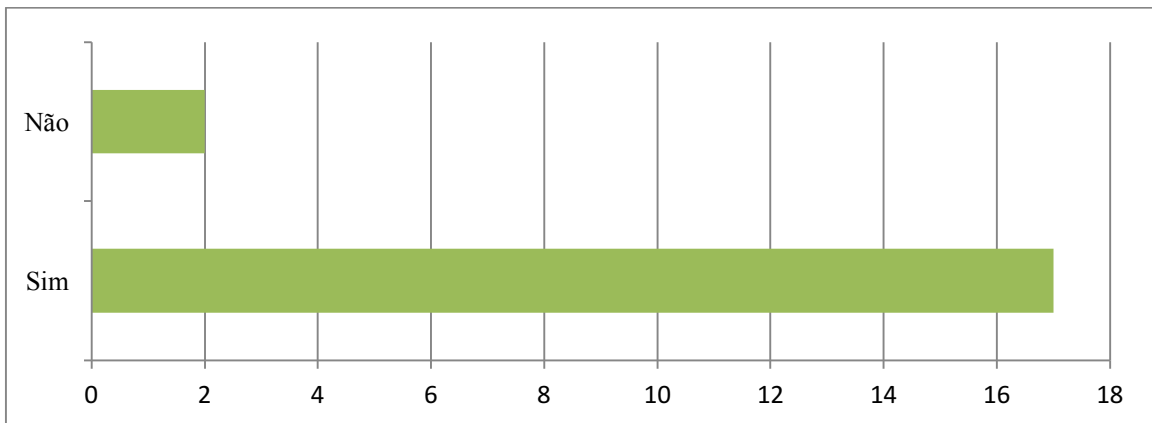
Das duas respostas que afirmaram não ter aprimorado em nada, os participantes dizem que tiveram dificuldades em tudo, pois são péssimos em inglês. A maioria dos participantes afirma que a maior dificuldade foi no entendimento e na tradução dos parágrafos. Eis alguns comentários: “na tradução, identificar o contexto”; “traduzir e entender as palavras, mas com a ajuda da professora ficava mais fácil”; “como o conto é com uma linguagem bem formal tinha palavras que mesmo em português eu não entendia”; “minha maior dificuldade foi na tradução, mas a professora colocava vocabulário e ajudava a gente na tradução, no final consegui fazer tudo de forma correta”; “na leitura, mas a professora ajudava”; “pra ler sozinho em casa era difícil, em sala era melhor porque a professora ajudava a entender o texto”.

De fato, durante a execução das atividades e da leitura, a falta de vocabulário representou a maior limitação, contudo, todos os parágrafos do texto eram entregues com um vasto vocabulário, não apenas de palavras soltas, mas de expressões mais complexas dentro do texto. Durante todas as atividades desenvolvidas em sala eu circulava entre os alunos

auxiliando-os no entendimento, tentando estimulá-los sempre para que não perdessem o prazer da leitura em função das dificuldades na compreensão.

A questão 7 teve por objetivo verificar a preferência e o aprendizado dos participantes por meio de materiais autênticos.

Gráfico 14 – Você observa alguma diferença em seu aprendizado de língua inglesa entre as aulas a partir do livro didático e aquelas com material autêntico (conto *The Black Cat*, músicas, etc.)?



Materiais autênticos

O Gráfico 14 mostra que 17 respostas afirmaram que há diferença no aprendizado quando são usados materiais diversificados, diferentes do livro didático. Apenas dois participantes afirmam não perceber nenhuma diferença, pois alegam ter muitas dificuldades e não gostam de estudar inglês.

Solicitamos que fosse feito um comentário sobre as respostas dadas. Seguem algumas transcrições: “são coisas que estão no nosso cotidiano e nos ajuda na hora do aprendizado”; “nós convivemos com música o tempo todo e com leitura também, de certa forma, quando aplicamos isso em uma matéria que não gostamos vemos elas com outros olhos e aprendemos a gostar da matéria”; “as aulas com uso de materiais autênticos facilitam o nosso aprendizado, além de tornar a matéria mais interessante e atrativa”; “as aulas ficam mais dinâmicas”; “é mais fácil aprender”; “com o uso de materiais autênticos os alunos aprendem de uma forma mais descontraída”; “por sair do cotidiano e tornarem o aprendizado mais interessante”; “as aulas ficam mais interessantes com recursos didáticos que atraem os alunos...”; “é mais interessante. Quando usamos apenas o livro didático as aulas ficam cansativas e o interesse diminui”.

As respostas confirmaram nossa hipótese de que o uso de materiais diversificados torna as aulas mais interessantes e os alunos se sentem mais estimulados na execução das atividades propostas. Um dos comentários de uma aluna na aula em que tivemos o jogo da memória foi: “achei que era só uma brincadeira mesmo, professora, mas quando a gente foi pro texto eu entendi o que a senhora queria, que a gente aprendesse aquele monte de palavra que tinha no texto”. Dessa forma, foi criado um mecanismo que estimulou a fruição na leitura de um texto literário, atividade que, em princípio, poderia ser uma tarefa pesada.

Com o término das atividades, pudemos fazer uma reflexão sobre o que foi positivo ou o que foi negativo no desenvolvimento da coleta de dados. Um dado positivo foi a participação quase unânime dos alunos da turma até o final das aulas para a pesquisa, houve um envolvimento e a percepção de que os alunos de fato se sentiram motivados com as aulas. Por outro lado, um aspecto negativo que podemos mencionar diz respeito às dúvidas que tivemos em algumas situações, como, por exemplo, quando o aluno H se recusou a continuar auxiliando os colegas quando foi solicitado. Talvez a atitude correta seria a de procurar saber os reais motivos de sua recusa. Entretanto, sabemos que tudo faz parte do aprendizado e certamente essa foi uma experiência rica, que nos trouxe bons ensinamentos para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa, ora materializado nesta dissertação, teve como objetivo investigar as implicações que o uso de materiais autênticos poderia exercer no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, ainda, se a utilização desses materiais poderia motivar os alunos no estudo da língua em questão. Por essa razão, o questionamento que norteou a pesquisa foi: que contribuições o uso de um texto literário pode trazer, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto na motivação de estudantes de língua inglesa? Sabe-se que hoje em dia os recursos oferecidos para o ensino de línguas são muitos e cabe ao professor selecionar e avaliar as reais necessidades de seus alunos.

Nossa pesquisa partiu das inquietações em sala de aula no sentido de tornar as aulas mais interessantes, mais próximas aos interesses dos alunos, uma vez que apenas com o uso do livro didático eles se sentem desmotivados, as aulas se tornam artificiais, pois o que se apresenta no livro didático muitas vezes está fora do contexto dos aprendizes. Entretanto, nossa expectativa não é a de que se exclua por completo a sistematização do uso do livro didático, mas de que as aulas sejam desenvolvidas com as devidas adequações, tornando-se o mais próximo possível da realidade do aluno.

Entre outros propósitos, a pesquisa buscou, de certa forma, expandir os horizontes das salas de aula de LE, promovendo um ambiente diferenciado a fim de que os alunos se sentissem desafiados a se comunicar, a tentar compreender um texto literário, como o *The Black Cat*, aqui analisado. Segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), para que se aprenda uma nova língua é necessário o contato, o qual pode ser realizado com a utilização de insumos que o aluno terá de se esforçar para compreender. Acrescentamos a isso que, além de aprender sobre os aspectos linguísticos, é interessante que haja também a fruição, a interação, a troca de experiências. A interação entre professora/alunos, alunos/alunos, aluno/texto literário foi bastante positiva durante as aulas, visto que todas as atividades propostas eram realizadas em pequenos grupos, o que oferecia uma maior segurança para aqueles alunos com mais dificuldades na língua.

A nosso ver, o aspecto apontado por Almeida Filho e Barbirato (2000) foi contemplado, visto que os participantes experimentaram esse contato com um insumo, em nosso caso, o conto, um texto literário original, o qual deveria ser interpretado. Isso foi desafiador para os participantes, mas, ao mesmo tempo, algo instigante, pois havia a curiosidade latente para descobrir o desfecho da história.

O trabalho de pesquisa é, sem dúvida, uma experiência que envolve expectativas, receios, ansiedade e nem tudo ocorre como o planejado. Em determinadas situações, tivemos

dúvidas sobre como agir, como quando o aluno se recusou a auxiliar os colegas, alegando não ter paciência para isso. Nesse momento, nossa reação foi considerá-lo superior, mas, depois, refletindo melhor, poderíamos ter trazido o aluno ao diálogo. Questões como essa podem ser repensadas e trabalhadas, pois em nosso cotidiano estamos sempre nos deparando com situações desafiadoras, seja no que diz respeito ao nosso fazer pedagógico, seja nas relações com os educandos.

Outros aspectos a serem pontuados dizem respeito à proficiência dos sujeitos da pesquisa. Muitos tiveram dificuldades na leitura e no entendimento do conto e, ainda, o número de horas-aula de língua inglesa é bastante reduzido, tornando o curto tempo em grande vilão para que seja desenvolvido um trabalho melhor e mais eficiente. Vale destacar que, mesmo com as dificuldades encontradas, em nenhum momento o trabalho de mediação e de motivação deixou de ser realizado, haja vista a complexidade do texto.

Sobre a autenticidade nas aulas de línguas, Almeida Filho e Barbirato (2000) consideram a possibilidade da sala de aula se transformar em um cenário no qual as interações autênticas se tornem recorrentes. Para o autor, a língua estrangeira poderia ser um meio na discussão de qualquer assunto, geografia, história, literatura. De nossa parte, optamos pela literatura, por enxergar nela o mesmo que Candido (2004): sua capacidade de humanizar os sujeitos. Dessa forma, esta pesquisa vem contribuir, apesar de que de uma maneira simples, para futuros estudos sobre o tema da autenticidade e a utilização de materiais autênticos em LE.

Analisando os objetivos propostos no início da pesquisa, pode-se afirmar que eles foram alcançados de maneira satisfatória, o que não significa dizer que se assim não o fosse o trabalho não teria tido êxito. Em um trabalho de pesquisa há sempre a chance do inusitado, do surpreendente, o que não deixa de ser enriquecedor. Em nosso caso, os resultados não fugiram muito das hipóteses iniciais, ou seja, por meio das atividades e dos questionários, percebemos que nossa hipótese estava correta. De fato, o uso de materiais autênticos proporciona aulas mais dinâmicas, os alunos se sentem mais motivados e, conseqüentemente, há um maior aprendizado, visto que há um envolvimento significativo nas atividades propostas. Discutimos a necessidade de o professor utilizar a linguagem do jovem a fim de alcançá-lo quando se trata de ensinar e aprender. Ademais, grande parte das teorias apresentadas pode ser contemplada na prática, durante as aulas para coleta de dados.

Além das atividades desenvolvidas na sequência didática, acreditamos que a parte teórica deste trabalho poderá contribuir grandemente com outros estudiosos, tanto de literatura como de material didático e autêntico. Portanto, nosso desejo é o de que esta pesquisa, cujo objetivo foi experimentar uma nova proposta no que concerne ao fazer pedagógico em sala de

aula, possa ser vista como algo que venha a agregar conhecimento a outros profissionais da educação, levando-os a refletir sobre aquilo que ensinam e, acima de tudo, sobre o como ensinam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora ao material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. *Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira. Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, v. 36, p. 23-42, jul./dez. 2000.
- AMORIM, R. A. A Literatura em busca de um conceito. *Revista Urutágua*, Maringa, ano I, n. 2, jul. 2001. Disponível em: <www.uem.br/~urutagua/02_literatura.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BAUDELAIRE, C. Prefácio. In: POE, E. A. *Contos de imaginação e mistério*. Trad. de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2012.
- BOMFIM, F. R. *Tradução e crítica literária da obra The Black Cat de Edgar Allan Poe*. 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1240>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- BORTOLIN, S. *A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador*. 2001. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- BOSI, A. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011. Língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura: o esquema de machado de Assis. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 171-193.

CASTRO E SILVA, M. L. *A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3306/1/2007_MyrianLacerdadeCastroeSilva.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CECCANTINI, João Luís. *Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura*. Disponível em: <linguaeliteratura.weebly.com/.../2artigo_def_leitores_iniciantes_e_comportamento_p...2009>. Acesso em: 3 jun. 2017.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandin. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORCHS, M. *O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

CORTÁZAR, J. *Obra crítica 2*. Organização Jaime Alazraki. Trad. de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DONATO, M. S.R. *Formação crítica/reflexiva a partir do uso de textos autênticos no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa*. International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília, Brasil, 19 a 21 de outubro 2015. Disponível em: <www.uel.br/.../FORMACAO%20CRITICAREFLEXIVA%20A%20PARTIR%20DO%20>. Acesso em: 2 nov. 2016.

DUARTE, M. S. Adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa na educação básica: relato de experiência. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, R. L. B.

da; FARIA, V. F. de. (Org.). *Veredas Escolares: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG*. Goiânia: Gráfica e editora América Ltda, 2014. p. 238-242.

_____. Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: contextualizando o ensino de língua inglesa no ensino fundamental de uma escola pública. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, R. L. B. da; FARIA, V. F. de. (Org.). *Veredas escolares: veredas escolares II: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do Cepae/UFG*. Goiânia: Editora Espaço acadêmico, 2016. p. 153-162.

_____. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira: a noção de competência comunicativa no livro-texto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2003.

DUFF, A.; MALEY, A. *Literature. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Trad. de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KHATIB, K.; HOSSEIN, A. R. Literature and Language Teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*, v. 2, n. 6, p. 32-38, June 2012. Disponível em: <www.academians.org>. Acesso em: 20 jul. 2016.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. New York: Orford University Press, 2009.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LLOSA, M. V. Em defesa do romance. *Revista Piauí*, n. 37, p. 64-69, out. 2009. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx>. Acesso em: 13 out. 2015.

LOURENÇO, R. J. *A contribuição de Edgar Allan Poe ao conto*. 2012. Disponível em: <<http://www.unisa.br/graduacao/humanas/letra/alunos/a-contribuicao.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Capinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; SANTOS, G. N. Simulacro e representação identitária no livro didático de Língua Inglesa. *Caminhos em Linguística Aplicada* (Universidade de Taubaté – UNITAU), v. 15, n. 2, p. 39-62, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/2126/1577>>. Acesso em: 1º out. 2016.

MAURO, L. R. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre a teoria e a prática didática*. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde.../2013_LucianaRitaMauro_VCorr.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.

MOTA, F. Literatura e(em) ensino de Língua Estrangeira. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2010.

PAIVA, V. L. M. E. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 17-56.

PAZ, D. A. *O papel do conto no ensino: uma proposta com o conto brasileiro em sala de aula*, 2014. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/250/196>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

POE, E. A. *Contos de imaginação e mistério*. Prefácio de Charles Baudelaire; trad. de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

_____. *Poemas e ensaios*. Trad. de Oscar Mendes e Milton Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva vygotskiana à Psicologia da Educação. In: AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C.; PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. São Paulo: Artmed, 2005. p. 65-88.

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Tomo III. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 683.

REZENDE, R. G. *A teoria do conto de Edgar Allan Poe e de Ricardo Piglia na análise de “A caçada”, de Lygia Fagundes*. 2009. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/22863/a_teorias_do_conto_de_edgar_allan>. Acesso em: 2 dez. 2016.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, M. *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SALAS, M. R. English teachers as materials developers. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 4, n. 2, 2004.

SANTOS, E. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n. 1, p. 1-7, dez. 2011. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/download/99/166>. Acesso em: 1º nov. 2016.

SCHUBERT, B. P. B. *A autenticidade do material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira* (Colégio Pedro II/UFF). 2010. Disponível em: <<http://linguagensdialogos.com.br/2010.2/textos/02-art-bianca.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SILVA, M. A. C. M. B. *É verdade ou faz-de-conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira*. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=62>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SILVEIRA, F. A.; BARROS, L. A. *Um estudo lexical de traduções do conto The Black Cat, de Edgar Allan Poe*. São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://poestories.com/stories.php>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

STIVAL, M. A. S. B. *Uma janela para o mundo: o uso da internet para desenvolver a competência intercultural em aulas de línguas estrangeiras*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

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

TOMLINSON, B (ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

_____. *Openings: Language through literature: an activities book*. London: Penguin, 1994.

_____; MASUHARA, H. E. *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

UR, P. *A course in language teaching. practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VIEIRA, S. M. *Leitura literária e a estética da recepção e o ensino*. Unioeste/UNIPAN, 2007. Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/.../51%20Monica%20V.%20Senko.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, n. XXX, p. 1-14, jul.-set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 3 mar. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS INICIAL (QI) E QUESTIONÁRIO FINAL (QF)



IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo (opcional):

Série/ Turma: 1ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Turno: integral

Instituição: Instituto Federal Goiano – Campus Trindade

Professora pesquisadora: Rosana Alves Simão dos Santos

QUESTIONÁRIO INICIAL

1) Você tem o hábito de ler?

sim não

1. Você pega livros emprestados na biblioteca da sua escola ou em outra biblioteca?

sim não

2. Com que frequência você lê?

todos os dias uma vez por semana de vez em quando

3. Na sua família há alguém que tenha o hábito de ler? sim não

4. Como você considera seu conhecimento em língua inglesa?

ótimo bom razoável ruim péssimo

5. Você já estudou inglês em cursos de idioma? sim não

6. Na escola você apresenta interesse pelo aprendizado de língua inglesa?

sim não às vezes

Justifique sua resposta, por favor.

7. Você acha que a leitura de textos em língua inglesa poderia motivar em seu aprendizado na língua? sim não

Justifique sua resposta, por favor.

8. Você costuma ler contos?

sim não

9. Você gosta de histórias de terror?

sim não

Justifique sua resposta, por favor:



IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo (opcional):

Série/ Turma: 1ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Turno: integral

Instituição: Instituto Federal Goiano – Campus Trindade

Professora pesquisadora: Rosana Alves Simão dos Santos

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Você gosta de inglês?

() sim () não

Por quê?

2. Como você espera que a língua possa contribuir na sua formação?

3. Você prefere aulas com o livro didático?

() sim () não

Por quê?

4. Você gostou das aulas em que foi trabalhado o conto *The Black Cat*?

() sim () não

Comente, por favor:

5. O que você achou das atividades propostas a partir do conto *The Black Cat*?

6. Você acha que conseguiu aprimorar seu inglês?

() sim () não

7. Qual foi sua maior dificuldade?

8. Você observa alguma diferença no seu aprendizado de língua inglesa entre as aulas desenvolvidas a partir do uso do livro didático e as aulas com o uso de materiais autênticos, como o conto *The Black Cat*, músicas, filmes etc?

() sim () não

Comente sua resposta, por favor:

ANEXO B – TCLE / PAIS E ALUNOS MENORES**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Literatura americana: Estudo de contos de Edgar Allan Poe como prática facilitadora do ensino de Língua Inglesa no 1º ano do ensino médio**. Meu nome é Rosana Alves Simão dos Santos, sou a pesquisadora responsável e professora na área de línguas no Instituto Federal Goiano. A pesquisa será desenvolvida por mim com o auxílio de minha orientadora no curso de Mestrado, Magali Saddi Duarte e, tem por objetivo principal despertar o interesse dos estudantes para a leitura de textos literários em língua estrangeira. O projeto será aplicado pela professora pesquisadora em suas próprias aulas de língua inglesa desta turma de 1º ano do ensino médio. Se você aceitar em participar, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Caso você participe, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão divulgados em nenhum momento (serão usados nomes fictícios). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O desenvolvimento da pesquisa não pretende causar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do participante. Apesar disso, entre os possíveis riscos ou danos que a pesquisa pode não intencionalmente ocasionar estão alguma espécie de desconforto como incômodo psíquico ou emocional, a leitura e as discussões podem suscitar memórias, mexer com sentimentos, causar emoções. Em qualquer desses casos, você poderá, se preferir, se retirar da pesquisa e realizar outras atividades da disciplina, tais como leituras e listas de exercícios, sem qualquer penalidade. Em todos os

momentos, será respeitada a individualidade e a dignidade da pessoa humana, em suas concepções, crenças e em sua liberdade.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo nenhum gasto ou ganho financeiro no projeto, assim como não são previstas indenizações de nenhuma natureza.

Atenciosamente,

Goiânia, _____ de _____ de _____

Rosana Alves Simão dos Santos
(Pesquisadora responsável)



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Literatura americana: Estudo de contos de Edgar Allan Poe como prática facilitadora do ensino de Língua Inglesa no 1º ano do ensino médio**. Informo que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Rosana Alves Simão dos Santos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso me do projeto a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador (a) responsável _____

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhores pais,

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **LITERATURA AMERICANA: ESTUDO DE CONTOS DE EDGAR ALLAN POE COMO PRÁTICA FACILITADORA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**. Meu nome é Rosana Alves Simão dos Santos, sou a pesquisadora responsável e professora de Língua Inglesa do Instituto Federal Goiano – Câmpus Trindade. A pesquisa será desenvolvida com o auxílio de minha orientadora, Magali Saddi Duarte e tem como objetivo principal despertar o interesse dos estudantes para a leitura de textos literários em língua inglesa. Após os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu (sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, (sua) filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento pela pesquisadora responsável, via e-mail rosanaalvessimao@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)96415967 IF Goiano – Câmpus Trindade (62)84936751. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

A pesquisa será realizada por meio de atividades que serão aplicadas pela professora pesquisadora em suas próprias aulas, já que a mesma ministra aulas na referida turma. O aluno que não tiver interesse em participar da pesquisa poderá fazer outras atividades em sala, como leitura e listas de exercícios.

Se você permitir a participação de seu (sua) filho (a), posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão divulgados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em

publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, garantindo o sigilo dos participantes. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 05 anos, e após esse tempo serão devidamente descartados. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O desenvolvimento da pesquisa não pretende causar danos à dimensão *física*, psíquica, *moral*, *intelectual*, social, cultural *ou* espiritual do participante. Apesar disso, entre os possíveis riscos ou danos que a pesquisa pode não intencionalmente ocasionar incômodo psíquico ou emocional: a leitura e as discussões podem suscitar memórias, mexer com sentimentos, causar emoções, desconforto ou constrangimento, diante do preenchimento dos questionários ou depoimentos, ou ainda durante momentos de leitura oral ou interação nas discussões com os demais alunos ou com a professora, ou até mesmo diante dos temas que possam ser abordados. Em qualquer um dos casos, o aluno não será obrigado a dar continuidade a nenhuma atividade que esteja causando desconforto ou constrangimento.

Em todos os momentos, será respeitada a individualidade e a dignidade da pessoa humana, em suas concepções, crenças e em sua liberdade. Vale lembrar que esta pesquisa é de caráter voluntário, não gerando custo ou ganho algum e você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Atenciosamente,

Goiânia, _____ de _____ de _____

Rosana Alves Simão dos Santos (Pesquisadora responsável)

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu ,....., inscrito(a) sob o RG ou CPF fui esclarecido(a) sobre a pesquisa

Literatura Americana: estudo de contos de Edgar Allan Poe como prática facilitadora do ensino de língua Inglesa no 1º ano do ensino médio e concordo

o(a) meu(minha) filho(a) participe da mesma. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Rosana Alves Simão dos Santos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha) filho(a).

Fui esclarecido(a) também de que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário, não gerando custo ou ganho algum. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com participação de meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador (a) responsável:

Nome do (a) participante:

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do (a) responsável:

Assinatura datiloscópica do(a) responsável:

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica:

