

MATEUS DA ROSA PEREIRA
SHEILA ROBERTA SCHWEIG

ENSINO DE INGLÊS COM LITERATURA NA PRÁTICA



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Osório

Mateus da Rosa Pereira
Sheila Roberta Schweig

ENSINO DE INGLÊS COM LITERATURA NA PRÁTICA

São Paulo
Pragmatha
2025

Conselho Editorial do IFRS
Aline Terra Silveira
Núbia Marta Laux
Cimara Valim de Melo
Greice da Silva Lorenzetti
Andreis Daniela Nicoletti Fávero
Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Deloize Lorenzet Erik Schuler
Iury de Almeida Accordi
Eduardo Giroto
Carla Alves Ivan
Carlos Bagnara
Vanessa Faria de Souza
Marcelo Vianna
Marília Bonzanini Bossle
Émerson dos Santos Passari
Sandra Cristina Porsche
Maristela de Godoy
Fernando Henrique Batista Machado
Cristina Copstein Cuchiara
Carlos Alencar Souza Alves Junior
Victor Dos Santos Pereira
Samantha Dias de Lima
Marli Daniel
Gustavo Simões Teixeira
Luana Tiburi
Dani Gauer
Jaqueline Rosa da Cunha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.
Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
P436e Pereira, Mateus da Rosa Ensino de inglês com literatura na prática / Mateus da Rosa Pereira Sheila Roberta Schweig. - 1.ed. - Bento Gonçalves: IFRS, 2025.

ISBN 978-65-5950-326-1 (Físico)

ISBN 978-65-5950-329-2 (Digital)

DOI 10.35819/IFRS978-65-5950-329-2

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Educação. I. Schweig, Sheila Roberta. II. Título.

CDU (online): 811.111'24:82.09

Catalogação na publicação: Aline_Terra_Silveira CRB10/1933

Esta obra é resultado de projetos desenvolvidos no IFRS - Campus Osório, realizada por intermédio do fomento do Edital IFRS n. 03/2025 - Auxílio à Publicação de Produtos Bibliográficos. Publicação destinada a fins educacionais e não pode ser comercializada. Todos os direitos reservados. Proibida reprodução total ou parcial sem a expressa autorização.



Sumário

Parte I

Por que e como ensinar inglês com literatura?

Apresentação	09
Pressupostos teóricos que orientam o uso de literatura no ensino de inglês	18
Princípios metodológicos que norteiam nossos planos ..	29

Parte II

Planos para ensinar inglês com narrativas

“The Fun They Had”, de Asimov	40
“Cathedral”, de Raymond Carver	45
“The man who was almost a man”, de Richard Wright	53
“The Visitor”, de Lydia Davis	60
“A Loint of Paw”, de Isaac Asimov	66

“Cat in the rain”, de Ernest Hemingway	76
<i>Frankenstein</i> , de Mary Shelley (1)	82
<i>Frankenstein</i> , de Mary Shelley (2)	90
“Hills like white elephants”, de Ernest Hemingway	97
“No Speak English”, de Sandra Cisneros	107
“For sale, baby shoes”, de Ernest Hemingway	125
“Lamb to the Slaughter”, de Roald Dahl	131
“The Singing Lesson”, de Katherine Mansfield	139
“The story of an hour”, de Kate Chopin	144
“Dry September”, de William Faulkner	152

Parte III

Planos para ensinar inglês com poemas

“The Men from Jamaica are Settling Down”, de Benjamin Zephaniah.....	159
“Windrush Child”, de John Agard	166
“Fame is a bee”, de Emily Dickinson	174
“Funeral Blues”, de W. H. Auden	178
“I’m Nobody! Who are you?”, de Emily Dickinson (1) ...	184
“I’m Nobody! Who are you?”, de Emily Dickinson (2)	189
“Arrival”, de Jay Bernard	198
“This is Just to Say”, William Carlos Williams	

“On being brought from Africa to America”, de Phillis Wheatley	213
“Buffalo Bill’s”, de E. E. Cummings	223
“Annabel Lee”, de Edgar Allan Poe	229
“Ozymandias”, de Percy Shelley	236
“Nothing gold can stay”, de Robert Frost	243
“The Tables Turned”, de William Wordsworth	248
“Do not go gentle into that good night”, de Dylan Thomas	258
Referências	265
Agradecimento.....	274

Parte I

**POR QUE E COMO
ENSINAR INGLÊS COM
LITERATURA?**



Apresentação

A literatura é um rico produto cultural que tem perdido, de certa forma, seu caráter elitizado, tornando-se mais democrático e fácil o seu acesso. Atualmente podemos interagir com obras literárias em diferentes formatos e plataformas para além do meio tradicional, o livro impresso, que, infelizmente, ainda representa um produto caro para o bolso dos brasileiros, especialmente aos alunos da rede pública de ensino. A literatura oferece uma oportunidade única para os aprendizes alcançarem uma compreensão profunda e autêntica da língua-alvo. Entretanto, apesar de seu potencial, ela é frequentemente percebida como complexa e desafiadora, tanto por professores como por alunos.

A escola, apesar de não ser o único lugar que pode proporcionar o contato com a literatura, consiste na principal fonte para a construção sistematizada desse conhecimento e do gosto pelos livros, principalmente considerando a falta de hábito da leitura em muitas famílias. Trabalhar com a literatura em sala de aula significa, entre outras coisas, contribuir para a formação integral do aluno enquanto ser humano (cf. Cosson, 2007, p. 3). Ela possibilita enxergarmos através de diferentes pontos de vista e mergulharmos em vários universos. Além da imaginação, somos apresentados a uma diversidade de realidades culturais e socio-históricas. Proporcionar o ensino de literatura para jovens significa oportunizar um contato com um universo infindável que acrescenta ao seu conhecimento de mundo, ao autoconhecimento e ao crescimento pessoal.

Apesar disso, no debate sobre o uso de literatura no ensino básico, notamos que esse tema geralmente se limita às aulas de língua materna. Os professores de inglês no Brasil enfrentam grandes obstáculos para abordar textos literários em suas aulas devido à realidade do ensino dessa língua estrangeira na escola pública. A dificuldade de um ensino-aprendizagem efetivo dessa língua, na esfera pública, vem de toda uma estrutura precária que inclui a falta de preparação adequada dos docentes, a carência de material didático e a carga horária reduzida da disciplina, fatores que contribuem para a baixa qualidade do ensino e aprendizado da língua inglesa. Além disso, muitas vezes as obras literárias, quando são utilizadas, servem apenas como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais, enquanto a exploração de sentido e leitura, que deveria ser o principal objetivo, acaba se perdendo, uma vez que, em grande parte das escolas públicas, o ensino de inglês ainda se baseia majoritariamente na abordagem de regras gramaticais isoladas.

Por outro lado, o texto literário pode contribuir para lidarmos com um novo cenário de uso, aprendizagem e ensino da língua estrangeira. Diante de uma nova configuração em que o número de falantes do inglês considerados “não nativos” é muito maior que o de nativos (cf. Seidlhofer, 2005, p. 339), os professores de inglês precisam adotar um novo olhar acerca dos tópicos de língua que serão abordados, bem como os aspectos culturais relevantes na aprendizagem.

Como a língua inglesa não está associada somente a uma cultura específica, é necessário ter como princípio que, para que a língua seja de fato significativa na realidade do aluno, a abordagem em sala de aula precisa dar acesso a diversos contextos de uso dessa língua. Uma das possibilidades de recurso é o texto literário, que abrange não só os aspectos linguísticos, como também elementos culturais e artísticos, provendo um contexto muito mais rico de contato com a língua. Por isso, os textos literários abrem espaços de discussão que, por meio da estética, abordam diversas maneiras de se entender o mundo.

Esta publicação surge da necessidade de preencher uma lacuna existente, que é a carência de materiais e princípios específicos focados na integração efetiva entre os elementos linguísticos e literários no ensino de língua estrangeira, além de destacar o potencial da literatura, que pode enriquecer de forma significativa o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, assim como já acontece no ensino de língua materna. As pesquisas reunidas neste livro discutem, desenvolvem e apresentam abordagens específicas para o uso desse recurso didático, com o objetivo de integrar os aspectos linguísticos e literários no ensino de inglês como língua estrangeira.

Os planos de aula aqui reunidos foram desenvolvidos com base em uma sólida fundamentação teórica e metodológica, oferecendo princípios e estratégias que orientem professores interessados em utilizar a literatura de forma eficaz em suas aulas de língua inglesa. Até o momento, na literatura acadêmica, produzida tanto em língua portuguesa como em língua inglesa, são escassas as publicações que descrevem abordagens e métodos para integrar os aspectos linguísticos e literários da forma aqui explicada e fundamentada. Apesar de algumas iniciativas isoladas para uso da literatura no ensino de língua estrangeira, com variadas ideias de atividades e projetos didáticos, ainda percebemos a carência de um material focado em orientar os professores de língua inglesa interessados em adotar essa abordagem.

Este livro surge de aproximadamente sete anos de dedicação ao tema do uso de textos literários no ensino de inglês. Uma das primeiras incursões foi o projeto de ensino *Reading American Short Stories*, realizado em 2021, ainda durante a pandemia de Covid, como um dos primeiros esforços de nossa instituição para retomar o ensino na modalidade remota. O objetivo era promover um curso de leitura de contos em Língua Inglesa e trabalhar alguns aspectos linguísticos salientes de cada texto. O curso, promovido pelo *Campus Osório* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), era voltado para um público diversifi-

cado, que abrangia desde estudantes do ensino médio até alunos de cursos de nível superior, sendo 29 inscritos do ensino médio integrado ao técnico e 31 pertencentes ao ensino superior, estes últimos em grande parte alunos do curso de Licenciatura em Letras.

Composto por seis encontros síncronos e oito horas de atividades assíncronas, foram trabalhados três contos de autores diferentes. O primeiro foi “The Masque of the Red Death”, de Edgar Allan Poe; o segundo, “Cat in the Rain”, de Ernest Hemingway; e o terceiro, “The Fun They Had”, de Isaac Asimov. Cada encontro foi planejado levando em consideração as metodologias que poderiam ser adaptadas para o contexto virtual. Os recursos abrangiam livros didáticos, *graded readers* e materiais produzidos pelos próprios mediadores do curso.

Instigados pelo sucesso do projeto, seguimos as pesquisas, que renderam Trabalhos de Conclusão de Curso, artigos e um livro publicado em 2021. Notamos, durante nossas pesquisas, que havia dois caminhos claros a seguir no que tange à seleção do texto literário a ser utilizado. Quando o objetivo é desenvolver a leitura extensiva, talvez paralelamente às atividades regulares de sala de aula, muitos professores escolhem trabalhar com leituras facilitadas, sobretudo porque o nível linguístico das obras é definido de antemão. Assim, com uma turma real em mente, o professor pode procurar por títulos, autores e assuntos que despertem o interesse dos alunos, ou que dialoguem com outros conteúdos ou temas transversais que serão abordados ao longo do plano de ensino para aquele trimestre, semestre ou ano, com uma maior probabilidade de que aquela leitura esteja de acordo com o nível de proficiência dos seus alunos. Assim, a interação com o texto literário torna-se viável pela facilitação do processo editorial. Por trás da escolha desse caminho, geralmente está a legítima preocupação que os professores têm de evitar que os alunos desenvolvam uma aversão ou um bloqueio com relação à literatura, o que para muitos já vem de experiências frustradas com textos

da Literatura Brasileira quando eram alunos do ensino básico.

Por outro lado, como a ideia do professor é introduzir literatura em suas aulas de Língua Inglesa pelo seu teor artístico e pela maneira singular com que muitos textos literários configuram certas questões de forma, conteúdo e temas, inevitavelmente paira em sua mente a seguinte dúvida: o que de literatura enquanto expressão artística estou de fato oferecendo aos meus alunos, se o texto que escolhi trabalhar foi reescrito com uma limitação de palavras e estruturas e não se trata da obra composta por sua autoria original? Decidimos trilhar esse caminho e abordar essa preocupação legítima do ponto de vista tanto pedagógico quanto literário, reformulando o problema da seguinte maneira. Se um dado autor ou uma dada obra se consagraram no imaginário popular e na historiografia literária por seu estilo, pela técnica, pela estética, pela perspectiva narrativa, pela construção peculiar de seus personagens, enfim, por motivos marcadamente artísticos, como ficam esses elementos em um *graded reader* destinado a um público de aprendizes da língua estrangeira e limitado a um nível de proficiência definido de antemão? Para dar mais concretude à discussão e avaliar até que ponto os textos facilitados podem representar um caminho válido dos pontos de vista pedagógico e literário, analisamos o conto “A queda da casa de Usher”, de Edgar Allan Poe, uma obra-prima da estética gótica. Assim, em publicações anteriores (Pereira; Pereira, 2021; Pereira; Teixeira; Pereira, 2021), analisamos como aspectos marcadamente literários, especialmente os associados à estética gótica ligada a esse conto, foram retrabalhados no texto adaptado.

O outro caminho que se abre ao professor que decide trabalhar com a literatura no ensino de inglês foi ainda menos trilhado. Trata-se de selecionar textos literários autênticos, o que imediatamente desperta a preocupação com a complexidade da linguagem que eles podem apresentar aos alunos, especialmente quando temos em mente o ensino básico, ainda que estejamos pensando em uma turma do ensino médio,

que estuda inglês há alguns anos. No caso de obras não facilitadas, a tarefa do professor em selecionar o texto mais adequado para sua turma se torna decisiva, pois evidentemente muitos textos literários podem ser, de fato, inadequados por sua complexidade linguística e literária.

Apesar de ser um caminho mais desafiador, porque exige do professor um olhar muito cuidadoso na seleção do texto literário, não podemos esquecer de dois fatores básicos. O primeiro é que quando nós, professores, decidimos trazer para aula um material autêntico, como uma notícia de jornal, uma resenha de filme ou mesmo um áudio, precisamos avaliar com cautela se nossos alunos têm condições linguísticas de interagir com esses conteúdos. Um princípio fundamental nessa situação é a relação entre a complexidade do texto em si e o que se espera que os alunos entendam dele. Um texto mais simples pode ser difícil de trabalhar se as atividades de interpretação forem altamente complexas, enquanto um texto mais difícil pode se tornar menos problemático se as atividades de compreensão forem menos exigentes e servirem para promover um entendimento mais global. Em outras palavras, o papel do docente na mediação entre os materiais autênticos e o seu entendimento por meio de atividades pedagógicas é determinante para tornar um material mais ou menos acessível. O segundo ponto, que talvez possa soar surpreendente, é que muitos livros didáticos utilizados em escolas da rede pública no Brasil já estão sinalizando a existência desse caminho, com a inclusão de alguns textos literários em seus materiais. Por isso, em nosso livro de 2021 voltamos nosso foco para como os livros do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) do triênio 2016-18 abordam as Literaturas de Língua Inglesa, provocando reflexões a respeito do papel que esses importantes materiais reservam para o professor de Língua Inglesa no processo de leitura e interação com esses textos.

Mais recentemente (Pereira; Cardoso, 2025), começamos a perceber que o uso de poemas poderia ser algo surpreen-

dentemente útil nesse contexto pela quantidade limitada de palavras que alguns poemas apresentam, o que permite a exploração de seu universo em um tempo reduzido se comparado ao necessário para o trabalho com narrativas. Nessa mesma época, recebemos obras do PNLD Literário para ensino de inglês em nosso *campus*, e notamos, para nossa surpresa, a carência de atividades pedagógicas para acompanhar a maioria das obras. Com essas novas preocupações em mente, o projeto de pesquisa tomou novos rumos, que levaram à publicação do artigo “Integrando aspectos linguísticos e literários: uma proposta para o ensino de inglês com poesia” e do livro *Ensino de inglês com literatura: poesia e romance*. Nessas publicações, dedicamos atenção à teoria sobre o ensino de leitura, buscando estabelecer um diálogo entre os textos teóricos a respeito do ensino de inglês com literatura e do ensino de leitura em geral. A partir disso, destacamos algumas estratégias pedagógicas eficazes que podem ser empregadas para melhorar a proficiência dos alunos na compreensão de textos em inglês.

Passamos a considerar seriamente como a poesia pode ser integrada de maneira eficaz no ensino de língua inglesa, apresentando cinco planos de aula que ilustram de maneira prática e objetiva como os poemas podem ser utilizados no ensino dessa língua estrangeira. Cada plano de aula inclui objetivos de aprendizado, metodologia, recursos e estratégias específicas para envolver os alunos e promover o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e de compreensão cultural.

Na segunda parte do livro de 2024, analisamos uma obra do PNLD Literário de 2021, que está à disposição de diversas escolas públicas do Brasil enquanto recurso adicional para o ensino de inglês. Apresentamos a vertente literária do PNLD como um possível aliado na introdução, aos alunos, de obras importantes da literatura inglesa, tendo em vista sua seleção cuidadosa de obras literárias com base em critérios de qualidade, relevância cultural e pedagógica. Isso proporciona aos professores acesso a materiais de alta qualidade que

podem enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos. Por isso, a obra *Pride and Prejudice*, de Jane Austen, na versão *graded reader*, recontada por Brigit Viney, foi selecionada para o recorte de nossa pesquisa entre as obras disponíveis no último PNLD Literário do ensino médio, de 2021.

O planejamento de aulas de literatura em língua inglesa envolve a seleção de textos, a criação de atividades significativas e a adaptação do material para atender às necessidades específicas da turma. No entanto, a falta de tempo muitas vezes impede que os professores se dediquem o suficiente para elaborar essas atividades, e muitos, infelizmente, acabam desistindo de abordar a literatura no ensino de inglês. Assim, mesmo que o PNLD Literário ofereça opções interessantes para o ensino de literatura em língua inglesa, a ausência de atividades eficazes que guiem o trabalho dos professores pode ser uma razão pela qual alguns deixam de utilizá-lo. Por isso, o livro publicado em 2024 tinha, como um de seus objetivos, suprir a falta de atividades pedagógicas no *graded reader* *Pride and Prejudice*, proporcionando aos educadores das escolas básicas as condições necessárias para desenvolver aulas de literatura em língua inglesa com engajamento e relevância.

Seguindo a mesma abordagem aplicada em 2021, apresentamos uma análise comparativa entre a obra original e o *graded reader*, buscando evidenciar as características principais do romance e o quanto a versão adaptada consegue articular ou não esses elementos. Depois, para exemplificar o ensino de literatura em língua inglesa através do uso de uma obra do PNLD Literário, explicitamos uma proposta pedagógica com algumas atividades possíveis para a abordagem do *graded reader* de *Pride and Prejudice* em sala de aula. Buscamos fornecer *insights* e contribuições que possam enriquecer a utilização da literatura nas aulas de inglês no contexto escolar básico brasileiro.

Ao longo desses sete anos, exploramos diferentes aspectos desse problema de pesquisa: bases teóricas, revisão da literatura, uso de narrativas originais, principalmente contos,

uso de *graded readers* com editoras privadas e um *graded reader* do PNLD, a análise de livros didáticos de Inglês e o uso de poemas. Ainda há muitos elementos a serem explorados, tanto dentro dessas categorias como em outras categorias também. Por exemplo, dentro do PNLD Literário a abordagem que desenvolvemos para analisar *Pride and Prejudice* pode ser replicada com qualquer outra obra, gerando resultados diferentes e importantes para a adoção dessas obras por parte de escolas e professores. Já uma área em que ainda não nos dedicamos é o uso de peças de teatro no ensino de inglês, bem como o uso de músicas a partir de uma perspectiva artística, entrelaçando conceitos de literatura. No último ano, também realizamos um projeto de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, por meio do qual colocamos em prática algumas de nossas propostas metodológicas, o que gerou *feedback* valioso para a consolidação de nossa abordagem.

Assim, este livro surge dentro desse contexto de exploração das possibilidades de utilizar textos literários para ensinar inglês, sem necessariamente abandonar os conteúdos programáticos que incluem itens de gramática e vocabulário, por exemplo. Na maior parte desta publicação, queremos nos dedicar aos resultados mais práticos e concretos dessa pesquisa até o momento, pois já temos certeza da importância, da relevância e da viabilidade da utilização desse recurso. Queremos nos dedicar ao que mais interessa aos professores que já decidiram que querem usar textos literários no ensino de inglês: **planos de aula!**

Pressupostos teóricos que orientam o uso de literatura no ensino de inglês

Sabemos que, para compreender os temas subjacentes de um texto literário, é necessário ter um conhecimento prévio da língua. Mesmo que um leitor entenda os sentidos mais profundos de um texto sem conhecimento da língua em que foi escrito, ele precisaria de uma ampla bagagem cultural e histórica e teria que recorrer à tradução frequentemente. É crucial considerar a maneira como o conhecimento linguístico é apresentado, por isso é importante que o ensino de aspectos linguísticos e literários ocorra de forma integrada. Essa questão já foi explorada anteriormente por Brumfit e Carter (1986), ao concluírem que, em se tratando de textos literários, “existe um nível de competência linguística e cultural sob o qual é inútil tentar responder a obras de literatura” (Brumfit; Carter, 1986, p. 29, tradução nossa).

É amplamente reconhecido que os materiais didáticos devem estar alinhados com os objetivos de ensino e devem contribuir de maneira efetiva para atingi-los. Embora existam diversos recursos disponíveis, como livros didáticos, músicas, vídeos e recursos *on-line*, os textos literários oferecem uma oportunidade única para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos linguísticos por meio de atividades variadas em sala de aula. Além disso, oferecem a oportunidade de aquisição da competência literária, que pode ser alcançada

¹ “There is a level of linguistic and cultural competence below which it is pointless trying to respond to works of literature” (Brumfit; Carter, 1986, p. 29).

por meio de uma experiência enriquecedora que, muitas vezes, só é possível com a intermediação de um/a professor/a em sala de aula.

Vale reforçar que os conhecimentos puramente linguísticos são parte fundamental da nossa proposta, pois sabe-se que nem sempre é viável para o/a professor/a de inglês deixar de lado esses conteúdos e se concentrar apenas nos aspectos literários. Dependendo da abordagem utilizada, contudo, o aluno pode acabar percebendo o conhecimento linguístico como uma barreira a ser superada, que o separa do texto literário, e, só depois de passar por esse estágio da barreira linguística, ele vai poder pensar em questões literárias, se ainda tiver motivação para isso. É possível, porém, uma abordagem na qual o conhecimento linguístico seja parte integrante da experiência literária. Dessa forma, deixa de ser uma barreira e se torna uma ferramenta que ajuda o aluno a interpretar o texto, pois estará ligada a algum aspecto crucial para o entendimento da obra, aspecto esse que pode estar relacionado com questões políticas e sociais, com o momento histórico no qual a obra foi produzida, com alguma crítica ao comportamento humano, com as características dos personagens, entre inúmeras outras possibilidades que dependem da obra que está sendo usada. Essa forma de usar a literatura para ensinar inglês exigiu, até então, uma análise do que já se tem desenvolvido dentro deste campo de pesquisa.

Em seu livro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Brown e Lee (2015) apresentaram alguns princípios, como o uso de técnicas intrinsecamente motivadoras; o uso das técnicas de *Bottom-up* e *Top-down*²; e o planejamento das fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura; que são usados como referência para o ensino de leitura em língua estrangeira. Seu livro é fundamental para os cursos de

² De acordo com Brown e Lee (2015), a leitura interativa é a junção das técnicas de *Bottom-up* (identificação dos signos linguísticos presentes no texto, que nos permitem inferir algum significado) e *Top-down* (a experiência e o conhecimento prévio do leitor organizados de forma que o permitem compreender o texto).

formação de professores. No entanto, ainda não foi possível encontrar ferramentas teóricas e metodológicas com esse nível de abstração e detalhamento, que sejam específicas para o ensino de inglês com literatura.

Mas por que essas ferramentas seriam necessárias? Aparentemente, qualquer docente poderia usar obras literárias seguindo as estratégias e os princípios desenvolvidos por Brown e Lee (2015). Todavia, a competência literária tem muito mais chances de ser alcançada com propostas metodológicas que levem em conta o texto específico que está sendo usado, não porque a literatura tem uma linguagem diferente da de outros textos, mas porque, para o aluno aproveitar as possibilidades que ela oferece e responder à obra de forma autônoma, é necessária uma abordagem que possibilite uma leitura mais profunda e significativa. Isso pode ser facilitado com uma abordagem que garanta um papel mais interativo no aprendizado de elementos linguísticos e literários.

Não é difícil encontrar propostas pedagógicas com literatura para o ensino de língua inglesa. É comum que, em alguns desses planejamentos, os significados do texto sejam explorados, ao passo que aspectos linguísticos, como tópicos gramaticais, de vocabulário e habilidades do idioma, sejam abordados de forma indireta. Quando há intenção de focar os aspectos linguísticos, as atividades elaboradas resultam em uma separação do texto literário em si, tornando-o apenas pretexto para o ensino de gramática.

Com essa averiguação preliminar, tornou-se evidente a necessidade de estabelecer uma interação entre os estudos da literatura e da linguagem, a fim de extrair todo o potencial do material literário em sala de aula. Essa sugestão já tem sido objeto de discussão por um tempo, porém é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que ela se concretize. Seria interessante “[...] uma abordagem para ensino de literatura na qual os estudos literário e linguístico fossem mais integrados e harmonizados do que normalmente

acontece atualmente³” (Brumfit; Carter, 1986, p. 10, tradução nossa).

Brumfit e Carter (1986) explicam que, para definir algo como discurso literário, é preciso considerar outros critérios, que estão mais associados à experiência do leitor do que apenas com a linguagem presente no texto, como, por exemplo, a imprevisibilidade e a possibilidade de o leitor ser cativado pelo texto a ponto de revisitá-lo para reviver a experiência. A língua e a literatura são conceitos intimamente relacionados, uma vez que a literatura se vale dos recursos linguísticos para sua construção. Apesar disso, tais recursos não se restringem ao âmbito literário, ou seja, não há uma linguagem exclusivamente literária.

“[...] achamos impossível isolar qualquer propriedade única ou especial da linguagem que seja exclusiva de uma obra literária. Isso não significa que neguemos que a linguagem seja usada de maneiras que possam ser distinguidas como literárias. Por exemplo, tem sido convencionalmente pensado, desde críticos românticos como Coleridge, que a metáfora é a marca distintiva da literatura. Na verdade, basta um pouco de introspecção linguística para ver que a metáfora está presente no nosso discurso diário e, como propriedade da linguagem, não é de forma alguma única. As metáforas não são encontradas apenas em Shakespeare ou Donne⁴. (Brumfit; Carter, 1986, p. 6, tradução nossa)

³ [...] An approach to the teaching of literature in which language study and literary study are more closely integrated and harmonized than is commonly the case at the present time” (Brumfit; Carter, 1986, p. 10).

⁴ [...] We find it impossible to isolate any single or special property of language which is exclusive to a literary work. It does not mean we deny that language is used in ways which can be distinguished as literary. For example, it has been conventionally thought, from Romantic critics such as Coleridge onwards, that metaphor is the distinguishing mark of literature. In fact, it requires only a little linguistic introspection to see that metaphor is pervasive in our daily discourse and, as a property of language, is not in any way unique. Metaphors are not found only in Shakespeare or Donne.

Durante muito tempo, a literatura foi negligenciada no ensino de línguas estrangeiras devido à sua associação com a abordagem gramática-tradução, que era utilizada para o ensino de línguas clássicas, como o grego e o latim, até o início do século XX. Com o surgimento de abordagens mais recentes, que enfatizam a função comunicativa do ensino de língua estrangeira, seu uso passou a ser visto como algo limitado e inviável para alunos de nível mais básico. Assim, “fundiram-se na mesma imagem de ineficácia metodológica a tradução e o uso da literatura no ensino de línguas estrangeiras” (Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 8).

Entretanto, a literatura pode ser um recurso didático eficiente até mesmo para estudantes de nível básico, que ainda não possuem muita prática com a leitura de textos literários, e não apenas para leitores experientes. É importante considerar a forma como a obra será selecionada, pois sabemos que, dependendo do texto usado e do tempo disponível, os alunos terão mais dificuldade, seja pelo vocabulário usado, seja pela extensão da obra ou, ainda, pelos conhecimentos culturais que o texto exige.

Existem dois níveis de leitura propostos por Brumfit e Carter (1986), que ajudam a guiar o trabalho com a literatura e que são importantes ao escolher um texto com base no nível de proficiência dos estudantes. O primeiro nível é aquele em que o leitor precisa de conhecimentos básicos para compreender o texto, uma vez que ainda não possui o domínio linguístico e cultural necessário para entender os significados implícitos. No segundo nível, o leitor já possui a competência necessária para compreender as referências presentes no texto literário, portanto os objetivos e procedimentos usados serão diferentes. Ao ensinar uma língua estrangeira por meio da literatura, deve ser tomado como objetivo o desenvolvimento da competência literária, apenas alcançada nesse segundo nível de leitura, no qual o aluno consegue responder ao texto de forma autônoma.

É importante ressaltar que, para o primeiro nível, geralmente são utilizadas estratégias pré-existentes, embora elas não tenham sido originalmente concebidas com o propósito específico de ensinar línguas estrangeiras por meio da literatura. Quatro dessas estratégias, elaboradas por Brown e Lee (2015), serão apresentadas a seguir, com exemplos de aplicação em textos literários, a fim de demonstrar o potencial que esses textos têm de proporcionar a prática de estratégias relevantes para a leitura. Isso revela que a literatura é muito mais um texto versátil e enriquecedor para a aquisição da habilidade de leitura do que um texto trabalhoso que deve ser evitado para níveis básicos, visto que, de quebra, os alunos têm a possibilidade de desenvolver a competência na leitura literária, atribuindo um novo propósito para a aquisição da habilidade de leitura na língua-alvo.

Distinção entre significados literais e implícitos: essa estratégia, como o próprio nome sugere, enfatiza a habilidade de identificar significados que não aparecem de forma explícita em um texto, bem como diferenciar entre os significados literais e implícitos. Para isso, é necessário que o aluno use a técnica de *Top-Down*, tendo em vista que os significados implícitos exigem a articulação de conhecimentos que não se limitam à identificação e à compreensão dos signos linguísticos do texto.

Um texto literário que pode ser usado como exemplo para essa estratégia é o “Hills Like White Elephants”, de Ernest Hemingway. Ao ler esse conto, o leitor pode pensar, em um primeiro momento, que se trata apenas de um casal conversando sobre conflitos pessoais enquanto espera o trem, mas a conversa parece sugerir uma trama oculta. Se o leitor prestar atenção em alguns elementos da conversa, percebe que, implicitamente, um aborto pode ser o causador desses conflitos.

O “elefante branco” usado no título da obra e citado pela esposa, no conto, para descrever as montanhas que observa enquanto conversa com seu marido, pode ser o indicador de

um fardo em sua vida, como “um elefante na sala”, de acordo com a expressão popular. O que não é dito explicitamente, durante a conversa do casal, é tão relevante quanto o que é exposto, tornando a distinção entre significados literais e implícitos uma ferramenta valiosa para a compreensão completa do texto.

Pode ser que haja discordâncias com relação a essa interpretação, mas o fato é que o conto possui elementos importantes que não estão explícitos, independentemente das interpretações distintas da que foi apresentada aqui. A palavra “aborto” não é mencionada em nenhum momento durante a história. Portanto, como acontece com muitos textos literários, ele precisa ser lido mais de uma vez para que o leitor consiga captar as diferentes nuances que indicam o conteúdo implícito.

Propósito de leitura: é fundamental atribuir um propósito claro para a leitura. Os alunos, pelo menos em sua grande maioria, precisam saber por que alguma atividade deve ser realizada; como determinada leitura pode ajudá-lo como estudante; qual habilidade será praticada; quais são as diferentes visões de mundo que podem ser apresentadas por meio daquela leitura em específico; ou até mesmo qual será a relevância da leitura e das atividades para algum aspecto prático do cotidiano do aluno.

Esses e outros elementos podem ser explorados com textos literários, em particular, pois eles certamente oferecem diferentes oportunidades de discussões a respeito de temas relevantes para os estudantes. Atividades de pré-leitura podem abordar situações de viagem de casais e/ou o comportamento de norte-americanos no exterior (estereótipos). Uma atividade de pós-leitura também pode ser realizada, seja ela uma discussão em grupo a partir dos tópicos trazidos pelo/a professor/a; seja a criação de um final diferente para o conto; seja uma atividade de releitura que envolva outras formas de expressão artística, entre diversas outras possibilidades que o texto literário proporciona.

Skimming e Scanning: as técnicas de *Skimming* e *Scanning* são comuns no ensino de leitura em língua inglesa, pois ajudam os alunos a lidar melhor com textos mais longos, como contos ou romances, e evitam possíveis frustrações geradas pela falta de orientação na leitura. Para a prática da estratégia de *Skimming*, podemos formular perguntas que envolvam a compreensão de aspectos globais, tais como conflito principal, personagens principais e outras informações relevantes para a narrativa, com foco na compreensão do tópico principal do texto, sem se preocupar com muitos detalhes. Já o *Scanning* pode auxiliar na identificação de informações específicas e relevantes para o entendimento da obra, a partir de perguntas norteadoras. Dessa forma, os estudantes terão um objetivo mais delimitado para a leitura.

O conto “The Yellow Wallpaper”, da autora Charlotte Perkins Gilman, entre muitos outros textos, pode ser usado na aplicação dessas estratégias. Esse conto permite discussões sobre o papel da mulher no século XIX, sobre igualdade de gênero e sobre como a sociedade lida com questões relacionadas à saúde mental. Para realizar o *Skimming*, os alunos podem ser orientados a analisar o texto com o objetivo de responder a questões de ordem global: como se sente a mulher, como é a relação do casal etc., sem se preocupar em entender tudo, apenas com base no vocabulário que eles já conhecem. Também podemos apresentar um trecho do conto para os alunos analisarem, como, por exemplo, a parte inicial, e, em seguida, encorajar uma conversa a respeito da relação entre a personagem principal e narradora, cujo nome não é claramente revelado, e seu marido, John, pois já existem várias pistas, no início do conto, que podem ajudar a entender certos padrões na relação do casal, que serão relevantes para a interpretação dos eventos que são desencadeados posteriormente.

Para aplicar a estratégia de *Scanning* usando o mesmo conto, podemos selecionar perguntas a respeito de diferentes tópicos (diferentes temas presentes no conto e elementos da

narrativa, como enredo, espaço, tempo, narrador), dividir a turma em grupos e entregar perguntas específicas para cada grupo. Quando se trata de *Scanning*, as perguntas devem abranger elementos mais específicos sobre as partes essenciais do enredo, para guiar a leitura (também podem ser incluídas algumas perguntas que estimulem a análise além do nível superficial do texto). Depois, os grupos podem compartilhar as respostas com os colegas e com o/a professor/a.

As perguntas norteadoras são uma parte muito importante na aplicação dessas estratégias e ajudam a evitar as frustrações na leitura de um texto em língua estrangeira. No entanto, para que essas perguntas sejam ainda mais proveitosas, elas devem ser usadas depois de uma preparação, na qual os alunos podem refletir sobre temas que aparecem no texto e conhecer parte do vocabulário presente na obra. O tempo e a quantidade de atividades usadas nesse aquecimento dependem da obra escolhida e do nível de proficiência dos estudantes.

Inferência: classificada por Brown e Lee (2015) como uma categoria muito abrangente, a inferência pode ser usada de diversas formas e em diversos textos, mas deve ser praticada para que as hipóteses dos estudantes fiquem cada vez mais precisas. Uma das propostas pedagógicas que foram desenvolvidas nesta pesquisa utiliza essa estratégia. Os alunos podem praticá-la “[...] sublinhando palavras desconhecidas e voltando ao mesmo texto [...] uma segunda ou até uma terceira vez para adivinhar o significado dessas palavras através do contexto” (Silva, 2001, p. 174).

Um exemplo prático de aplicação dessa estratégia pode ser visto no conto “O Homem na Multidão”, de Edgar Allan Poe. Nesse conto, os adjetivos são elementos linguísticos salientes que podem ser usados como foco gramatical em uma aula que explore o texto literário. É importante ressaltar que o elemento linguístico escolhido deve, de fato, auxiliar na interpretação e no desenvolvimento da competência literária, fazendo com que o aluno seja capaz de responder ao texto com autonomia.

No trecho abaixo, retirado do conto de Edgar Allan Poe, estão destacados alguns dos adjetivos presentes na obra:

The tribe of clerks was an **obvious** one and here I discerned two **remarkable** divisions. There were the **junior** clerks of **flash** houses — **young** gentlemen with **tight** coats, **bright** boots, **well-oiled** hair, and **supercilious** lips. Setting aside a certain dapperness of carriage, which may be termed deskism for want of a **better** word [...]. (Poe, 2003, p. 133, grifo nosso)

Nesse conto, o adjetivo é um dos elementos linguísticos que pode ser explorado não só pelo fato de aparecer muito na obra, mas sim porque ele ajuda a entender a personalidade do narrador-personagem e como ele opera, dando uma ideia de quem pode ser essa pessoa, que está observando os transeuntes com tanta atenção e com habilidades que se assemelham às de um detetive. Essas habilidades são reforçadas pelo emprego de adjetivos, em muitos momentos, que mostram como ele é capaz de criar uma descrição detalhada de pessoas que ele está vendo pela primeira vez, além de deduzir características como personalidade, aparência, gostos pessoais, emprego, entre outras coisas que são descritas na obra.

Fica claro, dessa forma, que essas estratégias funcionam muito bem em textos literários, mas é preciso um olhar mais atento da obra, dos seus significados e do que ela representa, para que o elemento linguístico que está sendo ensinado ajude o aluno a apreciar o texto e a chegar ao segundo nível de leitura mencionado anteriormente.

O estudo dessas estratégias é fundamental na criação de materiais para professores de língua inglesa, pois fornece uma base teórica mais sólida e um diálogo com autores que se dedicam especificamente ao uso da literatura no ensino de inglês. Para complementar o que foi apresentado até agora sobre as estratégias para ensino de leitura e sua aplicação em textos literários, vale citar também três critérios (que não são destinados apenas a obras literárias) para a seleção de textos:

(1) **Adequação do conteúdo:** material que os estudantes acham interessante, agradável, desafiador e adequado para seus objetivos ao aprender inglês; (2) **Explorabilidade:** um texto que facilita a realização de determinados objetivos linguísticos e de conteúdo, que é explorável para tarefas e técnicas instrucionais, e que pode ser integrado com outras habilidades (ouvir, falar, escrever); (3) **Legibilidade:** um texto com dificuldade lexical e estrutural que desafiará os alunos sem sobrecarregá-los⁵. (Nuttall, 1996 apud Brown; Lee, 2015, p. 411, tradução nossa, grifo nosso).

Não é difícil encontrar textos literários que cumpram com os três critérios. Os professores de inglês podem escolher entre romances, poemas, peças teatrais ou quaisquer outras obras literárias, porém o mais importante é que o texto seja acessível para o aluno. Brumfit e Carter (1986) salientam a relevância de saber “responder” à literariedade de um texto, o que só é possível depois que o segundo nível de leitura é alcançado, ou seja, quando o leitor tem os conhecimentos linguísticos e culturais que a obra exige. Outra forma de escolher o texto, a fim de despertar o interesse dos estudantes, é criar questionários e “dar aos alunos um breve resumo de três ou quatro possibilidades, talvez com pequenos trechos do texto, e deixá-los escolher o que acharem mais atrativo⁶” (Collie; Slater, 1987, p. 7, tradução nossa).

⁵ [1] (1) *suitability of content*: material that students will find interesting, enjoyable, challenging, and appropriate for their goals in learning English; (2) *exploitability*: a text that facilitates the achievement of certain language and content goals, that is exploitable for instructional tasks and techniques, and that is integratable with other skills (listening, speaking, writing); (3) *readability*: a text with lexical and structural difficulty that will challenge students without overwhelming them.

⁶ [1] [...] give the class a brief summary of three or four possibilities, perhaps with short extracts from the text, and let them choose the one they find the most appealing (Collie; Slater, 1987, p. 7).

Princípios metodológicos que norteiam nossos planos

Em primeiro lugar, queremos abordar o texto literário, seja ele um poema, seja uma narrativa ou uma peça de teatro, como uma obra de arte. Por isso, enquanto professores de inglês, precisamos começar estudando um pouco sobre a obra escolhida, para entender os temas, o contexto de produção, sua autoria e, principalmente, sua construção como uma obra de arte. Em outras palavras, é fundamental entender quais aspectos literários são proeminentes, qual razão tal obra chama nossa atenção de maneira especial. Nesse sentido, destacamos o alinhamento de nossa abordagem com as competências específicas para o ensino de inglês de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a n. 6:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p. 482).

Com isso em mente, vamos analisar o mesmo texto a partir das escolhas linguísticas empregadas para alcançar os efeitos oferecidos pela obra, afinal a literatura é, também, feita de palavras, frases, pontuação. Apesar do afastamento das áreas de Literatura e da Linguística, para nosso aluno um po-

ema é um arranjo de palavras organizadas de maneira mais ou menos criativa, e essa definição não está muito longe de uma visão técnica. Por isso, o professor deve sondar o texto a partir de uma perspectiva linguística, a fim de identificar quais elementos linguísticos se destacam especificamente na obra em questão e que, por isso mesmo, merecem a atenção do leitor. Na verdade, o que ocorre é que o aprendiz, sem dominar esses aspectos linguísticos, deixa escapar justamente o sabor literário e artístico que o texto pode lhe oferecer. Por isso, vemos o trabalho linguístico como uma parte essencial da abordagem de textos literários nas aulas de inglês. Em suma, defendemos que somente uma abordagem integrada entre literatura e língua pode desenvolver a autonomia dos leitores de literatura nesses casos. Nesse sentido, nossos planos de ensino refletem o que a BNCC preconiza na competência específica n. 1:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Brasil, 2018, p. 482).

Por algum tempo nos esforçamos para desenvolver uma metodologia clara, composta por movimentos inequívocos na abordagem dos textos literários. Entretanto, na interação com discentes do curso de letras depois de mais de dez semestres no ensino de disciplinas que envolvem a elaboração de tais planos de ensino, chegamos à conclusão de que essa metodologia era percebida como muito fechada e um tanto rígida. Por isso, em vez de um passo a passo, passamos a nos dedicar a alguns princípios metodológicos que percebemos como necessários e bem-vindos na maioria das abordagens práticas que desenvolvemos em dezenas de planos de ensino. Abaixo seguem dez desses princípios.

- **Escolha textos literários relevantes para a vida dos alunos**

Como esse texto pode ajudar os alunos, de forma prática, após a conclusão das atividades?

É importante estabelecer conexões entre os temas abordados nos textos literários e a vida cotidiana dos alunos, tornando a literatura mais relevante e considerando o nível de maturidade dos estudantes e os assuntos de interesse da turma. Todos os princípios a seguir surtirão melhores resultados pedagógicos se o poema ou narrativa promover o engajamento dos alunos em discussões e no compartilhamento de ideias.

- **Permita que os alunos sejam leitores**

Como planejar o primeiro contato com o texto literário sem interromper a experiência de leitura dos alunos?

É frequente a preocupação com a reação dos alunos diante da proposta de leitura de um poema em língua inglesa, ou de qualquer outro recurso didático pouco utilizado. Evidentemente não podemos prever com certeza a resposta dos alunos, mas podemos formar uma ideia com base no conhecimento prévio dos interesses da turma e nas características observadas ao longo da prática docente.

Na tentativa de auxiliar os alunos com a compreensão de um texto literário e evitar frustrações durante a leitura, muitas vezes subestimamos a capacidade dos estudantes, privando-os da oportunidade de ler o texto integralmente, de forma individual e sem interrupções. Contudo é crucial permitir esse momento de leitura individual, se o objetivo é proporcionar uma experiência literária e incentivar o interesse por esse tipo de leitura. Assim, ao planejar a aula, é preciso considerar a necessidade de um momento destinado à leitura atenta e individual. Alternativamente, o/a professor/a pode fazer uma leitura em voz alta, enquanto os alunos leem o poema ou conto; ou, ainda, é possível reproduzir um áudio ou vídeo com uma leitura de um profissional, o que faz muito sentido no caso

da poesia, que tem marcações rítmicas e métricas específicas. Muitos poemas já foram musicados, e isso também pode ser usado a fim de trazer para a aula a análise sonora do texto, bem como uma reflexão sobre a presença da música na poesia e vice-versa.

- **Não descarte um texto literário somente com base em sua complexidade**

Como ajudar os alunos a alcançarem um nível mais profundo de leitura se o texto parece difícil?

Alguns textos literários podem ser, de fato, desafiadores e exigir um nível de interpretação que os alunos ainda não conseguem alcançar por conta própria. Entretanto, essa característica, por si só, não pode ser o motivo exclusivo para descartar um conto ou poema. Nesses casos, surge a necessidade de pensar em atividades prévias para preparar o aluno para a leitura e ajudá-lo a lidar com as lacunas existentes, que podem tornar a leitura desmotivante. Após essa preparação, haverá um momento no qual o texto literário será menos estranho para os aprendizes e será muito gratificante a percepção da autonomia na leitura.

- **Pense na aula com literatura em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura**

Como planejar esses três momentos e permitir o aprendizado da língua e o estudo dos significados articulados no texto literário?

Assim como outros textos, o trabalho com a literatura se torna mais efetivo seguindo essa divisão. É muito importante, durante a pré-leitura, ensinar algumas palavras ou estruturas de antemão, justamente para que o aprendiz possa interagir com a obra desde o primeiro contato. Em um poema ou trecho curto de narrativa, muitas vezes um glossário ou atividade prévia focada em cinco a dez novas palavras já é suficiente

para possibilitar uma leitura autônoma por parte dos aprendizes. O trabalho com o texto deve ser o mais autêntico possível. Por isso, após a contextualização do poema, os alunos devem interagir com o texto, de preferência individualmente e sem interrupções. Esses princípios tratam do ensino da língua e da literatura, evitando ao máximo o foco excessivo em apenas um desses aspectos. O trabalho final, no momento de pós-leitura, deve propiciar a integração dos aspectos linguísticos e literários como fechamento, sendo também um momento para percepção de aprendizagem. O pós-leitura pode também ser um momento de personalização dos temas abordados, bem como a extrapolação dos temas do texto literário para outras áreas da linguagem pertinentes ao mundo dos estudantes.

- **Aplique estratégias de leitura ao trabalhar com a literatura**

Quais estratégias de leitura podem ser aproveitadas para que os alunos possam acessar o texto literário?

Algumas das estratégias não podem ser deixadas de lado ao usar literatura, como, por exemplo, ter um propósito de leitura em mente, definir hipóteses antes do primeiro contato com o texto, trabalhar com os significados explícitos e implícitos, com cognatos, com palavras-chaves, entre tantas outras estratégias que possibilitam uma interação mais bem-sucedida e prazerosa dos alunos com o texto literário. O uso de uma ou mais estratégias de leitura facilita a compreensão, principalmente nos estágios iniciais da abordagem, permitindo que os alunos tenham uma experiência mais fluida no momento de leitura.

- **Defina objetivos linguísticos e literários separadamente**

Quais são os objetivos linguísticos da aula? Quais são os objetivos literários?

Professores com alguma experiência geralmente não enfrentam dificuldades na hora de definir o objetivo linguístico ao trabalhar com textos em inglês. Podem ser tópicos gramaticais, como tempos verbais ou classes de palavras, bem como questões de vocabulário. Além desses conteúdos, não podemos deixar de lado outros aspectos linguísticos para os quais os textos literários oferecem um rico contexto, como a variação linguística (e o preconceito que geralmente a acompanha), o uso expressivo da pontuação, questões fonológicas como as rimas de poemas, entre outros.

Por outro lado, a definição de um ou mais objetivos voltados para o caráter literário do texto pode representar um desafio para alguns professores menos familiarizados com as análises literárias. Apesar disso, é fundamental estabelecer tais objetivos para fugir do uso do texto como pretexto para o ensino tradicional da língua, pautado pelo ensino de regras gramaticais. Esses objetivos são determinados com base no teor artístico do texto, e uma pesquisa sobre a obra geralmente ajuda a esclarecer as dúvidas. Eles podem incluir, entre tantos, o uso de metáforas, os elementos da narração (enredo, personagens, narrador, tempo, espaço, ponto de vista), bem como a leitura profunda e crítica dos temas apresentados pela obra. Neste ponto reside a espinha dorsal de nossa abordagem, que consiste no diálogo, na articulação entre o objetivo linguístico e o literário. Em outras palavras, o ideal é que o objetivo linguístico ajude a promover a leitura literária, portanto a clareza a respeito dos objetivos é que pode garantir o êxito das aulas de inglês com literatura.

• **Planeje atividades de integração entre aspectos linguísticos e literários**

Como os aspectos linguísticos e literários podem ser colocados em prática, sem que seja de forma isolada?

Não adianta iniciar uma aula de gramática e, em seguida, solicitar a leitura de um poema, a fim de identificar esse tó-

pico gramatical no texto. Também não é proveitoso ler um trecho de conto e, após a leitura, deixá-lo de lado e partir para o ensino da língua. O ponto central é que esses dois caminhos podem até ser seguidos, mas sozinhos não garantem o desenvolvimento da competência literária. Sendo assim, pode-se separar um momento da aula para ensinar o tópico linguístico, contanto que se volte ao texto para aprofundar a leitura e para tornar esse conhecimento linguístico relevante, por meio da prática de atividades produtivas que integrem os elementos linguísticos e literários mobilizados. Não se esqueça que o texto literário fornece um contexto rico em significados, então explore seus exemplos para realizar as reflexões linguísticas.

É necessário promover atividades que envolvam os alunos ativamente na interpretação, análise e discussão dos textos literários, bem como em produções que requerem o uso da língua, de forma a expandir o que foi estudado. Essas produções constituem, normalmente, a parte final do plano, pois é o momento em que os alunos podem efetivamente usar os conhecimentos linguísticos e literários em práticas menos controladas. Aqui também reside o momento ideal para a integração da leitura com as outras três habilidades linguísticas, principalmente as produtivas (escrita e fala).

- **Planeje atividades de leitura que permitam a exploração de, pelo menos, um aspecto linguístico**

Qual é o aspecto linguístico saliente no texto que pode auxiliar na interpretação?

Essa é uma parte crucial do planejamento. Esse aspecto linguístico deve abrir o caminho para o leitor iniciante, pois, em alguns casos, o percurso pode estar fechado por barreiras linguísticas. O aprendizado de um aspecto linguístico específico ultrapassa esse obstáculo, permitindo que o leitor saia da leitura superficial para poder vivenciar a experiência literária. Não faz sentido exigir que o leitor desenvolva um olhar crítico

e uma reflexão profunda sobre uma obra literária, se ele ainda não consegue entender as estruturas linguísticas usadas no texto. No entanto, não é qualquer elemento linguístico que deve ser abordado. Isto é, o critério para a escolha do aspecto linguístico da aula não é arbitrário, não basta a sua presença no texto, mas sim a sua importância para o entendimento dos significados implícitos e de uma leitura profunda e crítica.

Essas estruturas linguísticas, portanto, devem ser usadas *ativamente* na interpretação literária e nas atividades desenvolvidas pelos alunos, e não apenas praticadas através da memorização e da realização de exercícios linguísticos descontextualizados. Depois de trabalhar com esse tópico, o ideal é realizar uma atividade que faça com que os alunos voltem ao texto literário, desta vez com uma habilidade linguística que lhes permita aprofundar sua compreensão.

Normalmente o texto possui, em sua composição, pelo menos um elemento linguístico essencial para que o aluno alcance uma leitura competente, mas isso não impede que outros elementos linguísticos e culturais sejam abordados. Deve haver um cuidado para que a aula não fique sobrecarregada com tópicos linguísticos desconectados, mesmo que eles estejam presentes. Por outro lado, nada impede a combinação de dois ou mais tópicos. Por exemplo, se um poema permite que os alunos explorem os tempos verbais para que se chegue a uma interpretação mais profunda da obra, nada impede que também seja incluído no plano um tópico de vocabulário que possa facilitar a compreensão do texto.

- **Inclua um componente de avaliação**

Qual é a parte significativa da aula para avaliar se os alunos alcançaram os objetivos?

A avaliação é uma parte relevante do processo de ensino-aprendizagem, pois ela não apenas permite que o professor e o aluno tomem consciência do que aprenderam, mas também permite readequações com base no *feedback* das atividades.

Apesar de não explicitarmos uma atividade de avaliação nos planos, sugerimos que ela não seja atrelada ao trabalho exclusivamente linguístico, pois nossa abordagem prevê objetivos tanto linguísticos como literários. Nesse sentido, as atividades de pós-leitura são mais adequadas para avaliar se os alunos são capazes de articular as habilidades introduzidas ou revissadas em tarefas mais comunicativas e contextualizadas, que levam em consideração tanto a literatura como a língua.

- **Use o português como meio de instrução sempre que isso fizer sentido**

Em que momentos da abordagem do texto literário é melhor usar o português?

A abordagem de textos literários no ensino de inglês já é um passo arrojado do/a professor/a no sentido de adotar um recurso pedagógico inovador. Além disso, precisamos levar em consideração que a maioria dos textos literários apresentam leituras bastante profundas, críticas, geralmente em um nível de sofisticação ou profundidade com o qual os estudantes não estão acostumados. Por isso, levando em conta que estamos praticando uma habilidade de leitura em um nível profundo e, além disso, realizando uma abordagem interdisciplinar, que integra aspectos artísticos e linguísticos, existem momentos nesta abordagem que fazem muito mais sentido se forem conduzidos na língua materna dos estudantes. As atividades de *warm-up* e de *input* podem e devem privilegiar a exposição ao inglês. Atividades que foram pensadas com a finalidade de articular a leitura com as habilidades de produção (fala ou escrita) logicamente podem ser realizadas na língua estrangeira. Por outro lado, os momentos de reflexão linguística, que analisam partes específicas do texto literário, bem como as atividades de leitura crítica são mais efetivas e engajadoras se foram realizadas em português, bem como algumas propostas de pós-leitura.

Já sabemos por que usar, já sabemos como. Esboçamos aqui a abordagem que julgamos ser a mais adequada para ensinar inglês com literatura, especificamente no Brasil, principalmente no ensino regular de língua estrangeira. Defendemos que o ideal é que o professor desenvolva sua autonomia, apropriando-se de alguns dos referenciais teóricos e princípios metodológicos, mas adaptando sempre que for necessário à sua realidade, escolhendo os poemas, minicontos, romances, que sejam mais relevantes às suas turmas. Sabemos, entretanto, que para isso acontecer, precisamos dar um “empurrãozinho”. O/A professor/a vai se sentir mais seguro/a depois de visualizar e colocar em prática alguns planos de aula, com textos de contextualização da obra e do autor, com atividades pedagógicas consistentes, objetivos claros tanto para a língua como para a literatura e gabaritos.

Os planos apresentados a seguir são produzidos continuamente por nossa equipe de pesquisa, com base em leituras, pesquisas e interações dentro da equipe, que vai se renovando à medida que os nossos licenciandos se formam e deixam o projeto. Além desse trabalho, é importante salientar que muitos desses planos se originaram nas disciplinas de Cultura Anglo-Americana e Literaturas de Língua Inglesa, especialmente como produto de práticas pedagógicas que envolvem a elaboração de planos de aula. Tais planos foram revisados em termos de conteúdo, objetivos e forma. No que tange a este último quesito, o/a leitor/a vai encontrar uma contextualização sobre o autor e a obra, os objetivos linguísticos e literários da aula, os recursos necessários e os procedimentos. Todas as atividades têm respostas, para facilitar a vida do professor que não está tão familiarizado com os textos reunidos. Ao final dos planos, separamos uma seção com os materiais que o/a professor/a precisará imprimir ou projetar para a turma, nesse caso sem as respostas, novamente com a preocupação de facilitar e incentivar o uso dos materiais aqui reunidos.

Parte II

**PLANOS PARA
ENSINAR INGLÊS COM
NARRATIVAS**



“The Fun They Had”, de Asimov

Isaac Asimov foi um dos maiores autores dedicados à Literatura de ficção científica e seus desdobramentos. Asimov publicou dezenas de romances com a temática, além de muitos contos e demais publicações, pois além da Literatura, dedicou esforços à pesquisa em diversas áreas. Foi profundamente conhecido e reconhecido ainda em vida. Nascido na Rússia no início dos anos 1920, se mudou com a família para os Estados Unidos ainda na infância, onde viveu por toda a vida.

O conto “The Fun They Had” condensa em poucas páginas algumas reflexões muito profundas acerca do futuro. Apesar de os objetos do “futuro” do conto parecerem datados para a atualidade, surge o estranhamento sobre o que nos espera — até mesmo sobre o que já alcançamos. A ideia de automatização do ensino e do pensamento é trazida rotineiramente, tendo como elemento mais atual o uso de inteligência artificial para produção de conhecimento. Além disso, o uso excessivo de telas mostra que o futuro do conto, imaginado para alguns séculos adiante, pode estar muito próximo do momento presente.

O excerto destacado do texto, que será trabalhado após a leitura, representa o uso contextualizado de expressões relevantes e a necessidade de análise da importância dada à tecnologia em detrimento do ser humano. A reflexão acerca dos assuntos trazidos pelo conto pode ser muito útil para uma geração que já nasceu imersa pelo uso de tecnologia.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino fundamental (A1/A2)

Tópicos linguísticos: advérbios e conjunções: termos de comparação (*enough / as much as*)

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas do conto e das atividades

Objetivos linguísticos: identificar as estruturas comparativas *enough* e *as much as*

Objetivos literários: refletir acerca das mudanças tecnológicas e seu impacto na vida humana

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Perguntar em português em quais momentos os alunos usam telas (celulares, computadores...). **Questionar** também se eles acham que o uso de telas prejudica a aprendizagem, a atenção ou outro elemento importante de suas vidas. Por fim, **perguntar** qual é a opinião deles sobre a restrição de uso de celulares em sala de aula e quais mudanças eles perceberam com essa restrição.

Distribuir cópia (ou **acessar** e **projetar** no quadro) da notícia intitulada *Na Suécia, Ministério da Saúde quer “desdigitalizar” jovens*. **Realizar** a leitura conjunta e **questionar** se os alunos concordam com a atitude tomada na Suécia. **Perguntar** também se eles acham possível chegar a um equilíbrio entre o uso de telas e de outras tecnologias tradicionais, como os livros físicos e como viabilizar esse equilíbrio.

Disponível no [link](#) e no QR Code a seguir:

<https://www.dw.com/pt-br/su%C3%A9cia-quer-desdigitalizar-os-jovens-para-combater-danos-%C3%A0-sa%C3%BAde-f%C3%ADsica-e-mental/a-70242778>



Leitura

Distribuir cópias do conto e das perguntas a serem respondidas durante a leitura. Após a leitura, conferir as respostas com os alunos. Essas perguntas servem para a melhor compreensão do texto. Podem ser respondidas em inglês, considerando o nível de conhecimentos elencado acima e a baixa complexidade delas.

a) Who are the characters of the short story? *Margie, Tommy, Margie's mother, County Inspector...*

b) When does the main action of the story happen? *2155*

c) Where are they? *Somewhere near Margie's house (probably Tommy's too)*

d) What did Tommy find in the attic of his house? *A 'real' book (a printed one)*

e) Why is this object so different to the kids? *Because they don't have printed books anymore - words are not moving and they are still there all the time*

f) Who is the County Inspector? *The person who fixes the mechanical teacher*

g) What were the most important characteristics of the 'old' school? *They had a human teacher, the students were together in class, divided only by ages...*

h) What are the characteristics of Margie's and Tommy's classes? *Lessons at home, individually, with a mechanical teacher...*

Prática de tópicos linguísticos

Destacar o seguinte trecho e **escrever** as palavras *enough* e *as much* as no quadro.

Margie was hurt. “Well, I don’t know what kind of school they had all that time ago.” She read the book over his shoulder for a while, then said, “Anyway, they had a teacher.”

“Sure they had a teacher, but it wasn’t a regular teacher. It was a man.”

“A man? How could a man be a teacher?”

“Well, he just told the boys and girls things and gave them homework and asked them questions.”

“A man isn’t smart enough.”

“Sure he is. My father knows as much as my teacher.”

“He can’t. A man can’t know as much as a teacher.”

“He knows almost as much, I betcha.”

Perguntar aos estudantes se eles conseguem explicar o que as palavras escolhidas querem dizer, considerando o trecho do texto que foi destacado. **Escrever** no quadro as conclusões a que os alunos chegaram.

Pós-leitura

Propor debate a partir do texto, norteado pelas perguntas a seguir. **Incentivar** respostas em inglês (mesmo que com estruturas mais simples) e usando os termos que acabaram de definir.

a) Do you think a teacher knows everything? Is it necessary to be a good teacher?

b) What makes a good teacher? Considering the answers, what’s more important among these qualities?

c) After knowing about the ‘man’ teacher of the past, do you think Margie changed her mind about her mechanical teacher?

d) Would you like to have a mechanical teacher? Why?

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Answer the following questions while reading the short story *The Fun They Had*, by Asimov:

- a) Who are the characters of the short story?
- b) When does the main action of the story happen?
- c) Where are they?
- d) What did Tommy find in the attic of his house?
- e) Why is this object so different to the kids?
- f) Who is the County Inspector?
- g) What were the most important characteristics of the 'old' school?
- h) What are the characteristics of Margie's and Tommy's classes?

“Cathedral”, de Raymond Carver

Raymond Carver foi um autor estadunidense do século XX que se tornou conhecido pela construção da narrativa e pelos temas escolhidos. Muito antes de ser escritor, ele trabalhou nas mais diversas ocupações, tendo vivido a realidade do trabalhador comum. Isso se reflete nas suas histórias, que se situam no cotidiano de quem trabalha. Os problemas trazidos nas histórias, por consequência, também se referem ao cotidiano do trabalhador.

O conto “Cathedral” conduz o leitor em uma cena comum do cotidiano: a visita de um amigo da esposa do protagonista. Inicialmente, parece um mero recorte sem significado do cotidiano daquele casal, mas, no decorrer da leitura, percebemos detalhes das relações entre os personagens e como cada um deles lida com seus sentimentos e preconceitos.

O presente plano se constrói a partir da ideia de empatia que também atravessa o conto. Apesar da brutalidade inicial do cotidiano que afeta principalmente o protagonista, no final da narrativa ele se coloca no lugar do outro e experimenta, em certa medida, a realidade do outro. Esse mesmo exercício é proposto já na primeira atividade do plano. Além disso, o exercício final também aborda, de forma prática e contextualizada, o uso dos adjetivos na descrição do objeto e o quanto somos moldados pela concepção vidente (que privilegia a visão) de sociedade, uma vez que deixamos de perceber os outros sentidos como aptos a adjetivar o que existe.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: adjetivos

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas do conto e das atividades (estas opcionais); material para desenho

Objetivo linguístico: identificar adjetivos e substantivos presentes nos trechos indicados e quais funções eles exercem

Objetivos literários: (a) exercitar aspectos de empatia; (b) refletir sobre a predileção da perspectiva vidente de mundo em detrimento de outros sentidos

Tempo previsto: 6 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Distribuir um papel para cada aluno, com uma palavra: metade da turma deve receber um papel escrito *blindfolds* e a outra metade receberá escrito no *blindfolds*. Colocar uma cadeira diante do quadro, de forma que quem sente fique de frente para a turma. Um a um, pedir que um aluno vendado sente na cadeira. Em seguida, um dos que não serão vendados deve sentar diante do primeiro. O aluno que está vendado deve tentar descobrir quem é o aluno que está diante de si. Todos os alunos devem participar. Após, fazer uma segunda rodada vendando aqueles que não foram vendados inicialmente. Essa atividade pretende instigar um senso de empatia.

Feitas as duas rodadas, perguntar para a turma:

a) Você já parou para pensar que existem pessoas que precisam usar os outros sentidos para “ver” o mundo?

b) Você acha que essas pessoas têm mais dificuldades no dia a dia?

c) Foi difícil adivinhar quem estava à sua frente só utilizando o tato? Por quê?

d) Se você não possuísse o sentido da visão, que tarefa considera que seria mais difícil de realizar no dia a dia?

Escrever no quadro o título do texto que lerão (Cathedral).
Pedir que os alunos que deem uma definição para a palavra e sua tradução.

Leitura

Dividir a turma em 5 grupos. Cada grupo lerá um trecho do conto em português, tendo cada trecho cerca de duas páginas. O final do texto será lido em inglês, oportunamente. A divisão do texto será:

Parte 1: *Um cego, velho amigo da minha esposa, vinha passar a noite conosco. Até “Eu não tenho nenhum amigo cego”, eu disse.*

Parte 2: *“Você não tem amigo algum”, ela replicou. Até Ele também tinha barba enorme.*

Parte 3: *Mas não usava uma bengala e nem óculos escuros. Até Essa é uma TV colorida. Não me pergunte como, mas eu sei”.*

Parte 4: *“Nós a compramos há pouco tempo”, disse eu. Até Então voltei para o primeiro canal, desculpando-me.*

Parte 5: *“Parceiro, está tudo certo”, o cego disse. Até Mas gostaria de saber de você é religioso em algum sentido. Tudo bem se eu perguntar isso?”*

Cada grupo deve ler a sua parte e produzir um breve resumo com as principais informações (personagens, local, o que ocorre...).

Reformular os grupos, de modo que cada novo grupo contenha um integrante de cada grupo anterior. **Orientar** os estudantes a compartilhar seus conhecimentos sobre seus próprios trechos lidos, a fim de compreenderem a narrativa até ali.

Escrever as seguintes perguntas no quadro ou **projetar** para serem respondidas pelos novos grupos:

a) Quais são os personagens presentes na narrativa? O narrador e sua esposa, ambos não possuem seus nomes citados, e Robert, o amigo cego da esposa do narrador.

b) Como é a relação entre estes personagens? A esposa do narrador estabelece uma amizade próxima com Robert, o amigo cego dela. A relação entre eles parece ser mais profunda e emocional do que a que ela compartilha com o próprio narrador. Robert demonstra bondade, empatia e paciência, ouvindo atentamente os outros, o que contribui para essa conexão especial enquanto o narrador demonstra falta de comunicação emocional com pouco espaço para afeição e carinho.

c) Como você definiria as personalidades do narrador e de Robert, respectivamente? O narrador é cínico, egocêntrico e apresenta uma visão preconceituosa acerca do amigo de sua esposa. Robert, por sua vez, é simpático, cordial e comunicativo. A presença dele desafia o narrador e expande a “visão” dele.

d) Onde se passa a narrativa? Há alguma passagem em que isso fique evidente no trecho lido? A narrativa se passa na casa do casal, que recebe a visita de Robert.

e) Como o narrador demonstra se sentir a respeito da deficiência visual do amigo de sua esposa? Preconceituoso e, principalmente, desconfortável. O narrador demonstra o tempo todo que não saberá se comportar na presença de Robert pelo fato de ele ser um homem cego.

f) Em sua concepção, por que apenas Robert possui o seu nome declarado na narrativa? Pode ser uma forma de o autor humanizar sua figura em contraponto com a insistência do narrador de referir-se a ele somente como “o cego”.

g) Na primeira parte do texto (última linha da página 2) o narrador declara “eu não tenho nenhum amigo cego”. O que essa afirmação infere no discurso do narrador? Utilize trechos do texto que corroborem a sua resposta. O narrador tem visões pré-concebidas sobre o que significa ser uma pessoa com defici-

ência visual, como se evidencia nos trechos: “Um cego de barba! É demais”; “Mas não usava bengala e nem óculos escuros. Eu sempre pensei que óculos escuros fossem obrigatórios para cegos. O fato é que eu queria que usasse.”

Solicitar que compartilhem as respostas com a turma.

Perguntar o que os alunos imaginam que vai acontecer no final da história. **Anotar** as principais respostas no quadro. **Entregar** as últimas páginas em inglês para leitura individual e as seguintes questões, que vão falar sobre toda a história.

Última parte a partir do trecho:

“Right”, I said.

The Englishman was still holding forth. My wife sighed in her sleep.

a) Por que, ao acordar, a esposa do narrador fica tão surpresa? *Enquanto ela estava acordada, não presenciou grandes interações entre os dois homens. Portanto, quando acorda fica confusa em perceber que há uma troca sendo estabelecida.*

b) O que Robert propõe ao narrador? Qual você imagina ser o objetivo dessa proposta? *Robert propõe que o narrador realize o desenho de uma catedral para que ele possa sentir os traços no papel e em um momento seguinte sugere que o narrador prossiga o desenho, porém de olhos fechados. O desenho que resulta é um produto artístico que une os dois homens, apesar de suas diferenças, é uma possibilidade de conexão e empatia.*

c) O que as catedrais significam para o narrador em um primeiro momento? *O narrador, primeiramente, entende as catedrais apenas como uma bela construção antiga, sem um significado especial.*

d) Em um segundo momento, o que a catedral passa a significar para a relação entre o narrador e Robert? *No final do conto, o narrador fecha os olhos como parte de uma experiên-*

cia transcendental. Inicialmente, ele era rude e fechado, mas ao descrever uma catedral gótica para o amigo cego de sua esposa, Robert, através de um desenho, algo mágico acontece. O narrador se conecta com Robert de forma profunda, transcendendo suas diferenças e preconceitos. Essa ação simboliza uma abertura para a compreensão e a intimidade, mesmo para alguém que não pode ver fisicamente. É um momento de iluminação e transformação para o narrador.

e) Se você estivesse no lugar do narrador, como descreveria uma catedral para Robert? (Utilize de seu acervo imaginário para formular a resposta). As catedrais são majestosos templos cristãos que desempenham um papel importante na vida religiosa e cultural. São enormes, altas, imponentes, geralmente com arquitetura pontiaguda, grandes janelas e vidros coloridos que formam desenhos religiosos como, por exemplo, Jesus com uma coroa na cabeça.

Solicitar que os alunos compartilhem suas respostas com a turma. **Abrir** para discussão.

Prática de tópicos linguísticos

Destacar com a turma o trecho em que o visitante é instigado a desenhar uma catedral. **Colocar** de um lado do quadro quais características dela estão no texto (mais presentes na parte 5). Após, **colocar** do outro lado quais traços desenharam para formar a catedral (conforme o último trecho). **Solicitar** que os alunos comparem esses dois grupos de palavras e que caracterizem esses grupos. O primeiro se trata de características de algo, de adjetivos, já o segundo é o grupo de nomes de coisas, de substantivos. **Refletir** sobre como os personagens partiram daqueles objetivos e chegaram naqueles traços.

Pós-leitura

A partir da reflexão anterior, cada aluno deve desenhar uma catedral, considerando a descrição e os adjetivos utiliza-

dos no texto, mas considerando a sua própria interpretação do que leu.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Após a atividade inicial, respondam:

- a) Você já parou para pensar que existem pessoas que precisam usar os outros sentidos para “ver” o mundo?
- b) Você acha que essas pessoas têm mais dificuldades no dia a dia?
- c) Foi difícil adivinhar quem estava à sua frente só utilizando o tato? Por quê?
- d) Se você não possuísse o sentido da visão, que tarefa considera que seria mais difícil de realizar no dia a dia?

Durante a leitura do trecho traduzido do conto, responda:

- a) Quais são os personagens presentes na narrativa?
- b) Como é a relação entre estes personagens?
- c) Como você definiria as personalidades do narrador e de Robert, respectivamente?
- d) Onde se passa a narrativa? Há alguma passagem em que isso fique evidente no trecho lido?
- e) Como o narrador demonstra se sentir a respeito da deficiência visual do amigo de sua esposa?
- f) Em sua concepção, por que apenas Robert possui o seu nome declarado na narrativa?
- g) Na primeira parte do texto (última linha da página 2) o narrador declara “eu não tenho nenhum amigo cego”. O que essa afirmação infere no discurso do narrador? Utilize trechos do texto que corroborem a sua resposta.

Durante a leitura da parte final do texto, responda:

a) Por que, ao acordar, a esposa do narrador fica tão surpresa?

b) O que Robert propõe ao narrador? Qual você imagina ser o objetivo dessa proposta?

c) O que as catedrais significam para o narrador em um primeiro momento?

d) Em um segundo momento, o que a catedral passa a significar para a relação entre o narrador e Robert?

f) Se você estivesse no lugar do narrador, como descreveria uma catedral para Robert? (Utilize de seu acervo imaginário para formular a resposta).

“The man who was almost a man”, de Richard Wright

Richard Wright foi um autor estadunidense muito conhecido por descrever a realidade racial dos EUA a partir de sua própria vivência como pessoa negra que viveu sob a segregação racial e efeitos da política Jim Crow. Seu texto traz aspectos culturais que inserem o leitor na realidade ali retratada, tanto pelos elementos trazidos, quanto pela linguagem utilizada. Nome muito relevante do modernismo estadunidense, foi um dos principais autores do país no século XX.

O conto “The man who was almost a man” traz diversos aspectos desafiadores mesmo para um falante mais avançado. O fato de se afastar do inglês padrão pode ampliar os horizontes de entendimento dos alunos. Assim, oferece uma nova perspectiva sobre o entendimento da língua. Tal característica demanda uma leitura profunda. É provável que a turma alcance esse subtexto, mas nem tudo precisa ser explorado: as atividades vão tocar de forma sutil as diversas leituras que o texto oportuniza. Caso o professor ache pertinente, este plano pode ser ampliado para aprofundar a discussão sobre questões sociais e raciais.

Um dos focos do plano recai sobre aquilo que atinge tanto o texto quanto os alunos: o que adolescentes, já quase *adultos*, pensam sobre ser adulto? Nesse sentido, a última atividade aproxima o texto da realidade dos estudantes, momento em que utilizam a literatura como suporte para pensar a realidade que os cerca, as dúvidas que têm e os receios sobre o seu próprio futuro.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: variação linguística

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do texto e das atividades

Objetivo linguístico: identificar a variação linguística presente no texto

Objetivo literário: traçar relações entre um dos temas do texto e a própria realidade dos alunos

Tempo previsto: 5 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Perguntar aos alunos quais são as palavras que eles mais têm dificuldade para falar em inglês. **Escrever** no quadro com a ajuda deles. **Discutir** de onde eles imaginam que venha essa dificuldade.

Leitura e prática de tópicos linguísticos

Distribuir cópias da primeira parte do conto. O texto é facilmente encontrado na internet. **Ler** para eles o primeiro parágrafo. **Questionar** quais diferenças perceberam entre as palavras do texto e a forma como foram lidas. **Discutir** sobre o que se trata: erro ou variante linguística e marca cultural.

Solicitar a leitura do restante da primeira parte. Considere a primeira parte desde o início do texto até o trecho:

“Yessum.”

He took the money, ran down the steps, and across the yard.

“Dave! Yuuuuuuh Daaaaave!”

He heard, but he was not going to stop now. “Now, Lawd!”

Entregar as seguintes perguntas para serem respondidas durante a leitura:

1) Durante a leitura do excerto do texto, responda às seguintes questões:

a) O que o personagem principal quer comprar? *Uma arma.*

b) Ele tem idade suficiente para isso? *Ele tem 17 anos, ‘almost a man’, mas ainda não seria um.*

c) O que Mister Joe pensa sobre Dave ter uma arma? *Dave ainda é muito jovem para isso, mas quer vender a arma mesmo assim, emprestando o catálogo ao garoto.*

d) Como você explicaria a forma de falar do Dave? *Expressão cultural.*

e) O que a mãe do Dave pensa sobre ele ter uma arma? *Não concorda inicialmente, mas acaba permitindo.*

f) O que você imagina que vai acontecer depois? *Resposta livre.*

Após, **dividir** a turma em trios para discutirem as respostas entre si.

Solicitar a leitura da segunda parte. Pode ser feita como tarefa para casa.

Entregar a seguinte tabela de verdadeiro ou falso para ser respondida durante a leitura da segunda parte:

2) Based on the second part of the text, select “true or false”. Justify your answer if the sentence is a misconception.

	True	False	Justification
The Saundres family is very rich and doesn't have to work.		X	The family is poor and all members of the family have to work.
Dave feels more powerful with his gun.	X		
After purchasing the gun Dave went straight home.		X	He stayed out in the fields.
He shot with the gun for the first time inside his house.		X	He pulled the trigger in Mr. Hawkins field.
Jenny is the daughter of Mr. Hawkins.		X	She's the mule of Mr. Hawkins.
Dave tried to cover the pool of blood with dirt.	X		
The mule survived the shot.		X	She died.
Dave knows exactly what to say to Mr. Hawkins about Jenny.		X	He knew he would have to say something, but not what.
Dave is a grown man, an adult.			Subjective response.

Considerar a segunda parte como aquela que inicia no trecho:

The first movement he made the following morning was to reach under his pillow for the gun. In the gray light of dawn he held it loosely, feeling a sense of power. Could kill a man with a gun like this. Kill anybody, black or white. And if he were holding his gun in his hand, nobody could run over him; they would have to respect him. It was a big gun, with a long barrel and a heavy handle. He raised and lowered it in his hand, marveling at its weight.

E termina no trecho:

Dave's stomach felt empty, very empty. He picked up the gun and held it gingerly between his thumb and forefinger. He buried it at the foot of a tree. He took a stick to cover the pool of blood with dirt — but what was the use? There was Jenny lying with her mouth open and her eyes walled and glassy. He could not tell Jim Hawkins he had shot his mule. But he had to tell something. Yeah, Ah'll tell em Jenny started gittin wil n fell on the joint of the plow.... But that would hardly happen to a mule. He walked across the field slowly, head down.

Conferir as respostas com a turma.

Perguntar para a turma: Como vocês construíram a imagem dos personagens até aqui? Podem descrever? Os personagens parecem ter fácil acesso às tecnologias disponíveis? Por quê?

Essas perguntas são abertas para que reflitam sobre a diferença social entre os grupos e a ideia de ascensão que o jovem da história tem, pois, para ele, ter uma arma proporciona um *status* que ele ainda não tem. Considerar os aspectos linguísticos do texto.

Entregar a última parte do texto e **solicitar** a leitura silenciosa e individual.

Após, **discutir** com a turma sobre o final da história e sobre a sua ideia de independência e de ser adulto.

Pós-leitura - Escrita criativa

Dividir a turma em grupos com quatro alunos. **Solicitar** que pensem na atualização do texto que leram, a partir do seguinte mote: o que dá o *status* de independência e de ser adulto hoje, no seu grupo social?

A partir disso, cada grupo vai elaborar, em inglês, apenas o esqueleto da narrativa.

3) What does it mean to be an adult today? Complete the following gaps with the most important elements for a new short story:

a) Main characters (at least 3): who are they? Write their names and characteristics, like origins, social statement and life purpose:

b) Where does the story happen?

c) What are the means to reach independence and respect from other adults?

d) How will our main character act to achieve his/her goal?

e) How does the story end?

Cada grupo irá compartilhar sua ideia de história com a turma.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1) Durante a leitura do excerto do texto, responda as seguintes questões:

a) O que o personagem principal quer comprar?

b) Ele tem idade suficiente para isso?

c) O que Mister Joe pensa sobre Dave ter uma arma?

d) Como você explicaria a forma de falar do Dave?

e) O que a mãe do Dave pensa sobre ele ter uma arma?

f) O que você imagina que vai acontecer depois?

2) Based on the second part of the text, select “true or false”. Justify your answer if the sentence is a misconception.

3) What does it mean to be an adult today? Complete the following gaps with the most important elements for a new short story:

a) Main characters (at least 3): who are they? Write their names and characteristics, like origins, social statement and life purpose:

b) Where does the story happen?

c) What are the means to reach independence and respect from other adults?

d) How will our main character act to achieve his/her goal?

e) How does the story end?

“The Visitor”, de Lydia Davis

Lydia Davis é contista, romancista e tradutora premiada. Davis é muito conhecida por sua ficção de contos e minicon-tos, conhecidos como “flash fiction” em inglês. Muitas de suas criações não passam de uma frase ou um parágrafo. Ela traduziu romances e obras de filosofia do francês, inclusive a obra-prima do Realismo, *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert.

Amplamente reconhecida como a rainha da *flash fiction*, Lydia Davis já produziu inúmeras obras em narrativas breves publicadas em diversas antologias, mas talvez nenhuma com tanta qualidade como “The Visitor”. Começando com uma anedota sobre a irmã do narrador e um estranho hóspede que ela recebeu, essa história de apenas 300 palavras logo entra em um território inesperadamente doce, e seu uso do passado para antecipar o futuro é nada menos que uma genialidade sutil.

Caso o professor nunca tenha trabalhado com minicon-tos na turma, sugerimos retomar sua definição por meio de textos ou vídeos, pontuando que o minicon-to apresenta os mesmos elementos da narração, só que, pela sua extensão compacta, também conta com algumas incertezas que consti-tuem o sabor literário desse gênero.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino fundamental (A2)

Tópicos linguísticos: futuro com *will*

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor (opcional)

Objetivos linguísticos: (a) diferenciar o uso de tempos verbais do futuro e passado; (b) distinguir significados explícitos e implícitos no texto

Objetivos literários: (a) ler nas entrelinhas; (b) identificar como questões abertas contribuem para a experiência literária

Tempo previsto: dois períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Colocar no quadro o título do miniconto — “The Visitor” — e **perguntar** aos alunos:

- se fossem escrever uma história com esse título, sobre o que poderia ser?

Projetar o primeiro parágrafo do conto:

Sometime in the early summer, a stranger will come and take up residence in our house. Although we have not met him, we know he will be bald, incontinent, speechless, and nearly completely unable to help himself. We don't know exactly how long he will stay, relying entirely on us for food, clothing, and shelter.

Tarefa:

Em grupos, os alunos devem **fazer uma lista** de coisas que eles sabem sobre o visitante e outra lista sobre o que eles não sabem.

Distribuir cópias (ou projetar no quadro) o miniconto “The Visitor”.

“The Visitor”, de Lydia Davies

Sometime in the early summer, a stranger will come and take up residence in our house. Although we have not met him, we know he will be bald, incontinent, speechless, and nearly completely unable to help himself. We don’t know exactly how long he will stay, relying entirely on us for food, clothing, and shelter.

Our situation reminds me that a leathery-skinned old Indian gentleman once spent several months with my sister in London. At first he slept in a tent in her back yard. Then he moved into the house. Here he made it his project to rearrange the many books in the house, which were in no particular order. He decided upon categories — mystery, history, fiction — and surrounded himself with clouds of smoke from his cigarettes as he worked. He explained his system in correct but halting English to anyone who came into the room. Several years later he died suddenly and painfully in a London hospital. For religious reasons, he had refused all treatment.

This Indian visitor of my sister’s also reminds me of another old man — the very old father of a friend of mine. He had once been a professor of economics. He was old and deaf even when my friend was a child. Later he could not contain his urine, laughed wildly and soundlessly during his daughter’s wedding, and when asked to say a few words rose trembling and spoke about Communism. This man is now in a nursing home. My friend says he is smaller every year.

Like my friend’s father, our visitor will have to be bathed by us, and will not use the toilet. We have appointed a small, sunny room for him next to ours, where we will be able to hear him if he needs help during the night. Some day, he may

repay us for all the trouble we will go to, but we don't really expect it. Although we have not yet met him, he is one of the few people in the world for whom we would willingly sacrifice almost anything.

Leitura

a) Quem é o visitante? Que pistas o texto apresenta para apoiar sua assertiva?

Resposta: *Parece ser um bebê, um novo integrante da família. Ele é careca, incontinente, não sabe falar e depende da família para todo o apoio. Ao final do texto, o narrador diz que apesar de ainda não conhecê-lo, é uma das poucas pessoas que vale a pena todo o sacrifício.*

b) Qual é o tempo verbal predominante no primeiro parágrafo? Futuro com *will*.

c) Qual é o tempo verbal predominante no segundo e terceiro parágrafos? Passado simples

d) Quem é o narrador?

Resposta: *O que podemos supor com base nas pistas textuais? Pode ser a futura mãe ou um irmão. Alguém que fala de uma irmã de que mora em Londres. Menciona que arranjamos um quarto ao lado do nosso.*

Reflexão linguística

Projetar o seguinte exercício, a ser realizado individualmente ou em pequenos grupos.

Analise os trechos sublinhados para indicar o futuro nas primeiras frases do conto:

(...) a stranger will come and take up residence in our house.

(...) we know he will be bald, incontinent, speechless, and nearly completely unable to help himself.

We don't know exactly how long he will stay, relying entirely on us for food, clothing, and shelter.

Como é formado o futuro com *will*?

Revisar com a turma a formação do futuro com *will*. O professor pode usar um site ou uma gramática para a revisão, como a página do British Council, disponível em <https://learnenglishkids.british-council.org/grammar-vocabulary/grammar-practice/will-future-predictions>

Também através do QR Code:



Com base no texto, o que você acha que irá acontecer na vida dessa família depois do nascimento do bebê?

Escreva três frases com *will* e com verbos não usados no conto.

Pós-leitura

Retornar ao texto para analisar as duas histórias dentro da história.

Tarefa:

Em grupos de 4-5 alunos, os alunos montam um pequeno diálogo para encenar uma das histórias contadas nos no segundo e terceiro parágrafos do miniconto.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

“The Visitor”, de Lydia Davies

Sometime in the early summer, a stranger will come and take up residence in our house. Although we have not met him, we know he will be bald, incontinent, speechless, and

nearly completely unable to help himself. We don't know exactly how long he will stay, relying entirely on us for food, clothing, and shelter.

Our situation reminds me that a leathery-skinned old Indian gentleman once spent several months with my sister in London. At first he slept in a tent in her back yard. Then he moved into the house. Here he made it his project to rearrange the many books in the house, which were in no particular order. He decided upon categories — mystery, history, fiction — and surrounded himself with clouds of smoke from his cigarettes as he worked. He explained his system in correct but halting English to anyone who came into the room. Several years later he died suddenly and painfully in a London hospital. For religious reasons, he had refused all treatment.

This Indian visitor of my sister's also reminds me of another old man — the very old father of a friend of mine. He had once been a professor of economics. He was old and deaf even when my friend was a child. Later he could not contain his urine, laughed wildly and soundlessly during his daughter's wedding, and when asked to say a few words rose trembling and spoke about Communism. This man is now in a nursing home. My friend says he is smaller every year.

Like my friend's father, our visitor will have to be bathed by us, and will not use the toilet. We have appointed a small, sunny room for him next to ours, where we will be able to hear him if he needs help during the night. Some day, he may repay us for all the trouble we will go to, but we don't really expect it. Although we have not yet met him, he is one of the few people in the world for whom we would willingly sacrifice almost anything.

Fonte: The Masters Review. Disponível em: <https://mastersreview.com/featured-fiction/the-visitor-by-lydia-davis/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

“A Loint of Paw”, de Isaac Asimov

Isaac Asimov foi um dos maiores autores dedicados à Literatura de ficção científica e seus desdobramentos. Asimov publicou dezenas de romances com a temática, além de muitos contos e demais publicações, pois, além da Literatura, dedicou esforços à pesquisa em diversas áreas. Foi profundamente conhecido e reconhecido ainda em vida. Nascido na Rússia no início da década de 1920, se mudou com a família para os Estados Unidos ainda na infância, onde viveu por toda a vida.

O conto “A Loint of Paw” é um texto típico de Asimov, em que um problema ético está em discussão dentro de uma realidade que não é mais a atual. Em um futuro relativamente distante, um homem promove um golpe e usa uma máquina do tempo (que possui irregularmente) para viajar para o futuro, para um dia após a prescrição do crime que cometeu. O conto se passa durante o julgamento desse homem: afinal, ele ainda pode ser punido, mesmo que o crime já esteja prescrito? A leitura desse texto provoca discussões sobre ética muito profundas, além de oportunizar pensar sobre o futuro, com estruturas típicas para *predictions (may/might)* e *statements (will/shall)*.

Este plano foi projetado para ser utilizado na modalidade híbrida, iniciando com atividades *on-line* e tendo sua sequência em sala de aula. As atividades da primeira parte podem ser facilmente incluídas nas ferramentas *on-line* que a escola disponibiliza para os alunos.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 3º ano do ensino médio (B1)

Tópicos linguísticos: *predictions (may/might)* e *statements (will/shall)*

Habilidades: leitura e fala

Recursos: projetor

Objetivos linguísticos: (a) diferenciar *predictions* e *statements* enquanto elemento de análise do conto; (b) revisar os tempos verbais que tratam sobre o futuro e seus diferentes usos

Objetivos literários: (a) identificar o problema ético proposto pelo autor; (b) identificar as diferentes ações em sequência em uma narrativa

Tempo previsto: 4 períodos de 50 minutos (*on-line* + presencial)

Procedimentos

Pré-leitura (*on-line*)

Disponibilizar as atividades a serem realizadas em ambiente virtual. **Utilizar** as ferramentas disponíveis para que os alunos tenham acesso às respostas após realizar as atividades e apenas tirem suas dúvidas na aula presencial.

1) Listen to the audiobook to order the text below:

(3) The D.A. said that Stein had not lived through the limit.

Defense said that Stein was seven years older now than at the time of the crime and had therefore lived through the limit.

The D.A. challenged the statement, and the defense produced Stein's birth certificate. He was born in 2973. At the time of the crime, 3004, he was thirty-one. Now, in 3011, he was thirty-eight.

The D.A. shouted that Stein was not physiologically thirty-eight, but thirty-one.

Defense pointed out freezingly that the law, once the individual was granted to be mentally competent, recognized solely chronological age, which could be obtained only by subtracting the date of birth from the date of now.

(1) There was no question that Montie Stein had, through clever fraud, stolen better than \$100,000. There was also no question that he was apprehended one day after the statute of limitations had expired.

It was his manner of avoiding arrest during that interval that brought on the epoch-making case of the State of New York v. Montgomery Harlow Stein, with all its consequences. It introduced law to the fourth dimension.

For, you see, after having committed the fraud and possessed himself of the hundred grand plus, Stein had calmly entered a time machine, of which he was in illegal possession, and set the controls for seven years and one day in the future.

(5) Judge Neville Preston took a week to consider and then handed down his decision. It was a turning point in the history of law. It was almost a pity, then, that some people suspect Judge Preston to have been swayed in his way of thinking by the irresistible impulse to phrase his decision as he did.

For that decision, in full, was: "A niche in time saves Stein."

(2) Stein's lawyers put it simply. Hiding in time was not fundamentally different from hiding in space. If the forces of law had not uncovered Stein in the seven-year interval, that was their hard luck.

The district attorney pointed out that the statute of limitations was not intended to be a game between the law and the criminal.

It was a merciful measure designed to protect a culprit from indefinitely prolonged fear of arrest. For certain crimes, a defined period of apprehension - so to speak - was considered punishment enough. But Stein, the D.A. insisted, had not

experienced any period of apprehension at all.

Stein's lawyer remained unmoved. The law said nothing about measuring the extent of a culprit's fear and anguish. It simply set a time limit.

(4) The D.A., growing impassioned, swore that if Stein were allowed to go free, half the laws on the books would be useless.

Then change the laws, said the defense, to take time travel into account; but until the laws are changed, let them be enforced as written.

Link do audiobook:

<https://www.youtube.com/watch?v=USmNzFZS-2Q>

Também disponível através do QR Code:



Leitura - on-line

2) Read the text again, in the correct order, while answering the questions below. You can also use the vocabulary to help you in this reading time.

What did Stein do? (*a fraud, a theft*)

How much did he steal? (*100.000*)

Where did he travel? (*to the future*)

How old was he when he committed the crime? (*31 years old*)

What was the judge's decision? (*He absolved / acquitted Stein*)

Key vocabulary:

- through: através de, por
- apprehend: prender
- interval: intervalo

- epoch-making: evento marcante / decisivo
- statute of limitations: prescrição temporal
- culprit: culpado
- apprehension: apreensão, medo por algo / prisão, apreensão de algo ou alguém
- anguish: angústia
- granted: assumido
- shout: gritar
- swear: jurar
- hand down: dar
- turning point: ponto de virada / momento mais relevante
- pity: pena, dó
- sway: oscilar, influenciar

Texto disponível no link:

<https://mcguich.weebly.com/uploads/5/8/0/8/580861/lointo-fpaw.pdf>

Ou neste QR Code:



Aula presencial

Pós-leitura

Escrever a expressão ‘a niche in time saves stein’ no quadro. **Perguntar** o que os alunos entenderam ser essa expressão no texto. **Explicar** que se trata de uma brincadeira do autor, que alterou uma expressão famosa: ‘a stitch in time saves nine’. Essa expressão diz que é melhor resolver imediatamente um problema pequeno, para evitar vários problemas maiores no futuro. **Questionar** os alunos se eles percebem relação entre as expressões.

Prática de tópicos linguísticos

Dividir a turma em grupos de três alunos.

1) **Solicitar** que os alunos formem oralmente e em inglês frases com afirmações sobre o futuro. **Encorajar** o uso dos verbos próprios will/shall para formar essas frases. Após, **pedir** que cada grupo fale uma frase para a turma. **Elaborar** conjuntamente no quadro um padrão sobre afirmações, como no exemplo:

Statements about the future - How the future WILL be?

Certainty about how the things will be

Two forms:

will + infinitive form of the main verb

shall + infinitive form of the main verb

Examples:

In 3000, books will be made by electronic gear.

In 100 years, cars will not use gas anymore.

In the future, we will travel faster than now.

2) Retornando aos grupos, **solicitar** que produzam oralmente e em inglês frases sobre como eles imaginam que possa ser o futuro. **Encorajar** o uso dos verbos may / might. Após, pedir que cada grupo fale uma frase para a turma. **Elaborar** conjuntamente no quadro um padrão sobre *predictions*, como no exemplo:

Predictions about the future

What do you think that will happen in the future?

Imaginative exercise

may + infinitive form of the main verb

might + infinitive form of the main verb

Examples:

Public means of transportation may be better in the future.

The law might change someday to punish racism in a harder way.

3) Na última rodada de discussões nos grupos, cada grupo receberá uma pergunta para responder. **Lembrar** que os alunos devem usar os verbos aprendidos nas rodadas anteriores para elaborar, total ou parcialmente, as suas respostas. As respostas serão em inglês, de acordo com a complexidade a que cada aluno consegue chegar. As perguntas permeiam as discussões trazidas no texto.

Do you think there will be other possibilities to trick the law, considering our reality now? Tell some of them.

How will ethical thought be different in the future inside the classroom? Compare your predictions with your actions nowadays.

Which good things will be done with a travel machine?

Utilize o material abaixo para fazer cópias, colocar na plataforma virtual disponível ou projetar para a turma.

1 Listen to the audiobook to order the text below:

() The D.A. said that Stein had not lived through the limit.

Defense said that Stein was seven years older now than at the time of the crime and had therefore lived through the limit.

The D.A. challenged the statement, and the defense produced Stein's birth certificate. He was born in 2973. At the time of the crime, 3004, he was thirty-one. Now, in 3011, he was thirty-eight.

The D.A. shouted that Stein was not physiologically thirty-eight, but thirty-one.

Defense pointed out freezingly that the law, once the individual was granted to be mentally competent, recognized solely chronological age, which could be obtained only by subtracting the date of birth from the date of now.

() There was no question that Montie Stein had, through clever fraud, stolen better than \$100,000. There was also no

question that he was apprehended one day after the statute of limitations had expired.

It was his manner of avoiding arrest during that interval that brought on the epoch-making case of the State of New York v. Montgomery Harlow Stein, with all its consequences. It introduced law to the fourth dimension.

For, you see, after having committed the fraud and possessed himself of the hundred grand plus, Stein had calmly entered a time machine, of which he was in illegal possession, and set the controls for seven years and one day in the future.

() Judge Neville Preston took a week to consider and then handed down his decision. It was a turning point in the history of law. It was almost a pity, then, that some people suspect Judge Preston to have been swayed in his way of thinking by the irresistible impulse to phrase his decision as he did.

For that decision, in full, was: "A niche in time saves Stein."

() Stein's lawyers put it simply. Hiding in time was not fundamentally different from hiding in space. If the forces of law had not uncovered Stein in the seven-year interval, that was their hard luck.

The district attorney pointed out that the statute of limitations was not intended to be a game between the law and the criminal.

It was a merciful measure designed to protect a culprit from indefinitely prolonged fear of arrest. For certain crimes, a defined period of apprehension of apprehension - so to speak - was considered punishment enough. But Stein, the D.A. insisted, had not experienced any period of apprehension at all.

Stein's lawyer remained unmoved. The law said nothing about measuring the extent of a culprit's fear and anguish. It simply set a time limit.

() The D.A., growing impassioned, swore that if Stein were allowed to go free, half the laws on the books would be useless.

Then change the laws, said the defense, to take time travel into account; but until the laws are changed, let them be enforced as written.

Link of the audiobook:

<https://www.youtube.com/watch?v=USmNzFZS-2Q>

2) Read the text again, in the correct order, while answering the questions below. You can also use the vocabulary to help you in this reading time.

What did Stein do?

How much did he steal?

Where did he travel?

How old was he when he committed the crime?

What was the judge's decision?

Key vocabulary:

- through: através de, por
- apprehend: prender
- interval: intervalo
- epoch-making: evento marcante / decisivo
- statute of limitations: prescrição temporal
- culprit: culpado
- apprehension: apreensão, medo por algo / prisão, apreensão de algo ou alguém
- anguish: angústia
- granted: assumido
- shout: gritar
- swear: jurar
- hand down: dar

- turning point: ponto de virada / momento mais relevante
- pity: pena, dó
- sway: oscilar, influenciar

Link of the text:

<https://mcguich.weebly.com/uploads/5/8/0/8/580861/loin-tofpaw.pdf>

“Cat in the rain”, de Ernest Hemingway

Ernest Hemingway foi um escritor estadunidense do início do século XX, tendo sido premiado por suas obras, além de ter recebido o Nobel de literatura em 1954. Sua escrita é permeada pelo aspecto jornalístico, considerando sua participação nos conflitos mundiais que ocorreram no período em que viveu.

O conto “Cat in the rain” tem muito das características modernistas, trazendo um trecho do cotidiano de forma simples e direta, mas não se restringe a isso: quem lê encontra personagens que estão vivendo situações limite nas suas vidas, a que temos acesso de forma muito sutil. A leitura atenta e direcionada é essencial para que os estudantes consigam encontrar essas peculiaridades do texto.

Embora a narrativa proporcione uma leitura simples, uma vez que o texto e o vocabulário são acessíveis, o conto guarda um subtexto importante e que vai levar os alunos a uma compreensão que eles não costumam encontrar, nem mesmo nos textos em português. Para auxiliar nessa leitura, são abordados os aspectos linguísticos (o uso do verbo *want* e a evolução da fala da personagem) e o aspecto literário (o modelo *iceberg* de escrita).

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 2º ano do ensino médio (A2)

Tópicos linguísticos: Uso do verbo *want* dentro do texto

Habilidades: Leitura e (re)escrita

Recursos: Cópias impressas do conto e das atividades

Objetivos linguísticos: Explorar o uso e o sentido do verbo *want* em um conto

Objetivos literários: (a) interpretar os fatos implícitos de um texto literário; (b) identificar o modelo iceberg de escrita

Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Informar que alunos lerão um conto em inglês e **questionar** se já leram textos literários em inglês. **Colocar o título do conto no quadro** (“*Cat in the rain*”) e perguntar se imaginam sobre o que seria o conto, incentivando o uso da estrutura “*It is about...*”. **Escrever as ideias no quadro**, em forma de teia/mapa mental.

Informar que o conto em questão foi escrito por Ernest Hemingway e **questionar** se alguém já leu algum de seus contos. Em caso de respostas positivas, pedir que o aluno fale (pode ser em português) sobre as suas impressões do conto que leu.

Pedir que aos alunos que leiam biografia sobre o autor.

Ernest Hemingway nasceu em 1899, nos EUA, e morreu em 1961. Escritor reconhecido e premiado, também trabalhou como correspondente de guerra, pois era jornalista, durante a Guerra Civil Espanhola, bem como acompanhou de perto vários conflitos que ocorreram em meados do século XX. Morou em diversos países da Europa, nos EUA e em Cuba. Na literatura, fez parte do movimento modernista, com uma escrita que vinha da sua prática jornalística.

Com base nessa biografia, levantar as seguintes questões com a turma:

1) Com base no contexto de vida e de escrita do autor, quais vocês imaginam que podem ser os tipos de texto que ele escrevia? (*gênero conto, caráter jornalístico*)

2) Além disso, quais vocês imaginam que podem ser os temas dos textos dele?

Resposta aberta.

Leitura

Distribuir o texto e as perguntas a serem respondidas durante a leitura. **Esclarecer** que são perguntas que ajudam os alunos a entender a leitura. Deixar que leiam pelo período que for necessário. Após, **fazer** a correção das questões.

- a) Their room was on the floor. (*second*)
- b) What was the material of the monument? (*bronze*)
- c) Where was the cat? (*under the table*)
- d) Who helped the wife with an umbrella? (*the maid of the hotel*)
- h) Did the wife get the cat? (*no*)
- i) What did the wife want to change in her appearance? (*her hair*)
- j) Why was she bored? (*because she missed her home*)
- k) Did the husband treat her well? (*no*)

Prática de tópicos linguísticos

Uso do verbo *want*

Revisar com a turma sobre o verbo *want*

Sugestão de quadro:

I want something

Want as a wish or desire: querer algo

I want <> I'd like

more polite!

Solicitar que a turma elenque os usos do verbo want pela mulher americana do conto, a partir da fala “*I wanted it so much,*” she said. “*I don’t know why I wanted it so much. I wanted that poor kitty. It isn’t any fun to be a poor kitty out in the rain.*” Atividade em conjunto, com o professor colocando as respostas no quadro.

Refletir com a turma sobre os sentimentos da mulher acerca dos desejos que expressou.

- Ela revelou algo que ainda não tinha revelado sobre si? (*Cansaço acerca da situação em que está*)

- Ela revela um mesmo estado emocional na primeira fala e na última? (*Não, ela está aflita com a situação em que vive e não consegue mais esconder, como fazia no início*)

Pós-leitura

Separar a turma em trios para que discutam em português sobre os atos implícitos no texto.

Explicar como se dá o efeito iceberg na discussão dos significados do texto: para cada ação dentro do texto, é possível perceber outras ações fora do texto, que culminaram naquele momento. **Desenhar** um triângulo (representando um iceberg) cortado horizontalmente por uma linha (representando o mar) pode ser útil para que os alunos visualizem a ideia apresentada. *Essa discussão pode abordar a imagem de um monumento em homenagem a algo relativo à guerra (estariam em guerra ou logo após a sua ocorrência); o fato de o casal estar fora de casa (exilados? vítimas? responsáveis?); o desespero da esposa e o descaso do marido com as angústias dela (como estaria a relação do casal?); o tratamento dos empregados do hotel para com o casal (seriam autoridades? teriam medo?)...*

Após, **solicitar** que cada grupo apresente para a turma a que conclusão (ou conclusões) chegou. Ao final, **retomar** as ideias do início da aula que os alunos tiveram sabendo apenas o título do texto. O que permaneceu? O que foi diferente?

Como última atividade, **pedir** que os alunos produzam um pequeno texto individualmente, preferencialmente em *inglês*. Esse texto pode ser um miniconto ou algo sobre alguma experiência de sua vida, mas sempre utilizando o método *iceberg*. Os textos serão entregues para o professor, que retornará a correção e possibilitará a reescrita ao aluno. **Informar** que esses textos não serão partilhados com toda a turma.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Ernest Hemingway nasceu em 1899, nos EUA, e morreu em 1961. Escritor reconhecido e premiado, também trabalhou como correspondente de guerra, pois era jornalista, durante a Guerra Civil Espanhola, bem como acompanhou de perto vários conflitos que ocorreram em meados do século XX. Morou em diversos países da Europa, nos EUA e em Cuba. Na literatura, fez parte do movimento modernista, com uma escrita que vinha da sua prática jornalística.

Responda às seguintes perguntas durante a leitura do conto *Cat in the Rain*, de Ernest Hemingway:

- a) Their room was on the floor.
- b) What was the material of the monument?
- c) Where was the cat?
- d) Who helped the wife with an umbrella?
- e) Did the wife get the cat?
- f) What did the wife want to change in her appearance?
.....
- g) Why was she bored?
- h) Did the husband treat her well?

Escreva um pequeno texto que pode ser (a) um miniconto ou (b) sobre uma experiência sua de vida. Utilize o método iceberg discutido em aula.

.....

.....

.....

.....

.....

Frankenstein, de Mary Shelley (1)

Mary Shelley foi uma escritora britânica do século XIX. Ainda muito jovem, iniciou a escrita de *Frankenstein*, que é um marco da literatura de ficção científica. Escreveu outras obras relevantes, como *O Último Homem*. Filha da escritora Mary Wollstonecraft e do filósofo William Godwin, teve contato desde muito cedo com aspectos culturais e os mais diferentes pensamentos políticos. Casou-se com o poeta Percy Shelley. Faleceu com pouco mais de 50 anos.

Frankenstein é uma obra que ultrapassa os limites das páginas do livro. Já foi revisitada por outros autores, além de ter sido transposta para as telas em diferentes versões. Hoje ocupa também um espaço na *cultura pop*, inclusive com muitas informações equivocadas sobre a obra que foram espalhadas ao longo do tempo. A criatura construída pelo cientista do livro não é apenas um monstro horroroso: essa criação comporta discussões sobre ética e sobre os limites da criação humana, além daquilo que nos faz humanos (ou não).

Neste plano, o texto da narrativa não será usado em sua forma original: a proposta envolve o uso de HQ e de vídeo que contam a história. O uso de outros meios para contar a história, fornecendo outros estímulos que ampliam a leitura do texto também para o visual, auxilia na construção do entendimento sobre a obra. Mesmo que se trate de produções que fazem leituras da obra, ou seja, quem as produziu usou sua própria leitura para construir os elementos, ainda assim são construções diferentes uma da outra, permitindo que os alunos acessem visões diferentes desse clássico.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 1º ano do ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: passado simples

Habilidades: leitura, escrita e fala

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor (opcional)

Objetivos linguísticos: utilizar o passado simples como forma de contar algo que já aconteceu

Objetivos literários: conectar a leitura do texto literário com imagens, pelo uso de HQ

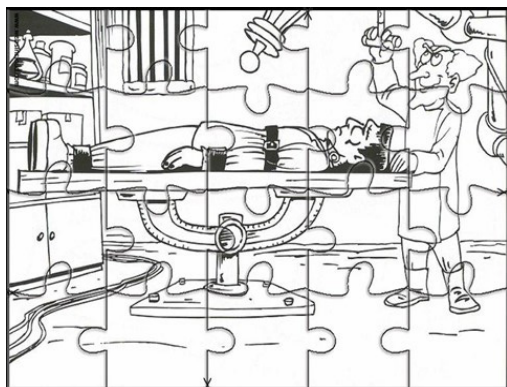
Tempo previsto: 6 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Distribuir o quebra-cabeça disponível no final deste plano. Solicitar que montem as peças.

Perguntar para a turma se sabem quem é o personagem que aparece ali. **Informar** que vão conhecer ele.



Leitura + Prática de tópicos linguísticos

Solicitar que leiam as páginas 7 a 12 da HQ Frankenstein, disponível neste link: <https://ca01001129.schoolwires.net/cms/lib/CA01001129/Centricity/Domain/1484/Frank%20Vol%201.pdf>

Ou ainda neste QR Code:



Junto com a leitura, distribuir as seguintes perguntas a serem respondidas individualmente em português:

Responda às seguintes perguntas sobre as páginas 7 a 12 da HQ:

a) Como as cartas foram retratadas na história em quadri-nhos?

Foi colocado o cabeçalho no início da página, além de serem escritas no passado.

b) Quem foi encontrado vagando no gelo?

Victor Frankenstein.

c) Em qual tempo as ações são descritas nas cartas? E qual tempo verbal os personagens usam nos diálogos? Explique por que esses tempos foram os escolhidos.

As ações são descritas nas cartas todas no passado. Os personagens usam outros tempos verbais, variados. O tempo verbal escolhido nas cartas serve para contar algo que aconteceu no passado, já as falas apresentam o tempo que for adequado para o diálogo.

Durante a correção, **revisar** o *simple past* com os alunos, como nesta sugestão de quadro:

It's used to communicate past situations;

Uses the auxiliary DID to questions and DID+NOT or DIDN'T

to negative phrases;

It has regular and irregular verbs.

Projetar o vídeo *Mary Shelley's Frankenstein (1994) - Its Alive! Scene | Movieclips*. **Referir** que se trata da continuação da história, em que vamos conhecer melhor o personagem que estava vagando.

Vídeo disponível neste link: https://youtu.be/5reVOf_IhN8

Também através do QR Code ao lado:



Dividir a turma em trios para discutirem as seguintes perguntas:

Responda, em grupos de 3 alunos, às seguintes perguntas sobre o vídeo:

d) O que aconteceu no vídeo? *Houve a criação de algo/alguém.*

e) Qual deles pode ser Victor Frankenstein? *Justifiquem. Não precisam acertar a resposta aqui, apenas devem exercitar a leitura do contexto a partir do vídeo.*

Abrir para discussão da turma.

Solicitar que leiam as páginas 22 a 29 da HQ. Após, **orientar** que respondam individualmente às seguintes perguntas:

Responda às seguintes perguntas sobre as páginas 22 a 29 da HQ:

a) O monstro possui as mesmas características? As reações do criador são as mesmas? *Na HQ, o monstro parece algo mais*

selvagem que um humano, enquanto no vídeo, parece mais um humano. O criador fica aterrorizado na HQ, enquanto parece encantado e um pouco assustado no vídeo.

b) *Quais são as diferenças entre o monstro do graphic novel e do vídeo? Na HQ o monstro parece mais intimidador.*

c) *Sabemos qual é o destino da criatura? Não, apenas o criador foge e só temos o ponto de vista dele.*

d) *Quem é Victor Frankenstein? O criador.*

e) *O que pode acontecer a seguir? Resposta livre.*

Discutir as respostas com toda a turma. **Solicitar** que leiam as páginas 42 a 45 da HQ e respondam às perguntas a seguir sobre a leitura:

Responda às seguintes perguntas sobre as páginas 42 a 45 da HQ:

a) *Para onde Frankenstein está indo? Para um velório.*

b) *Quem ele encontra no caminho? A criatura.*

c) *Como foi esse reencontro? Breve.*

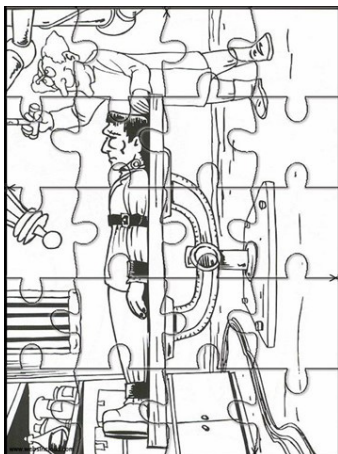
Conferir as respostas com a turma e **abrir** debate sobre a seguinte questão: o que vocês acham sobre a atitude do cientista de criar algo/alguém ‘novo’ e fugir? Como a criatura pode ter vivido após ser abandonada?

Pós-leitura

Orientar que usem essas ideias sobre como era a vida da criatura depois de abandonada para uma produção individual. Os alunos vão escrever uma carta *em inglês*, nos mesmos moldes que as da HQ, ou seja, como alguém de conta para o destinatário sobre uma criatura que conheceu ou ouviu falar. Essa criatura é o monstro da história. Na carta, os alunos vão contar sobre o que aconteceu com o monstro após ser abandonado pelo criador.

Trocar as cartas entre os alunos para uma revisão entre pares. **Solicitar** que os alunos contem para os colegas, em português, o que leram nas cartas.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.



Atividade disponível neste link: <https://www.pinterest.es/pin/609463762080922698/>

Responda às seguintes perguntas sobre as páginas 7 a 12 da HQ:

a) Como as cartas foram retratadas na história em quadrinhos?

.....
.....
.....

b) Quem foi encontrado vagando no gelo?

.....
.....
.....

d) Em qual tempo as ações são descritas nas cartas? E qual tempo verbal os personagens usam nos diálogos? Explique por que esses tempos foram os escolhidos.

.....
.....
.....

Responda, em grupos de 3 alunos, às seguintes perguntas sobre o vídeo:

a) O que aconteceu no vídeo?

.....
.....
.....

b) Qual deles pode ser Victor Frankenstein? Justifiquem.

.....
.....
.....

Responda às seguintes perguntas sobre as páginas 22 a 29 da HQ:

a) O monstro possui as mesmas características? As reações do criador são as mesmas?

.....
.....
.....

b) Quais são as diferenças entre o monstro do graphic novel e do vídeo?

.....
.....
.....

a) Sabemos qual é o destino da criatura?

.....
.....
.....

b) Quem é Victor Frankenstein?

.....
.....
.....

c) O que pode acontecer a seguir?

.....
.....
.....

Responda às seguintes perguntas sobre as páginas 42 a 45 da HQ:

a) Para onde Frankenstein está indo?

.....
.....
.....

b) Quem ele encontra no caminho?

.....
.....
.....

c) Como foi esse reencontro?

.....
.....
.....

Frankenstein, de Mary Shelley (2)

Mary Shelley foi uma escritora britânica do século XIX. Ainda muito jovem, iniciou a escrita de *Frankenstein*, que é um marco da literatura de ficção científica. Escreveu outras obras relevantes, como *O Último Homem*. Filha da escritora Mary Wollstonecraft e do filósofo William Godwin, teve contato desde muito cedo com aspectos culturais e os mais diferentes pensamentos políticos. Casou-se com o poeta Percy Shelley. Faleceu com pouco mais de 50 anos.

Frankenstein é uma obra que ultrapassa os limites das páginas do livro. Já foi revisitada por outros autores, além de ter sido transposta para as telas em diferentes versões. Hoje ocupa também um espaço na *cultura pop*, inclusive com muitas informações equivocadas sobre a obra que foram espalhadas ao longo do tempo. A criatura construída pelo cientista do livro não é apenas um monstro horroroso: essa criação comporta discussões sobre ética e sobre os limites da criação humana, além daquilo que nos faz humanos (ou não).

Neste plano, serão explorados de forma mais sutil esses temas, em razão de ser pensado para uma turma dos anos finais do ensino fundamental e, principalmente, por não estar programada a leitura completa da obra, que é altamente recomendável, caso o professor tenha tempo para um projeto mais longo após esta aula. O texto é discutido através de vídeos interessantes e de uma atividade final mais lúdica. O uso de um *graded reader* possibilita a leitura em inglês de um clássico

que pode ainda ser inacessível para alunos dessa idade. Esse tipo de texto não é a obra original, mas serve tanto para conhecer o texto, quanto para incentivar a leitura.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino fundamental (A1/2)

Tópicos linguísticos: *simple past*

Habilidades: leitura, escrita e fala

Recursos: cópias impressas das atividades; projetor

Objetivo linguístico: identificar o uso do *simple past* para descrição de fatos ocorridos no passado

Objetivos literários: (a) relacionar os personagens essenciais para a narrativa (o cientista e a criatura) e (b) identificar traços profundos de cada um

Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Perguntar aos alunos o que sabem sobre Frankenstein: *What is it? Is it a person? What do you know about him?*

Criar um *brainstorming* no quadro com as respostas dos alunos.

Projetar o vídeo *Tudo que você precisa saber para ler “Frankenstein”* - Iseult Gillespie.

Vídeo disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=PD-gu25Dsv34>

Também através deste QR Code:



Antes, **entregar** as seguintes perguntas para que respondam ao longo do vídeo:

Watch the video *Tudo que você precisa saber para ler "Frankenstein"* and answer the statements with (T) for True or (F) for false.

- a) Frankenstein is a book. (T)
- b) The character called Frankenstein is a monster. (F)
- c) The monster is created with dead body parts. (T)
- d) The doctor stays with the monster when it wakes up. (F)
- e) Prometheus stole fire. (T)
- f) There are a lot of water references in the book. (F)

Comparar o vídeo com as respostas iniciais da turma. **Pedir** que comparem *em português* o que disseram com o que foi visto no vídeo.

Leitura

Entregar cópia selecionada do trecho do *graded reader*.

Colocar as seguintes perguntas no quadro para que os alunos copiem e respondam individualmente, considerando o texto e o vídeo anterior:

Answer the following questions after reading the text:

- a) Who is Frankenstein and what did he create?
- b) How was the monster created?
- c) How does Frankenstein describe the monster?
- d) Why did Frankenstein run away?

Conferir as respostas com a turma.

Solicitar que completem as lacunas do texto com verbos no *simple past*.

I was born in Switzerland, in the town of Geneva. My parents **loved** each other very much, and I **learnt** from the example of their love. I learnt that to love and to be patient are the most important things in the world.

My mother hoped to have a daughter after I was born, but for five years I was the only child. And then my mother **found** a sister for me. She was helping a family in which there were five children. They were very poor, and the children were thin and hungry. One of the children was a little girl, with golden hair and blue eyes. Her name was Elizabeth. My mother took the little girl into our family, and Elizabeth **became** the daughter that my mother had always **wanted**. As I **grew** older, my love for Elizabeth **became** stronger all the time.

Later my mother had two other sons, Ernest and William. A young woman **called** Justine came to live in the house to help my mother with the children. We loved her as much as she loved us.

The years passed happily, and we had everything that we needed. At school I met another very fine person. His name was Henry Clerval, and he was very clever. My family also liked him very much, so he was a welcome visitor to our house.

I **studied** very hard at school. I wanted to know the secrets of life, and, most of all, I wanted to know how to make living things. I read all the books that I could find. One day, something **happened** that added a new idea to the ideas that I already had. I was fifteen at the time and we were on holiday in the mountains. There was a wild storm, and with it came the most frightening thunder and lightning that I have ever seen in my life. About twenty metres in front of our house was a great tree. Suddenly a huge fork of lightning **hit** the tree. After a few seconds, there was nothing left of it except a black piece of wood two metres high. The lightning had destroyed it.

I saw how strong electricity was. I began to read all the books that I could find about electricity and its terrible power¹.

¹ SHELLEY, Mary. Frankenstein. Retold by Patrick Nobes. Oxford University Press.

Compartilhar as respostas com a turma, promovendo a leitura coletiva do texto já com as respostas.

Pós-leitura

Perguntar se já viram algum vídeo ou filme que envolvesse esses personagens. Projetar o vídeo *Scooby-Doo! | Scooby Meets Frankenstein's Monster | WB Kids*. Antes, **entregar** as seguintes perguntas para responderem durante o vídeo:

Answer the following questions after watch the vídeo *Scooby-Doo! | Scooby Meets Frankenstein's Monster | WB Kids*:

- a) Where are Scooby Doo and Shaggy?
- b) What kind of monster do they think they saw at first?
- c) Why do they get scared?
- d) Take a look at the monster from the book. Does it look like the one from the episode? What are their differences?

Conferir as respostas com a turma.

Trabalho criativo utilizando o tópico linguístico

Agora os alunos vão ser os cientistas: **solicitar** que desenhem um monstro e, depois, escrevam em inglês uma descrição do monstro. **Orientar** que usem o texto que leram como base para a sua escrita, contando algo sobre o monstro e descrevendo usando o *simple past*.

Finalizar a aula com os alunos apresentando seus monstros para a turma.

Utilize o material abaixo para fazer cópias para a turma.

Watch the video *Tudo que você precisa saber para ler "Frankenstein"* and answer the statements with (T) for True or (F) for false.

- a) Frankenstein is a book. ()
- b) The character called Frankenstein is a monster. ()
- c) The monster is created with dead body parts. ()
- d) The doctor stays with the monster when it wakes up. ()
- e) Prometheus stole fire. ()
- f) There are a lot of water references in the book. ()

Answer the following questions after reading the text:

- a) Who is Frankenstein and what did he create?
- b) How was the monster created?
- c) How does Frankenstein describe the monster?

Why did Frankenstein run away?

Fill the gaps and read the text:

I was born in Switzerland, in the town of Geneva. My parents each other very much, and I from the example of their love. I learnt that to love and to be patient are the most important things in the world.

My mother hoped to have a daughter after I was born, but for five years I was the only child. And then my mother a sister for me. She was helping a family in which there were five children. They were very poor, and the children were thin and hungry. One of the children was a little girl, with golden hair and blue eyes. Her name was Elizabeth. My mother took the little girl into our family, and Elizabeth the daughter that my mother had always As I older, my love for Elizabeth stronger all the time.

Later my mother had two other sons, Ernest and William. A young woman Justine came to live in the house to help my mother with the children. We loved her as much as she loved us.

The years passed happily, and we had everything that we needed. At school I met another very fine person. His name was Henry Clerval, and he was very clever. My family also him very much, so he was a welcome visitor to our house.

I very hard at school. I to know the secrets of life, and, most of all, I wanted to know how to make living things. I read all the books that I could find. One day, something that added a new idea to the ideas that I already had. I was fifteen at the time and we were on holiday in the mountains. There was a wild storm, and with it came the most frightening thunder and lightning that I have ever seen in my life. About twenty metres in front of our house was a great tree. Suddenly a huge fork of lightning the tree. After a few seconds, there was nothing left of it except a black piece of wood two metres high. The lightning had destroyed it.

I how strong electricity was. I to read all the books that I could find about electricity and its terrible power.

Answer the following questions after watch the vídeo *Scooby-Doo! | Scooby Meets Frankenstein's Monster | WB Kids*:

- a) Where are Scooby Doo and Shaggy?
- b) What kind of monster do they think they saw at first?
- c) Why do they get scared?
- d) Take a look at the monster from the book. Does it look like the one from the episode? What are their differences?

“Hills like white elephants”, de Ernest Hemingway

Ernest Hemingway é um dos maiores escritores de língua inglesa, considerado o maior escritor estadunidense do século passado. Sua obra é uma das maiores representantes do Modernismo do país, sendo lida e estudada profundamente até hoje. Uma de suas obras mais conhecidas é *O Velho e o Mar*, que segue sendo largamente vendida e lida ao redor do mundo. Sua escrita representou um ponto essencial para o movimento literário a que pertenceu, pois seu texto contém o caráter cotidiano e a estrutura típicos do período.

O conto “Hills like white elephants” coloca o leitor desconfortavelmente perto de uma conversa reservada entre um homem e uma mulher. Ao longo da narrativa, que é formada quase totalmente por falas de um diálogo, o contexto vai ficando mais evidente: o casal discute sobre a iminência da realização de um aborto. Considerando que o texto foi escrito há algumas décadas, não se trata de um procedimento simples e, mesmo hoje, muito polêmico.

O plano começa tratando justamente desse tema, já iniciando a discussão pela questão do aborto. Tal assunto ainda se faz necessário em uma sociedade que segue pensando sobre direitos reprodutivos. Entre alguns avanços e muitos retrocessos, o assunto precisa ser amplamente discutido para que os cidadãos conheçam seus direitos e busquem suas garantias. A partir do vídeo, a leitura do texto é direcionada para um outro aspecto, pois falar sobre a frieza da lei e das estatísticas pode afastar a visão do problema para sua indivi-

dualidade, ou seja, para o quanto uma mulher é afetada ao se ver diante da possibilidade de passar por esse procedimento. Nesse momento, os sentidos implícitos no desenrolar da narrativa fazem o leitor se sensibilizar com o que está acontecendo com a protagonista. A partir da literatura, os mais diversos temas podem ser trazidos para a sala de aula e discutidos com os alunos.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino médio (B1)

Tópicos linguísticos: sentido implícito

Habilidades: leitura, escrita e fala

Recursos: cópias impressas do texto e das atividades; projetor

Objetivo linguístico: identificar os sentidos implícitos do texto

Objetivos literários: (a) reconhecer as diferentes camadas de cada personagem e suas relações; (b) identificar as partes de um enredo e suas funções

Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

1) **Mostrar** o vídeo *The Redirect: Why facts matter on both sides of abortion debate*.

Vídeo disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=w-CfH8fLvw0>

Ou através deste QR Code:



Dividir a turma em trios para discutirem as seguintes questões:

1) Discuss in groups of 3:

a) Have you ever had a conversation about this topic?

b) Have you ever seen this topic in a literary work you studied or read?

c) Is it something that most people usually agree on or they argue about it?

d) According to the video, is it a good strategy to ban abortion if you want to decrease the number of this kind of procedure?

Após, **projetar** a seguinte imagem, disponível em < <https://mattslitcrit.weebly.com/feminist-criticism.html> >.



Pedir que analisem a figura e reflitam sobre a pergunta:
What do you see on it?

Oportunizar a discussão sobre o assunto.

Leitura e prática de tópicos linguísticos

Colocar o título do texto no quadro. **Perguntar** aos alunos se eles acham que o título tem alguma relação com a imagem ou com o tema anterior. **Anotar** ideias no quadro.

Distribuir cópia do conto e dar tempo para a leitura silenciosa. **Fornecer** as seguintes perguntas para serem respondidas durante a leitura do texto:

2) Match the words in the box with their right definitions. Read the text to get some meaning through the context.

**HILLS / FELT PADS / JUNCTION / LICORICE / AMUSED /
FIELDS/ CURTAIN**

a) *Junction*: a place where things, especially roads or railways, come together.

b) *Hills*: an area of land that is higher than the surrounding land.

c) *Amused*: finding something funny or entertaining.

d) *Felt pads*: something used to protect the furniture.

e) *Curtain*: a piece of material, especially cloth, that hangs across a window or opening to make a room or part of a room dark or private.

f) *Fields*: an area of land, used for growing crops or keeping animals, usually surrounded by a fence.

g) *Licorice*: a sweet, chewy, aromatic black substance made by evaporation from the juice of a root and used as a candy and in medicine.

Conferir as respostas. De volta aos trios, **orientar** que respondam às seguintes questões:

3) Answer the following questions based on what you read in “Hills Like White Elephants,” by Ernest Hemingway.

a) What kind of procedure does the man want Jig to have? *An abortion.*

b) What does the beauty of the hills represent to the girl? *Open answer.*

c) How can we relate the “hills like white elephants” to the baby? *Open answer.*

d) What kind of conflict do we have between the couple in this story? *Whether she should have an abortion.*

e) Does he want her to go through the surgery or not? How about her? *Does she want to? He wants to, but she doesn't.*

f) What surgery is that? *An abortion.*

g) Why does the narrator refer to the woman as a “girl” and to the man as a “man”? *Probably, there was an age difference.*

h) Why is the man always asking her questions? What is he trying to do with that? *He was trying to convince/manipulate/pressure her.*

i) Why does the girl tell the man that she is about to “scream”? *She was feeling trapped by the situation.*

j) At the end of the story Jig smiles and says that she feels fine. What is this supposed to mean? Why do you think she feels this way? *She was afraid of the abortion, but she made a decision.*

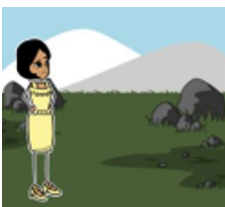
Corrigir com a turma.

Nos mesmos trios, **entregar** a seguinte atividade:

4) Text analysis: Analyze the text based on what you know about elements of a story and what you read in “Hills like White Elephants”. Circle the elements in your text and put the numbers below to identify it. You should also pay attention to the pictures as a guide to find your answers.



a) Exposition



b) Conflict



c) Rising action



d) Climax



e) Falling action



f) Resolution

Conferir as respostas com a turma.

Pós-leitura

Dividir a turma em duplas com pessoas diferentes do trio anterior. **Oportunizar** conversação em inglês para discutir as seguintes perguntas:

5) Discuss about these questions:

a) What reasons can lead a woman to want to go for an abortion?

b) Who has the right to choose if she wants to keep the baby or not?

c) Why is it a taboo in our society?

Abrir para debate sobre as respostas. O debate pode ser em português.

Atividade escrita: ainda nas duplas, os alunos devem escrever uma mensagem para a personagem do texto em inglês, considerando o que leram no conto e o que imaginam ser a melhor mensagem para ela. **Fixar** as mensagens onde houver disponibilidade na escola, junto com o conto ou **enviar** as mensagens no grupo de aplicativo de troca de mensagens que estiver disponível para a turma.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1) Discuss in groups of 3:

a) Have you ever had a conversation about this topic?

b) Have you ever seen this topic in a literary work you studied or read?

c) Is it something that most people usually agree on or they argue about it?

d) According to the video, is it a good strategy to ban abortion if you want to decrease the number of this kind of procedure?



2) Match the words in the box with their right definitions.
Read the text to get some meaning through the context.

**HILLS / FELT PADS / JUNCTION / LICORICE / AMUSED/
FIELDS/ CURTAIN**

- a) : a place where things, especially roads or railways, come together.
- b) : an area of land that is higher than the surrounding land.
- c) : finding something funny or entertaining.
- d) : something used to protect the furniture.
- e) : a piece of material, especially cloth, that hangs across a window or opening to make a room or part of a room dark or private.
- f) : an area of land, used for growing crops or keeping animals, usually surrounded by a fence.
- g) : a sweet, chewy, aromatic black substance made by evaporation from the juice of a root and used as a candy and in medicine.

3) Answer the following questions based on what you read in “Hills Like White Elephants” by Ernest Hemingway.

- a) What kind of procedure does the man want Jig to have?
.....
.....
- b) What does the beauty of the hills represent to the girl?
.....
.....
- c) How can we relate the “hills like white elephants” to the baby?

.....
.....

d) What kind of conflict do we have between the couple in this story?

.....
.....

e) Does he want her to go through the surgery or not? How about her? Does she want to?

.....
.....

f) What surgery is that?

.....
.....

g) Why does the author refer to the woman as a “girl” and to the man as a “man”?

.....
.....

h) Why is the man always asking her questions? What is he trying to do with that?

.....
.....

i) Why does the girl tell the man that she is about to “scream”?

.....
.....

j) At the end of the story Jig smiles and says that she feels fine. What is this supposed to mean? Why do you think she feels this way?

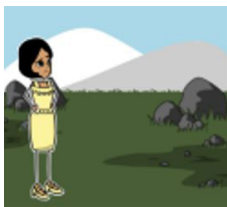
.....
.....

4) Text analysis: Analyze the text based on what you know about elements of a story and what you read in “Hills like White Elephants”. Circle the elements in your text and put the

numbers below to identify it. You should also pay attention to the pictures as a guide to find your answers.



a) Exposition



b) Conflict



c) Rising action



d) Climax



e) Falling action



f) Resolution

5) Discuss these questions:

a) What reasons can lead a woman to want to go for an abortion?

b) Who has the right to choose if she wants to keep the baby or not?

c) Why is it a taboo in our society?

“No Speak English”, de Sandra Cisneros

Sandra Cisneros é uma das vozes mais influentes da literatura mexicano-americana. Em seus escritos, retrata a complexidade da experiência latina imigrante através de uma linguagem poética e acessível. Como filha de imigrantes mexicanos criada em Chicago, Cisneros conseguiu traduzir literariamente as tensões entre tradição e modernidade, herança cultural familiar e a busca por uma identidade própria. Seu trabalho não apenas ampliou o cânone literário americano, mas também inspirou inúmeras escritoras latinas a explorarem suas próprias narrativas, consolidando-se como uma figura essencial na construção de uma literatura verdadeiramente representativa.

O conto “No Speak English”, presente no livro *The House of The Mango Street* (1983), narra a história de *Mamacita*, uma imigrante mexicana que enfrenta um profundo isolamento em sua nova vida nos Estados Unidos. Cisneros constrói o retrato do conflito geracional através do contraste entre a personagem, que se recusa a abandonar sua língua materna, e seu filho, que rapidamente absorve o inglês e a cultura local. O conto revela como a linguagem pode funcionar simultaneamente como refúgio identitário e barreira social, explorando as complexas dinâmicas emocionais e psicológicas enfrentadas por comunidades imigrantes. Explorar o conto em sala de aula permite, portanto, que seja abordada a importância do não apagamento da cultura imigrante, visto os contemporâ-

neos conflitos relacionados às comunidades latinoamericanas que buscam por uma vida melhor em países de língua inglesa e não são bem recebidas.

Essas reflexões acontecem de forma alinhada ao tópico do passado simples, das expressões utilizadas e elementos culturais pertinentes à comunidade mexicana, oferecendo um contexto para a prática desses elementos gramaticais e vocabulares. Assim, é possível estabelecer relações entre o tema central do conto e a cultura da própria personagem e sua família. Estabelecer conexões entre cultura e idioma é de suma importância no ensino de uma segunda língua, como é o caso do inglês, bem como questionar a cultura hegemônica é necessária para que não se repitam mais discursos preconceituosos dela advindos.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (B1)

Tópicos linguísticos: passado simples

Habilidades: leitura, escrita e escuta

Recursos: projetor; caixa de som (caso projetor não tenha saída de áudio); cópias do material de aula (*handouts*)

Objetivos linguísticos: (a) retomar os verbos no passado simples (regulares e irregulares); (b) explorar as expressões de linguagem presentes no conto

Objetivos literários: (a) traçar relações entre a experiência vivida no conto e o contexto contemporâneo; (b) analisar o simbolismo do “*hamandeggs*” e o conflito entre a preservação das tradições culinárias/culturais latinoamericanas

Tempo de aula: 4 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Reproduzir o vídeo *Why Did Mexican Immigrants Come To America In The 1900s?*, do canal *Magical Mexico Moments*, dis-

ponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oE6BDv-VvzI>. Caso seja necessário, pausar o vídeo para sanar possíveis dúvidas dos alunos.

Recomenda-se **escrever** no quadro algumas palavras que possam vir a ser questionadas pelos alunos: *push factors/pull factors* (fatores de expulsão, ou atração para migração); *civil unrest* (agitação civil/instabilidade); *labor* (trabalho, muitas vezes usado como mão de obra); *wage* (salário/remuneração); *economic hardship* (dificuldade econômica)

Após, **perguntar** aos alunos:

- Por que os imigrantes mexicanos precisaram sair do México? *Saíram por causa da Guerra da Revolução Mexicana (1900–1920) e da pobreza, buscando escapar da violência e encontrar oportunidades econômicas.*

- Os Estados Unidos realmente receberam bem esses imigrantes? Por quê? *Não. Sofreram muito preconceito, discriminação e foram explorados no trabalho.*

- O que os imigrantes enfrentaram quando chegaram nos EUA? *Enfrentaram condições de trabalho difíceis, exploração, discriminação e falta de direitos trabalhistas, apesar de suprirem a necessidade de mão de obra.*

- Por que alguns americanos não aceitam os imigrantes, mesmo sabendo que eles ajudam na economia? *Por preconceito, medo de perder empregos e ideias xenofóbicas.*

- Como você se sentiria se precisasse sair do seu país e fosse mal recebido? *Resposta pessoal.*

As perguntas podem ser respondidas em português, pois buscam verificar o entendimento da turma em relação ao que foi exposto.

Essa conversa inicial auxilia a adentrar o tema central da aula: imigrantes mexicanos vivendo nos Estados Unidos e os desafios de ser latinoamericano no país. O objetivo é proble-

matizar a forma como esses povos imigrantes são tratados em um país falante de língua inglesa, como os EUA, e de que maneira sua cultura e suas experiências são afetadas pela xenofobia por eles direcionada.

Anotar as respostas dadas pela turma como forma de mapa mental no quadro e **discutir** sobre elas.

Contextualização da autora Sandra Cisneros

Como forma de contextualizar a leitura do conto, **reproduzir** um vídeo sobre a vida de Sandra Cisneros. O vídeo foi retirado da rede social *TikTok* e possui linguagem atualizada e imagens que ajudam a chamar atenção, facilitando o entendimento do que está sendo apresentado. Por ser um vídeo retirado de uma fonte não oficial, todas as informações foram verificadas e definidas como corretas. O vídeo está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1r1EjJKabteIH9c3hsoLT-TGQYGC_3PJ2_/view?usp=sharing. Recomenda-se fazer o download dele.

Distribuir cópias da atividade de verdadeiro ou falso sobre a vida da autora baseada no vídeo previamente assistido.

Conferir as respostas com os alunos e, ao longo da correção, **verificar** se todos compreenderam o vocabulário relacionado à vida da autora. A atividade serve para apresentar Sandra Cisneros,



TRUE OR FALSE

SANDRA
CISNEROS

Question	True	False
Sandra Cisneros was born in 1964 in Mexico.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
She was the only daughter in a family with seven children.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She moved back and forth between the US and Mexico during her childhood.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her stories were not influenced by her cultural identity.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sandra Cisneros published a book in 1984.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She helped many Latinas feel proud of their own stories.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She never lived in the United States.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

autora que talvez a turma não conheça, bem como retomar os verbos conjugados no passado e que estão destacados em negrito nas frases.

Leitura

Antes da leitura integral, a turma vai realizar uma atividade sobre algumas expressões/palavras que a personagem do conto, *Mamacita*, sabe falar e/ou que são relacionadas a ela. Tais expressões são importantes para compreender o que o pequeno repertório em inglês de Mamacita busca representar na obra (ela, uma imigrante mexicana, não sabe falar inglês e não deseja falar a língua que não pertence à sua cultura).

1) **Entregar** a folha da atividade para os alunos. A atividade consiste em conectar as expressões às suas definições.

Expressions	Meaning
Holy smokes	Começa a chorar rapidamente e de forma incontrolável.
Flutter of hips	Ele não está em casa; usado para evitar contato com pessoas.
He is not here	Movimento combinado de empurrar e puxar até algo acontecer de repente.
Push, pull, pool	Expressão de surpresa ou choque.
Bubbles into tears	Um movimento rápido e ritmado, descreve como os quadris dela se movem ao andar.

Esta atividade busca estimular a intuição e o repertório de inglês dos alunos, que deverão responder com base em suas deduções, ao mesmo tempo em que são incentivados a discutir entre si na busca pelos significados.

2) **Distribuir** o conto “No Speak English”, para que realizem a leitura individualmente. ¹

¹ CISNEROS, Sandra. No Speak English. In: The House on Mango Street. New York: Vintage Books, 1991. p. 76-78

No Speak English

By Sandra Cisneros from *The House on Mango Street* (1983)

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be Mamasota, but I think that's mean.

The man saved his money to bring her here. He saved and saved because she was alone with the baby boy in that country. He worked two jobs. He came home late and he left early. Every day.

Then one day Mamacita and the baby boy arrived in a yellow taxi. The taxi door opened like a waiter's arm. Out stepped a tiny pinky shoe, a foot soft as rabbit's ear, then the thick ankle, a flutter of hips, fuchsia roses and green perfume. The man had to pull her, the taxicab driver had to push. Push, pull. Push, pull. Poof!

All at once she bloomed. Huge, enormous, beautiful to look at from the salmon-pink feather on the tip of her hat down to the little rosebuds of her toes. I couldn't take my eyes off her tiny shoes. Up, up, up the stairs she went with the baby boy in a blue blanket, the man carrying her suitcases, her lavender hatboxes, a dozen boxes of satin high heels. Then we didn't see her.

Somebody said because she's too fat, somebody because of the three flights of stairs, but I believe she doesn't come out because she is afraid to speak English, and maybe this is so since she only knows eight words. She knows to say: He is not here for when the landlord comes, No speak English if anybody else comes, and Holy smokes. I don't know where she learned this, but I heard her say it one time and it surprised me.

My father says when he came to this country he ate hamandeggs for three months. Breakfast, lunch, and dinner. Hamandeggs. That was the only word he knew. He doesn't eat hamandeggs anymore.

Whatever her reasons, whether she is fat, or can't climb the stairs, or is afraid of English, she won't come down. She sits all day by the window and plays the Spanish radio show and sings all the homesick songs about her country in a voice that sounds like a seagull.

Home. Home. Home is a house in a photograph, a pink house, pink as hollyhocks with lots of startled light. The man paints the walls of the apartment pink, but it's not the same, you know. She still sighs for her pink house, and then I think she cries. I would.

Sometimes the man gets disgusted. He starts screaming and you can hear it all the way down the street.

Ay, she says, she is sad.

Oh, he says. Not again.

¿*Cuándo*, *cuándo*, *cuándo*? she asks.

¡*Ay caray!* We are home. This is home. Here I am and here I stay. Speak English. Speak English. Christ!

¡*Ay!* *Mamacita*, who does not belong, every once in a while lets out a cry, hysterical, high, as if he had torn the only skinny thread that kept her alive, the only road out of that country.

And then to break her heart forever, the baby boy, who has begun to talk, starts to sing the Pepsi commercial he heard on T.V.

No speak English, she says to the child who is singing in the language that sounds like tin. No speak English, no speak English, and bubbles into tears. No, no, no, as if she can't believe her ears.

Flutter (of hips) – Movimento leve e rápido dos quadris.

Bloomed – Floresceu.

Feather – Pena (usada como adorno).

Satin – Um tipo de tecido brilhante e macio.

Seagull – Gaivota.

Hollyhocks – Tipo de flor alta e colorida.

Startled – Surpreso, espantado.

Sighs – Suspiros (geralmente de tristeza).

Homesick – Sentir saudade de casa ou do país de origem.

Thread – Fio.

Após leitura do texto, os alunos respondem algumas perguntas de interpretação:

a) Por que Mamacita não quer falar inglês e nem sair de casa? *Mamacita tem medo da nova língua porque ela não entende o inglês e sente que, ao falar, estaria perdendo parte de quem ela é. Além disso, ela tem vergonha, se sente deslocada, e sente muita saudade do seu país. O medo da língua se mistura com o sofrimento de estar em um lugar onde ela não se sente pertencente.*

b) Quais são as únicas palavras que Mamacita fala em inglês? *“He is not here”, “No speak English” e “Holy smokes”.*

c) O que a casa rosa representa para ela? *A casa rosa representa o lar que ela deixou para trás. Não é só uma casa física, mas um símbolo da sua vida anterior, das suas memórias, da segurança e da felicidade que ela perdeu.*

d) Como a identidade está ligada à língua na história? *Para Mamacita, a língua é parte essencial da sua identidade. Ela se recusa a aprender inglês porque teme perder sua cultura, suas raízes e sua maneira de ser. O espanhol representa a ligação que ela tem com sua terra natal.*

e) O que a música da Pepsi simboliza para Mamacita? *Quando o filho pequeno começa a cantar uma propaganda americana, isso quebra o coração de Mamacita. A música simboliza que a criança está se adaptando à nova cultura, falando inglês e se afastando da cultura da mãe.*

f) No começo do conto, o tempo verbal utilizado é o simple past. O que o tempo verbal utilizado representa na história? *O uso do simple past indica que a narradora está contando um episódio do passado, uma memória. Isso cria uma sensação de distância emocional e temporal. Também reforça que essas situações já aconteceram, mas ainda têm impacto emocional, são lembranças marcantes.*

4. **Corrigir** as respostas, que devem ser feitas em português.

Prática de tópicos linguísticos

A primeira atividade de prática do tópico linguístico *simple past* irá retomar algumas frases do conto lido anteriormente e que estão escritas com verbos no *simple past*.

1. **Entregar** a atividade abaixo.

1. Complete as frases com os verbos no passado simples:

- He **worked** two jobs.
- The taxi door **opened** like a waiter's arm.
- The man **pulled** her, the taxicab driver **pushed** her.
- All at once she **bloomed**.
- Up the stairs she **went** with the baby boy.
- Then we **didn't see** her.
- She **sat** all day by the window.
- The man **ainted** the walls of the apartment pink.
- She still **sighed** for her pink house.
- The baby boy **began** to sing the Pepsi commercial.

a. Durante a correção, **escrever** os verbos no quadro para que todos consigam conferir a escrita.

b. **Perguntar** rapidamente sobre quais personagens essas frases se referem.

2. **Distribuir** o material de retomada do *simple past*.

a. **Explicar** as diferenças entre os verbos regulares e irregulares e **apresentar** os exemplos na folha.

b. **Enfatizar** o QR Code com a lista dos verbos irregulares mais utilizados e que serve como material de consulta. **Abrir** a lista para mostrá-la para a turma.

c. **Ler** a orientação da atividade de completar as tabelas dos verbos. **Explicar** que os verbos das tabelas foram todos retirados do conto lido anteriormente.

PAST SIMPLE

We use the Past Simple Tense when talking about actions that happened at a specific time in the past.

REGULAR VERBS

To form the past tense, add "-ed" to the base form of the verb.

- Examples: work → worked; play → played; clean → cleaned

Spelling rules:

- Verbs ending in -e: just add -d: love → loved
- Verbs ending in consonant + y: change y to -ied: study → studied
- One-syllable verbs ending in consonant-vowel-consonant: double the final consonant: stop → stopped

IRREGULAR VERBS

These do not follow regular rules.

- Completely different form: go → went; buy → bought; take → took.
- Partially changed: sleep → slept; keep → kept; feel → felt
- No change at all: cut → cut; put → put; hit → hit

IRREGULAR
VERBS
CHART



Complete the charts with the verbs in the infinitive or simple past form:

REGULAR VERBS

Infinitive	Simple Past
save	saved
open	opened
step	stepped
surprise	surprised
paint	painting
scream	screamed
start	started

IRREGULAR VERBS

Infinitive	Simple Past
come	came
leave	left
say	said
eat	ate
sing	sang
think	thought
make	made
keep	kept
break	broke
know	knew

3. A terceira atividade aprofunda mais o tópico gramatical, oportunizando aos alunos uma escrita sobre si e sobre as personagens vistas na história lida. Após retomada dos verbos, é importante a criação de frases que possam contextualizar ainda mais o uso, de forma a não só promover a identificação, mas a apropriação deles e das estruturas frasais ao seu redor.

a. **Escrever** no quadro a orientação da atividade:

1. Choose 4 irregular verbs from the list.

2. Write at least 4 sentences in the simple past tense: 2 sentences about a character from the story “No Speak English” and 2 sentences about yourself or your family, something related to a cultural aspect of your family or moving to another place or country.


Pós-leitura

Para finalizar a aula, trabalha-se a questão cultural presente no conto, relacionada à alimentação de um personagem que, ao se tornar imigrante nos Estados Unidos, passa a comer apenas *ham and eggs* (ovos com presunto) prato que é típico da cultura mexicana, mas que nos EUA é conhecido pelos ovos com bacon, comum no café da manhã norte americano.

1. Para introduzir a discussão, **distribuir** o *handout* sobre o *ham and eggs* para leitura silenciosa.

HAM AND EGGS

HUEVOS CON JAMÓN



Huevos con jamón means **eggs with ham**. It is a simple dish made by mixing scrambled eggs with small pieces of ham.

This is a **traditional breakfast in Mexico** and other Latin American countries. The recipe can be a little different in each country or family.


Huevos con jamón is an important dish in **Mexican food culture**. In the past, many Mexican families used eggs and ham because they were easy to find and not expensive.

People cooked this dish for **breakfast**, especially when they had guests. It was a way to show care and love.

Over time, ham and eggs became popular in many homes and even small restaurants. Today, it is still a symbol of **home, tradition, and comfort** in Mexican cuisine.

GLOSSARY

dish	prato (refere-se à comida)
ham	presunto
scrambled eggs	ovos mexidos
guests	convidados
care	cuidado
over time	com o tempo
cuisine	culinária
expensive	caro
little	um pouco



2. Após a primeira leitura, **pedir** para que alguns deles leiam o *handout* em voz alta (um parágrafo por aluno).

3. **Fazer** as seguintes perguntas relacionadas à origem do *ham and eggs* e sua importância na história:

a) Por que *huevos con jamón* era um prato popular para as famílias mexicanas no passado? *Porque era fácil de encontrar, barato e simples de preparar.*

b) O que *huevos con jamón* simboliza hoje na culinária mexicana? *Simboliza o lar, tradição e conforto.*

c) O que presunto com ovos (*ham and eggs*) representa no conto? *Representa a dificuldade de adaptação, mas também a tentativa de encontrar rotina e conforto em algo familiar, mesmo num ambiente estranho.*

d) Por que o pai comeu apenas “*hamandeggs*” por três meses? *Porque era a única palavra em inglês que ele sabia, então ele pedia sempre o mesmo prato. Também porque a comida nos EUA lembrava a comida típica mexicana.*

e) Como esse detalhe nos ajuda a entender a experiência do imigrante? *Mostra como os imigrantes tentam sobreviver em meio ao desconhecido, criando pequenas rotinas para se sentirem mais seguros e manterem sua dignidade.*

f) Você acha que a língua influencia o que comemos, para onde vamos e como nos sentimos em um novo país? *Resposta pessoal.*

Ao final, **solicitar** que voluntários leiam suas respostas. **Fomentar** o debate sobre os aspectos culturais que o alimento levanta acerca da identidade do povo mexicano.

Utilize o material a seguir para fazer cópias ou projetar para a turma.

Perguntas sobre o vídeo *Why Did Mexican Immigrants Come To America In The 1900s?*, do canal Magical Mexico Moments:

- Por que os imigrantes mexicanos precisaram sair do México?
- Os Estados Unidos realmente receberam bem esses imigrantes? Por quê?
- O que os imigrantes enfrentaram quando chegaram nos EUA?
- Como você se sentiria se precisasse sair do seu país e fosse mal recebido?
- Por que alguns americanos não aceitam os imigrantes, mesmo sabendo que eles ajudam na economia?

Atividade de verdadeiro ou falso sobre a autora Sandra Cisneros



TRUE OR FALSE

SANDRA
CISNEROS

Question	True	False
Sandra Cisneros was born in 1964 in Mexico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She was the only daughter in a family with seven children.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She moved back and forth between the US and Mexico during her childhood.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her stories were not influenced by her cultural identity.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sandra Cisneros published a book in 1984.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She helped many Latinas feel proud of their own stories.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She never lived in the United States.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atividade de conectar as expressões ao seu significado

Expressions	Meaning
Holy smokes	Começa a chorar rapidamente e de forma incontrolável.
Flutter of hips	Ele não está em casa; usado para evitar contato com pessoas.
He is not here	Movimento combinado de empurrar e puxar até algo acontecer de repente.
Push, pull, pool	Expressão de surpresa ou choque.
Bubbles into tears	Um movimento rápido e ritmado, descreve como os quadris dela se movem ao andar.

No Speak English

By Sandra Cisneros from *The House on Mango Street* (1983)

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be Mamasota, but I think that's mean.

The man saved his money to bring her here. He saved and saved because she was alone with the baby boy in that country. He worked two jobs. He came home late and he left early. Every day.

Then one day Mamacita and the baby boy arrived in a yellow taxi. The taxi door opened like a waiter's arm. Out stepped a tiny pinky shoe, a foot soft as rabbit's ear, then the thick ankle, a flutter of hips, fuchsia roses and green perfume. The man had to pull her, the taxicab driver had to push. Push, pull. Push, pull. Poof!

All at once she bloomed. Huge, enormous, beautiful to look at from the salmon-pink feather on the tip of her hat down to the little rosebuds of her toes. I couldn't take my eyes off her tiny shoes. Up, up, up the stairs she went with the baby boy in a blue blanket, the man carrying her suitcases, her lavender hatboxes, a dozen boxes of satin high heels. Then we didn't see her.

Somebody said because she's too fat, somebody because of the three flights of stairs, but I believe she doesn't come out because she is afraid to speak English, and maybe this is so since she only knows eight words. She knows to say: He is not here for when the landlord comes, No speak English if anybody else comes, and Holy smokes. I don't know where she learned this, but I heard her say it one time and it surprised me.

My father says when he came to this country he ate hamandeggs for three months. Breakfast, lunch, and dinner. Hamandeggs. That was the only word he knew. He doesn't eat hamandeggs anymore.

Whatever her reasons, whether she is fat, or can't climb the stairs, or is afraid of English, she won't come down. She sits all day by the window and plays the Spanish radio show and sings all the homesick songs about her country in a voice that sounds like a seagull.

Home. Home. Home is a house in a photograph, a pink house, pink as hollyhocks with lots of startled light. The man paints the walls of the apartment pink, but it's not the same, you know. She still sighs for her pink house, and then I think she cries. I would.

Sometimes the man gets disgusted. He starts screaming and you can hear it all the way down the street.

Ay, she says, she is sad.

Oh, he says. Not again.

¿Cuándo, cuándo, cuándo? she asks.

¡Ay caray! We are home. This is home. Here I am and here I stay. Speak English. Speak English. Christ!

¡Ay! Mamacita, who does not belong, every once in a while lets out a cry, hysterical, high, as if he had torn the only skinny thread that kept her alive, the only road out of that country.

And then to break her heart forever, the baby boy, who has begun to talk, starts to sing the Pepsi commercial he heard on T.V.

No speak English, she says to the child who is singing in the language that sounds like tin. No speak English, no speak English, and bubbles into tears. No, no, no, as if she can't believe her ears.

Flutter (of hips) – Movimento leve e rápido dos quadris.
Bloomed – Floresceu.
Feather – Pena (usada como adorno).
Satin – Um tipo de tecido brilhante e macio.
Seagull – Garvota.

Hollyhocks – Tipo de flor alta e colorida.
Startled – Surpreso, espantado.
Sighs – Suspiros (geralmente de tristeza).
Homesick – Sentir saudade de casa ou do país de origem.
Thread – Fio.

- a) Por que Mamacita não quer falar inglês e nem sair de casa?
- b) Quais são as únicas palavras que Mamacita fala em inglês?
- c) O que a casa rosa representa para ela?
- d) Como a identidade está ligada à língua na história?
- e) O que a música da Pepsi simboliza para Mamacita?
- f) No começo do conto, o tempo verbal utilizado é o simple past. O que o tempo verbal utilizado representa na história?

Atividade completar as frases do conto com os verbos no passado

1. Complete as frases com os verbos no passado simples:

- He _____ two jobs.
- The taxi door _____ like a waiter's arm.
- The man _____ her, the taxicab driver _____ her.
- All at once she _____.
- Up the stairs she _____ with the baby boy.
- Then we didn't _____ her.
- She _____ all day by the window.
- The man _____ the walls of the apartment pink.
- She still _____ for her pink house.
- The baby boy _____ to sing the Pepsi commercial.

Handout sobre simple past e atividade dos verbos regulares e irregulares

PAST SIMPLE

We use the Past Simple Tense when talking about actions that happened at a specific time in the past.

REGULAR VERBS

To form the past tense, add "-ed" to the base form of the verb.

- Examples: work → worked; play → played; clean → cleaned

Spelling rules:


- Verbs ending in -e: just add -d: love → loved
- Verbs ending in consonant + y: change y to -ied: study → studied
- One-syllable verbs ending in consonant-vowel-consonant: double the final consonant: stop → stopped

IRREGULAR VERBS

These do not follow regular rules.

- Completely different form: go → went; buy → bought; take → took.
- Partially changed: sleep → slept; keep → kept; feel → felt
- No change at all: cut → cut; put → put; hit → hit

IRREGULAR VERBS CHART



Complete the charts with the verbs in the infinitive or simple past form:

REGULAR VERBS

Infinitive	Simple Past
save	
open	
step	
surprise	
paint	
screame	
start	

IRREGULAR VERBS

Infinitive	Simple Past
	came
	left
say	
eat	
	sang
think	
make	
	kept
break	
know	

Orientação da atividade de construção de frases:

1. Choose 4 irregular verbs from the list.
2. Write 4 sentences in the simple past tense: 2 sentences about a character from the story "No Speak English" and 2

sentences about yourself or your family, something related to a cultural aspect of your family or moving to another place or country.

Handout sobre ham and eggs

HAM AND EGGS

HUEVOS CON JAMÓN



Huevos con jamón means **eggs with ham**.

It is a simple dish made by mixing scrambled eggs with small pieces of ham.

This is a **traditional breakfast in Mexico** and other Latin American countries. The recipe can be a little different in each country or family.

Huevos con jamón is an important dish in **Mexican food culture**. In the past, many Mexican families used eggs and ham because they were easy to find and not expensive.

People cooked this dish for **breakfast**, especially when they had guests. It was a way to show care and love.

Over time, ham and eggs became popular in many homes and even small restaurants. Today, it is still a symbol of **home, tradition, and comfort** in Mexican cuisine.



GLOSSARY

dish	prato (refere-se à comida)
ham	presunto
scrambled eggs	ovos mexidos
guests	convidados
care	cuidado
over time	com o tempo
cuisine	culinária
expensive	caro
little	um pouco

Perguntas sobre o ham and eggs.

1. Por que *huevos con jamón* era um prato popular para as famílias mexicanas no passado?
2. O que *huevos con jamón* simboliza hoje na culinária mexicana? O que presunto com ovos (ham and eggs) representa no conto?
3. Por que o pai comeu apenas “hamandeggs” por três meses?
4. Como esse detalhe nos ajuda a entender a experiência do imigrante?
5. Você acha que a língua influencia o que comemos, para onde vamos e como nos sentimos em um novo país?

“For sale, baby shoes”, de Ernest Hemingway

Ernest Hemingway foi um escritor estadunidense do início do século XX, tendo sido premiado por suas obras, além de ter recebido o Nobel de literatura em 1954. Sua escrita é permeada pelo aspecto jornalístico, considerando sua participação nos conflitos mundiais que ocorreram no período em que viveu.

O microconto “For sale: baby shoes, never worn” é atribuído a Ernest Hemingway, permanecendo alguma dúvida sobre a autoria do texto, tendo sido publicado provavelmente durante a década de 1920, nos EUA. Dessas informações é possível contextualizar o texto no período entre guerras e na crise financeira de 1929. O texto tem características de anúncio/propaganda (advertisement) que, quando colocado dentro do contexto da sua época, mostra a decadência econômica e social ocasionada pelos acontecimentos históricos. Não é necessário, entretanto, alocar o texto na época de sua escrita para que se proponha a análise do seu conteúdo.

O uso do gênero textual a partir do texto literário dá uma oportunidade diferente para o estudo do gênero, que costuma ocorrer apenas usando anúncios reais ou feitos para a aula, ou seja, sem o contexto da crise econômica de Hemingway. Além disso, a produção proposta ao final da atividade também considera o contexto do aluno, o que lhe oportuniza uma produção textual mais significativa.

Antes da aula, é aconselhável realizar uma reflexão sobre as motivações para um texto ser considerado literário. A compreensão para além das palavras escritas, enquanto construção de mundo para além das palavras é essencial nesse contexto, pois se trata de um texto que seria meramente publicitário, se não fossem aquele que escreveu e a forma como ele (e outros do período) escreve. Os textos modernistas, nas várias partes do mundo ocidental onde o movimento ocorreu, promovem alguma ruptura. Na leitura de Hemingway, percebemos que ele reduz o texto ao mínimo para um efeito máximo de arrebatamento. A leitura do texto literário, assim, acaba por expandir as poucas palavras do texto para a compreensão de um contexto muito maior — e comovente.

O plano a seguir pode ser implementado em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa, uma vez que o gênero anúncio/propaganda também é tratado nessa disciplina, e de Artes, que pode proporcionar um melhor ambiente para a produção da atividade final.

Informações sobre o plano

Sugestão de nível de ensino e proficiência: ensino médio (A2)

Tópicos linguísticos: gênero anúncio/propaganda (advertisement)

Habilidades: leitura, escrita e fala

Recursos: cópia do texto e das perguntas, quadro branco

Objetivos linguísticos: praticar a leitura e desenvolver consciência linguística a respeito do gênero textual anúncio/propaganda (advertisement)

Objetivos literários: refletir sobre significados implícitos e construir possíveis contextos para o poema

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Dividir a turma em grupos de até quatro discentes. **Solicitar** que discutam, *em inglês*, sobre a seguinte questão: *How important are your shoes for you?* **Circular** entre os grupos para acompanhar as discussões. Outras perguntas podem ser adicionadas no decorrer da atividade, como: *What's the most important characteristic in shoes? What makes you choose some shoes and not others?*

Leitura

Entregar o texto e as perguntas para a turma. **Solicitar** que leiam o texto e reflitam sobre ele.

For sale: baby shoes, never worn

Durante a leitura, **solicitar que respondam** às seguintes perguntas *em inglês*. Após alguns minutos, **conferir** as respostas com a turma.

- a) What 's for sale? (*baby shoes*)
- b) What's the condition of the shoes? (*they're new ones, never worn*)
- c) Why are they possibly for sale? (*more than one answer is possible: the baby died; the baby grew too fast and never wore the shoes*)

Pós-leitura

Solicitar que a turma continue ou retorne aos grupos do início da aula para responderem às seguintes perguntas *em português*. Após, **pedir** que pelo menos um integrante do grupo fale para a turma qual foi a resposta do grupo.

- a) Qual contexto vocês construíram para o poema que leram, ou seja, como imaginaram uma “cena” em que esse

texto estaria dentro da realidade comum? Nota: essa pergunta pretende incentivar a interpretação do texto literário para construir contextos.

b) Onde vocês imaginam que o texto pudesse estar “impresso”, “fixado”. Nota: tal pergunta serve para que pensem sobre o local onde o texto estaria, uma vez que ele usa um modelo de anúncio/propaganda de algo.

Caso o docente tenha apenas um período de aula, a atividade pode ser finalizada com o exercício anterior, pois a leitura e compreensão do texto já terão sido avaliadas. Caso tenha dois períodos ou as atividades propostas até aqui tenham sido realizadas em menos tempo, é possível incluir uma última parte no plano, com a proposta de uma atividade de produção de um anúncio.

Apresentar as seguintes imagens para os discentes. **Perguntar** quais eles percebem serem os requisitos mais relevantes para um anúncio/propaganda (o que é vendido, características, valor, onde comprar, diferencial do produto etc.).



Solicitar que eles produzam um anúncio em inglês para vender algo que é importante para eles. Essa atividade pode ser feita individualmente ou em grupos de até três pessoas. **Orientar** que usem o texto de Hemingway como inspiração, uma vez que podemos perceber o que os sapatos representam sem precisar saber explicitamente o que aconteceu. Essa atividade é aberta para criatividade. Se a escola tiver computadores disponíveis, **incentivar** que usem ferramentas de edição de imagens que eles conheçam. Também podem ser feitos desenhos à mão. O conhecimento do docente sobre a turma é essencial para saber qual proposta oferecer.

No final da aula, **os alunos apresentarão os seus anúncios** para toda a turma e explicarão, preferencialmente *em inglês*, podendo ser em português para aqueles que tiverem mais dificuldade, o que motivou a escolha daquele objeto.

Utilize as imagens abaixo para projetar para a turma.



Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

For sale: baby shoes, never worn

a) What 's for sale?

.....
.....
.....

b) What's the condition of the shoes?

.....
.....
.....

c) Why are they possibly for sale?

.....
.....
.....

“Lamb to the Slaughter”, de Roald Dahl

Roald Dahl foi um autor britânico do século XX, falecido em 23 de novembro de 1990, que escreveu principalmente literatura infantil e juvenil. Obras como *A Fantástica Fábrica de Chocolate* e *Matilda* foram adaptadas para o cinema e se tornaram filmes de grande sucesso. Nos contos, explorou outras temáticas, como do conto deste plano, com ar mais investigativo e crítico. Também foi piloto da Royal Air Force (RAF), além de ter exercido outras funções militares. Tinha opiniões fortes sobre a geopolítica do seu período.

O conto “Lamb to the Slaughter” é um texto de leitura relativamente simples, podendo vir acompanhado de um breve vocabulário com algumas palavras essenciais ao texto, se o professor considerar necessário para a turma, mas que pode ser bem compreendido por níveis mais iniciantes. O conto tem cerca de quatro páginas, podendo ser facilmente impresso para os alunos e lido em sala de aula. Quanto à compreensão, há diversas camadas no conto que podem ser exploradas, como a investigação de um crime por personagens que não sabem o que ocorreu, a relação do casal ou as escolhas e atitudes da protagonista.

Neste plano, a abordagem do conto é mais voltada para os elementos investigativos, mas sem perder de vista a questão crítica. A leitura atual do conto coloca o elemento da vida da mulher na sociedade em que foi escrito — que, na verdade, viu apenas algumas alterações para a sociedade atual. Esse as-

pecto pode ser abordado com a turma durante as atividades. Outro aspecto importante se refere à ironia do título, que fala tanto da arma do crime, quanto de quem pode ser o inocente que precisa ser salvo na história.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino fundamental (A1/A2)

Tópicos linguísticos: ironia

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades

Objetivo linguístico: identificar a ironia presente na expressão *under our noses / under the nose*

Objetivo literário: identificar os diferentes níveis de ironia presentes na escrita do autor

Tempo de aula: 2 períodos presenciais de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura e leitura - on-line

Este plano começa de forma online, com a tarefa de leitura do texto antes de chegar à sala de aula. **Disponibilizar** no sistema utilizado pelos alunos ou **entregar** na aula anterior cópia do texto e das questões que devem ser feitas durante a leitura do texto. **Orientar** que devem chegar na aula presencial seguinte com essas tarefas realizadas.

1) True ou False:

(T) Mary was pregnant.

(F) He wanted to eat some bread and cheese.

(T) Mary went to the grocery.

(F) The detectives mistreated Mary.

(F) The detectives thought that the weapon was small.

Texto disponível neste link:

<https://online.htseden.co.za/wp-content/uploads/2021/08/Short-story-Lamb-to-the-slaughter.pdf>

Também através deste QR Code:



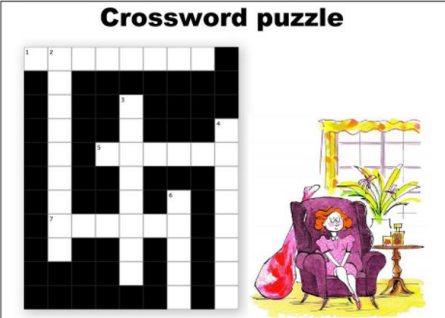
Pós-leitura e prática de tópicos linguísticos - presencial

Conferir com a turma as atividades feitas online.

Distribuir a atividade impressa para os alunos completarem usando palavras importantes para o texto lido. A atividade deve ser feita individualmente. Após, **conferir** as respostas com a turma. Respostas: 1. blissful; 2. leg of lamb; 3. Thursday; 4. pregnant; 5. supper; 6. drink; 7. murder.

Projetar o final do conto:

Crossword puzzle



ACROSS

- 1 For her, this always a time of day (this answer is on the first part of the short story)
- 5 Main meal eaten in the evening
- 7 Act committed by Mary Maloney

DOWN

- 2 The meat and the part of it that Mary used in the murder
- 3 Day of the week the story takes place
- 4 Mary Maloney was
- 6 Whiskey

“That’s a big bar the murderer must have used to hit poor Patrick. The doctor says the back of his head was broken to pieces. “

“That’s why the weapon should be easy to find.”

“Exactly what I say.”

“Whoever did it, he can’t carry a weapon that big around with him.”

“Personally, I think the weapon is somewhere near the house.”

“It’s probably right under our noses. What do you think, Jack?”

Ler o trecho com a turma. **Solicitar** que a turma discuta sobre a última linha do trecho, a partir do seguinte questionamento:

Como podemos interpretar a expressão *under our noses* no contexto da história?

Colocar no quadro as interpretações trazidas. É esperado que falem principalmente sobre *under our noses* referir que o objeto está muito próximo deles e que, muito embora os investigadores não saibam, o objeto está literalmente sob seus narizes, no prato em que está sua comida.

Solicitar que a turma classifique cada expressão entre literal ou simbólico. **Informar** que esse jogo com as palavras é muito comum do autor e que ele usa isso para chegar ao tom de ironia. **Elaborar** com os alunos um conceito de ironia a partir do que eles conhecem e verificar se se encaixa na ideia do texto.

Escrever no quadro sobre os três tipos de ironia que o autor traz no texto:

Situational: The events of the story are the opposite of what the audience expects.

Verbal: When words seem to mean one thing, but actually mean something quite different.

Dramatic: When the characters think one thing to be true, but the audience knows something else to be true.

Dividir a turma em grupos para encontrarem em que parte do conto cada um desses tipos pode ser encontrado.

Exemplos:

Situational: The audience knows that Marry loves her husband and never expected she would have killed him./O leitor sabe que Mary ama seu marido e não espera que ela o mate.

Verbal: Marry is saying it is a favor for her but she means that she wants them to get rid of the evidence, which is by eating the lamb./Mary diz aos detetives que seria de grande ajuda eles comerem o pernil, mas, na verdade, estão ajudando a destruir a prova do crime.

Dramatic: The reader knows that the murder weapon is the lamb that the police are eating, but they don't./O leitor sabe que os detetives estão comendo a prova do crime.

Abrir para os grupos compartilharem suas respostas e abrir para discussão.

Distribuir atividade escrita para ser respondida em duplas em português. Após, **juntar** duas duplas, formando grupo com quatro pessoas, para lerem as respostas e discutirem suas respostas. No final, vão redigir novas respostas e essas respostas finais dos quartetos serão entregues.

Responda às perguntas a seguir em duplas e em português:

1) No início da história, temos a ideia de que tudo está em ordem na casa, existe uma rotina, uma simetria. Indique os elementos na narrativa que simbolizam isso. E explique por que isso também é irônico no conto. *Descrição de como a esposa espera pelo marido todos os dias, o que demonstra que teriam uma rotina comum e agradável.*

2) Quais elementos sugerem a Mary que há algo de errado com Patrick? *As respostas para as perguntas dela.*

3) Qual foi um dos álbis criados por Mary? *Ir ao mercado.*

4) Você percebeu que após a morte de Patrick, ela e o narrador passaram a o chamar pelo nome? Por que você acha que isso aconteceu? *Várias respostas possíveis. Pode ser uma aproximação para mostrar afeto pelo marido.*

5) Você percebeu diferenças no comportamento de Mary no início do conto e depois que Patrick é morto? Quais? Explique. *Várias respostas possíveis. Antes ela vivia sua rotina, depois ela se percebe livre.*

6) Há uma expressão na Língua Inglesa parecida com o título do conto: “like a lamb to the slaughter”, que significa, basicamente, “como uma vítima indefesa”. Pensando nesse significado, que é o mesmo que atribuímos ao título do conto, antes de ler ele, ou enquanto lia o início da narrativa, qual foi sua ideia inicial do significado dele? E depois do desfecho do conto, o que podemos afirmar sobre o título? *Várias respostas possíveis, considerando o contexto de uma mulher na época.*

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1) True ou False:

() Mary was pregnant.

() He wanted to eat some bread and cheese.

() Mary went to the grocery.

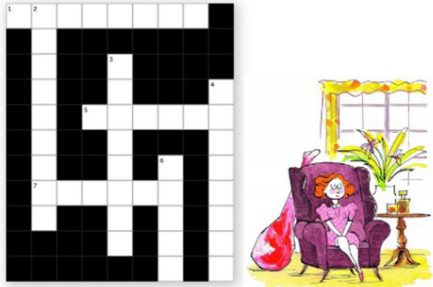
() The detectives mistreated Mary.

() The detectives thought that the weapon was small.

Texto disponível neste link:

<https://online.htseden.co.za/wp-content/uploads/2021/08/Short-story-Lamb-to-the-slaughter.pdf>

Crossword puzzle



<p>ACROSS</p> <p>1 For her, this always a time of day (this answer is on the first part of the short story)</p> <p>5 Main meal eaten in the evening</p> <p>7 Act committed by Mary Maloney</p>	<p>DOWN</p> <p>2 The meat and the part of it that Mary used in the murder</p> <p>3 Day of the week the story takes place</p> <p>4 Mary Maloney was</p> <p>6 Whiskey</p>
---	--

“That’s a big bar the murderer must have used to hit poor Patrick. The doctor says the back of his head was broken to pieces.”

“That’s why the weapon should be easy to find.”

“Exactly what I say.”

“Whoever did it, he can’t carry a weapon that big around with him.”

“Personally, I think the weapon is somewhere near the house.”

“It’s probably right under our noses. What do you think, Jack?”

Responda às perguntas a seguir em duplas e em português:

1) No início da história, temos a ideia de que tudo está em ordem na casa, existe uma rotina, uma simetria. Indique os elementos na narrativa que simbolizam isso. E explique por que isso também é irônico no conto.

2) Quais elementos sugerem a Mary que há algo de errado com Patrick?

3) Qual foi um dos álibis criados por Mary?

4) Você percebeu que após a morte de Patrick, ela e o narrador passaram a o chamar pelo nome? Por que você acha que isso aconteceu?

5) Você percebeu diferenças no comportamento de Mary no início do conto e depois que Patrick é morto? Quais? Explique.

6) Há uma expressão na Língua Inglesa parecida com o título do conto: “like a lamb to the slaughter”, que significa, basicamente, “como uma vítima indefesa”. Pensando nesse significado, que é o mesmo que atribuímos ao título do conto, antes de ler ele, ou enquanto lia o início da narrativa, qual foi sua ideia inicial do significado dele? E depois do desfecho do conto, o que podemos afirmar sobre o título?

“The Singing Lesson”, de Katherine Mansfield

Katherine Mansfield nasceu em Wellington, Nova Zelândia, em 14 de outubro de 1888. Inovadores, acessíveis e psicologicamente aguçados, os numerosos contos de Mansfield foram pioneiros na formação do gênero no século XX. Sua ficção, poesia, diários e cartas abordam uma gama de temas: as dificuldades e ambivalências das famílias e da sexualidade, a fragilidade e vulnerabilidade dos relacionamentos, as complexidades e insensibilidades das classes médias em ascensão, as consequências sociais da guerra e, predominantemente, a tentativa de extrair toda a beleza e vitalidade possível de experiências mundanas e cada vez mais difíceis.

O conto “The Singing Lesson” aborda, por meio do drama pessoal vivido pela professora de música, como a vida pessoal e a profissional muitas vezes estão entrelaçadas. Além disso, o texto convida a reflexões sobre o relacionamento entre alunos e professores, principalmente a responsabilidade destes últimos com relação aos primeiros. Do ponto de vista composicional, a autora faz um trabalho brilhante com o tom da história e a conexão entre sentimentos e a música, tema esse que é explorado neste plano de aula por meio do uso de adjetivos.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: adjetivos

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades

Objetivo linguístico: identificar e usar adjetivos para expressar sentimentos.

Objetivos literários: analisar personagens ficcionais por meio de adjetivação

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Reproduzir duas músicas parcialmente, uma triste e outra alegre. Sugestão de música mais triste: “Someone like you” by Adele. Sugestão de música alegre: “Happy” by Pharrell Williams.

Perguntar: Vocês acham que a música pode transmitir um estado de espírito?

Solicitar que os alunos agrupem as palavras abaixo de acordo com a música ouvida:

Calm, sad, angry, joyful, bored, afraid, anxious, worried, embarrassed, confused, happy, in love, excited, guilty, sorry, regretful

Leitura

Distribuir cópia do conto disponível em: <https://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/SingLess.shtml> ou pelo QR Code ao lado:



Responda às seguintes perguntas sobre o poema:

a) No conto, há cartas. O que elas refletem nas aulas da Miss Meadows? Com as músicas apresentadas no início da aula, qual carta corresponde a cada música? Por quê? *No começo da aula, a professora está angustiada pela carta de seu noivo cancelando o casamento, por isso pede para ensaiar uma música triste e melancólica. Ao final do conto, quando Basil manda um bilhete informando que não prestasse atenção na primeira carta, a professora fica muito feliz e começa a ensaiar uma música alegre com a turma.*

b) Qual a duração da história? Justifique sua resposta. *A história se passa em apenas uma manhã de aulas, mas os flashbacks incluem uma temporalidade maior, que explica o relacionamento de Miss Meadows e Basil.*

c) Como você caracterizaria o ambiente onde a história se passa? É um ambiente calmo ou com conflitos? *Qual é o papel da mulher nesse ambiente? É um ambiente com bastante pressão para a professora enquanto mulher, por ser solteira, e também para as meninas, que devem obedecer com muita disciplina as ordens da professora.*

d) Se você já tem um emprego, como você lida com seus sentimentos no ambiente de trabalho? Se não tem, como você faria isso? *Resposta pessoal.*

e) Em relação ao conto, como a personagem principal lidava com seus sentimentos no trabalho? *Ela acaba descontando sua frustração nas alunas.*

f) Como os adjetivos usados ao longo da história ajudaram você a entender os dois jeitos diferentes de ser da personagem principal? Escreva-os para cada momento da Srta. Meadows. *Resposta pessoal.*

Após a leitura, **conferir** as respostas com a turma.

Reflexão linguística e literária

Refletir com os alunos sobre o uso de adjetivos no primeiro parágrafo do conto:

*With despair — **cold, sharp** despair — buried **deep** in her heart like a **wicked** knife, Miss Meadows, in cap and gown and carrying a little baton, trod the **cold** corridors that led to the music hall. Girls of all ages, **rosy** from the air, and bubbling over with that **gleeful** excitement that comes from running to school on a **fine** autumn morning, hurried, skipped, fluttered by; from the **hollow** classrooms came a **quick** drumming of voices; a bell rang; a voice like a bird cried, “Muriel.” And then there came from the staircase a **tremendous** knock-knock-knocking. Someone had dropped her dumbbells.*

Pós-leitura

Preencha as lacunas usando-as de acordo com as frases abaixo (você pode escolher):

- a) Today, I am feeling
- b) I am so
- c) My wish is to be
- d) Your desire is so
- e) I do not want to be
- f) I want to be
- g) You think I am
- h) They told me she is
- i) I think you are

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Responda às seguintes perguntas sobre o poema:

a) No conto, há letras. O que elas refletem nas aulas da Miss Meadows? Com as músicas apresentadas no início da aula, qual letra corresponde a cada música? Por quê?

b) Qual a duração da história? Justifique sua resposta.

c) Como você caracterizaria o ambiente onde a história se passa? É um ambiente calmo ou com conflitos? Qual é o papel da mulher nesse ambiente?

d) Se você já tem um emprego, como você lida com seus sentimentos no ambiente de trabalho? Se não tem, como você faria isso?

e) Em relação ao conto, como a personagem principal lidava com seus sentimentos no trabalho? O que ela fez que explica sua resposta anterior?

f) Como os adjetivos usados ao longo da história ajudaram você a entender os dois jeitos diferentes de ser da personagem principal? Escreva-os para cada momento da Srta. Meadows.

Preencha as lacunas usando-as de acordo com as frases abaixo (você pode escolher):

a) Today, I am feeling

b) I am so

c) My wish is to be

d) Your desire is so

e) I do not want to be

f) I want to be

g) You think I am

h) They told me she is

i) I think you are

“The story of an hour”, de Kate Chopin

Kate Chopin foi uma romancista e contista norte-americana que escreveu na virada do século XIX para o XX, conhecida como intérprete da cultura de Nova Orleans. Houve um renascimento do interesse por Chopin no final do século XX, pois suas preocupações com a liberdade das mulheres prenunciaram temas literários feministas posteriores.

O conto “The story of an hour” ilustra exatamente a questão da Liberdade feminina, ou melhor, a falta dela, em uma sociedade marcadamente patriarcal. Também ilustra os sentimentos de culpa que acompanham os processos de emancipação feminina. Com um enredo claro e um final surpreendente, esta narrativa curta entrelaça estados de espírito da protagonista com observações e acontecimentos externos. Nessa construção literária, o uso de advérbios e adjetivos ajuda a construir o mundo interno e a reação da protagonista a notícias surpreendentes que mudariam o rumo de sua vida.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: advérbios e adjetivos

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do conto e das atividades

Objetivo linguístico: identificar o uso de advérbios e adjetivos

Objetivo literário: analisar a relação do interior das personagens ficcionais com a realidade externa (ficcional)

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Discutir com a turma as seguintes questões:

- O que pode acontecer durante uma hora na vida de uma pessoa? Dê exemplos.
- O que você vê pela sua janela?
- Como você agiria se soubesse que uma pessoa querida sua acabou de morrer? E se não fosse uma pessoa querida?

Leitura

Distribuir cópia do conto, disponível em

<https://archive.vcu.edu/english/engweb/webtexts/hour/> e no QR Code abaixo:



Encontrar cinco erros no resumo do conto abaixo:

Louise Mallard finds out that her husband is dead, soon Josephine, Louise's cousin, takes care of the new widow. After weeping in the her cousin's arms, Louise Mallard goes to her room alone and sits in an armchair, looking through a window a scenery composed of nature. Suddenly, all her grief

Exercício. Em duplas, os alunos devem:

Ler as citações do conto “The story of an hour”, escolher se a palavra sublinhada é um advérbio ou adjetivo e explicar o que está acontecendo com o substantivo/verbo na frase:

a) “**great** care was taken to break to her as **gently** as **possible** the news of her husband’s death.”

- () Adjective () Adjective () Adjective
() Adverb () Adverb () Adverb

.....
.....
.....

b) “There was something coming to her and she was waiting for it, **fearfully**.”

- () Adjective
() Adverb

.....
.....
.....

c) “She was beginning to recognize this thing that was approaching to possess her, and she was striving to beat it back with her will — as **powerless** as her two white **slender** hands would have been.

- () Adjective () Adjective
() Adverb () Adverb

.....
.....
.....

d) “The **vacant** stare and the look of terror that had followed it went from her eyes. They stayed **keen** and **bright**.”

- () Adjective () Adjective () Adjective
() Adverb () Adverb () Adverb

.....
.....
.....

e) A **kind** intention or a **cruel** intention made the act seem no less a crime as she looked upon it in that **brief** moment of illumination.

- () Adjective () Adjective () Adjective
() Adverb () Adverb () Adverb

.....
.....
.....

Por que há tantos adjetivos no conto?

.....
.....
.....

Por que há tantos advérbios no conto?

.....
.....
.....

Pós-leitura – Escrita criativa

Considere este trecho do conto. Observe o uso criativo dos adjetivos. Como o suposto paradoxo na verdade se aplica à situação da protagonista?

She did not stop to ask if it were or were not a **monstrous joy** that held her.

Agora escreva duas frases criativas com supostos paradoxos que se aplicam a situações irônicas da (sua) vida.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Can you find five mistakes in the plot summary of “The story of an hour”?

Louise Mallard finds out that her husband is dead, soon Josephine, Louise’s cousin, takes care of the new widow.

b) “There was something coming to her and she was waiting for it, **fearfully**.”

() Adjective

() Adverb

.....
.....
.....

c) “She was beginning to recognize this thing that was approaching to possess her, and she was striving to beat it back with her will — **as powerless** as her two white **slender** hands would have been.

() Adjective

() Adjective

() Adverb

() Adverb

.....
.....
.....

d) “The vacant stare and the look of terror that had followed it went from her eyes. They stayed **keen** and bright.”

() Adjective

() Adjective

() Adjective

() Adverb

() Adverb

() Adverb

.....
.....
.....

e) A **kind** intention or a cruel intention made the act seem no less a crime as she looked upon it in that **brief** moment of illumination.

() Adjective

() Adjective

() Adjective

() Adverb

() Adverb

() Adverb

.....
.....
.....

Por que há tantos adjetivos no conto?

.....
.....
.....

Por que há tantos advérbios no conto?

.....
.....
.....

Escrita criativa

Considere este trecho do conto. Observe o uso criativo dos adjetivos. Como o suposto paradoxo na verdade se aplica à situação da protagonista?

She did not stop to ask if it were or were not a **monstrous joy** that held her.

Agora escreva duas frases criativas com supostos paradoxos que se aplicam a situações irônicas da (sua) vida.

“Dry September”, de William Faulkner

William Faulkner foi um grande autor estadunidense do início do século XX. Sua escrita é única e peculiar, sendo considerada, por vezes, uma leitura desafiadora. Utilizou o fluxo de consciência em muitas de suas obras, como outros escritores desse período. Em alguns momentos, inclusive, é possível acompanhar os pontos de vista de vários personagens de forma quase simultânea, além de quebras temporais importantes. Os temas que envolvem os estados do sul dos EUA são recorrentes, provavelmente pelo próprio autor ter nascido e crescido em um estado dessa região.

Em “Dry September” os problemas sociais e políticos sulistas conduzem todos os personagens nas suas falas e ações. O conto oferece um panorama abrangente sobre as diferentes opiniões sobre o racismo e a violência presentes na sociedade retratada. Esses temas serão amplamente discutidos durante o plano, considerando que ainda são temas presentes.

O plano também explora a questão que envolve os discursos direto e indireto que estão necessariamente entrelaçados com a narrativa para além do formato. Os fatos que podem ter ocorrido ou não na história dependem de ouvir diretamente os envolvidos (e acreditar neles) e de acreditar em histórias que foram reproduzidas diversas vezes, provavelmente sem preocupação com a manutenção da verdade.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino médio (B1)

Tópicos linguísticos: discurso direto e indireto

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do conto e das atividades

Objetivo linguístico: identificar as características dos discursos direto e indireto

Objetivos literários: (a) relacionar a temática da narrativa com a realidade atual; (b) identificar os diferentes discursos como base para a construção do texto

Tempo previsto: 6 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Colocar os alunos em uma fila para fazer a brincadeira do *telefone sem fio / the telephone game*. **Falar** uma frase para o primeiro aluno e **orientar** que cada um passe adiante a mensagem que receber. No final, o último aluno deve falar para a turma qual foi a mensagem que recebeu. **Avaliar** com a turma o que aconteceu durante a brincadeira. **Refletir** sobre o quanto os fatos são modificados ao serem contados entre as pessoas.

Leitura

Distribuir cópia do conto e as perguntas a seguir. Por se tratar de um texto longo, **disponibilizar** alguns períodos para a leitura completa. **Solicitar** que destaquem palavras importantes que não compreenderam e que fizeram diferença para a compreensão do texto. **Interromper** a leitura quando a turma terminar cada uma das partes do conto para que os alunos compartilhem suas dúvidas e discutam brevemente o texto lido até ali. No final da leitura, **conferir** as respostas com a turma.

1) Responda às questões durante a leitura do texto:

a) No primeiro parágrafo, o autor faz uma comparação entre fofoca e fogo. Qual é o efeito dessa comparação já no início da história? *A fofoca sobre um possível fato se espalhou rapidamente como o fogo na palha seca.*

b) Sobre o diálogo: “Do you mean to tell me you are a white man and you’ll stand for it? You better go back North where you came from. The South don’t want your kind here.” “North what?” the second said. “I was born and raised in this town.”. Você sabe qual é a questão que envolve Sul e Norte dos EUA historicamente? *Diferenças políticas, sociais e econômicas que tornaram o norte mais progressista e o sul conservador.*

c) Reticências foram usadas ao longo da história. Qual é o propósito delas no texto? *Como elas impactam a leitura? Preencher o vazio durante a fala, em um momento de silêncio.*

d) Descreva Minnie Cooper de acordo com a história. O que ocorre com ela depois do suposto estupro? *Resposta aberta.*

e) Qual é a ironia que ocorre no final da história de McLendon? *Ele agrediu a mulher.*

f) Mayes tem voz ao longo da história? No caso dele, ter voz faz/faria diferença para ser efetivamente ouvido? *Resposta aberta.*

Abrir discussão sobre o texto lido, destacando os seguintes temas: racismo e violência. Essa atividade pretende permitir que os alunos falem sobre o texto e reflitam sobre as suas próprias realidades.

Prática de tópicos linguísticos

Distribuir a seguinte atividade sobre o discurso direto e indireto para ser feita individualmente:

2) Neste conto, há uma grande presença do discurso direto, mas o discurso indireto pode estar relacionado à fofoca, que está presente em toda a narrativa.

Considere o exemplo:

“I don’t believe Will Mayes did it,” the barber said. “I know Will Mayes.”

a) O que está acontecendo? O barbeiro disse algo.

O discurso direto ocorre quando relatamos o que alguém disse, com suas próprias palavras.

b) Há discurso indireto no texto? Copie algum exemplo.

Direct Speech	Indirect Speech
Simple present	Simple past
Simple past	Past perfect
Will	Would
Present continuous	Past continuous
Past continuous	Past perfect continuous
Present perfect	Past perfect
Can (modal)	Could
Must (modal)	To have to

Pós-leitura

Solicitar que os alunos, em trios, busquem notícias ou entrevistas sobre acontecimentos que envolvam racismo *em inglês* em que esteja presente o discurso direto. Os alunos devem passar o discurso direto que estiver presente para discurso indireto, reescrevendo esses trechos. Após, apresentar para a turma. No final, **retomar** a discussão sobre a questão racial na nossa sociedade, fazendo um comparativo sobre como ela foi tratada no texto e como ocorre atualmente.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1) Responda às questões durante a leitura do texto:

a) No primeiro parágrafo, o autor faz uma comparação

entre fofoca e fogo. Qual é o efeito dessa comparação já no início da história?

.....
.....
.....

Sobre o diálogo: *“Do you mean to tell me you are a white man and you’ll stand for it? You better go back North where you came from. The South don’t want your kind here.” “North what?” the second said. “I was born and raised in this town.”*. Você sabe qual é a questão que envolve sul e norte dos EUA historicamente?

.....
.....
.....

Reticências foram usadas ao longo da história. Qual é o propósito delas no texto? Como elas impactam a leitura?

.....
.....
.....

Descreva Minnie Cooper de acordo com a história. O que ocorre com ela depois do suposto estupro?

.....
.....
.....

Qual é a ironia que ocorre no final da história de McLendon?

.....
.....
.....

Mayes tem voz ao longo da história? No caso dele, ter voz faz/ faria diferença para ser efetivamente ouvido?

.....
.....
.....

a) Neste conto, há uma grande presença do discurso direto, mas o discurso indireto pode estar relacionado à fofoca, que está presente em toda a narrativa.

Considere o exemplo:

“I don’t believe Will Mayes did it,” the barber said. “I know Will Mayes.”

c) O que está acontecendo?

.....
.....
.....

Há discurso indireto no texto? Copie algum exemplo.

.....
.....
.....

Direct Speech	Indirect Speech
Simple present	Simple past
Simple past	Past perfect
Will	Would
Present continuous	Past continuous
Past continuous	Past perfect continuous
Present perfect	Past perfect
Can (modal)	Could
Must (modal)	To have to

Parte III

**PIANOS PARA ENSINAR
INGLÊS COM POEMAS**



“The Men from Jamaica are Settling Down”, de Benjamin Zephaniah

Benjamin Zephaniah foi um poeta britânico de origem jamaicana do século XX e início do século XXI, tendo falecido no final de 2023, aos 65 anos. Sua origem e ligação ao grupo Win-drush Generation está presente na sua poesia, que integra os elementos linguísticos e culturais desse grupo de jamaicanos e seus descendentes que vivem no Reino Unido.

O poema “The Men from Jamaica are Settling Down” tem como um dos seus pontos mais relevantes o uso da maneira como um grupo de pessoas fala. Essa forma de falar caracteriza seu aspecto cultural forte, como marcador social desse grupo e balizador da sua identidade. O próprio autor é descendente desse mesmo grupo — jamaicanos que migraram para o Reino Unido durante a década de 1940 em busca de melhores condições de vida. Esse uso único da língua é um dos pontos abordados neste plano, considerando que os alunos estarão expostos a uma forma diferente do inglês padrão (controlado para a sala de aula) a que estão habituados.

Outro aspecto abordado neste plano é o aspecto cultural relativo ao futebol. Esse esporte tem relevância cultural tanto no Brasil quanto no Reino Unido, além de ser um dos momentos de expressão do grupo em estudo. Unir algo que costuma ser de interesse dos alunos ao conteúdo da aula é um meio para promover interesse na aula e de integrar conhecimentos prévios dos estudantes.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino fundamental/iniciais do ensino médio (A2)

Tópicos linguísticos: significado da expressão *settle down*, expressões dos grupos descendentes da Windrush Generation e nacionalidades

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema; projetor; material para cartazes

Objetivos linguísticos: (a) identificar e compreender as expressões específicas do grupo em estudo a partir dos significados possíveis para a expressão *settle down* dentro e fora do texto; (b) revisar as estruturas de perguntas e respostas sobre nacionalidades

Objetivos literários: (a) traçar relações entre o poema e o vídeo; (b) identificar as peculiaridades da forma e da variação linguística presentes no poema, considerando o significado cultural dessas expressões

Tempo previsto: 6 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Revisar com os alunos as estruturas para perguntas e respostas sobre nacionalidades. Sugestão de quadro:

Where is he/she from?

He/She is from (name of the country).

What's his/her nationality?

He/She is (nationality).

Realizar atividade sobre as nacionalidades dos jogadores da Premier League (Guess the players' nationality!). **Informar** que se trata do principal campeonato nacional de futebol do mundo, onde jogadores do mundo inteiro sonham jogar. **Fornecer** as instruções da atividade: o professor vai projetar

o nome do atleta, o time onde joga e uma imagem dele. Os alunos devem dizer, considerando apenas essas informações, qual seria a nacionalidade do atleta. **Alertar** que é mais importante saber qual nacionalidade eles imaginam que os atletas tenham do que necessariamente a nacionalidade correta.

PDF para apresentação neste QR Code:



Informação para o professor: Importante **conferir** se os jogadores seguem nos mesmos times antes de fazer a atividade. Ian Wright é um jogador aposentado, mas foi um dos maiores nomes da história do seu time. Ele é inglês, mas seus pais são jamaicanos, o que estabelece a ligação necessária com o restante do plano.

Pedir que alunos expressem seus pensamentos sobre as respostas.

Mostrar o documentário *Por que o Arsenal revolucionou a Inglaterra pra quem é negro* aos alunos. **Solicitar** que os alunos façam anotações sobre o último jogador da atividade anterior, Ian Wright, que vai aparecer no documentário.

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=oT93UgQ-Zlys&t=5s>

Ou neste QR Code:



Depois de assistir, **dividir** a turma em grupos de três alunos para discutirem sobre suas anotações e quais foram suas percepções sobre o documentário, respondendo à pergunta: *How important is football to the Windrush Generation descendants?* Após, as considerações dos grupos serão divididas entre toda a turma.

Distribuir cópias do texto *Os imigrantes da geração windrush e o surgimento da música negra no coração do Império Britânico*. Informar que essa leitura será preparatória para as atividades seguintes. Pedir que leiam e, após a leitura, que produzam um parágrafo em português relacionando o aspecto cultural contido no vídeo e no texto.

Texto disponível neste link <https://diplomatie.org.br/os-imigrantes-da-geracao-windrush-e-o-surgimento-da-musica-negra-no-coracao-do-imperio-britanico/> ou no QR Code abaixo:



Reflexão linguística

Distribuir o poema *The Men from Jamaica are Settling Down*, de Benjamin Zephaniah. **Perguntar** aos alunos o que eles entendem por *settling down* (estabelecer-se) e o que eles entendem que os homens citados no título estejam fazendo. **Escrever** as respostas no quadro. **Informar** que Benjamin Zephaniah também é descendente da Windrush Generation.

Leitura

Dar tempo para leitura silenciosa pelos alunos. Solicitar que respondam às seguintes perguntas enquanto fazem a leitura:

Por que os imigrantes trouxeram sua música, ‘vibe’ e ‘prophets’ com eles? *Para manter o passado ‘vivo’ no futuro.*

Onde eles trabalhavam? *Em fundições (foundries) e fábricas, no trabalho pesado.*

Que tipo de preconceito os imigrantes sofreram? *Racismo.*

Pós-leitura

Após a leitura, **verificar** as respostas dos alunos.

Projetar os seguintes versos do poema:

Came they to here wid countless dreams

Came they to here wid countless fears,

In dis drama of many themes

Each one of dem were pioneers,

Each one of dem a living witness

Each one of dem truly profound,

A newspaper said people hear dis

The men from Jamaica are settling down.

Solicitar que os alunos reescrevam esses versos utilizando a norma-padrão em inglês.

Perguntar se os alunos perceberam algo diferente no texto. Espera-se que eles percebam as palavras escritas de forma diferente da língua-padrão. **Informar** que essa é uma forma de expressão cultural. **Orientar** uma segunda leitura do texto, agora com o acréscimo de um *audiobook disponível no texto Windrush 75: an extract from Verbal Riddim*. O áudio da leitura do texto está disponível neste link:

<https://www.penguin.co.uk/articles/2023/06/verbal-riddim-extract-windrush-75>

Acesse também pelo QR Code:



Abrir para discussão da turma, considerando todo o material a que tiveram acesso, com as seguintes perguntas norteadoras (podem ser respondidas em português ou em inglês, a depender do nível da turma):

Quais são os pensamentos de vocês sobre o poema?

Vocês acham que a forma que o autor escreveu está ‘correta’?

Como o futebol acolheu os imigrantes?

Vocês conhecem algum outro grupo em que o futebol teve ou tem papel importante socialmente?

Solicitar que os alunos tragam materiais para produção de um pôster. **Orientar** que façam, se possível, uma pesquisa prévia sobre o tema abordado na última pergunta. Os pôsteres devem conter país, time, quando aconteceu (ou acontece ainda), quem esteve envolvido, QR Code com vídeos ou textos importantes para entender o acontecimento e como o futebol fez a diferença naquele contexto.

Os pôsteres devem ser produzidos e, se o nível da turma permitir, apresentados em inglês. A produção deve ser feita em aula e com orientação do professor. **Separar** local de grande circulação na escola para fixá-los. A apresentação para a turma deve ser de até cinco minutos.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1) Respondam às seguintes perguntas:

a) Por que os imigrantes trouxeram sua música, ‘vibe’ e ‘prophets’ com eles?

b) Onde eles trabalhavam?

c) Que tipo de preconceito os imigrantes sofreram?

2) Pensem sobre as seguintes perguntas:

a) Quais são os pensamentos de vocês sobre o poema?

b) Vocês acham que a forma que o autor escreveu está ‘correta’?

c) Como o futebol acolheu os imigrantes?

d) Vocês conhecem algum outro grupo em que o futebol teve ou tem papel importante socialmente?

“Windrush Child”, de John Agard

John Agard é um poeta que nasceu na Guiana britânica, situada na América do Sul, com litoral caribenho. A Windrush Generation costuma ser tomada como um movimento somente jamaicano, mas a raiz caribenha se espalha para outros grupos que se aproximaram culturalmente, em razão de suas próprias origens. A diferença cultural que o autor encontrou ao chegar no Reino Unido na década de 1970 pode ter sido essencial para sua aproximação de uma escrita periférica, apaixonada e, principalmente, política. É possível perceber a vivência da dor e do choque cultural na sua escrita.

O poema “Windrush Child” relata o que foi a Windrush Generation, mas a partir do olhar de uma criança que participou do movimento feito pelo grupo que migrou para o Reino Unido. O autor usa de metáforas e de determinados tempos verbais para descrever os sentimentos e percepções da criança que está saindo do seu local de nascimento e onde aprendeu todas as noções de pertencimento que tem até então (Jamaica) para um novo país que tem condições diametralmente opostas às que ela conhece. O choque inicial e o novo alinhamento do que são as coisas podem ser definitivos para essa criança — até mesmo para os adultos. Nesse sentido, a manutenção de elementos culturais anteriores e a permanência em grupos formados por semelhantes são formas de fortalecimento dos indivíduos a partir do conjunto.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: metáforas e *present participle*

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor

Objetivos linguísticos: (a) depreender do texto o uso do *present participle*.

Objetivos literários: (a) relacionar os temas do texto, quais sejam: imigração, identidade e cultura; (b) perceber o papel da metáfora dentro da análise literária do texto

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Perguntar em português o que os alunos entendem por imigração. **Usar** as seguintes perguntas norteadoras:

- a) O que você acha que leva uma pessoa a tornar-se um imigrante?
- b) Como você imagina que isso afeta a vida dessas pessoas?
- c) Qual você acha que seria sua maior dificuldade de adaptação em outro país?
- d) Você conhece alguém que migrou do Brasil ou para o Brasil? Relate.

Mostrar o vídeo *What was the windrush generation?* a fim de contextualizar o que foi a Windrush Generation.

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=eViZqtijKLQ>

Também no QR Code:



Leitura

Distribuir cópia do poema *Windrush Child* e solicitar a leitura silenciosa do texto.

Após, **oportunizar** nova leitura com o vídeo *Windrush Child Stop Motion Animation*, que é um stop motion com imagens que descrevem o poema, além de o áudio ser a leitura do poema.

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=VrgCVfXrQcs>

Também no QR Code:



Leitura

Após a leitura, **distribuir** as atividades a seguir para que sejam respondidas em português, de forma escrita, individualmente. Após, corrigir com os alunos.

1) Sobre o que é o poema? O poema “*Windrush Child*”, de John Agard, conta a história de uma jovem criança caribenha que, junto com sua família, embarca em uma viagem para a Inglaterra no navio *Empire Windrush* em 1948. O poema captura a empolgação, a incerteza e a esperança associadas a esta experiência de migração. Explora temas de identidade cultural, adaptação e busca por um novo começo.

2) O que significa ser uma “*Windrush child*”? Uma “*Windrush child*” refere-se a uma pessoa que chegou ao Reino Unido vinda do Caribe no navio *Empire Windrush* em 1948. Esta geração de imigrantes desempenhou um papel significativo na formação da sociedade e da cultura britânicas. O termo “*geração Windrush*” é frequentemente usado para descrever esses indivíduos e seus descendentes.

Reflexão linguística

3) Observe as expressões sublinhadas no poema *Windrush Child*:

a) Complete a tabela abaixo, inserindo na coluna 1 a metáfora, na coluna 2 uma possível tradução e na coluna 3 a sua interpretação.

1- Metáfora	2- Tradução	3- Interpretação
<i>Palm trees wave goodbye</i>	As palmeiras acenam adeus	Simboliza a despedida da terra natal e o início de um novo capítulo.
<i>Mango mornings</i>	Manhãs de manga	Se refere às manhãs que a protagonista vivia no Caribe. Representam tudo o que o personagem está deixando para trás e que ele pode sentir falta em sua nova vida na Inglaterra.
<i>Stepping in a big ship</i>	Entrando em um grande navio	No contexto do poema, ela captura a complexidade da experiência do protagonista ao embarcar em uma nova jornada e enfrentar os desafios do desconhecido.
<i>The kite of your dreams</i>	A pipa dos seus sonhos	Ao comparar um sonho a uma pipa, o autor sugere que nossos sonhos são como objetos leves que podem ser levados pelo vento.

4) Agora observe os verbos em **negrito** no texto:

a) O que eles têm em comum? Todos os verbos estão no *present participle*.

b) Que significado essa forma verbal atribui ao texto? *Confere ao poema uma sensação de movimento, fluidez e continuidade, refletindo a própria jornada de imigração e as mudanças que ocorrem ao longo do tempo.*

Pós-Leitura

Finalizar propondo uma reflexão dialogada com toda a turma, a partir das seguintes perguntas norteadoras:

a) O que o poema nos diz sobre a experiência do imigrante?

b) Como podemos conectar isso com as nossas próprias experiências de mudança ou de pertencimento?

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Windrush child (John Agard)

Behind you
Windrush child
palm trees wave goodbye

above you
Windrush child
seabirds **asking** why

around you
Windrush child
blue water **rolling** by

beside you
Windrush child
your Windrush mum and dad

think of storytime yard and mango mornings
and new beginnings
doors closing and **opening**

will things turn out right?
At least the ship will arrive
in midsummer light
and you Windrush child
think of Grandmother

telling you don't forget to write

and with one last hug
walk good walk good
and the sea's wheel carries on **spinning**

and from that place England
you tell her in a letter
of your Windrush adventure

stepping in a big ship
not knowing how long the journey
or that you're **stepping** into history

bringing your Caribbean eye
to another horizon
Grandmother's words your shining beacon

learning how to fly
the kite of your dreams
in an English sky

Windrush child
walking good walking good
in a mind-opening
meeting of snow and sun

GLOSSARY:

Midsummer: Meio do verão.

Wheel: Pode se referir a uma roda física, um volante, um mecanismo giratório ou ser usada de forma figurada em várias expressões.

Stepping: Gerúndio ou forma de particípio do verbo “step” (passo, etapa, fase, degrau).

Caribbean: Caribenho. A palavra “caribenho” se refere a algo ou alguém originário do Caribe — a região que compreende um conjunto de ilhas e países localizados no mar das Antilhas, entre o Oceano Atlântico e o Mar do Caribe, ao sudeste da América do Norte.

Beacon: Nesse contexto representa algo brilhante, orientador, e inspirador. Um “beacon” (farol) é algo que ilumina e guia.

Kite: Pipa.

1) Sobre o que é o poema?

.....

2) O que significa ser uma “Windrush child”?

.....

3) Observe as expressões sublinhadas no poema *Windrush Child*:

a) Complete a tabela abaixo, inserindo na coluna 1 a metáfora, na coluna 2 uma possível tradução e na coluna 3 a sua interpretação.

1- Metáfora	2- Tradução	3- Interpretação

4) Agora observe os verbos em **negrito** no texto:

a) O que eles têm em comum?

.....

b) Que significado essa forma verbal atribui ao texto?

.....

c) Choose two sentences with verbs in the present participle and rewrite them with a new verb that fits the context while keeping the present participle. Example: Seabirds asking why > Seabirds thinking why.

5) Como o poema representa a jornada do imigrante? Quais são os sentimentos de despedida, incerteza e esperança presentes no texto?

.....
.....
.....
.....
.....

“Fame is a bee”, de Emily Dickinson

Emily Dickinson é conhecida por sua poesia frequentemente caracterizada pela introspecção, pela sutileza e pelo desafio das convenções literárias. A autora estadunidense, conhecida por sua vida reclusa, teve suas obras publicadas postumamente e tornou-se uma figura influente na poesia norte-americana do século XIX.

O poema “Fame is a bee” trata dos mais diferentes aspectos que a fama pode envolver, sejam eles bons ou ruins. A escrita da autora faz com que o poema pareça muito simples na primeira leitura, mas uma análise mais atenta permite perceber as diferentes nuances que o texto pode mostrar. Neste poema, por exemplo, a comparação com partes consideradas boas e ruins da abelha demonstram que a fama pode ter ambos aspectos. A autora conseguiu expressar muito do que permanece atual sobre o tema. Além disso, é uma reflexão relevante para toda uma geração de jovens que vê nas redes sociais muitos exemplos de famosos e sonham em ser também.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: final do ensino fundamental ou 1º ano do ensino médio (A1)

Tópicos linguísticos: caráter denotativo e conotativo dos substantivos

Habilidades: leitura, escrita e fala

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades

Objetivos linguísticos: identificar os usos denotativos e conotativos de determinadas palavras no texto

Objetivos literários: traçar relações entre as definições de fama e das características da abelha dentro do poema

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Perguntar aos alunos o que entendem por fama. **Escrever** as palavras em inglês no quadro. **Perguntar** se conseguem comparar a fama com alguma característica de uma abelha. **Informar** que uma autora fez isso em um poema.

Leitura

Distribuir cópia do poema e das perguntas que devem ser respondidas durante a leitura do poema. **Dar** tempo para que leiam e respondam às perguntas. **Disponibilizar** dicionários para eventuais dúvidas de vocabulário.

Fame is a bee.

It has a song —

It has a sting —

Ah, too, it has a wing.

Responda às seguintes perguntas sobre o poema:

a) Quais características da abelha são usadas no poema em comparação com a fama?

Song (ruído da abelha), sting (ferrão) e wing (asas).

b) Qual(is) interpretação(ões) pode(m) ter o último verso?
Pode ser algo bom, por fazer voar e chegar a outros lugares, ou algo ruim, por ser volátil.

Após a leitura, **conferir** as respostas com a turma.

Reflexão linguística

Refletir com os alunos sobre as possíveis interpretações do poema. **Montar** uma tabela no quadro, como no exemplo abaixo. Com a ajuda dos alunos, **preencher** e **permitir** o debate sobre os temas levantados.

	Song	Sting	Wing
Bee (denotativo)			
Fame (conotativo)			

Pós-leitura

Dividir a turma em grupos de cinco pessoas. Mostrar para os alunos o vídeo do @jordansimons4, famoso no *TikTok* por ‘cantar’ livros infantis.

Vídeo disponível neste link: <https://vm.tiktok.com/ZMM-B7ujgn/>

Ou neste QR Code:



Cada grupo deverá escrever uma continuação para o poema, explicando, conforme seu entendimento e o que foi discutido em aula, as relações que a autora fez. Após, cada grupo vai apresentar o poema como o *tiktoker* fez no vídeo. Caso a turma não goste desse tipo de exposição, é possível que gravem em áudio e/ou vídeo e enviem diretamente para o professor.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Fame is a bee.
It has a song —
It has a sting —
Ah, too, it has a wing.

Responda às seguintes perguntas sobre o poema:

Quais características da abelha são usadas no poema em comparação com a fama?

.....
.....
.....

Qual(is) interpretação(ões) pode(m) ter o último verso?

.....
.....
.....

“Funeral Blues”, de W. H. Auden

W. H. Auden foi um importante poeta inglês da primeira metade do século XX. Sua poesia se encontra dentro da estética modernista, transitando entre tradicional e experimental e abordando os mais diversos temas. Ficou conhecido pelos textos políticos e pela crítica ao capitalismo e às instituições políticas mais conservadoras.

O poema “Funeral Blues” trata de temas mais intimistas, como a vivência do luto e a tristeza. A leitura desse poema oferece uma reflexão profunda sobre momentos em que alguns sentimentos se sobressaem, no enfrentamento do luto, mostrando a possibilidade de se expressar em momentos mais extremos. O uso do imperativo pelo autor corrobora a ideia de que alguém pode se expressar de forma menos usual em situações de dor. A partir do uso do imperativo e das construções com hipérboles e metáforas, os alunos encontram meios, através da língua, para entender a importância do que o poeta está escrevendo.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2)

Tópicos linguísticos: verbos no imperativo

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor (opcional)

Objetivos linguísticos: identificar o uso de verbos no imperativo

Objetivos literários: identificar o uso de hipérbolos e metáforas em um poema



Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Escrever a palavra *blue* no quadro e **perguntar** se os alunos conhecem o significado para além da cor azul. **Explicar** o significados das expressões como *I feel blue* ou *I have the blues*. **Dar exemplos**, como *I always have the blues when someone I care is sick*.

Pedir que os alunos escrevam frases utilizando a expressão *to have the blues* usando *cards* como o disponível abaixo. Se possível, **pedir** que compartilhem as respostas com a turma ou em pequenos grupos.

	I have the blues when...	
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

Escrever o título do poema “Funeral Blues” no quadro. **Perguntar** aos alunos qual eles imaginam ser o tema do poema. **Escrever** as palavras *muffled*, *drum coffin*, *mourners*, *dead*, *doves* e *black* no quadro.

Leitura

Distribuir cópia do poema para os alunos e dar tempo de leitura. Os alunos **verificam** se o significado/tema do texto é o mesmo que imaginaram antes da leitura (teste de hipótese).

Funeral Blues - W. H. Auden

Stop all the clocks, **cut off** the telephone,
Prevent the dog from barking with a juicy bone,
Silence the pianos and with muffled drum
Bring out the coffin, **let** the mourners come.

Let aeroplanes circle moaning overhead
Scribbling on the sky the message 'He is Dead'.
Put crepe bows round the white necks of the public doves,
Let the traffic policemen wear black cotton gloves.

He was my North, my South, my East and West,
My working week and my Sunday rest,
My noon, my midnight, my talk, my song;
I thought that love would last forever: I was wrong.

The stars are not wanted now; **put out** every one,
Pack up the moon and **dismantle** the sun,
Pour away the ocean and **sweep up** the woods;
For nothing now can ever come to any good.

Reflexão linguística

Distribuir atividade e solicitar que os alunos respondam às questões em duplas ou trios *em português*.

1) Veja os verbos destacados. Qual efeito eles causam no poema?

Eles dão comandos.

2) Veja os verbos da terceira estrofe e responda às perguntas:

a) Eles causam o mesmo efeito que os verbos destacados?

Não, pois eles não dão ordens.

b) Por que a terceira estrofe tem uma estrutura diferente das outras?

O eu lírico muda o objeto do poema e o tempo de referência do presente para o passado.

3) Quando o eu lírico dá comandos, eles são reais ou exagerados? Dê exemplos para confirmar as respostas.

Exageros...



4) Como o eu lírico descreve a relação que ele tem com o homem morto? Ele usa situações reais ou comparações? Identifique exemplos.

Corrigir as atividades com os alunos, colocando alguns exemplos de metáforas e hipérboles no quadro, em colunas distintas.

Pós-leitura - Escrita criativa

Students write one or two lines of poetry dedicated to a loved person, thing, or experience using a metaphor or hyperbole.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

	I have the blues when...	
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

Funeral Blues - W. H. Auden

Stop all the clocks, **cut off** the telephone,
Prevent the dog from barking with a juicy bone,
Silence the pianos and with muffled drum
Bring out the coffin, **let** the mourners come.

Let aeroplanes circle moaning overhead
Scribbling on the sky the message 'He is Dead'.
Put crepe bows round the white necks of the public doves,
Let the traffic policemen wear black cotton gloves.

He was my North, my South, my East and West,
My working week and my Sunday rest,
My noon, my midnight, my talk, my song;
I thought that love would last forever: I was wrong.

The stars are not wanted now; **put out** every one,
Pack up the moon and **dismantle** the sun,
Pour away the ocean and **sweep up** the woods;
For nothing now can ever come to any good.

Veja os verbos destacados. Qual efeito eles causam no poema?

.....
.....
.....

Veja os verbos da terceira estrofe e responda às perguntas:

a) Eles causam o mesmo efeito que os verbos destacados?

.....

.....
.....

b) Por que a terceira estrofe tem uma estrutura diferente das outras?

.....
.....
.....

c) Quando o eu lírico dá comandos, eles são reais ou exageros? Dê exemplos para confirmar as respostas.

.....
.....
.....

d) Como o eu lírico descreve a relação que ele tem com o homem morto? Ele usa situações reais ou comparações? Identifique exemplos.

.....
.....
.....

“I’m Nobody! Who are you?”, de Emily Dickinson (1)

Emily Dickinson é conhecida por sua poesia frequentemente caracterizada pela introspecção, pela sutileza e pelo desafio das convenções literárias. Este poema, em particular, é uma ótima escolha para entrar no universo literário da escritora norte-americana, para os alunos que ainda não a conhecem, pois podem explorar temas como a identidade, o isolamento e a busca por conexão em uma sociedade que, muitas vezes, valoriza a visibilidade. Dickinson, conhecida por sua vida reclusa, teve suas obras publicadas postumamente e tornou-se uma figura influente na poesia norte-americana do século XIX.

O poema “I’m Nobody? Who are you?” mostra os pensamentos da autora sobre a expressão das suas características, no que se refere a sua personalidade. O poema também contém a pontuação típica da autora, o que auxilia na construção da compreensão do que ela diz. Trazer o poema sem pontuação para que os estudantes preencham é uma oportunidade de pensarem quem são e quem o outro, com quem interagem, é. Os poemas da autora, pela sua simplicidade, oportunizam ao falante mais inicial de inglês a compreensão necessária de vocabulário para fazer uma leitura completa e profunda do que ela escreveu.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 1º ano do ensino médio (A1)

Tópicos linguísticos: uso da pontuação

Habilidades: leitura e fala

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades

Objetivos linguísticos: reconhecer o uso da pontuação

Objetivos literários: (a) relacionar a questão da personalidade lida no poema com suas experiências; (b) refletir o uso da pontuação enquanto construção da significação do poema

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Projetar a seguinte figura no quadro:



Perguntar aos alunos o que entendem como uma pessoa introvertida e extrovertida. **Escrever** as palavras em inglês no quadro. **Perguntar** se as características que colocaram seriam boas ou ruins. **Refletir** sobre isso com a turma.

Prática de tópicos linguísticos

Abaixo do *brainstorming* anterior, **escrever** as palavras *nobody* e *somebody* no quadro. **Perguntar** se conhecem os significados. **Refletir** com a turma como pessoas introvertidas e

extrovertidas se sentem perante o mundo (*nobody* ou *somebody*).

Leitura

Distribuir cópia do poema sem a pontuação original. **Dar** tempo para leitura individual.

1) Leia o texto individualmente. Após, em trios, reflita com os colegas para preencher as lacunas:

I'm Nobody () Who are you ()

Are you () Nobody () too ()

Then there's a pair of us ()

Don't tell () they'd advertise () you know ()

How dreary () to be () Somebody ()

How public () like a Frog ()

To tell one's name () the livelong June ()

To an admiring Bog ()

Perguntar o que imaginam que preencha as lacunas.

Dividir a turma em trios para que, juntos, tentem colocar a pontuação no poema. Os alunos vão precisar refletir sobre o texto do poema. Não é esperado que acertem toda a pontuação: o objetivo da atividade é que pontuem conforme eles entendam que faça sentido.

Após essa intervenção dos alunos sobre os poemas, cada trio deve ler o poema com a sua pontuação para a turma e explicar em *português* as suas escolhas.

Pós-leitura

Projetar no quadro o poema com a pontuação original.

I'm Nobody! Who are you? (260)

I'm Nobody! Who are you?

Are you – Nobody – too?

Then there's a pair of us!
Don't tell! they'd advertise – you know!

How dreary – to be – Somebody!
How public – like a Frog –
To tell one's name – the livelong June –
To an admiring Bog!

Dar tempo para a leitura pelos alunos. **Refletir** com a turma sobre como entendem o poema da autora com a pontuação original. **Solicitar** que comparem as próprias interpretações iniciais com o que entenderam do poema da autora.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1) Leia o texto individualmente. Após, em trios, reflita com os colegas para preencher as lacunas:

I'm Nobody () Who are you ()
Are you () Nobody () too ()
Then there's a pair of us ()
Don't tell () they'd advertise () you know ()
How dreary () to be () Somebody ()
How public () like a Frog ()
To tell one's name () the livelong June ()
To an admiring Bog ()

I'm Nobody! Who are you? (260)

I'm Nobody! Who are you?
Are you – Nobody – too?
Then there's a pair of us!

Don't tell! they'd advertise – you know!

How dreary – to be – Somebody!

How public – like a Frog –

To tell one's name – the livelong June –

To an admiring Bog!

“I’m Nobody! Who are you?”, de Emily Dickinson (2)

Emily Dickinson é conhecida por sua poesia frequentemente caracterizada pela introspecção, pela sutileza e pelo desafio das convenções literárias. Este poema, em particular, é uma ótima escolha para entrar no universo literário da escritora norte-americana, para os alunos que ainda não a conhecem, pois podem explorar temas como a identidade, o isolamento e a busca por conexão em uma sociedade que, muitas vezes, valoriza a visibilidade. Dickinson, conhecida por sua vida reclusa, teve suas obras publicadas postumamente e tornou-se uma figura influente na poesia norte-americana do século XIX.

O poema “I’m Nobody! Who are you?” oferece uma perspectiva singular sobre a condição humana, especialmente no que diz respeito à noção de individualidade e anonimato. Durante a leitura, os alunos podem refletir sobre as complexidades em torno de ser “ninguém” ou “alguém” em um mundo que muitas vezes valoriza a visibilidade excessiva, além de ser um tópico que tende a gerar muita preocupação entre os adolescentes, devido à pressão em torno da escolha da carreira que será seguida. A partir da exploração dos conceitos de “ninguém” e “alguém”, o plano de aula a seguir permite que os alunos pratiquem, em conjunto, a estratégia de mapa semântico ou agrupamento¹, a fim de organizar o vocabulário e facilitar a leitura.

¹ “Semantic mapping or clustering”, segundo a nomenclatura original em inglês (Brown; Lee, 2015, p. 404).

Essas reflexões acontecem de forma alinhada ao tópico dos pronomes indefinidos e do presente simples em inglês, oferecendo um contexto para a prática desses elementos gramaticais e tecendo relações entre os temas do poema e o ambiente contemporâneo. Esses tópicos foram escolhidos, pois o alcance das diferentes camadas de significado de “*nobody*” e “*somebody*” é fundamental para compreender o poema em uma leitura mais profunda. O tópico do presente simples também ajuda os alunos a atingirem um nível de leitura competente, pois o poema estabelece um diálogo constante com o leitor por meio de perguntas e afirmações. Esse diálogo não é aleatório, uma vez que, em um mundo com tanta necessidade de exposição e aparência, ele possibilita que a autora alcance, de maneira mais direta, um público que realmente esteja disposto a ouvi-la.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: a partir das séries finais do ensino fundamental (A2)

Tópicos linguísticos: pronomes indefinidos e presente simples

Habilidades: leitura, escrita e fala

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor (opcional); papéis adesivos (*post it*)

Objetivos linguísticos: (a) identificar os conceitos dos pronomes indefinidos, principalmente *nobody* e *somebody*; (b) revisar a estrutura de perguntas e respostas em inglês com o uso do verbo *to be*.

Objetivos literários: (a) traçar relações entre os temas do poema e o ambiente contemporâneo; (b) identificar o diálogo proposto entre o eu lírico e o leitor.

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Distribuir cópias (ou escrever no quadro) de dois trechos do poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos:

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?

Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!

E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos! [...]

Perguntar aos alunos se eles já conhecem esse poema e encorajar uma discussão sobre o significado de “ser alguém”, com as seguintes perguntas:

- Vocês se preocupam em ser alguém na vida?
- O que é preciso para ser alguém na vida?

O ensino médio é uma etapa na qual muitos alunos enfrentam essa angústia sobre o futuro e têm uma preocupação parecida com o que é expresso nesses trechos, pois há muita competitividade e incerteza, o que torna difícil escolher que carreira seguir, por exemplo. Caso os alunos tragam esse tópico, é importante dar continuidade e encorajar a discussão. Essa reflexão filosófica visa criar uma contextualização para a leitura e interpretação do poema de Emily Dickinson.

Anotar palavras-chave das respostas dos alunos no quadro. Por exemplo, se o aluno disser que é preciso ter um bom emprego para ser alguém na vida, escrever “job” ou “occupation” no quadro. Depois de escrever a primeira palavra, incentivar os alunos a escreverem mais ideias para criar uma nuvem de palavras em conjunto. Também pode ser usado o

site Mentimeter², se for viável e se houver um projetor, para criar a nuvem de palavras *online*.

Leitura

1. Junto com as palavras dos alunos, **escrever** no quadro as palavras *nobody* e *somebody* e **perguntar** se eles sabem o que essas palavras significam. É provável que eles já as conheçam.

2. **Distribuir** cópias do poema “I’m Nobody! Who are you?” para que realizem a leitura individualmente.

“I’m nobody! Who are you?”

I’m Nobody! Who are you?
Are you – Nobody – too?
Then there’s a pair of us!
Don’t tell! they’d advertise – you know!

How dreary – to be – Somebody!
How public – like a Frog –
To tell one’s name – the livelong June –
To an admiring Bog!

Fonte: Poets.org (2023).

3. Durante uma segunda ou terceira leitura, os alunos respondem a algumas perguntas de interpretação:

a). Escolha uma palavra do poema que melhor define as palavras abaixo

Nobody: us

Somebody: frog

b). Na segunda estrofe, as palavras *dreary* e *public* têm um sentido negativo ou positivo? O que elas estão descrevendo? Negativo, pois descrevem o lado ruim de ser alguém conhecido e/ou público.

² Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/pt-BR>>.

c). O poema começa com duas perguntas nos dois primeiros versos. Quem está fazendo essas perguntas? A quem essas perguntas são dirigidas? *O eu lírico faz as perguntas ao leitor.*

d). Qual é a relação da afirmação “I’m nobody” com os versos lidos no início da aula (poema “Tabacaria”)? *No poema Tabacaria, o eu lírico afirma que não é nada, assim como no poema de Emily Dickinson o eu lírico declara que não é ninguém.*

e). Se você fosse responder à pergunta “are you nobody too?”, a sua resposta seria positiva ou negativa? Por quê? *Resposta pessoal.*

4. **Corrigir** as perguntas em conjunto e, na última questão, conferir se algum aluno respondeu à pergunta de sim ou não em inglês. Pode ser que os alunos conheçam a estrutura “yes, I am” ou “no, I’m not”, para responder. Antes de entregar essa resposta, é interessante incitar a resposta dos alunos. **Perguntar** se eles sabem como falar essa mesma resposta se estivessem falando sobre outra pessoa. Ajudá-los a chegar na resposta “she is/isn’t” ou “he is/isn’t”. Explicar que essa é a estrutura usada no tempo presente em inglês. **Perguntar** aos alunos: por que, nos dois primeiros versos do poema, está escrito “are you” em vez de “you are”? A partir dessa questão, **revisar** a forma interrogativa do presente simples.

Prática de tópicos linguísticos

1. **Retomar** a nuvem de palavras criada no início da aula e **adicionar** mais algumas palavras (talvez não seja necessário, dependendo de como os alunos se engajaram nessa primeira atividade): *recognized; significant; lack of impact; impactful; obscurity; visible; invisible; public; private; powerful.*

Os alunos devem usar essas palavras para expressar uma opinião sobre alguém que eles gostam ou não (pode ser uma celebridade, uma comida, um gênero musical, um jogo, etc.), usando o modelo “I like/don’t like because he/she/it is/isn’t”. Deixar que os alunos dediquem

um tempo para a criação e compartilhamento das frases.

Reescrever as palavras *Somebody* e *Nobody*, com espaços embaixo de cada uma para os alunos escreverem as palavras correspondentes. Fazer uma como exemplo (escrever *recognized* abaixo de *Somebody*, por exemplo). Sortear um aluno de cada vez para escolher uma palavra da nuvem e escrevê-la no espaço referente a “*somebody*” ou “*nobody*”, de acordo com o sentido dessas palavras explorado por meio da interpretação do poema.

Após classificar todas as palavras de acordo com os sentidos explorados no poema, perguntar para a turma: vocês conhecem outras palavras em inglês que começam com “no” e “some”? Quais?

2. **Entregar** cópias de um quadro com os pronomes indefinidos para que eles completem com as palavras que faltam. Essa etapa serve para garantir o entendimento dos alunos antes de partir para a produção final, mas é esperado que eles não tenham muita dificuldade para preencher as lacunas.

Quadro com pronomes indefinidos.

	Body	One	Thing	Where
Some	Somebody		Something	Somewhere
Any	Anybody		Anything	
No		No one		Nowhere
Every		Everyone	Everything	Everywhere

3. **Organizar** a sala em um semicírculo. Os alunos devem pensar em alguma pessoa que eles admiram, mas deve ser uma pessoa famosa, independente da área (música, filme, esportes, tecnologia, literatura, pintura etc.). Eles precisam

escrever o nome dessa pessoa em um pedaço de papel (*post-its*) para jogar uma partida de “*celebrity heads*”³. Os alunos devem dobrar o papel no qual escreveram o nome e passar para o colega ao lado, que, sem olhar o que está escrito, deve colar ou segurar o papel na frente da testa. Eles revezam fazendo perguntas em inglês para tentar adivinhar qual é a celebridade. Nesse momento, eles devem colocar em prática as estruturas linguísticas estudadas anteriormente (pronomes indefinidos e presente simples), e terão a liberdade de criar suas próprias perguntas.

Pós-leitura

Em duplas, os alunos fazem uma breve pesquisa no perfil nas redes sociais da celebridade que eles escolheram na etapa anterior, prestando atenção no que é colocado em destaque no *feed* e na *bio*, ou seja, qual é a identidade dessa pessoa no mundo digital.

Como produção final, eles devem pensar em como seria a *bio* da autora Emily Dickinson, se ela resolvesse se expor e se tornar pública. Eles devem fazer a representação dessa *bio* por meio de perguntas norteadoras:

Ao escrever a *bio*, pense nos seguintes pontos: *o que a autora gostaria de dizer ao público por meio da rede social? Que foto ela usaria? Pense na personalidade dessa autora e no conteúdo de sua poesia ao criar o perfil. Você também pode pensar nos recursos poéticos empregados pela autora, como o uso de metáforas e de perguntas para conversar com o leitor, por exemplo.*

Os alunos compartilham suas produções com o restante da turma e talvez para além da sala de aula, por meio de cartazes colados na sala de aula, no mural da escola, por um grupo de WhatsApp criado para a turma ou em um repositório digital.

³ Antes de começar o jogo em si, caso haja um projetor na sala, a turma pode jogar, em conjunto, uma partida do jogo *Akinator* (disponível em: <<https://en.akinator.com/>>), em inglês, com uma celebridade escolhida por eles, que não tenha sido escrita em nenhum papel, para praticar antes e ter uma ideia melhor sobre como funciona a atividade.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Leia dois trechos do poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos:

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?

Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!

E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos! [...]

Leia o poema “I’m nobody! Who are you?”, escrito em 1891 por Emily Dickinson:

I’m Nobody! Who are you?
Are you – Nobody – too?
Then there’s a pair of us!
Don’t tell! they’d advertise – you know!

How dreary – to be – Somebody!
How public – like a Frog –
To tell one’s name – the livelong June –
To an admiring Bog!

Responda às questões sobre o poema “I’m nobody! Who are you?”.

1. Escolha uma palavra do poema que melhor define as palavras abaixo:

Nobody:

Somebody:

2. Na segunda estrofe, as palavras *dreary* e *public* têm um sentido negativo ou positivo? O que elas estão descrevendo?

3. O poema começa com duas perguntas nos dois primeiros versos. Quem está fazendo essas perguntas? A quem essas perguntas são dirigidas?

4. Qual é a relação da afirmação “I’m nobody” com os versos lidos no início da aula (poema “Tabacaria”)?

5. Se você fosse responder à pergunta “are you nobody too?”, a sua resposta seria positiva ou negativa? Por quê?

Preencha as lacunas seguindo a lógica dos pronomes indefinidos em inglês.

	Body	One	Thing	Where
Some	Somebody		Something	Somewhere
Any	Anybody		Anything	
No		No one		Nowhere
Every		Everyone	Everything	Everywhere

“Arrival”, de Jay Bernard

Jay Bernard nasceu no Reino Unido no final da década de 1980 e possui trabalhos bastante recentes e impressionantes não apenas na Literatura, mas também em algumas áreas do audiovisual. Artista multimídia, já recebeu prêmios em diversas oportunidades, sendo considerado um dos nomes mais significativos da expressão atual. Sua origem também tem influência na obra, principalmente pelos seus antepassados jamaicanos, o que coloca o autor dentro da zona de influência da Windrush Generation.

O poema “Arrival” confronta o ideal que foi vendido para os migrantes jamaicanos, de que encontrariam ótimas condições ao chegar no Reino Unido, mostrando a crueza da realidade encontrada. O poema trata de um fato real: um incêndio ocorrido em 1981, em Londres, em um quarto que era dividido por vários jovens. Destes, 13 saíram feridos ou mortos desse evento e nenhum deles era branco. Cada camada desse fato mostra o preconceito sofrido por populações que não são brancas dentro do contexto britânico. O local sem estrutura para receber tantas pessoas, a falta de acesso à moradia digna, a impossibilidade de fuga em relação ao incêndio, a cobertura dada ao ocorrido: esse conjunto de fatores apenas adiciona mais elementos aos que os primeiros grupos da Windrush Generation já viam desde a sua chegada, na década de 1940.

A leitura do poema provoca reflexões sobre a condição do migrante em um local onde é bem recebido apenas como ope-

rário, não como pessoa. Além disso, o aspecto gramatical do poema, no que se refere à falta de pontuação ao fazer a narrativa do fato, dá o tom de urgência da questão. O uso da forma do poema para narrar o que houve acaba sendo também uma forma de chamar atenção para o preconceito sofrido.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 3º ano do ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: análise de pontuação

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor

Objetivos linguísticos: relacionar o uso de pontuação (ou falta dela) ao senso de urgência na descrição do acontecimento

Objetivos literários: (a) relacionar poesia à descrição de um fato; (b) perceber o subtexto relativo ao preconceito dentro do poema

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Projetar a imagem a seguir e **discutir** com a turma em português, considerando as seguintes perguntas:

a) O que vocês veem nesta imagem? *Nesta imagem podemos ver um prédio, muita gente na rua, um carro, um caminhão...*

b) Para onde as pessoas estão olhando? Por quê? *As pessoas estão olhando para o prédio. Parece que algo aconteceu lá.*

c) O que vocês acham que aconteceu no prédio? *Parece que aconteceu um incêndio lá.*



Leitura

Distribuir cópia do poema e oportunizar uma primeira leitura silenciosa. Após, **ler o** poema para a turma e **tirar** dúvidas de vocabulário.

Discutir oralmente e em português com a turma, a partir das seguintes perguntas:

a) Quais sentimentos a leitura trouxe a vocês? *Exemplo de resposta: o poema causa ao leitor um sentimento de tristeza e indignação perante o contexto no qual as pessoas abordadas na obra vivem.*

b) O poema trata da vida de um determinado grupo de pessoas. A que grupo vocês diriam que ele se refere? *Exemplo de resposta: a obra relata a vida de imigrantes e filhos de imigrantes em solo britânico, sejam eles de origem africana, asiática ou americana.*

c) A vida dessas pessoas é descrita de que maneira? Boa, infeliz...? *Exemplo de resposta: a vida deles é retratada como injusta, desprezada, difícil...*

d) Conseguem, neste primeiro contato com o texto, identificar algumas referências a questões externas ao texto? *Exemplo de resposta: podemos perceber referências à escravidão nos trechos 'they gave us their first and last names' e 'to their minds made flesh that it might be stripped from our backs', assim como uma referência às orações católicas no 'amen'.*

Pós-leitura

Mostrar vídeo que aborda o contexto do incêndio. **Distribuir** atividade de verdadeiro ou falso para ser feita com as informações obtidas no vídeo. **Dar** tempo após o vídeo para terminarem de preencher a atividade e **conferir** as respostas com a turma.

Vídeo disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=8JmOnS-Zor14&list=WL&index=12>

Ou neste QR Code:



Atividade:

True or False?	
<i>True</i>	There was a fire in the building that killed more than 10 people.
<i>True</i>	All of the victims were from a community of non-white people.
<i>False</i>	There is evidence that the fire was started by a petrol bomb thrown by a white man.
<i>False</i>	The fire killed everybody who was at the apartment.
<i>False</i>	The investigation revealed that the fire was intentional.
<i>False</i>	Before this tragedy, racist attacks weren't very common in Britain.

True	After the investigations, the jury considered that there was insufficient evidence to establish how the fire started.
False	The media responded to the tragedy with empathy and support for the victims' families.
True	The teenagers were gathering for a birthday party.
True	This tragedy marks the rise of a social movement against race discrimination in Britain.

Prática de tópicos linguísticos

Perguntar aos alunos qual ritmo eles deram para a leitura e, após, se a pontuação do poema (ou a falta dela) influenciou o ritmo da leitura. **Instigar** a questão da pontuação dentro do poema e como o eu lírico é tratado, principalmente sobre a urgência do poema ‘sem parar’, comparando a possível falta de ar que unem a leitura ‘sem parar’, a tentativa de respirar com a fumaça do incêndio e o ritmo que se dá ao fazer uma oração (alinhado com o final do poema), que tem um texto que é decorado e falado quase mecanicamente.

Dividir a turma em grupos de quatro alunos. **Solicitar** que retornem para o poema e mudem o formato do texto para o formato de prosa, fazendo as modificações que acharem necessárias, colocando a pontuação que percebam necessária.

Projetar os textos para a turma e ler em conjunto. **Pedir** que expliquem as suas escolhas

Solicitar que respondam às perguntas seguintes em grupo e em *português*. Após, discutir as respostas com a turma.

a) Que conexão o eu lírico parece buscar com o leitor? E essa voz parece mais coletiva ou individual? *Exemplos de respostas: Uma conexão de proximidade, emocional. O narrador*

nos faz ser empáticos e assim sentimos a dor que ele sente. A voz construída no poema não é individual, mas coletiva, pois fala por muitos (os que foram e os que ficaram). No entanto, ao mesmo tempo é algo pessoal, como se quem conta tivesse vivenciado as situações narradas.

b) A voz do poema se aproxima da oralidade. Como a ausência da pontuação pode ter contribuído para essa característica? Exemplos de respostas: *É como se o narrador estivesse falando diretamente com o leitor, em uma conversa espontânea, um lamento, um desabafo. Algo que precisava ser dito.*

c) Como a ausência de pontuação afeta o ritmo da voz desse poema? Exemplos de respostas: *A ausência de pontuação cria um fluxo contínuo, no qual as ideias, emoções e imagens fluem sem interrupção. Esse ritmo traduz a intensidade emocional do poema e a urgência dos temas abordados, como opressão, trauma, memória e resistência. Além de fazer referência a falta de ar devido à fumaça, pois o poema pode ser lido de forma mais rápida, sem pausas para respirar.*

d) Como a voz de quem narra um poema pode influenciar nossa interpretação? E como a ausência de pontuação pode ser percebida no poema: *ela dificulta ou enriquece a compreensão da voz do poema? Exemplos de respostas: É a voz do poema quem dita o ritmo e a fluidez. É a partir dessa voz que nos conectamos ou não com o poema... Embora a falta de pontuação dificulte um pouco a leitura, sua ausência dá sentido ao poema e nos leva a compreender o que está sendo dito e por quem.*

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Arrival, de Jay Bernard

remember we were brought here from the clear waters of
our dreams

that we might be named, numbered and forgotten

that we were made visible that we might be looked on
with contempt

that they gave us their first and last names that we might
be called wogs

and to their minds made flesh that it might be stripped
from our backs

kept hungry that we might cry in our children's sleep

close our smoky mouths around their dreams

swallow them as they gaze upon us

never to be full –

snap, crackle

amen

Glossary:

Contempt: desprezo, desdém.

Wogs: insulto racial usado no Reino Unido para descrever
pessoas de ascendência não branca.

Swallow: tragar.

Complete a tabela com as informações obtidas no vídeo:

True or False?	
	There was a fire in the building that killed more than 10 people.
	All of the victims were from a community of non-white people.
	There is evidence that the fire was started by a petrol bomb thrown by a white man.
	The fire killed everybody who was at the apartment.
	The investigation revealed that the fire was intentional.

	Before this tragedy, racist attacks weren't very common in Britain.
	After the investigations, the jury considered that there was insufficient evidence to establish how the fire started.
	The media responded to the tragedy with empathy and support for the victims' families.
	The teenagers were gathering for a birthday party.
	This tragedy marks the rise of a social movement against race discrimination in Britain.

Responda às questões sobre o texto Arrival, de Jay Bernard, em grupo:

a) Que conexão o eu lírico parece buscar com o leitor? E essa voz parece mais coletiva ou individual?

b) A voz do poema se aproxima da oralidade. Como a ausência da pontuação pode ter contribuído para essa característica?

c) Como a ausência de pontuação afeta o ritmo da voz desse poema?

d) Como a voz de quem narra um poema pode influenciar nossa interpretação? E como a ausência de pontuação pode ser percebida no poema: ela dificulta ou enriquece a compreensão da voz do poema?

“This is Just to Say”, de William Carlos Williams

William Carlos Williams é um dos principais expoentes do Modernismo norte-americano. Neste poema, o autor explora a beleza da linguagem comum e a profundidade nos momentos mais simples da vida cotidiana. O poema relata um acontecimento muito trivial, que é explorado na aula por meio da análise literária e da prática do aspecto linguístico (*Present Perfect*).

Além desses tópicos linguísticos e literários, o plano também aborda o gênero textual bilhete, pois suas características podem ser exploradas através da interpretação literária, permitindo que os alunos identifiquem como esse gênero textual influencia a forma e o conteúdo do que é escrito nessa obra.

A característica saliente desse poema é justamente essa dessacralização da arte e o rompimento com as tradições literárias estabelecidas, por meio de um poema curto, simples, que não exige um conhecimento amplo e avançado do vocabulário e que trata de assuntos corriqueiros.

Informações sobre o plano de aula

Sugestão de ano e nível de proficiência: terceiro ano do ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: frutas (vocabulário); *Present Perfect*; gênero textual bilhete

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias do poema; cópias das atividades e cópias das imagens para a atividade de escrita criativa

Objetivo linguístico: (a) ampliar o vocabulário relacionado a frutas; (b) identificar elementos do gênero textual bilhete; (c) identificar o uso do *present perfect* no contexto de um poema

Objetivo literário: (b) imaginar uma situação comunicativa cotidiana a partir da leitura de um poema modernista

Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos primeira aula

a) Warm-up

Iniciar a aula deixando um bilhete em inglês para cada aluno embaixo das classes. Planejar uma quantidade de bilhetes referente à metade do número de alunos da turma.

Os alunos devem encontrar suas duplas (bilhetes iguais) e identificar três informações: o remetente, o destinatário e o local onde o bilhete foi deixado.

Exemplos de bilhetes:

- Forgive me, I have finished the last mango you have stored in the refrigerator.
- Forgive me, I have eaten the last apple you were keeping for a snack in the fridge.
- Forgive me, I have eaten the remaining berries that you left in the kitchen.
- Forgive me, I have eaten the last peach hidden away in the refrigerator.
- Forgive me, I have eaten the leftover pineapple slices you were saving for later.
- Forgive me, I have eaten the final plum that you had in the fridge.

- Forgive me, I have eaten the last bunch of grapes you left in the kitchen.
- Forgive me, I have finished the last pear you put in the refrigerator.
- Forgive me, I have eaten the last kiwi that was stored in the fridge.
- Forgive me, I have eaten the last orange you were saving for later.

Depois de formar as duplas, o/a professor/a pergunta quais frutas estão nos bilhetes. Cada dupla terá uma fruta diferente, incluindo “plum”, que eles encontrarão no poema. Na medida em que os alunos falam os nomes das frutas, o/a professor/a escreve no quadro para explorar o vocabulário. Depois, os alunos devem ler os bilhetes atentamente e identificar as informações solicitadas em duplas.

Espera-se que os alunos identifiquem, por exemplo, que esse é um bilhete escrito por alguma pessoa para um familiar ou alguém com quem mora junto (essas são apenas algumas possíveis respostas, mas não há somente uma resposta certa), e que seria normalmente deixado na cozinha de casa, mais especificamente na geladeira, na prateleira de frutas etc. O/A professor/a pergunta se os alunos sabem como são essas palavras em inglês e introduz a palavra *icebox* (caixa térmica), que também é um possível local onde as frutas podem ser guardadas. Perguntar também se os alunos já receberam ou escreveram algum bilhete antes.

b) Tarefas

Entregar para os alunos cópias do poema “This is just to say” e pedir para que leiam individualmente.

“This is just to say”

This Is Just To Say

I have eaten
the plums
that were in
the icebox

and which you
were probably
saving
for breakfast

Forgive me
they were delicious
so sweet
and so cold

Fonte: Poetry Foundation¹

Após a leitura, o/a professor/a faz um *Brainstorming* com a turma, perguntando o que eles conseguiram entender desse poema e se encontraram alguma palavra que não conhecem. Fazer as perguntas a seguir, oralmente, estimulando a participação de todos:

1) Com que tipo de texto esse poema se parece? (Espera-se que os alunos façam a relação com os bilhetes vistos no início da aula).

2) O poema apresenta uma linguagem formal ou informal?

Entregar cópias das perguntas abaixo ou escrever no quadro, para que os alunos reflitam mais sobre alguns elementos do poema:

3) Qual é a situação descrita no poema?

4) Essa situação poderia ser o conteúdo de um simples bilhete. Por que, então, o autor escreveu um poema sobre isso?

5) O que pode ser deduzido sobre a relação do autor da mensagem com o destinatário?

¹ Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/56159/this-is-just-to-say>>.

6) Você acredita que o autor está genuinamente arrependido ou está pedindo desculpas de forma irônica? Escolha uma parte do poema para justificar sua resposta.

7) É possível saber quando a situação descrita no poema aconteceu? Por quê (não)?

8) Qual é o objetivo deste bilhete?

9) Analise abaixo o poema original e o poema modificado. Você acredita que a informação adicionada no poema modificado é importante para cumprir o objetivo do bilhete?

Original	Modificado
I have eaten the plums that were in <u>the icebox</u>	<u>Last night</u> I ate the plums that were in the icebox

Corrigir as perguntas em conjunto. Durante a correção, é importante trazer para discussão, a partir das respostas dos alunos, o fato de o autor ter escrito um poema sobre algo tão corriqueiro, e também explorar as palavras que o autor usa que indicam seu arrependimento (ou não, dependendo da interpretação de cada leitor).

Perguntar também por que não podemos saber exatamente quando a situação aconteceu. Pode ser que os alunos reparem que não há nenhuma data específica, apenas podemos saber que o pedido de desculpas é sobre um acontecimento passado. Por isso é importante o uso do *Present Perfect* ao narrar os acontecimentos. Nesse pedido de desculpas, o mais importante é o que foi feito, e não quando foi feito.

O/A professor/a entrega uma explicação para os alunos sobre a estrutura do *Present Perfect* estudada, ou escreve no quadro, se preferir.

Quadro sobre o Present Perfect.

Affirmative	Sujeito + have/has + past participle I have eaten the plums
Negative	Sujeito + have/has + not + Past Participle She has not watched that movie
Interrogative	Have + has + sujeito + Past Participle Have you ever traveled to another country?

Dividir os alunos em grupos e colocá-los em filas. Entregar a seguinte imagem para o primeiro aluno de cada fila.

Imagem para atividade de escrita com o poema “This is just to say”.



Fonte: Pngtree.

Eles devem pensar na situação que a imagem representa e criar bilhetes de desculpas sobre o que aconteceu. Os alunos passam esse pedido de desculpas para o colega de trás, que deve fazer um desenho sobre o que está escrito e passar para o próximo colega, que deve escrever outro pedido de desculpas baseando-se no desenho do último colega. Depois de todos os alunos terem participado, cada grupo vai apresentar as suas sequências de desenhos e de bilhetes (o/a professor/a deve disponibilizar folhas em branco suficientes para cada grupo). As produções funcionam como uma espécie de “telefone sem fio”, mas utilizando habilidades de leitura, de escrita e de desenho. Se os alunos que apenas escreveram na primeira rodada quiserem fazer o desenho, ou vice-versa, per-

mitir que façam mais uma rodada. O jogo não tem um fim, e o grupo pode continuar o jogo até que todos tenham desenhado e escrito.

Para esse jogo, o/a professor/a deve explicar que eles não precisam usar datas específicas, pois o foco é na ação que será narrada, portanto devem usar a mesma estrutura do poema (*have* + verbo no particípio). Pode ser feita uma frase de exemplo com os alunos, dependendo do nível de dificuldade da turma, para garantir que todos entendam como deve ser feito.

c) Fechamento

Para o fechamento, serão retomados os bilhetes que foram analisados no início da aula, durante o *warm-up*, para que sejam praticados o conteúdo linguístico e a estrutura do gênero bilhete.

Os alunos devem aprimorar os bilhetes, adicionando mais detalhes. Eles podem escrever os textos em versos, como no poema, mas não é obrigatório.

Sugestão para o desenvolvimento da atividade:

Os bilhetes podem ser escritos em pedaços de folha de caderno, páginas de bloco de notas, pedaços de papelão etc. Os alunos também podem usar caneta, lápis, canetinha ou qualquer outro material que quiserem. Apresentar essas sugestões e encorajá-los a usar a criatividade para a criação do poema com pedido de desculpas.

Quando todos os poemas estiverem prontos, é possível montar um mural com o título *Using poetry to apologize* e reunir todos os bilhetes dos alunos para expor.

“On being brought from Africa to America”, de Phillis Wheatley

A autora afro-americana Phillis Wheatley viveu no século XVIII e é amplamente reconhecida como a primeira autora afro-americana a ser publicada. Seus escritos têm um papel significativo na literatura norte-americana e na história da diáspora africana, fornecendo uma visão única da experiência de escravidão e luta por liberdade nos Estados Unidos.

O poema “On Being Brought from Africa to America” foi escrito em um momento crucial da história dos Estados Unidos, quando a escravidão era uma instituição predominante. Wheatley, que foi levada para Boston em um navio negreiro e posteriormente comprada por comerciantes, usou a poesia como forma de expressar suas experiências, lutas e esperanças em um período de grande desigualdade racial.

A possibilidade de os alunos conhecerem e explorarem a literatura afro-americana é um dos principais motivos para a escolha desse poema. Com as análises propostas, é possível constatar a importância da voz de Wheatley na história literária. Além disso, o poema aborda questões raciais e permite discussões sobre identidade, deslocamento e pertencimento, estimulando a análise, discussão e produção linguística associada aos tópicos linguísticos e literários abordados. O tópico linguístico abordado é o Passado Simples, que está relacionado ao distanciamento das origens que a autora é obrigada a estabelecer. Ela sofre essa constante pressão e censura, o que a força a criar esse desligamento do passado, que era

construído apenas de forma irônica para que sua escrita não fosse censurada.

Essa aula auxilia na ampliação do repertório literário e do conhecimento histórico sobre a escravidão nos Estados Unidos. A prática de leitura e de criação poética integrada ao tópico linguístico oferece uma experiência de aprendizado muito proveitosa. O plano envolve diferentes recursos e formas de expressão artística e pode ser adaptado de acordo com a turma, para se adequar aos interesses e ao nível linguístico dos estudantes.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2-B1)

Tópicos linguísticos: passado simples

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor

Objetivos linguísticos: identificar o uso do passado simples para contar algo que já aconteceu

Objetivos literários: traçar relações entre os temas do poema e o contexto histórico em que ele está inserido

Tempo previsto: 4 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Iniciar debate em *português* com toda a turma sobre as seguintes perguntas:

- a) Você sabe o que é um poema?
- b) O que diferencia um poema de outros textos?
- c) Você sabe a diferença entre “poema” e “poesia”?
- d) Você conhece algum exemplo de poemas?

Explicar a diferença entre poema e poesia:

A poesia comumente é vinculada ao poema, contudo, essa relação não é exclusiva, tampouco indissociável. A poesia pode estar em todas as coisas, até mesmo nos mais corriqueiros dos gestos, nas mais desprezíveis atitudes. A poesia reside também nas diferentes manifestações artísticas, e não apenas na literatura: há poesia nas artes plásticas, na fotografia, na música, no teatro e em tudo aquilo onde se deposita a vontade de provocar no leitor ou no espectador uma experiência sensorial. Percebê-la é uma questão íntima e individual, pois o que soa poético para mim pode não representar nada para o outro. A poesia só existe quando é plenamente compreendida. Já o poema também é uma obra de poesia, mas que usa palavras como matéria-prima. (Mundo Educação, 2015, p.1).

Ouvir a música *Redemption Song*, de Bob Marley, acompanhada da letra da música. Projetar também o videoclipe da música.

Videoclipe disponível neste link:
https://www.youtube.com/watch?v=yv5xonFSC4c&ab_channel=Bob-MarleyVEVO

Acesse também pelo QR Code:



Projetar a seguinte imagem, que é parte do videoclipe:



A imagem é uma reconstrução do Monte Rushmore, também conhecido como *Black Mount Rushmore*. **Perguntar** aos alunos se eles sabem quem são essas pessoas. Seus nomes são Marcus Garvey, Haile Selassie, Malcolm X, Martin Luther King e, claro, Bob Marley.

Projetar a biografia de Phillis Wheatley:

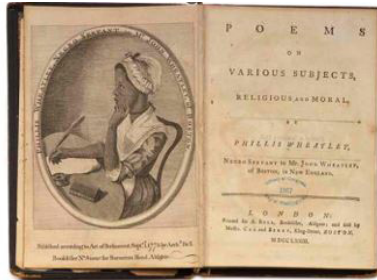
Phillis Wheatley nasceu por volta de 1753 na África Ocidental. Em 1761, o navio negreiro Phillis a trouxe para Boston, onde o comerciante John Wheatley e sua esposa, Susanna, a compraram. Phillis acompanhou o filho de seu dono a Londres em 1773, onde passou várias semanas promovendo a próxima publicação de *Poems on Various Subjects: Religious and Moral*. Sua publicação fez dela a primeira pessoa de ascendência africana de língua inglesa a publicar um livro e, conseqüentemente, a se tornar uma fundadora da literatura afro-americana. (Carretta, 2015, p. 1, tradução nossa).

A partir da leitura da biografia, **perguntar** aos alunos:

- a) Você conhece a autora Phillis Wheatley?
- b) Pela informação que lemos, você percebe alguma relação entre a história dessa autora e a letra de *Redemption Song*? O que elas têm em comum?
- c) Sobre que tipo de liberdade Bob Marley fala em sua música? Você acha que Phillis Wheatley foi capaz de conhecer a liberdade, considerando o período em que ela viveu?
- d) Essa autora publicou um livro de poemas em 1773. Sobre o que você acha que ela escreveria na época?

Leitura

Distribuir cópia do poema:



On Being Brought from Africa to America (1773)

'Twas mercy brought me from my Pagan land,
Taught my benighted soul to understand
That there's a God, that there's a Saviour too:
Once I redemption neither sought nor knew.
Some view our sable race with scornful eye,
"Their colour is a diabolic die."
Remember, Christians, Negros, black as Cain,
May be refin'd, and join th' angelic train.

Antes de dar tempo para a leitura, **comentar** o título com os alunos, a partir das seguintes perguntas:

a) Você conhece a palavra “brought”?

b) Esse é um verbo que indica movimento. Alguém ou algo é trazido de um local para outro. A partir do título, você consegue identificar de onde ela foi trazida e qual era o seu destino?

c) Considerando o que vimos sobre a autora e a época em que o poema foi escrito, por que você acha que ela foi trazida da África (seu local de origem) para a América? Analisando esse título e a primeira estrofe da música de Bob Marley, você consegue ver alguma semelhança? O que os verbos “brought” e “took” têm em comum?

Dividir a turma em trios para realizarem a leitura do poema e responderem às atividades:

Match these words from the poem to its meanings:

- Cain
- Scornful
- Sable
- Pagan
- Benighted
- Saviour

- Seguidor de uma religião politeísta ou pessoa que não pratica o Cristianismo, Judaísmo ou Islamismo.
- Escuro.
- Salvador.
- Animal com pelagem escura.
- Personagem bíblico, filho de Adão e Eva.
- Desdenhoso, desprezador.

Topics about the poem:

- 1) A qual lugar a expressão "Pagan Land" se refere?
- 2) Quem trouxe ela para a América?
- 3) A quem a palavra "their", no sexto verso, se refere?
- 4) Qual o tema desse poema? Escolha palavras do poema que justifiquem a sua resposta.
- 5) As palavras *brought*, *taught*, *sought* e *knew* se referem ao presente, passado ou futuro? Se for necessário, pesquise as palavras no dicionário.

Conferir as respostas com a turma.

Prática de tópicos linguísticos

Após discutir a última questão sobre os verbos no Passado Simples, escrever no quadro alguns verbos irregulares desse tempo verbal que foram usados no poema (*brought*, *sought*, *knew*) e pergunta em inglês: *who brought her from the Pagan Land?*

Perguntar em português para a turma:

- a) A qual palavra "sought" e "knew" se referem?
- b) Se trocássemos a palavra "brought" pela sua forma no presente, qual mudança haveria no sentido?
- c) Por que você acha que a autora usa os verbos no Passado Simples neste poema?
- d) O verso "*their colour is a diabolic die*" é um dos poucos que não está no passado. Você consegue identificar o porquê?

Os alunos devem entender que ela está narrando alguns acontecimentos. Ela é obrigada a se distanciar de suas origens e é submetida à censura na época. Além de usar esse distan-

ciamento, deve construir suas ideias usando a ironia, que é um recurso de linguagem que ela utiliza muito. A frase “*their colour is a diabolic die*” se refere ao discurso utilizado na época, não a opinião da autora. É um verso que carrega o preconceito existente na época.

Pós-leitura

Orientar sobre atividade de escrita criativa a partir do poema:

Considerando a vida da autora e os temas abordados neste poema, crie com seu grupo pelo menos mais dois versos para o poema. Você pode usar outros verbos para descrever algo sobre a história dela ou apenas usar outras informações relacionadas ao poema, de acordo com a sua interpretação. Depois disso, vocês devem criar seus próprios vídeos realizando a leitura do poema e utilizando imagens que contemplem o que está sendo lido, de acordo com suas interpretações, como o vídeo a que assistimos. Você pode tirar fotos, fazer desenhos, como no videoclipe da *Redemption Song*, ou pesquisar imagens na internet, ou seja, vocês têm liberdade para criar seus próprios vídeos utilizando os recursos que preferirem.

Distribuir ou **projetar** a seguinte tabela com alguns verbos para que utilizem:

PRESENT	PAST	TRADUÇÃO
Buy	Bought	Comprar
Drink	Drank	Beber
Eat	Ate	Comer
Fall	Fell	Cair
Go	Went	Ir
Have	Had	Ter
Know	Knew	Saber
Leave	Left	Deixar; Partir
Say	Said	Dizer
See	Saw	Ver
Sleep	Slept	Dormir
Speak	Spoke	Falar
Take	Took	Levar; Pegar
Tell	Told	Dizer; Contar
Write	Wrote	Escrever

Conferir a atividade final com os alunos, pedindo que apresentem ou que fixem suas produções em local apropriado na escola.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.



Phillis Wheatley nasceu por volta de 1753 na África Ocidental. Em 1761, o navio negreiro Phillis a trouxe para Boston, onde o comerciante John Wheatley e sua esposa, Susanna, a compraram. Phillis acompanhou o filho de seu dono a Londres em 1773, onde passou várias semanas promovendo a próxima publicação de *Poems on Various Subjects: Religious and Moral*. Sua publicação fez dela a primeira pessoa de ascendência africana de língua inglesa a publicar um livro e, consequentemente, a se tornar uma fundadora da literatura afro-americana. (Carretta, 2015, p. 1, tradução nossa).



On Being Brought from Africa to America (1773)

'Twas mercy brought me from my Pagan land,
 Taught my benighted soul to understand
 That there's a God, that there's a Saviour too:
 Once I redemption neither sought nor knew,
 Some view our sable race with scornful eye,
 "Their colour is a diabolic die."
 Remember, Christians, Negros, black as Cain,
 May be refin'd, and join th' angelic train.

Match these words from the poem to its meanings:

<ul style="list-style-type: none"> • Cain • Scornful • Sable • Pagan • Benighted • Saviour 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguidor de uma religião politeísta ou pessoa que não pratica o Cristianismo, Judaísmo ou Islamismo. • Escuro. • Salvador. • Animal com pelagem escura. • Personagem bíblico, filho de Adão e Eva. • Desdenhoso, desprezador.
--	--

Topics about the poem:

- 1) A qual lugar a expressão "Pagan Land" se refere?
- 2) Quem trouxe ela para a América?
- 3) A quem a palavra "their", no sexto verso, se refere?
- 4) Qual o tema desse poema? Escolha palavras do poema que justifiquem a sua resposta.
- 5) As palavras *brought*, *taught*, *sought* e *knew* se referem ao presente, passado ou futuro? Se for necessário, pesquise as palavras no dicionário.

PRESENT	PAST	TRADUÇÃO
Buy	Bought	Comprar
Drink	Drank	Beber
Eat	Ate	Comer
Fall	Fell	Cair
Go	Went	Ir
Have	Had	Ter
Know	Knew	Saber
Leave	Left	Deixar; Partir
Say	Said	Dizer
See	Saw	Ver
Sleep	Slept	Dormir
Speak	Spoke	Falar
Take	Took	Levar; Pegar
Tell	Told	Dizer; Contar
Write	Wrote	Escrever

“Buffalo Bill’s”, de E. E. Cummings

Este poema, escrito no início do século XX, é um exemplo marcante do estilo único de Cummings, que desafia as convenções literárias ao utilizar a pontuação não convencional e a disposição gráfica das palavras. A exploração deste poema oferece uma interessante descoberta do mundo poético de Cummings, por meio de sua forma e conteúdo.

O período em que E. E. Cummings escreveu foi caracterizado por mudanças sociais e artísticas significativas. O advento do Modernismo influenciou sua obra, levando-o a experimentar novas formas, estruturas e o uso não convencional da língua. “Buffalo Bill’s” reflete esse espírito vanguardista, contribuindo para a riqueza do cenário literário do início do século XX.

A inclusão de “Buffalo Bill’s” neste plano de aula se dá pela singularidade do poema, tanto em termos de estilo quanto de conteúdo. A estrutura inovadora de Cummings, combinada com a temática de Buffalo Bill, figura icônica do Velho Oeste norte-americano, oferece uma oportunidade envolvente para explorar adjetivos, a estrutura da sua poesia e, mais amplamente, lendas que permeiam a história norte-americana.

A análise dos adjetivos em “Buffalo Bill’s” proporciona uma compreensão mais profunda do impacto que teve o personagem para a história dos Estados Unidos. Além disso, a conexão com lendas norte-americanas (*tall tales*) busca ampliar

a compreensão cultural dos alunos, permitindo-lhes explorar o contexto histórico e social associado ao personagem.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 2º ano do ensino médio (A2)

Tópicos linguísticos: adjetivos e passado simples

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades

Objetivos linguísticos: identificar o uso dos adjetivos no poema

Objetivos literários: identificar as peculiaridades da forma do poema e seu impacto no sentido.


Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Distribuir cópia do poema e das atividades. A aula será desenvolvida a partir dessa cópia.

Solicitar que os alunos observem a imagem do personagem, considerando as seguintes perguntas:



[Buffalo Bill's]
By E. E. Cummings

Buffalo Bill 's
defunct
who used to
ride a watersmooth-silver
and break onetwothreefourfive pigeonsjustlikethat
stallion
Jesus

he was a handsome man
and what i want to know is
how do you like your blue-eyed boy
Mister Death

1)

	TRUE	FALSE
Buffalo Bill is the speaker of the poem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buffalo Bill was a handsome man	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buffalo Bill talks to Jesus in the poem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buffalo Bill used to kill pigeons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
According to the poem, Jesus was a blue-eyed boy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Defunct = extinto.
Stallion = cavalo.
Handsome = bonito, lindo.
Watersmooth-silver = cor prata, como a cor gerada pelo contato entre o sol e a água, usada no poema para descrever a cor do cavalo.

2) O poema é sobre a morte ou sobre a vida de Buffalo Bill? Encontre alguma parte do poema que exemplifique sua opinião.

3) Você acha que o poema é uma homenagem ou uma crítica aos feitos de Buffalo Bill? Justifique.

a) Com quem essa pessoa da foto se parece? (Os alunos podem conhecer algum personagem que tenha uma estética parecida, como Dom Quixote, ou algum personagem de filmes ou jogos de faroeste, por exemplo).

b) Vocês sabem quem é essa pessoa? *Resposta aberta*

c) Vocês já ouviram falar do Buffalo Bill? *Resposta aberta*

d) O que vocês sabem sobre o Velho Oeste? *Resposta aberta*

e) Conhecem alguma outra lenda do Velho Oeste? *Resposta aberta*

Contexto para o/a professor/a sobre o Buffalo Bill:

Buffalo Bill (condado de Scott, Iowa, 26 de fevereiro de 1846 - Denver, Colorado, 10 de janeiro de 1917) ganhou esse apelido por ter caçado mais de 4.000 búfalos. Buffalo Bill Cody lutou na Guerra Civil Americana, serviu como batedor do Exército e já era uma lenda do Velho Oeste antes de montar seu famoso show do Velho Oeste, que percorreu os Estados Unidos e a Europa. Em 1867, ele começou a caçar búfalos para alimentar equipes de construção que trabalhavam nas ferrovias. Isso acabou dando a ele o apelido que o definiria para sempre. Segundo o próprio Buffalo Bill, ele matou 4.280 búfalos em pouco mais de um ano e meio. Cody morreu em 10 de janeiro de 1917, em Denver, Colorado. Sua personalidade grandiosa, às vezes real e outras fictícia, é o que vive nos corações e mentes dos fãs da fronteira oeste.

Leitura + Prática de tópicos linguísticos

Dar tempo para a leitura silenciosa do texto e resolução das atividades.

Conferir as respostas com a turma e **comentar** estes aspectos do texto:

Defunct: essa palavra representa uma certa distância do personagem, já que tem o sentido parecido com “falência”, “extinção” ou com uma máquina que parou de funcionar, por exemplo. Pode também fazer referência aos búfalos, que

quase foram levados à extinção na região em que Bill caçava. O poema começa, dessa forma, mostrando que ninguém é imortal.

Buffalo Bill representava a morte para muitos animais, pois costumava caçar búfalos e pombos. O poema foca, ironicamente, na ação da morte em sua vida.

O poema termina lamentando (“Jesus”) e fazendo a pergunta para a Morte, o que também representa uma certa ironia, como se o eu lírico não soubesse que a morte chega para qualquer pessoa, independente de gostar dela ou não.

Solicitar que os alunos reescrevam o poema em forma de prosa, a fim de verificar se há mudanças no sentido do texto. **Pedir** também que destaquem no texto quais partes formam a descrição do personagem.

O poema destaca, além das características físicas de Buffalo Bill (*blue-eyed, handsome*), sua habilidade e rapidez com armas. Nesse ponto, a falta de espaçamento em “*onethwthreefourfive pigeonsjustlikethat*” representa essa rapidez com o gatilho. A partir dessa atividade de reescrita, o/a professor/a pode conferir se os alunos conseguem chegar a essa interpretação (antes de apenas entregar a informação).

Outro ponto interessante que pode ser explorado, referente à forma do poema, é o fato de que os quatro últimos versos representam o formato exato de uma espingarda, o que reflete a habilidade de escrita do autor e a liberdade com a forma, que é característica do Cummings e que dá vida a seus poemas.



[Buffalo Bill's]

By E. E. Cummings

Buffalo Bill 's

defunct

who used to

ride a watersmooth-silver

stallion

and break onetwothreefourfive pigeonsjustlikethat

Jesus

he was a handsome man

and what i want to know is

how do you like your blue-eyed boy

Mister Death

1)

	TRUE	FALSE
Buffalo Bill is the speaker of the poem		
Buffalo Bill was a handsome man		
Buffalo Bill talks to Jesus in the poem		
Buffalo Bill used to kill pigeons		
According to the poem, Jesus was a blue-eyed boy		

Defunct = extinto.
Stallion = cavalo.
Handsome = bonito, lindo.
Watersmooth-silver = cor prata, como a cor gerada pelo contato entre o sol e a água, usada no poema para descrever a cor do cavalo.

2) O poema é sobre a morte ou sobre a vida de Buffalo Bill? Encontre alguma parte do poema que exemplifique sua opinião.

3) Você acha que o poema é uma homenagem ou uma crítica aos feitos de Buffalo Bill? Justifique.

“Annabel Lee”, de Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe (1809–1849) foi um escritor, poeta e crítico literário norte-americano, pioneiro na literatura de terror, mistério e policial. É considerado o criador do conto policial moderno e um dos precursores da ficção científica. Sua escrita atmosférica e sombria, presente em obras como “O Corvo” e “O Gato Preto”, influenciou gerações de autores. Poe foi fundamental para consolidar o conto como forma literária e elevou o gênero do horror psicológico na literatura dos Estados Unidos, deixando um legado duradouro e inovador.

O poema “Annabel Lee” narra a história de um amor profundo e idealizado entre o eu lírico e Annabel Lee, sua amada. Mesmo após a morte dela, causada por “anjos invejosos”, o narrador mantém vivo seu amor, afirmando que nem a morte pode separá-los. Ele acredita que suas almas estão unidas para sempre e revela que dorme ao lado do túmulo de Annabel, junto ao mar. O poema exalta o amor eterno e inquebrável, mesmo diante da tragédia e da morte. Este poema é construído a partir da estética gótica, por seus elementos sombrios e temas ligados à morte. Além disso, apresenta rimas marcadas, o que pode ser explorado nesta aula para chamar a atenção dos alunos para a camada fonológica e musical do texto.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A1 em diante)

Tópicos linguísticos: fonemas; *simple past*

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor

Objetivo linguístico: associar os fonemas entre palavras semelhantes (rimas)

Objetivos literários: (a) identificar rimas; (b) identificar eventos em um poema narrativo

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Projetar uma imagem gerada por IA sobre o poema Anna-bel Lee que mostre elementos sombrios, góticos e/ou sobrenaturais. Ao mesmo tempo, **tocar** uma música que reforce esse tom.

Exemplo (ao lado) de imagem gerada por IA para o warm-up:



Mostrar as seguintes palavras e pedir para explicarem sua relação com a imagem gerada por Inteligência Artificial.

Maiden	Donzela
Thought	Pensamento
Seraph	Serafim (anjo)
Covet / envy	Cobiçar/invejar
Chilling	Resfriando
Kingdom	Reinado
Sepulchre / tomb	Túmulo
highborn kinsman	Parentes nascidos em berço de ouro
Dissever	Separar
Beam	Brilhar
Rise	Subir/elevar-se
Lie	Deitar

Leitura

Distribuir cópias do poema (ver abaixo). **Pedir** que identifiquem o vocabulário da tabela ao longo do poema. **Reproduzir** um áudio de uma recitação do poema, disponível em <https://allpoetry.com/poem/8448401-Annabel-Lee-by-Edgar-Allan-Poe> e pedir que os alunos leiam enquanto escutam o poema.



Explicar que este é um poema narrativo. Ele tem uma história e ele tem rimas. **Pedir** que os alunos sublinhem, no final dos versos as rimas. O professor faz junto com a turma a primeira estrofe:

It was many and many a year ago,
In a kingdom by the **sea**,
That a maiden there lived whom you may know
By the name of ANNABEL **LEE**;
And this maiden she lived with no other thought
Than to love and be loved by **me**.

Explicar que isso ajuda a encontrar a musicalidade do poema.

Para verificar um entendimento geral do assunto do poema, os alunos devem **responder** a um verdadeiro ou falso.

1. They lived in a kingdom by the sea. (T)
2. The narrator says their love was weak. (F) *It was very strong.*
3. Angels in heaven were happy about their love. (F) *They coveted their love.*
4. A cold wind came from the clouds and killed Annabel Lee. (T)
5. Annabel Lee's family put her in the sea. (F) *They put her in a tomb by the sea.*
6. The narrator says he has forgotten Annabel Lee. (F) *He never forgot her.*
7. At night, the narrator lies down next to Annabel Lee in her tomb. (T)

Após a leitura, **conferir** as respostas com a turma.

Reflexão linguística

Explicar aos alunos que, enquanto um poema narrativo, o texto usa verbos no passado para estruturar a história.

Os alunos devem **encontrar**, no poema, os verbos no *passado* que correspondem aos seguintes verbos no infinitivo:

Lista de verbos com gabarito.

Live – lived

Love – loved

Blow out – blew out

Come – came

Bear – bore

Go – went

Verificar as respostas com a turma, aproveitando para revisar a diferença entre verbos regulares e irregulares (pode-se usar o *handout* do plano sobre o conto “*No speak English*”).

Pós-leitura

Escolher uma estrofe do poema. **Fazer** um desenho que demonstre os temas e o tom do poema.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

1. Mark True (T) or False (F) about the poem:

1. They lived in a kingdom by the sea. ()
2. The narrator says their love was weak. ()
3. Angels in heaven were happy about their love. ()
4. A cold wind came from the clouds and killed Annabel Lee. ()
5. Annabel Lee’s family put her in the sea. ()
6. The narrator says he has forgotten Annabel Lee. ()
7. At night, the narrator lies down next to Annabel Lee in her tomb. ()

“Annabel Lee,” by Edgar Allan Poe

It was many and many a year ago,
 In a kingdom by the sea,
That a maiden there lived whom you may know
 By the name of Annabel Lee;
And this maiden she lived with no other thought
 Than to love and be loved by me.

I was a child and she was a child,
 In this kingdom by the sea;
But we loved with a love that was more than love-
 I and my Annabel Lee;
With a love that the winged seraphs of heaven
 Coveted her and me.

And this was the reason that, long ago,
 In this kingdom by the sea,
A wind blew out of a cloud, chilling
 My beautiful Annabel Lee;
So that her highborn kinsman came
 And bore her away from me,
To shut her up in a sepulchre
 In this kingdom by the sea.

The angels, not half so happy in heaven,
 Went envying her and me-
Yes!- that was the reason (as all men know,
 In this kingdom by the sea)
That the wind came out of the cloud by night,
 Chilling and killing my Annabel Lee.

But our love it was stronger by far than the love
 Of those who were older than we-
 Of many far wiser than we-
And neither the angels in heaven above,

Nor the demons down under the sea,
Can ever dissever my soul from the soul
Of the beautiful Annabel Lee.

For the moon never beams without bringing me dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
And the stars never rise but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling- my darling- my life and my bride,
In the sepulchre there by the sea,
In her tomb by the sounding sea.

2. Find the past tense forms of the verbs below in the poem:

Live –

Love –

Blow out –

Come –

Bear –

Go –

3. Escolha uma estrofe do poema. **Faça** um desenho que demonstre os temas e o tom do poema.

“Ozymandias”, Percy Shelley

Percy Shelley foi um poeta britânico que viveu entre os séculos XVIII e XIX e escreveu segundo a estética do Romantismo, trazendo desde o amor romântico e o sentimento passional até questões sociais.

O poema “Ozymandias” trata de uma imensa estátua perdida em um deserto de areia que ficou como lembrança de um grande império do passado. Tal estátua e o grande império que ela representa, por estarem esquecidos e isolados em um deserto de areia, ou seja, sem nenhuma das outras construções dessa sociedade, mostram um grau de ironia do texto, pois o grande império se perdeu ao longo do tempo. Esse texto pode trazer reflexões sobre o que das nossas construções sociais vai permanecer depois de nós (mesmo as mais grandiosas), o nosso impacto no ambiente e o quanto somos frágeis e finitos.

Essas figuras criadas no texto são essenciais para a compreensão que será solicitada aos alunos. A leitura orientada do texto em conjunto com o aprofundamento dos tópicos gramaticais auxilia na compreensão do aspecto literário do texto, com a ironia final sendo o ponto de maior reflexão.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: 2º ano do ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: *that* como pronome relativo versus pronome demonstrativo; estratégias de leitura

Habilidades: leitura

Recursos: cópias impressas e projetor

Objetivos linguísticos: (a) identificar o uso de *that* como pronome no poema; (b) exercitar estratégias de leitura: palavras-chave e uso de dicionários no contexto de um poema

Objetivos literários: (a) identificar o contraste entre o passado e o presente da sociedade mostrada no poema; (b) refletir sobre a perenidade ou não de um grupo social

Tempo previsto: 4 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Mostrar o vídeo sobre a figura histórica do faraó Ramsés II. Após o vídeo, perguntar em português o que os alunos acharam sobre o vídeo, se já tinham ouvido falar sobre ele e seu legado e o que ele representa para a história do Egito.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=axttkV4Gs8c>

Ou através deste QR Code:



Leitura

Após essa discussão inicial, **distribuir** cópias do poema “Ozymandias”, de Percy Shelley e **solicitar** que façam uma primeira leitura para destacar o que eles entendam que sejam as palavras-chave do poema. Importante referir para os alunos que Ramsés II é a figura que aparece no poema que lerão, para que possam traçar relações entre o vídeo e o poema.

“I met a traveller from an antique land,
Who said—“Two vast and trunkless legs of stone
Stand in the desert. . . . Near them, on the sand,
Half sunk a shattered visage lies, whose frown,
And wrinkled lip, and sneer of cold command,
Tell that its sculptor well those passions read
Which yet survive, stamped on these lifeless things,
The hand that mocked them, and the heart that fed;
And on the pedestal, these words appear:
My name is Ozymandias, King of Kings;
Look on my Works, ye Mighty, and despair!
Nothing beside remains. Round the decay
Of that colossal Wreck, boundless and bare
The lone and level sands stretch far away.”

Será oportunizada uma segunda leitura, com uso de dicionários.

Após a segunda leitura, **perguntar** quais dificuldades os alunos sentiram lendo o poema e quais foram as palavras que eles destacaram na primeira leitura. **Colocar** as palavras no quadro. Também vai **perguntar** qual seria a ideia central do texto. (*ruínas ou o que sobrou de uma grande sociedade*)

Apresentar uma tradução do poema para auxiliar a compreensão.

Ozymandias

(tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos, 1989)

Ao vir de antiga terra, disse-me um viajante:
Duas pernas de pedra, enormes e sem corpo,
Acham-se no deserto. E jaz, pouco distante,
Afundando na areia, um rosto já quebrado,
De lábio desdenhoso, olhar frio e arrogante:
Mostra esse aspecto que o escultor bem conhecia
Quantas paixões lá sobrevivem, nos fragmentos,

À mão que as imitava e ao peito que as nutria
No pedestal estas palavras notareis:
“Meu nome é Ozymandias, e sou Rei dos Reis:
Desesperai, ó Grandes, vendo as minhas obras!”
Nada subsiste ali. Em torno à derrocada
Da ruína colossal, a areia ilimitada
Se estende ao longe, rasa, nua, abandonada.

Tradução disponível em:

<https://www.netmundi.org/home/ozymandias-poema-sobre-tempo-e-poder/>

Ou através deste QR Code:



Mostrar um vídeo de animação sobre o poema, para que os alunos tenham a perspectiva visual das imagens descritas no poema.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPI-SH6n37ts&t=6s>

Ou através deste QR Code:



Reflexão linguística

Retomar dois trechos do poema para aprofundar o uso da palavra “that” em dois contextos distintos. Projetar (ou colocar no quadro) os seguintes trechos:

Tell that its sculptor well *those* passions read
Which yet survive, stamped on *these* lifeless things,
The hand that mocked them, and the heart that fed;

Nothing beside remains. Round the decay
Of that colossal Wreck, boundless and bare
The lone and level sands stretch far away.

Perguntar aos alunos se eles conseguem identificar ao que cada “that” do texto se refere. *Espera-se que eles respondam que os do primeiro trecho iniciam orações que se ligam ao verbo/oração imediatamente anterior e que o do segundo trecho é um pronome demonstrativo.* Não se espera que eles produzam explicações tão complexas, mas que identifiquem esses padrões por meio de uma reflexão linguística.

Montar no quadro o esquema teórico de cada uma das modalidades anteriores com a ajuda dos alunos.

Verb/noun + *that* (*that*-clause)

that (pronoun) + characteristic of something already referred

Após, **perguntar** se eles conseguem, a partir desse esclarecimento, explicar ou reescrever cada trecho do poema em outras palavras. Aqui se espera que consigam fazer a compreensão de textos complexos ‘traduzindo’ eles para as próprias palavras. A compreensão gramatical se faz necessária para encaixar as ideias anteriores e posteriores à palavra em questão.

Pós-leitura - Debate

Entregar as seguintes perguntas para que os alunos respondam em português e em pares. Após, realizar um debate com a turma.

a) Faça uma pesquisa sobre o título “Ozymandias” e explique como ele se relaciona com o poema.

Nome grego do faraó Ramsés II.

b) Por que estátuas são criadas em homenagem a pessoas? Como a sua opinião muda se você souber que a pessoa representada pela estátua ordenou sua criação?

Resposta aberta.

c) O que há de irônico na inscrição no pedestal e na estátua?

No pedestal a legenda menciona as grandes obras que deveriam estar na sua volta e que permaneceriam eternamente, mas nada restou.

d) Em “And wrinkled lip and sneer of cold command”, a quem se referem os adjetivos?

Referem-se à estátua e à personalidade do rei.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Ozymandias, de Percy Shelley

“I met a traveller from an antique land,
Who said—“Two vast and trunkless legs of stone
Stand in the desert. . . . Near them, on the sand,
Half sunk a shattered visage lies, whose frown,
And wrinkled lip, and sneer of cold command,
Tell that its sculptor well those passions read
Which yet survive, stamped on these lifeless things,
The hand that mocked them, and the heart that fed;
And on the pedestal, these words appear:
My name is Ozymandias, King of Kings;
Look on my Works, ye Mighty, and despair!
Nothing beside remains. Round the decay
Of that colossal Wreck, boundless and bare
The lone and level sands stretch far away.”

Respondam, em português, às seguintes perguntas:

A) Faça uma pesquisa sobre o título “Ozymandias” e explique como ele se relaciona com o poema.

B) Por que estátuas são criadas em homenagem a pessoas? Como a sua opinião muda se você souber que a pessoa representada pela estátua ordenou sua criação?

C) O que há de irônico na inscrição no pedestal e na estátua?

D) No poema “Ozymandias”, de Percy Bysshe Shelley, o que significa a frase “Nothing beside remains”?

E) Em “And wrinkled lip and sneer of cold command”, a quem se referem os adjetivos?

“Nothing gold can stay”, de Robert Frost

Robert Frost nasceu na cidade de São Francisco, na Califórnia, no dia 26 de março de 1874. É considerado um dos mais significativos poetas norte-americanos do século XX, com o talento reconhecido ao conquistar quatro vezes o Prêmio Pulitzer. O estilo existencial de Robert Frost molda profundamente sua escrita. Seguindo a vertente da própria vida, ele alia em sua obra a cultura popular e a veia modernista, o regional e o universal.

O poema “Nothing gold can stay” é uma metáfora do ciclo da vida, no sentido de que o “dourado” se refere à juventude, à beleza, à prosperidade e à nova vida que a natureza desfruta, e as pessoas desfrutam, durante a juventude. À medida que as árvores, as plantas e as pessoas envelhecem, sua beleza e vigor podem desaparecer com o tempo. Além disso, o poema se apresenta com rimas bem marcadas, o que pode ser explorado nesta aula para chamar a atenção dos alunos para a camada fonológica e musical do texto.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: anos finais do ensino fundamental (A1)

Tópicos linguísticos: metáfora, fonemas

Habilidades: leitura, escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades

Objetivo linguístico: associar os fonemas entre palavras semelhantes

Objetivos literários: (a) identificar rimas; (b) identificar o uso de metáforas

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Colocar o primeiro verso do poema no quadro e pedir que os alunos expliquem o que quer dizer. **Pedir** que traduzam o verso para auxiliar na compreensão.

Perguntar sobre o que acham que será o poema.

Ligar as palavras abaixo com sua definição.

Hue (n.) – tom (de cor)

Leaf (n.) – folha (de flor)

Subside (v.) – cair

Sank (v.) – simple past of *sink*, afundar

Grief – luto

Dawn – amanhecer

Leitura

Distribuir cópia do poema. **Perguntar** se o que os alunos acertaram sobre o tema do poema. **Pedir** que respondam às questões e preencham as lacunas com palavras que rimas com outras palavras no fim dos versos. **Explicar** que isso ajuda a encontrar a musicalidade do poema.

“Nothing Gold Can Stay,” by Robert Frost

Nature’s first green is gold,

Her hardest hue to hold.

Her early leaf’s a flower;

But only so an hour.
 Then leaf subsides to leaf.
 So Eden sank to grief,
 So dawn goes down to day.
 Nothing gold can stay.

Responda às seguintes perguntas sobre o poema:

- a) Quais palavras são positivas na descrição da natureza? gold, flower.
- b) Quais palavras são negativas nessa descrição? subside, grief, go down.
- c) Por que, segundo o eu lírico, nada de dourado pode permanecer? Porque tudo está sujeito à passagem do tempo, o declínio da vitalidade.

Após a leitura, **conferir** as respostas com a turma.

Reflexão linguística e literária - Metáfora

Refletir com os alunos sobre alguns versos do poema. **Fazer** o primeiro como exemplo.

Nature's first green is gold

<i>Palavra</i>	<i>Sentido denotativo</i>	<i>Sentido metafórico no poema</i>
<i>Green</i>	<i>Cor verde</i>	<i>A primeira expressão da vida</i>
<i>Gold</i>	<i>Cor dourada</i>	<i>O auge da perfeição e da vitalidade</i>
<i>Flower</i>	<i>Flor</i>	<i>Apesar de ser uma folha, pela sua perfeição enquanto a expressão de vitalidade significa o auge da beleza, como se fosse uma flor</i>

Eden	Jardim do Éden (referência bíblica)	A harmonia, plenitude da existência
Day	Dia (oposto da noite)	No caso, o amanhecer representa a passagem do tempo e o envelhecimento das primeiras manifestações da natureza, ou seja, representa o envelhecimento

Pós-leitura

Escolher dois versos do poema que contenham metáforas. **Trocar** as palavras por outras, que gerem um sentido diferente ao poema. Por exemplo:

*Night's first black is silver,
Her easiest hue to shiver.*

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Ligue as palavras do poema às suas traduções/definições:

Hue (n.)	simple past of sink, afundar
Subside (v.)	amanhecer
Sank (v.)	tom (de cor)
Leaf (n.)	luto
Dawn	cair
Grief	folha (de flor)

“Nothing Gold Can Stay,” by Robert Frost

Nature's first green is gold,
Her hardest hue to
Her early leaf's a flower;
But only so an

Then leaf subsides to

So Eden sank to grief,

So dawn goes down to day.

Nothing gold can

Responda às seguintes perguntas sobre o poema:

- a) Quais palavras são positivas na descrição da natureza?
- b) Quais palavras são negativas nessa descrição?
- c) Por que, segundo o eu lírico, nada de dourado pode permanecer?
- d) Preencha as palavras que estão faltando. Preste atenção das rimas.

Reflexão linguística e literária - Metáfora

Complete o quadro com base no significado denotativo e metafórico das palavras.

Nature's first green is gold

Palavra	Sentido denotativo	Sentido metafórico no poema
Green		
Gold		
Flower		
Eden		
Day		

Escolha dois versos do poema que contenham metáforas. **Troque** as palavras por outras, que gerem um sentido diferente ao poema. Por exemplo:

Night's first black is silver,

Her easiest hue to shiver.

“The Tables Turned”, de William Wordsworth

William Wordsworth foi um dos fundadores do Romantismo britânico. O autor usou a sua escrita como experimentação para novas ideias, diante do contexto que o cercava. Seu texto se caracteriza por uma aproximação de um vocabulário mais popular da época, além de ter como um dos temas principais a aproximação do ser humano com a natureza.

O poema “The Tables Turned” se configura como um bom exemplo da escrita do autor. Nele, o poeta exalta as belezas da natureza que o rodeia. O eu lírico chama aquele com quem fala para deixar os livros e a desfrutar da natureza como ela se encontra. Essa negação da sabedoria que viria dos livros é, essencialmente, uma resposta ao período científico imediatamente anterior, que se baseou em um afastamento do natural e uma aproximação do racional. Como se vê nos movimentos literários mais conhecidos, a literatura de cada período é uma resposta ao que a sociedade vive: seja para afirmar, seja para refutar.

Alguns aspectos linguísticos mais específicos se sobressaem no poema: o uso de verbos no imperativo, a fim de chamar de maneira enfática aquele que lê para que viva a natureza, e o uso de adjetivos para qualificar justamente esses aspectos que são colocados como contrastantes (os livros e a natureza). Esses tópicos permeiam todo o plano, proporcionando um aprofundamento da leitura do texto ao longo das atividades.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: imperativo e adjetivos

Habilidades: leitura e fala

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor; folhas e material para desenho

Objetivos linguísticos: (a) identificar os verbos no imperativo; (b) discutir os usos positivos e negativos dos adjetivos

Objetivos literários: (a) refletir sobre as relações do eu lírico a partir do uso dos verbos no poema; (b) relacionar os diferentes usos dos adjetivos para a compreensão do poema

Tempo previsto: 3 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Colocar o título do poema no quadro. **Perguntar** se compreendem aquelas palavras. Caso não saibam, **informar** que se trata de uma expressão que diz algo como “o jogo virou”.

Solicitar que pesquisem mais expressões na internet e falem para a turma as que mais gostaram. **Informar** que a expressão inicial se trata do título de um poema. **Instigar** a turma a pensar sobre o possível tema do poema. **Anotar** as principais ideias no quadro.

Leitura

Distribuir cópia do poema para leitura silenciosa.

“The Tables Turned,” by William Wordsworth

Up! up! my Friend, and **quit** your books;

Or surely you'll grow double:

Up! up! my Friend, and **clear** your looks;

Why all this *toil* and *trouble*?

The sun above the mountain's head,
A freshening lustre *mellow*
Through all the long green fields has spread,
His first sweet evening yellow.

Books! 'tis a *dull* and endless *strife*:
Come, hear the woodland *linnet*,
How sweet his music! on my life,
There's more of wisdom in it.

And **hark!** how blithe the *throstle* sings!
He, too, is no mean preacher:
Come forth into the light of things,
Let Nature be your teacher.

She has a world of ready wealth,
Our minds and hearts to bless —
Spontaneous wisdom breathed by health,

Truth breathed by cheerfulness.

One impulse from a *vernal* wood
May teach you more of man,
Of moral evil and of good,
Than all the *sages* can.

Sweet is the *lore* which Nature brings;
Our meddling intellect
Mis-shapes the beauteous forms of things: —
We murder to dissect.

Enough of Science and of Art;
Close up those barren leaves;
Come forth, and **bring** with you a heart
That watches and receives.

Após a primeira leitura, os alunos farão uma segunda leitura em duplas, respondendo às questões que seguem.

1) Leia o poema e veja qual palavra da lista abaixo se encaixa melhor na lacuna quanto ao contexto do verso, da estrofe ou do poema em si.

mellow - suave

toil - trabalho, fadiga

trouble - confusão

dull - chato

strife - conflito

linnet - um determinado pássaro

vernal - primavera

lore - conhecimento

sages - sábio

throstle - um determinado pássaro conhecido pelo seu canto

2) Destaque os adjetivos presentes no poema e identifique a que outra palavra ou expressão ele está se relacionando.

Conferir com a turma as respostas da primeira questão projetando o vídeo *Recital of The Tables Turned*.

Vídeo disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=vppJc4jWRM>

Também através do QR Code:



Conferir a segunda questão.

Entregar as seguintes questões para serem respondidas individualmente:

3) Responda as questões a partir da leitura do poema:

a) O eu lírico está falando com alguém no poema? *Explique. Sim, com alguém a quem está aconselhando.*

b) A quem o eu lírico se refere quando menciona a palavra ‘She’? *Nature.*

4) Olhe para os verbos que estão destacados e responda:

a) Os verbos em negrito têm o mesmo sentido daqueles que estão sublinhados? *Não.*

b) Em que tempo ou modo verbal eles estão? *Em negrito: imperativo. Sublinhados: presente.*

c) Quais podem ser as razões para o eu lírico utilizar os verbos em negrito? *Resposta aberta. Para dar comando ou incentivo a quem ele aconselha.*

5) Marque a alternativa adequada ao contexto do poema:

	TRUE	FALSE
Being into the books is a good thing		X
The books teach better than nature		X
The experience from nature is valuable	X	
We have to appreciate nature	X	
Nature is ugly		X

Conferir as respostas com a turma.

Reflexão linguística

Iniciar nova discussão com toda a turma a partir das se-

guintes questões: Quando dizemos que alguma coisa é boa ou ruim, estamos falando a partir de que perspectiva? Quando usamos os adjetivos, estamos inevitavelmente fazendo algum juízo de valor, estamos julgando em algum nível.

Dividir a turma em pequenos grupos para discutirem as seguintes questões. Após, os grupos devem dividir suas respostas com a turma.

6) Discutam sobre as seguintes questões:

a) O que está sendo comparado no poema? *Natureza e sabedoria.*

b) Os adjetivos positivos e negativos estão relacionados a que no poema? *Adjetivos positivos relacionados à natureza, negativos, à sabedoria pelos livros.*

c) Quais adjetivos vocês usariam para as mesmas palavras que o eu lírico utilizou no poema? (books, sun, sing of the birds, nature, fields, lore of nature) *Resposta aberta.*

Pós-leitura

Perguntar para a turma: Are you an indoor or an outdoor person?

Solicitar que os alunos desenhem o local onde gostam de ficar. Após, **expor** os desenhos em local pertinente na escola e cada aluno deve apresentar seu desenho em inglês, usando estruturas simples, destacando adjetivos durante a sua fala.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

The Tables Turned, by William Wordsworth

Up! up! my Friend, and **quit** your books;

Or surely you'll grow double:
Up! up! my Friend, and **clear** your looks;
Why all this and

The sun above the mountain's head,
A freshening lustre
Through all the long green fields has spread,
His first sweet evening yellow.

Books! 'tis a and endless:
Come, hear the woodland,
How sweet his music! on my life,
There's more of wisdom in it.

And **hark!** how blithe the sings!
He, too, is no mean preacher:
Come forth into the light of things,
Let Nature be your teacher.

She has a world of ready wealth,
Our minds and hearts to bless—
Spontaneous wisdom breathed by health,
Truth breathed by cheerfulness.

One impulse from a wood
May teach you more of man,
Of moral evil and of good,
Than all the can.

Sweet is the which Nature brings;
Our meddling intellect
Mis-shapes the beauteous forms of things:—
We murder to dissect.
Enough of Science and of Art;
Close up those barren leaves;
Come forth, and **bring** with you a heart

That watches and receives.

1) Leia o poema e veja qual palavra da lista abaixo se encaixa melhor na lacuna quanto ao contexto do verso, da estrofe ou do poema em si.

mellow - suave

toil - trabalho, fadiga

trouble - confusão

dull - chato

strife - conflito

linnet - um determinado pássaro

vernal - primaveril

lore - conhecimento

sages - sábio

throstle - um determinado pássaro conhecido pelo seu canto

2) Destaque os adjetivos presentes no poema e identifique a que outra palavra ou expressão ele está se relacionando.

3) Responda as questões a partir da leitura do poema:

a) O eu lírico está falando com alguém no poema?

.....
.....
.....

b) A quem o eu lírico se refere quando menciona a palavra 'She'?.

.....
.....
.....

Olhe para os verbos que estão destacados e responda:

a) Os verbos em negrito têm o mesmo sentido daqueles que estão sublinhados?

.....
.....
.....

b) Em que tempo ou modo verbal eles estão?

.....
.....
.....

c) Quais podem ser as razões para o eu lírico utilizar os verbos em negrito?

.....
.....
.....

5) Marque a alternativa adequada ao contexto do poema:

	TRUE	FALSE
Being into the books is a good thing		
The books teach better than nature		
The experience from nature is valuable		
We have to appreciate nature		
The nature is ugly		

6) Discutam sobre as seguintes questões:

a) O que está sendo comparado no poema?

.....
.....
.....

b) Os adjetivos positivos e negativos estão relacionados a que no poema?

.....
.....
.....

c) Quais adjetivos vocês usariam para as mesmas palavras que o eu lírico utilizou no poema? (books, sun, sing of the birds, nature, fields, lore of nature)

.....
.....
.....

“Do Not Go Gentle Into That Good Night”, de Dylan Thomas

Dylan Thomas foi um poeta conhecido pela sua originalidade. O galês produziu uma obra com características únicas, provavelmente combinando com sua vida intensa. Ele dividiu com outros autores do início do século XX o protagonismo de explorar a poesia nos mais diversos aspectos, mas não seguiu a temática social que a maioria adotou: o poeta caminhou na direção do lirismo presente, com aproximações surrealistas. Faleceu jovem, antes do 40 anos, por complicações decorrentes do alcoolismo.

O poema “Do Not Go Gentle Into That Good Night” possui diversas interpretações. O texto pode ser lido de diversas maneiras, o que proporciona uma experiência de leitura muito rica para os estudantes. Na mesma medida, também pode ser uma leitura desafiadora, pois, apesar de não ter um vocabulário difícil, as diversas interpretações podem exigir um tempo maior de leitura e retorno ao texto.

Para conduzir a análise do texto, foi destacada a questão do uso do imperativo, que transita desde a ordem que esse tempo verbal dá até a urgência para o interlocutor (com quem o eu lírico dialoga) pensar sobre as demandas trazidas no texto. Há também o diálogo com o filme *Interstellar*, que possui referências ao poema. Sugerir esse tipo de interação adiciona interesse ao texto e oferece uma perspectiva diferente para olhar o filme.

Informações sobre o plano

Sugestão de ano e nível de proficiência: ensino médio (A2/B1)

Tópicos linguísticos: imperativo

Habilidades: leitura e escrita

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades; projetor

Objetivo linguístico: identificar os verbos no imperativo

Objetivo literário: identificar o senso de urgência do uso do imperativo no poema

Tempo previsto: 2 períodos de 50 minutos

Procedimentos

Pré-leitura

Colocar o nome do poema no quadro. **Perguntar** aos alunos o que eles entendem por *go gentle* dentro do contexto do título.

Leitura + Prática de tópicos linguísticos

Distribuir cópia do poema e das atividades, solicitando apenas a leitura silenciosa inicialmente.

Após, **projetar** o vídeo *Dylan Thomas reciting his villanelle 'Do Not Go Gentle into that Good Night'* para a segunda leitura do texto.

Vídeo disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=g2cgcx-GJTQ>

Também através do QR Code:



Após, **solicitar** que os alunos reflitam sobre as expressões destacadas no texto. O sentido de ordem e de urgência é dado pelo imperativo.

Diferenciar com a ajuda dos alunos a ordem dada pelo imperativo e a afirmação dada pelo presente simples, como nos exemplos:

- My parents do good things to me. - estou afirmando que meus pais fazem coisas boas para mim
- Do good things to me. - estou mandando a pessoa que está me ouvindo a fazer coisas boas para mim
- Wise men do not go gentle into that good night. - afirmação
- Do not go gentle into that good night. - ordem

Orientar que respondam às perguntas entregues junto com o poema:

1) Responda às seguintes perguntas em relação ao texto para posterior discussão em grupo:

a) Reflita sobre o que você pensou no começo da aula sobre uma boa-noite de sono e o que o poema fala sobre a noite, sobre a falta de luz. O que você tinha pensado sobre o título e o que você pensa agora? *Resposta aberta.*

b) O poema usa muito a estrutura do imperativo. O poema, neste caso, está pedindo que a pessoa que lê faça algo ou mandando? Explique a sua escolha. *Orienta a não ir de forma inocente em direção à noite.*

c) *Good night e dying of the light* são as expressões que mais se repetem no poema. O que elas têm em comum? Elas são vistas como coisas boas ou ruins no poema? Por quê? *Ambas podem ter várias interpretações, como a morte e a vida, a ignorância e o conhecimento...*

d) A segunda estrofe fala sobre *wise men*. Por que esses homens sábios *do not go gentle into that good night*? *Porque os homens espertos não deveriam ir em direção ao desconheci-*

mento, ou à ignorância.

e) A terceira estrofe fala sobre *good men*. Por que eles lutam contra a morte da luz? *Esses homens bons seriam favoráveis à sabedoria ou à vida.*

f) A quarta estrofe fala sobre *wild men*. Por que eles *do not go gentle into that good night*? *Pode ser em razão da intenção deles em relação a outras pessoas.*

g) A quinta estrofe fala sobre homens sérios. Por que eles lutam contra a morte da luz? *Pode ser por entenderem a importância de defender a sabedoria ou a vida.*

h) Na última estrofe, o eu lírico fala com seu pai. O que o eu lírico/o poeta está pedindo a seu pai, na sua interpretação? *Resposta aberta.*

Conferir as respostas com a turma.

Pós-leitura

Solicitar que vejam como tarefa de casa o filme *Interstellar* (2014) e respondam às perguntas:

2) Veja o filme *Interstellar* (2014) e responda às pergunta:

a) A primeira personagem a citar o poema no filme é o cientista idoso. Antes e depois disso, nós vemos o poema aparecer em várias partes críticas do filme. Por que você acha que o cientista recita o poema, que conexão entre ele e o poema aparece marcada no filme, agora que nós discutimos em classe sobre ele?

b) Pense sobre os personagens mais marcantes do filme. Imagine cada um deles recitando esse poema para alguém ou para a humanidade. Selecione um desses personagens e reflita sobre a “interpretação” desse poema no olhar dele.

c) Se você pudesse participar do filme, qual seria o seu personagem e qual conexão você iria tecer em relação ao poema de Dylan Thomas? Justifique.

Utilize o material abaixo para fazer cópias ou projetar para a turma.

Do not go gentle into that good night

Do not **go gentle** into that good night,
Old age should burn and rave at close of day;
Rage, **rage against** the dying of the light.

Though wise men at their end know dark is right,
Because their words **had forked no lightning** they
Do not **go gentle** into that good night.

Good men, the last wave by, crying how bright
Their **frail deeds** might have danced in a green bay,
Rage, rage against the dying of the light.

Wild men who caught and sang the sun in flight,
And learn, too late, they **grieved** it on its way,
Do not go gentle into that good night.

Grave men, near death, who see with blinding sight
Blind eyes could blaze like meteors and be gay,
Rage, rage against the dying of the light.

And you, my father, there on the sad height,
Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray.
Do not go gentle into that good night.

Rage, rage against the dying of the light.

1) Responda às seguintes perguntas em relação ao texto para posterior discussão em grupo:

a) Reflita sobre o que você pensou no começo da aula sobre uma boa noite de sono e o que o poema fala sobre a noite,

sobre a falta de luz. O que você tinha pensado sobre o título e o que você pensa agora?

.....
.....
.....

b) O poema usa muito a estrutura do imperativo. O poema, neste caso, está pedindo que a pessoa que lê faça algo ou mandando? Explique a sua escolha.

.....
.....
.....

c) *Good night* e *dying of the light* são as expressões que mais se repetem no poema. O que elas têm em comum? Elas são vistas como coisas boas ou ruins no poema? Por quê?

.....
.....
.....

d) A segunda estrofe fala sobre *wise men*. Por que esses homens sábios *do not go gentle into that good night*?

.....
.....
.....

e) A terceira estrofe fala sobre *good men*. Por que eles lutam contra a morte da luz?

.....
.....
.....

f) A quarta estrofe fala sobre *wild men*. Por que eles *do not go gentle into that good night*?

.....
.....
.....

g) A quinta estrofe fala sobre homens sérios. Por que eles lutam contra a morte da luz?

.....
.....
.....

h) Na última estrofe, o eu lírico fala com seu pai. O que o eu lírico está pedindo a seu pai, na sua interpretação?

.....
.....
.....

2) Veja o filme *Interstellar* (2014) e responda às perguntas:

a) A primeira personagem a citar o poema no filme é o cientista idoso. Antes e depois disso, nós vemos o poema aparecer em várias partes críticas do filme. Por que você acha que o cientista recita o poema, que conexão entre ele e o poema aparece marcada no filme, agora que nós discutimos em classe sobre ele?

.....
.....
.....

b) Pense sobre os personagens mais marcantes do filme. Imagine cada um deles recitando esse poema para alguém ou para a humanidade. Selecione um desses personagens e reflita sobre a “interpretação” desse poema no olhar dele.

.....
.....
.....

c) Se você pudesse participar do filme, qual seria o seu personagem e qual conexão você iria tecer em relação ao poema de Dylan Thomas? Justifique.

.....
.....
.....

Referências

ADAMS, B. *Summer of 69*. [S.l.]: A&M Records, 1984. 1 disco sonoro (3 min., 34 seg.).

AGARD, John. *Windrush Child*. Disponível em: https://www.poetrybooks.co.uk/blogs/news/poem-a-day-windrush-72?srsIid=AfmBOop_gko8OaRUqV_XkIW1qKOMCYGuTmXSNyEWACO2UvZdM1uHPgJn . Acesso em: 23 abr. 2025.

ASIMOV, Isaac. *The Fun They Had*. Disponível em: <https://www.johnspence.org.uk/wp-content/uploads/2022/11/The-Fun-They-Had.pdf> . Acesso em: 22 abr. 2025.

ASIMOV, Isaac. *A Loint of Paw*. Disponível em: <https://mcguich.weebly.com/uploads/5/8/0/8/580861/lointofpaw.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

AUDEN, W. H. *Funeral Blues*. Disponível em: <https://allpoetry.com/funeral-blues>. Acesso em 23 abr. 2025.

AUSTEN, Jane. *Pride and Prejudice*. 1. ed. New York: Dover Publications, 1995.

BARNARD, Robert. *A short history of English literature*. 2. ed. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell Publishers, 1994.

BERNARD, Jay. *Arrival*. Disponível em: <https://granta.com/surge-jay-bernard/> . Acesso em: 23 abr. 2025.

BODENHEIMER, Rosemarie. Free Indirect Discourse. *Victorian Literature and Culture*, v. 46, n. ¾, Fall/Winter 2018, p. 706 - 709.

Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/victorian-literature-and-culture/article/free-indirect-discourse/209B3AB3613BC4834A66F0041E0CCAD5>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: literário* / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: literário* / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2021: literário* / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/inicio. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Adriano Amaro da Silva. *Graded Readers: um relato de experiência sobre a leitura nas aulas de inglês*. 2022. 9 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Cabedelo/PB, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/2356/3/TCC%20Adriano.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4. ed. Nova York: Pearson Education, 2015.

BRUMFIT, C.; CARTER, R. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BUZZFEED. *If Shakespeare Characters Could Text*. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/farrahpenn/if-shakespeare-characters-could-text>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CAMPOS, Priscila da Silva. *Concepções de leitura e de leitores em Pride and Prejudice e Sense and Sensibility de Jane Austen*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.rio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12980/DIS_PPGLETRAS_2017_CAMPOS_PRISCILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2025.

CANDIDO, A. et al. *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CARDOSO, Anna Carolyna Ribeiro; LAGO, Neuda Alves do. As mulheres em Orgulho e Preconceito: representação feminina no romance austeniano. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas/TO, v. 9, n. 01, p. 33-45, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3849>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CARRETTA, Vincent. Wheatley, Phillis. In: *Oxford Bibliographies*. Disponível em: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780190280024/obo-9780190280024-0004.xml?gclid=CjwKCAjwwo-WBhAMEiwAV4dybWclPldxpkODMmbdJzSroHLbKWbwsgAvT9aHv2mjNecYVOWhSWGARoCS4cQAvD_BwE>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CARVER, Raymond. *Cathedral*. Disponível em: <http://www.giuliotortello.it/ebook/cathedral.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CHOPIN, Kate. *The Story of an Hour*. Disponível em: <https://archive.vcu.edu/english/engweb/webtexts/hour/> . Acesso em: 23 abr. 2025.

CISNEROS, Sandra. No Speak English. In: *The House on Mango Street*. New York: Vintage Books, 1991. p. 76-78

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CUMMINGS, E. E. *Buffalo Bill's*. Poetry Foundation, 2011. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/47244/buffalo-bill-s>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DAHL, Roald. *Lamb to the slaughter*. Disponível em: <https://online.htseden.co.za/wp-content/uploads/2021/08/Short-story-Lamb-to-the-slaughter.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2025.

DAVIS, Lydia. *The Visitor*. Disponível em: <https://mastersreview.com/featured-fiction/the-visitor-by-lydia-davis/> . Acesso em: 23 abr. 2025.

DIAS, Nara Luiza do Amaral. *A razão em Jane Austen: classe, gênero e casamento em Pride and Prejudice*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11042016-122754/publico/2015_NaraLuizaDoAmaralDias_VOrig.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

DIAS, Cecília Fischer; LUCENA, Karina de Castilhos. As vozes do discurso indireto livre em tradução. *Cadernos CESPUC de Pesquisa*. Série Ensaios. n.38, 1º Sem./2021, p. 46-62. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/26440/18880>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DICKINSON, Emily. *Fame is a Bee*. (1788). Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/52139/fame-is-a>

bee-1788 . Acesso em: 23 abr. 2025.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. *Conheça o PNLD Literário*. 2021. Disponível em: https://cdn.evg.gov.br/cursos/385_EVG/scorm/modulo01_scorm01/scormcontent/index.html#/. Acesso em: 24 abr. 2025.

FAULKNER, William. *Dry September*. Disponível em: https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/aj/doc/sukdolova/William_Faulkner.pdf . Acesso em: 23 abr. 2025.

FESTINO, C. G. The literary text in the teaching of English as an international language. São Paulo: *Todas as Letras*, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

FLAMMAN, K. STORYTELLING. Youtube, 26 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ZeyxM2wzwo>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FROST, Robert. *Nothing Gold Can Stay*. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/148652/nothing-gold-can-stay-5c095cc5ab679> . Acesso em: 23 abr. 2025.

GREENBLATT, Stephen et al. (org.). Introduction. In: GREENBLATT, Stephen. et al (org.). *The Norton Anthology of English Literature: the major authors, Volume 2*. 9. ed. New York/London: W.W. Norton & Company, 2013. p. 3-27.

HEMINGWAY, Ernest. *Cat in the Rain*. Disponível em: <https://storyoftheweek.ioa.org/2022/07/cat-in-rain.html> . Acesso em: 23 abr. 2025.

HEMINGWAY, Ernest. *For sale: baby shoes*. Disponível em: <https://www.smokelong.com/baby-shoes-anatomy-of-a-six-word-story/> . Acesso em: 23 abr. 2025.

HEMINGWAY, Ernest. *Hills Like White Elephants*. Disponível em: <https://www.rvclibrary.org/wp-content/uploads/2022/04/May-Short-Stories.pdf> . Acesso em 23 abr. 2025.

iFAKETEXTMESSAGE. *iFakeTextMessage* - Create Fake Text Conversations for Android, iPhone, Facebook Messenger,

and WhatsApp. Disponível em: <https://ifaketextmessage.com/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MANSFIELD, Katherine. *The Singing Lesson*. Disponível em: <https://www.readlistenlearn.net/articles/the-singing-lesson> . Acesso em: 23 abr. 2025.

MARLEY, B. *Redemption Song*. Jamaica: Island Records, 10 jun. 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv5xonFSC4c&ab_channel=BobMarleyVEVO>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Conexão Escola -SME Goiânia -Língua Inglesa: Internet Slangs*. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-inglesa-internet-slangs/. Acesso em: 24 abr. 2025.

MORETTI, Franco. *O século sério*. Tradução de Alípio Correa e Sandra Correa. n. 65. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130371/mod_resource/content/1/Moretti%20-%20O%20s%C3%A9culo%20s%C3%A9rio.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

MUNDO EDUCAÇÃO. *O que é poesia?* Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/o-que-poesia.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2025.

OLIVEIRA, Raquel Martins de; LAGO, Neuda Alves do. Literatura nas aulas de inglês Língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 223-240, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/36008>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PENN, F. *If Shakespeare Characters Could Text*. BuzzFeed, 2014. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/farahpenn/if-shakespeare-characters-could-text>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PEREIRA, Mateus da Rosa; TEIXEIRA, Clarice Portela Germann; PEREIRA, Paula Pelissoli. *Aprender e Ensinar Inglês*

com *Literatura*: desafios e possibilidades. 1. ed. São Paulo: Pragmatha, 2021.

PEREIRA, Mateus da Rosa.; PEREIRA, Paula Pelissoli. O ensino de literatura em aulas de inglês: o gótico em um graded reader do conto “A queda da casa de Usher”. *Letras & Letras*, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 250-271, 30 jun. 2021. EDUFU -Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/1163-v37n1-2021-15>.

PEREIRA, Mateus da Rosa; CARDOSO, Diogo Chaves. Integrando aspectos linguísticos e literários: uma proposta para o ensino de inglês com poesia. *LínguaTec*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 8, n. 2, p. 193 - 213, ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6707/3383>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PEREIRA, Mateus da Rosa; CARDOSO, Diogo Chaves; ROSA, Bruna Luiz da. *Ensino de inglês com literatura: poesia e romance*. 1. ed. Bento Gonçalves, RS : 2024.

POE, E.A. *The Fall of the House of Usher and Other Writings*. London: Penguin Books, 2003.

PRESOTTO, Bianca. *A Configuração do Papel Feminino em Traduções da obra Pride and Prejudice de Jane Austen*. 2017. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras – Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14804/2/PB_COLET_2017_2_03.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

SCHOLES, Robert [et al]. *Elements of Literature: essay, fiction, poetry, drama, film*. New York: Oxford University Press, 2003.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. *ELT Journal*. vol. 59, n. 4, out. 2005. p. 339-341. Oxford University Press. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/59/4/339/371345>. Acesso em 19 out. 2025.

SHELLEY, Mary Wollstonecraft. *Frankenstein*. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/84> . Acesso em: 23 abr. 2025.

SHELLEY, Percy Bysshe. *Ozymandias*. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/46565/ozymandias> . Acesso em: 23 abr. 2025.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Retold by Patrick Nobes. Oxford University Press.

SHERMAN, Stuart. The Restoration and the Eighteenth Century. In: DAMROSCH, David.; DETTMAR, Kevin J.H et al. (org.). *The Longman Anthology: British Literature*, Volume 1. 4. ed. New York: Pearson, 2010. p. 1980-2009.

SILVA, R.B. Using literary texts in the ESL classroom. *Revista de Ciências Humanas*, n. 1, 2001.

THOMAS, Dylan. *Do not Go Gentle into That Good Night*. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/46569/do-not-go-gentle-into-that-good-night> Acesso em: 23 abr. 2025.

TRUE WEST MAGAZINE. *Western Events for November 2015*. Disponível em: <https://truwestmagazine.com/article/western-events-for-november-2015/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

VINEY, Brigit. *Pride and Prejudice: Jane Austen*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2021.

VINEY, Brigit. *Frankenstein: the Graphic Novel*. [Adaptada da obra de] Mary Wollstonecraft Shelley. Disponível em: <https://ca01001129.schoolwires.net/cms/lib/CA01001129/Centricity/Domain/1484/Frank%20Vol%201.pdf> . Acesso em 23: abr. 2025.

WHEATLEY, Phillis. *On Being Brought from Africa to America*. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/45465/on-being-brought-from-africa-to-america> . Acesso em 25 abr. 2025.

WORDSWORTH, William. *The Tables Turned*. Acesso em:

<https://www.poetryfoundation.org/poems/45557/the-tables-turned> . Acesso em: 23 abr. 2025.

WOMEN'S HISTORY. *Phillis Wheatley's Poems on Various Subjects, Religious and Moral*. Smithsonian Institution, National Museum of American History. Disponível em: <https://womenshistory.si.edu/herstory/work/object/phillis-wheatleys-poems-various-subjects>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ZEPHANIAH, Benjamin. *The Men from Jamaica are Settling Down*. Disponível em: <https://www.penguin.co.uk/discover/articles/verbal-riddim-extract-windrush-75> . Acesso em: 23 abr. 2025.

Agradecimento

Gostaríamos de agradecer às/aos estudantes das disciplinas de Cultura Anglo-Americana e Literaturas de Língua Inglesa, que contribuíram, ao longo destes oito anos, com as reflexões que culminaram nas propostas pedagógicas aqui reunidas: Amanda Santos, Anna Tereza Chollet, Clarice Teixeira, Diogo Cardoso, Diúlia Silveira, Fabíola Pelissoli, Gabriel Leindecker, Lorenzo Lima, Eduarda Gil, Gabriel Leindecker, Juliana Colombo, Karen Cinca, Kevin Porcher, Letícia Rosa, Lorrana Gouvea, Luana Garcia, Luciane Strzykalski, Maiara Dalpiaz, Mayra Maia, Náima Valadares, Paula Pelissoli, Raquel Estigarribia, Sandryele de Oliveira e Vitor Gouvea.

pragnatha

