

APRENDER E ENSINAR INGLÊS COM LITERATURA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MATEUS DA ROSA PEREIRA
CLARICE PORTELA GERMANN TEIXEIRA
PAULA PELISSOLI PEREIRA



Mateus da Rosa Pereira
Clarice Portela Germann Teixeira
Paula Pelissoli Pereira

*Aprender e ensinar inglês
com literatura: desafios e
possibilidades*

São Paulo
Pragmatha
2021

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Copyright: Dos Autores

Esta obra é resultado de projetos desenvolvidos no IFRS - *Campus* Osório, realizada por intermédio do fomento do Edital IFRS Nº 09/2021 - 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.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P436a Pereira, Mateus da Rosa

Aprender e ensinar inglês com literatura : desafios e possibilidades / Mateus da Rosa Pereira, Clarice Portela Germann Teixeira e Paula Pelissoli Pereira. -- 1.ed.-- São Paulo, SP : Pragmatha, 2021.
208 p.

ISBN 978-65-86734-47-8

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Livros didáticos. 3. Aprendizagem. 4. Literatura inglesa - Estudo e ensino. I. Teixeira, Clarice Portela Germann. II. Pereira, Paula Pelissoli. III. Título.

CDU Ed. (online): 811.111(07)

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

SUMÁRIO

Introdução	6
The Road Not Taken	8
Por que abordar literatura no ensino de inglês?	16
Leitura e literatura em Língua Inglesa	26
Parte I – Literatura com <i>graded readers</i>	
1 Os <i>graded readers</i> como uma alternativa legítima no letramento literário em inglês	33
2 A tradição gótica	43
2.1 O que caracteriza a estética gótica?	48
2.2 Onde está situado Edgar Allan Poe na vastidão do universo da tradição gótica?	57
3 Contextualizando o conto “A queda da casa de Usher” e o <i>graded reader</i>	71
3.1 O Gótico no reader: conto original x conto adaptado	76
3.2 A abordagem do Gótico nas ilustrações e atividades	95
4 A obra certa na hora certa	108

Parte II – Literatura nos livros didáticos	
1 As Literaturas de Língua Inglesa presentes nos livros didáticos	115
1.1 Voices Plus (2016)	129
1.2 Way to Go! (2017)	129
1.3 Learn and Share in English (2016)	134
1.4 Circles (2016)	143
1.5 Alive High! (2016)	150
1.6 Considerações sobre as análises	163
2 As Literaturas de Língua Inglesa em prática: uma proposta	166
2.1 O material selecionado	166
2.2 A proposta	169
2.3 Considerações sobre o projeto	181
3 De volta ao ponto: relato e reflexões da prática em um novo contexto de sala de aula	187
3.1 O curso Reading American Short Stories	187
3.2 A prática	189
3.2.1 Aula 01	189
3.2.2 Aula 02	193
3.3 Considerações sobre a prática	196
Trilhas possíveis, caminhos viáveis	197
Referências	202

Introdução

Aprender uma língua estrangeira pressupõe uma vontade de abrir-se para o mundo, de começar um diálogo de uma vida com culturas de outros países, outros modos de viver, outras histórias, crenças e concepções; enfim, um diálogo com o outro. Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica um mergulho duplo rumo a essa alteridade, já que o professor, depois de ter vivenciado sua própria aprendizagem inicial, é agora confrontado com a tarefa, ao mesmo tempo mágica e árdua, de conduzir, organizar e de alguma maneira promover o aprendizado de outros, imbuídos todos nesse espírito de comunicar-se com a diferença.

Nos cursos de formação de professores de Língua Inglesa, discutimos a respeito das metodologias mais efetivas para promover esse aprendizado, buscando, sempre, uma objetividade que frequentemente distancia as áreas da linguística aplicada, de um lado, e dos estudos literários, de outro, criando, como resultado, uma falsa dicotomia entre língua e literatura. O estudo de literaturas estrangeiras nesses cursos, mais especificamente, fica limitado a servir como bagagem cultural e exposição à língua-alvo. Pouco ou nada se discute sobre como os professores poderiam explorar os textos literários nas

suas aulas de Língua Inglesa, embora muito já se fale a respeito da utilização da literatura no ensino de língua materna. Defendemos que, assim como o cinema e a música, a literatura tem um enorme potencial de despertar a imaginação, gerar identificação, instigar discussões profundas e necessárias, bem como tornar as aulas mais prazerosas e significativas, por isso os textos literários também precisam ser considerados como um recurso pedagógico altamente relevante no ensino de inglês.

The Road Not Taken

Alguém que deseje incluir em seu planejamento didático uma obra literária para suas aulas de Língua Inglesa em uma turma do ensino básico, no Brasil, se sentirá como o eu lírico do poema “The Road Not Taken”, de Robert Frost: em meio a uma floresta, solitário, diante do desconhecido e repleto de alternativas inexploradas. Partindo desse poema, como uma metáfora, para considerarmos o ensino de inglês com ou sem o uso de textos literários, é fácil perceber que **não** abordar literatura estrangeira no ensino de inglês representaria a via principal, a autoestrada metodológica que julga, de antemão, pouco recomendável utilizar poemas, contos, romances ou peças de teatro em aulas de inglês, simplesmente porque esses textos seriam muito difíceis e complexos para os alunos — note que, nessa proposição, todos os textos literários são colocados em pé de igualdade quanto a autoria, época, gênero literário, extensão etc.

É difícil precisar a origem dessa antiga crença pedagógica, mas o certo é que ela se estabeleceu há algumas gerações de modo que, nos cursos de licenciatura em Letras, os professores dos nossos professores em formação já tiveram professores que acreditavam na impossibilidade da utilização de textos literários para o ensino

bem-sucedido de inglês. Uma hipótese, que pode fazer algum sentido quando consideramos o desenvolvimento histórico das metodologias e abordagens ao ensino de inglês como língua estrangeira, é que essa espécie de aversão provém dos primórdios do ensino de línguas, notadamente do latim e do grego, por meio do método clássico. Um método para o qual nunca houve uma teoria que o explicasse ou lhe desse embasamento ou justificativa conceitual. Como o referido método era quase que exclusivamente centrado na tradução de textos literários, considerados como o referencial normativo único de domínio linguístico, fundiram-se na mesma imagem de ineficácia metodológica a tradução e o uso da literatura no ensino de línguas estrangeiras. Ao desprezar acertadamente um método para o qual nunca houve uma sustentação teórica, também fomos afastando a literatura das salas de aula de língua estrangeira, sem notar que estávamos jogando o bebê fora junto com a água do banho.

Com o desenvolvimento de uma base sólida nos estudos da linguagem e, principalmente, da linguística aplicada ao ensino de inglês nas últimas, aproximadamente, cinco décadas, enraizou-se, conforme nossa hipótese, a crença de que o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira era algo ultrapassado, indesejável e, acima de tudo, ineficaz. Em decorrência dessa situação, os professores dos nossos cursos deixaram de falar sobre esse assunto nos cursos de formação de docentes, e a literatura passou a servir ao mesmo propósito nos cursos de bacharelado e nos de licenciatura, isto é, enriquecer a cultura dos licenciandos, promover seu letramento literário na língua estrangeira para a qual estão se habilitando e expor os alunos da graduação à língua-alvo.

Portanto, se essa hipótese fizer algum sentido, um dos principais motivos para que se trabalhe tão pouco com textos literários em aulas de língua estrangeira é que, nos cursos de formação de professores, os licenciandos não aprendem como estruturar uma aula com base nesses textos. Ainda resta comprovar essa hipótese e suas consequências, mas nossas experiências com universidades federais brasileiras nos informam que o ensino de inglês com o uso de literatura não figura nas ementas das disciplinas de metodologia de ensino de inglês, nem nas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa, independentemente da nomenclatura específica que adotem. Consequentemente, seria improvável que um professor de inglês, recém-formado, se sentisse seguro para desenvolver uma sequência didática usando um texto literário com a mesma propriedade que ele dispõe quando toma a decisão de abordar um poema de Gonçalves Dias ou Álvares de Azevedo no ensino de português, por exemplo, pois para isso ele foi devidamente preparado, ao longo da licenciatura, nas disciplinas de literatura brasileira e de ensino de língua materna.

A metáfora do poema de Robert Frost pode ser entendida pelo menos de duas maneiras muito pertinentes à nossa discussão. Percebemos, enquanto professores, que o tempo todo nos deparamos com escolhas em nosso cotidiano de planejamento didático, aplicação de atividades e avaliação da aprendizagem. Nesse processo cíclico de tomada de decisão, volta e meia um docente, por motivos geralmente pessoais — para experimentar algo diferente com a turma, porque foi instigado por uma palestra, por um livro ou por um filme —, pensa que seria interessante tentar usar um texto literário em suas aulas de inglês, ainda que isso represente, considerando sua

formação em um curso de Letras, um empreendimento inovador e bastante questionável. Permanecer no caminho tradicionalmente percorrido traz mais segurança e aprovação, muitas vezes acompanhadas de sucesso no ambiente de trabalho. Ao comparar os dois caminhos diante de si, tal qual o eu lírico do poema, o professor avalia que um deles foi menos percorrido e por isso o atrai, na esperança de que, no futuro, possa avaliar com um suspiro que isso fez toda a diferença. Este último caminho, conforme a metáfora que estamos usando, representa o uso de textos literários no ensino de inglês hoje em dia, dada a carência de estruturação teórica e metodológica para o seu ensino.

A outra maneira de interpretarmos a metáfora de “The Road Not Taken” na presente discussão se aplica ao professor que, já tendo decidido incluir em suas aulas um texto literário, não sabe por onde começar essa aventura. Após ter tomado a decisão de colocar os alunos em contato com alguma obra literária na língua estrangeira, o professor se depara, continuando com a metáfora do poema, com dois caminhos elementares. No primeiro caminho, talvez um pouco mais percorrido, o docente pode optar por utilizar leituras facilitadas, ou *graded readers*. 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 recontado 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 muito 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, na primeira parte deste livro voltamos nossa atenção principalmente para como aspectos marcadamente literários, especialmente os associados à estética gótica ligada a esse conto, que foram retrabalhados no texto adaptado.

O outro caminho que se abre ao professor que decide trabalhar com textos literários no ensino de inglês foi ainda menos trilhado, e, assim como em “The Road Not Taken”, precisa que mais pessoas o desbravem. Trata-se de selecionar textos literários autênticos, o que imediatamente desperta preocupação pela 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 uma trilha mais desafiadora, porque exige do professor um olhar muito cuidadoso na seleção do texto literário, não podemos esquecer de dois fatores básicos que serão aprofundados na segunda parte desta publicação. 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 nesse quesito é a relação entre a complexidade do texto em si e o que se espera que os alunos entendam dele. Um texto mais sim-

ples 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. Sem aprofundar aqui um tópico de extrema relevância, digamos apenas que 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, na segunda parte deste livro, 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.

Ao final do poema de Robert Frost, o eu lírico de “The Road Not Taken” afirma que, no futuro, se enxerga suspirando porque, tendo escolhido o caminho menos percorrido, sente que isso terá feito toda a diferença em sua vida. No entanto, uma leitura mais desconfiada desse desfecho pode identificar uma dose de ironia no que o poeta lança como reflexão. A bem da verdade, o poema trata da impossibilidade de se abraçar caminhos divergentes ao mesmo tempo. Escolher também significa abrir mão. Como a vida segue, opta-se por um caminho em detrimento de outras possibilidades, que vão se esvaindo enquanto trilhamos o rumo escolhido. Na primeira e na se-

gunda estrofes do poema, o eu lírico admite que ambas as trilhas são igualmente interessantes e que, depois de percorrer o caminho escolhido, ele não ficaria muito diferente do outro ao olhar do próximo viajante. Portanto, ao final do poema, a projeção de que no futuro o eu lírico pensará que ter escolhido o caminho menos percorrido terá feito toda a diferença não passa de um desejo, de uma esperança e um consolo, pois, não tendo avaliado o caminho desprezado, nunca terá certeza de sua escolha. Assim, o poema reforça a imagem da encruzilhada, com as primeiras estrofes na descrição do espaço e, no fechamento do poema, em uma projeção temporal. Para não padeceremos do mesmo mal que aflige o eu lírico do poema de Robert Frost, apresentamos ao leitor um breve mapa para quem quiser se lançar ao desafio de percorrer um ou ambos os caminhos. Trata-se de um mapa provisório, feito a mão, ao estilo dos mapas de piratas, mas pelo menos serve para sugerir ao professor que ele não está totalmente solitário no caminho que escolher trilhar.

Por que abordar literatura no ensino de inglês?

A literatura é um rico produto cultural que, nos dias atuais, perdeu, de certa forma, seu caráter elitizado, tornando-se mais democrático e fácil o seu acesso. Hoje, 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 do brasileiro, especialmente o aluno da rede pública de ensino.

A escola, apesar de não ser o único lugar que pode proporcionar o contato com a literatura, é a 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 tantas 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 realidades culturais e socio-históricas. Possibilitar o ensino da literatura para jovens é oportunizar a eles um contato com um universo infindá-

vel que somente irá acrescentar ao seu conhecimento de mundo, ao autoconhecimento e ao crescimento pessoal.

Quando observamos as discussões sobre o ensino de literatura por parte de professores do ensino básico, percebemos que esse assunto geralmente se limita às aulas de língua materna. Há uma grande dificuldade de professores brasileiros de Língua Inglesa explorarem textos literários em suas aulas em virtude da realidade do ensino dessa língua na escola pública. Além do mais, quando são utilizados, por vezes se tornam pretexto para o ensino da gramática da língua, e seu real propósito — a exploração de sentido e leitura dos alunos — acaba se perdendo, visto que o ensino de inglês, em muitas escolas públicas, está ainda pautado na abordagem de regras gramaticais isoladas (cf. BRASIL, 2006, p. 107). 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 do professor de língua, 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 (cf. BRASIL, 1998, p. 21).

Documentos oficiais do Governo, como os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), atestam a importância do aprendizado da literatura, mas isso acontece dentro da disciplina de Língua Portuguesa. No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, não há uma ênfase para o trabalho com obras literárias, mas, sim, há uma preocupação com uma abordagem de ensino em que a língua seja explorada de forma contextualizada, ou seja, não utilizando enunciados soltos.

No que tange à habilidade de leitura, há passagens nos documentos que abordam a importância de se trabalhar

com essa habilidade nas aulas de Língua Inglesa, pois proporciona um contato com as culturas da língua, além de ser capaz de fazer com que entendamos um pouco mais sobre o ponto de vista do outro. Essa perspectiva pode ser constatada em um dos objetivos do ensino de inglês dos PCNs para o ensino médio, segundo o qual o aprendiz deve ser capaz de “conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 32). Dessa maneira, podemos inferir que o texto literário se constitui como uma alternativa promissora para o trabalho com leitura em aulas de segunda língua, porque ele se caracteriza por ser um dos bens culturais da humanidade e, além de ser um texto artístico, com seu valor estético, ele pode proporcionar aos estudantes de uma segunda língua um contato cultural e histórico, pois tem a capacidade de nos transportar para um espaço-tempo diverso. De acordo com passagens contidas também na BNCC, o ensino de Língua Inglesa no ensino médio tem como papel:

(...) expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea — permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2018, p. 485).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo professor da escola pública ao trabalhar com textos mais extensos em

aulas de Língua Inglesa, a literatura pode representar uma rica ferramenta nas aulas de língua estrangeira, pois trata-se de um produto cultural proveniente de diferentes sociedades. Assim, o professor expande o olhar para além da sala de aula, pois ensinar inglês no Brasil significa, também, ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura (cf. GIMENEZ, 2011, p. 49). Dessa forma, o ensino com textos literários pode proporcionar aos alunos um contato cultural, além de um consequente aprendizado mais contextualizado da língua.

Festino (2011) observa uma nova configuração do contexto de ensino e uso da Língua Inglesa, em que número de falantes do inglês considerados “não nativos” é muito maior que o de nativos, o que requer um novo olhar do professor acerca dos tópicos de língua que serão abordados, bem como os aspectos culturais relevantes na aprendizagem da língua:

Nesse novo contexto, o texto literário se torna essencial desde que possa ser entendido como uma zona de contato que levanta não somente uma consciência linguística, mas também cultural, pois o aluno entra em contato com diferentes culturas em que a língua aprendida é falada. Em um outro nível, essa visão crítica sobre o Outro deve encorajar a criticidade do aluno em relação à sua própria cultura. Diante disso, o texto literário é essencial para uma abordagem de ensino de Língua Inglesa que ultrapasse o linguístico e se torne um ato de ensinar, pois envolve o aluno em uma reflexão crítica. (FESTINO, 2011, p. 55).

Devido ao contexto exposto acima, em que 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. Os textos literários abrem espaços de discussão que, por meio da estética, abordam diversas maneiras de se entender o mundo. É nesse sentido que a autora considera que o texto literário, em sala de aula, possibilita atingir objetivos que vão além dos propósitos somente linguísticos, pois também possibilitam um contato com outros contextos culturais.

A leitura dos textos literários, para a autora, traz um movimento que se desloca de uma leitura somente interpretativa — que apenas reitera as leituras já realizadas das narrativas propostas — para uma leitura muito mais crítica, que parte de uma nova criação de sentidos. Ou seja, algo que abrange múltiplos contextos de diversas narrativas em inglês. Essa abordagem do texto literário contribui para que os alunos aperfeiçoem suas capacidades linguísticas voltadas para a comunicação, promovendo uma mudança tanto cultural quanto social.

Ao encarar as LLI como um recurso promissor para o ensino dessa língua estrangeira, nossa perspectiva se alinha com a de Long (1986), que não enxerga o texto literário como um pretexto para ensinar a língua em si, mas para observá-la em diferentes contextos e em diferentes sentidos:

A literatura permite o desenvolvimento de técnicas para encontrar o sentido através do contexto, para distinguir o que é importante do que não é (o que os falantes nativos fazem facilmente), e para a descoberta dos itens lexicais que deveriam ser conhecidos, mas não são. (LONG, 1986, p. 58, tradução nossa).

Essa perspectiva propõe-se a observar o aluno como um sujeito ativo em seu conhecimento, que está aprendendo não só uma nova língua, mas uma nova cultura, ao mesmo tempo que pode se confrontar com ela, ultrapassando aspectos gramaticais propostos por um ângulo mais restrito do ensino, para atingir um sistema sociosemântico, conforme Collie e Slater (1992) pontuam como um passo importante para que haja um envolvimento pessoal cativante entre o aluno e a leitura:

Muitas vezes, o processo de aprendizagem é essencialmente analítico, fragmentado e, a nível de personalidade, muito superficial. O engajamento da imaginação por meio da literatura permite que os alunos direcionem a sua atenção para além dos aspectos mais mecânicos da língua. (COLLIE & SLATER, 1992, p. 05, tradução nossa).

Nesse sentido, quando o processo de ensino-aprendizagem de uma língua ultrapassa os aspectos puramente linguísticos e é direcionado para uma compreensão mais ampla por meio de sentidos, o aluno consegue criar um vínculo muito maior com a língua, com a cultura e com a leitura, já que a “linguagem se torna ‘transparente’ — a ficção invoca o indivíduo como um todo para o seu mundo” (COLLIE & SLATER, 1992, p. 06). Ao ser inserido nesse mundo, o aluno enxerga a si mesmo como parte do processo, agente da sua própria aprendizagem, o que gera um envolvimento pessoal e o cativa para a leitura.

Além de proporcionar enriquecimento na aprendizagem, em aspectos culturais e linguísticos, os textos literários oportunizam um aprendizado mais prazeroso, pois a ficção prende os alunos por envolver dimensões relacionadas a sentimentos e emoções. Por conter muito do ser humano no texto literário, há muitas vezes uma

identificação do discente com esses textos, em que o leitor é capaz de se enxergar em um personagem ou em alguma situação do enredo.

Em seu texto acerca do uso de literatura nos contextos de ensino-aprendizagem de inglês, Brandão (1999) propõe reflexões pertinentes sobre as diferentes abordagens do ensino de LLI e seus resultados, bem como destaca como a abordagem escolhida influencia na motivação e percepção de aprendizagem dos alunos. Para a autora,

O uso da literatura no ensino da língua deve ser visto não somente como uma ferramenta para a aprendizagem do inglês. Na verdade, a língua é uma das maneiras de se compreender o texto, um método que deve ser visto como um tipo de apoio e prazer para os alunos. Se mantivermos a visão equivocada e preconceituosa de que estudantes não gostam ou não estão acostumados a ler, estaremos contribuindo para a aversão deles à literatura. (BRANDÃO, 1999, p. 16, tradução nossa).

Buscamos alinhar, neste livro, nossas concepções, tanto de análise quanto de propostas práticas, a partir dessa perspectiva de ensino de LLI, pois esse ponto de vista se configura de maneira muito mais ampla, capaz de abranger aspectos não só linguísticos, como também sociais e culturais, sendo muito mais significativo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a perspectiva da autora, precisamos valorizar o gosto pela literatura e não apenas lidar com obras por seu caráter historiográfico ou por obrigação curricular. A literatura não deve ser vista como um obstáculo da aprendizagem, bem como não pode ser encarada como somente mais um conteúdo a ser cumprido no currículo. Na verdade, deve ocorrer o contrário, na medida em que a literatura é mais um dos meios de se aprender a língua de maneira frutífera, em

que o aluno aproveite o processo ao mesmo tempo que o considere importante para o seu aprendizado.

Outra autora que defende o texto literário nas aulas de língua estrangeira é Ur (1996), que discorre a respeito de aspectos que tornam a literatura um texto funcional nas aulas de inglês:

A literatura pode ser muito agradável de ler; fornece exemplos de diferentes estilos de escrita e representações de vários usos autênticos da língua; é uma boa base para a expansão do vocabulário; promove habilidades de leitura; pode fornecer um excelente ponto de partida para discussão ou escrita; envolve emoções e intelecto, o que aumenta a motivação e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal; faz parte da cultura-alvo e tem valor como parte da educação geral dos alunos; incentiva o pensamento empático, crítico e criativo; contribui para o conhecimento sobre o mundo; e aumenta a conscientização sobre diferentes situações e conflitos humanos. (1996, p. 201, tradução nossa).

Apesar de defender o texto literário na sala de aula, Ur (1996) reconhece as dificuldades que são encontradas pelo docente em decorrência da complexidade inerente às composições literárias. Em geral, a literatura, enquanto arte, não é afeita à objetividade, mas, sim, à subjetividade. Por isso a linguagem de muitas obras literárias pode ser menos palpável e se tornar difícil para um aprendiz de uma nova língua. Entretanto, a autora afirma que isso é um problema que pode ser solucionado. Nesse sentido, ela tende a ser cuidadosa na escolha dos textos a serem trabalhados com seus alunos, e, às vezes, opta por selecionar apenas uma parte de um texto longo. Outra saída que Ur propõe, em alguns casos, é o uso de versões simplificadas dos textos, mesmo que ela acredite

que as adaptações possam não preservar o valor literário do texto original. Porém, o material facilitado irá proporcionar aos aprendizes uma apreciação e um prazer no ato de realizar a leitura, e, por esse motivo, podemos ter mais ganhos do que perdas no aprendizado (cf. UR, 1996, p. 202).

Dessa forma, é importante que o professor, ao decidir trabalhar com literatura em uma segunda língua, tenha em mente as dificuldades linguísticas que os alunos possivelmente enfrentarão — isso dependerá, é claro, do nível linguístico em que eles se encontram —, principalmente se for abordar em sala de aula textos clássicos originais. Para que o aluno seja capaz de interpretar e construir sentidos a partir do texto que está lendo, é necessário que haja um cuidado na escolha do material que será trabalhado, assim a leitura poderá ser significativa e contribuirá para a bagagem literária do estudante, e não será somente uma decodificação de vocabulário. Se a compreensão do texto for clara para o aprendiz, ele poderá responder ao texto, assim como ressignificá-lo.

Figueirêdo e Queiroga (2017), assim como Ur, apontam a importância da escolha certa do texto literário para se trabalhar com os aprendizes de uma língua:

O que há de se observar, então, são as escolhas dos gêneros literários a serem trabalhados nas aulas de literatura em língua inglesa. É essencial que se busque por materiais que utilizem métodos que favoreçam o diálogo do aluno com a própria obra literária. De acordo com Pinhel (2004, p. 56), é preciso observar se a leitura de textos em língua estrangeira “[...] está sendo trabalhada como um meio de potencializar a formação do aluno como um leitor autônomo, capaz de interagir com o autor, de maneira a interpretar o texto em busca dos objetivos específicos que emergem a cada leitura [...].” (FIGUEIRÊDO; QUEIROGA, 2017, p. 5).

Além dos autores citados acima, Rossoni (2017) também salienta a importância de uma seleção cuidadosa do material como um dos principais fatores que contribuem para o sucesso na leitura significativa em uma segunda língua:

A leitura em LE pode ser trabalhada com alunos de diferentes níveis de proficiência, basta o professor fazer a escolha do material adequado ao nível de seus alunos e guiá-los para que esse processo seja produtivo e prazeroso. Os livros devem estar em um nível de linguagem apropriado, não devem estar além da capacidade do aprendiz, pois isso causaria frustração ao leitor por não compreender o que está lendo, muito menos devem ser de nível inferior, pois assim não seria um desafio para o aluno e a atividade perderia totalmente seu propósito. Ao ler materiais linguisticamente difíceis, a leitura deixa de ser prazerosa, torna-se lenta, desmotivadora e os alunos têm baixa expectativa de compreensão do conteúdo. (ROSSONI, 2017, p. 37).

A literatura, por sua capacidade de nos transportar para outros lugares e tempos, é conhecida pelo seu caráter prazeroso, pois explora a nossa imaginação. Por isso, o professor de Língua Inglesa, ao escolher os textos a serem trabalhados nas aulas, deve levar em consideração a aproximação e a intimidade do aprendiz com a língua, para que a fluidez da leitura literária não se perca e o trabalho com a obra selecionada torne-se viável e frutífero.

Leitura e literatura em Língua Inglesa

A perspectiva de um docente sobre a sua prática antecede e embasa todas as demais escolhas a serem realizadas, seja a escolha da metodologia, seja a seleção de materiais para a aula. A ação de um professor tem como base princípios e perspectivas de ensino, que atualmente são diversos, moldando diferentes relações de ensino-aprendizagem. Diante disso, torna-se necessário estabelecer que premissas básicas e pressupostos norteiam as demais reflexões ao longo deste livro, principalmente no que diz respeito à habilidade mais articulada no contexto da abordagem de textos literários, a leitura.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o ensino de leitura em Língua Inglesa deve englobar práticas que compreendam as:

possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2018, p. 244).

Nesse sentido, entendemos que o ensino de leitura em Língua Inglesa acontece por meio da abordagem de textos diversos, e tem como princípio básico o letramento que procure “desenvolver um leitor como aquele que

entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006 p. 98).

Partimos, portanto, de uma perspectiva de ensino dialógica, segundo a qual o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa “ocorre por meio de um processo de participação, inicialmente periférica, que vai se complexificando até se tornar um engajamento mais central e mais legitimado” (PAIVA, 2014, p. 138). Trata-se, assim, de um processo gradativo de engajamento em que o aluno pode observar a língua com mais propriedade à medida que avança com as interações na língua estrangeira. As atividades, que devem se adequar ao momento do aprendizado dos alunos, permeiam todas as habilidades, de modo que a língua seja contemplada em sua complexidade, e não focada apenas em algumas habilidades isoladas, ou direcionada apenas para a prática gramatical.

Nesse sentido, ao inserir o texto literário no contexto do ensino de inglês, devemos levar em conta o nível de complexidade linguística e estética do texto para que a aprendizagem ocorra de modo coerente com as habilidades dos alunos, pois é importante considerar que “nem sempre o conhecimento prévio dos aprendizes é amplo o suficiente para auxiliar na leitura de qualquer texto” (PAIVA, 2012, p 85). Sendo assim, cabe ao docente trazer e selecionar textos que estejam compatíveis com o nível linguístico dos alunos, bem como preparar atividades que contextualizem e possibilitem ao aluno uma preparação para ler em uma segunda língua.

À medida que os tópicos linguísticos e as habilidades se complexificam, o aluno consegue entrar em contato com textos literários em Língua Inglesa de linguagem e

estética mais variadas. Vale ressaltar que o nível de complexidade de um texto, literário ou não, deve ser analisado a partir não somente da linguagem, mas também do gênero, da estrutura de sua composição e dos conhecimentos que articula e requer do leitor para o seu entendimento. Sendo assim, o professor desenvolve, no processo de escolha do texto adequado para a aula, uma curadoria do seu material.

Existem processos e passos que podem ser desenvolvidos antes, durante e após a leitura para que haja de fato um aproveitamento por parte do leitor do texto, já que “os processos componenciais de decodificação, compreensão literal e compreensão inferencial são necessários para que a compreensão leitora ocorra” (TOMICH, 2009, p. 194). Nesse sentido, para que a leitura em Língua Inglesa possa ser de fato efetiva e proveitosa, o professor deve ter em mente os conhecimentos prévios dos alunos para que possam ser articulados antes da leitura e a preparação dos alunos para o texto a ser lido, partindo de processos simples e desenvolvendo uma leitura mais complexa. Ao longo da leitura:

o professor deve evitar que o aluno vá para o texto sem um objetivo específico, já que isso fatalmente o leva a uma leitura ascendente, ‘palavra por palavra’, e a querer traduzir o texto literalmente, perdendo, na maioria das vezes, a compreensão global, ou mesmo, não compreendendo o texto. (TOMICH, 2009, p. 196).

O momento da leitura é de igual importância, pois é quando o aluno identifica e se depara com as suas facilidades e dificuldades com relação à habilidade e ao seu nível de vocabulário. Para que não haja um desestímulo, é necessária a proposta de atividades que guiem e orientem o aluno para determinados objetivos, impedindo que foquem em aspectos diferentes do propósito da leitura.

No que diz respeito à fase de pós-leitura, Tomich (2009) aponta como o momento em que a leitura realizada e o texto lido se ligam, havendo uma nova contextualização com base na realidade do aluno. Segundo a autora, o “objetivo da pós-leitura é consolidar o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido em situações que lhes sejam relevantes” (TOMICH, 2009, p. 197). Sendo assim, quando observamos o trabalho com a leitura de textos literários em Língua Inglesa, é possível perceber as possibilidades de conexão que o texto proporciona enquanto constructo artístico e cultural, contribuindo para o desenvolvimento do aluno e do leitor.

No próximo capítulo, trataremos de como as leituras facilitadas podem desempenhar um papel relevante no ensino de inglês em sintonia com as questões apresentadas até o momento. Os *graded readers* surgem como uma boa alternativa para abordar a literatura nas aulas de língua estrangeira, se levarmos em consideração o nível de proficiência dos estudantes, o que pode proporcionar a eles um primeiro contato literário em uma segunda língua mais fluido e com a redução do nível de frustração durante a leitura. Além do mais, grande parte desses livros contém atividades baseadas no texto adaptado, inclusive com uma abordagem mais contextualizada de aspectos gramaticais. Caso professores de Língua Inglesa optem ou tenham a oportunidade de utilizar os livros facilitados em sala de aula, as atividades podem também ser exploradas. Por outro lado, se as atividades não contemplarem o texto literário de forma a oportunizar aos alunos um “mergulho” na obra do escritor e em sua consequente estética, cabe ao professor realizar a mediação a partir da adaptação do material, melhorando

os pontos que acredita serem pertinentes, assim como realiza com demais materiais.

Na primeira parte do capítulo, intitulada **A tradição gótica**, realizamos uma reflexão a respeito de conceitos sobre a estética gótica, com o intuito de apresentar um panorama geral sobre o assunto e esclarecer que ela se caracteriza pelo seu vasto desenvolvimento ao longo dos séculos, não podendo ser enxergada apenas como fruto de um contexto específico, já que seu início data do século XVIII e sua fluidez temporal permite que ela esteja presente em nossa cultura até os dias atuais.

Visando a esses pontos, analisamos, de forma qualitativa, na seção **Contextualizando o conto “A Queda da Casa de Usher” e o *graded reader***, a narrativa curta e suas atividades, do *graded reader* **Tales of Mystery**, da editora Helbling Readers. Considerando que as narrativas de Poe são caracterizadas pela sua variedade estética, como o horror gótico, o humor, o mistério e a ficção científica, optamos por centrar este estudo na estética de horror gótico do escritor, uma vez que o conto selecionado se caracteriza por fazer parte desse segmento. Conforme Fisher, narrativas como a “A Queda da Casa de Usher” “são fundadas solidamente na tradição gótica” (2004, p. 84, tradução nossa). Além disso, o autor salienta que essa narrativa curta “provavelmente é considerada uma das maiores conquistas de Poe no conto” (FISHER, 2004, p. 88, tradução nossa), tamanha a sua riqueza na construção dos elementos e importância no universo gótico.

Alguns trechos de “A Queda da Casa de Usher” recontados no *graded reader* do corpus, são cotejados com o texto-fonte em busca de semelhanças e diferenças que

sinalizem como o material facilitado lida com preocupações e significados literários, principalmente no que diz respeito à estética gótica, diante das limitações linguísticas impostas por uma versão simplificada do texto. Finalmente, as atividades pedagógicas e outros elementos apresentados no *graded reader* são levados em consideração, buscando-se comprovar ou refutar a hipótese de que aspectos relevantes do texto-fonte irradiam para outros elementos do material facilitado. Dessa maneira, na segunda parte da análise observamos de que forma os elementos da estética gótica apontados por França (2019) são explorados, a fim de constatar se as atividades abordam de forma significativa os sentidos referentes ao gótico presentes no conto, ou se os tratam de maneira superficial, não proporcionando um olhar crítico aos alunos quanto à referida estética.

Parte I
Literatura com
graded readers

1 Os *graded readers* como uma alternativa legítima no letramento literário em inglês

Para esclarecer melhor sobre o tipo de material que analisaremos no presente trabalho, é válida uma apresentação mais pontual sobre o que ele se trata. Quando falamos sobre materiais que exploram versões de textos de natureza ficcional, assim como não ficcional, para o ensino de Língua Inglesa a aprendizes não nativos, comumente os conhecemos por materiais “facilitados” ou “adaptados”; outrora, na Língua Inglesa, são intitulados *readers* ou *graded readers* e são definidos da seguinte maneira pela Extensive Reading Foundation (ERF):

Livros facilitados são livros de variados gêneros criados especialmente para alunos de línguas estrangeiras. Eles podem ser versões simplificadas de obras existentes, histórias originais ou livros de natureza factual. Eles são “facilitados” no sentido de que a sintaxe e o léxico são adaptados para tornar o conteúdo acessível aos alunos do idioma. Os editores normalmente publicam séries de leitores com 4-6 níveis de leitura diferentes para se adequar a vários níveis de habilidade e permitir o progresso ao longo do tempo. A Extensive Reading Foundation também se refere aos livros facilitados como Literatura para alunos de línguas, indicando que eles compreendem um tipo de literatura válido e “autêntico” destinado a um público específico. (ERF, 2020, *online*, tradução nossa)¹.

¹ *Graded Readers are books of various genres that are specially created for le-*

Os referidos livros apresentam, de forma geral, a obra adaptada, imagens que facilitam a compreensão da narrativa (dependendo do nível linguístico do material), notas de rodapé com explicação de vocabulário que porventura não seja familiar aos leitores e, muitos deles, atividades que abordam o texto e aspectos formais da língua, assim como exploram as quatro habilidades. Além disso, também contam com elementos paratextuais que:

(...) incluem introduções ou prefácios contendo informações sobre o autor e a obra originais, sobre a história ou a cultura dos povos ou dos lugares ficcionalmente representados. Podem conter ainda textos explicativos, como notas de rodapé, pequenos glosários (bilíngues, monolíngues ou até pictóricos), e exercícios de interpretação de texto ou de vocabulário e gramática. Informações de orelha e de quarta capa sobre a série, o público-alvo e a história (normalmente um breve resumo) também ajudam a compor o rico aparato paratextual que, juntamente com as ilustrações, serve de invólucro para os *graded readers*. (BECKER, 2015, p. 14-15).

Portanto, podemos dizer que os *graded readers* são construções marcadamente multimodais, no sentido conferido por Clüver (cf. 2012, p. 15), já que eles geralmente agregam atividades pedagógicas, além de contar com ilustrações que reforçam elementos narrativos e da estética predominante no texto literário. Nesse sentido, os *graded readers* são exemplares de uma combinação de

arners of foreign languages. They may be simplified versions of existing works, original stories or books that are factual in nature. They are 'graded' in the sense that the syntax and lexis are controlled in order to make the content accessible to learners of the language. Publishers normally issue reader series with 4-6 different reading levels to suit a range of skill levels and allow progress over time. The Extensive Reading Foundation also refers to graded readers as Language Learner Literature (LLL), indicating that they comprise a valid, 'authentic' type of literature aimed at a specific readership.

mídias (cf. CLÜVER, 2012, p. 15), tais como o texto literário, o livro didático (com o encadeamento de suas atividades pedagógicas), as ilustrações (já que, na maioria das vezes, os textos literários originais não contavam com imagens preparadas para a versão adaptada) e o áudio (frequentemente com leitura performática, do gênero de contação de histórias). Além disso, considerando sua natureza enquanto narrativa recontada, os *graded readers* também podem ser analisados como uma espécie de transposição midiática², já que, como pretendemos demonstrar neste trabalho, muitos sentidos do texto-fonte transbordam o próprio texto facilitado, sendo as atividades propostas, as ilustrações apresentadas, os glossários, dentre outros elementos típicos desse gênero, partes integrantes dos significados construídos nesse novo meio.

Segundo a pesquisa de Rossoni (2017), o uso de *graded readers* “data do início do ensino de inglês como L2 ou LE e teve como precursor Michael West, professor que ensinava inglês na Índia nos anos 1920, que reescreveu histórias folclóricas e contos de fada e adaptou literatura para seus alunos” (p. 37). O material foi criado com a intenção “de dar aos alunos acesso tanto à literatura inglesa clássica, quanto à moderna” (EPER *apud* ROSSONI, 2017, p. 37). Para além desse primeiro passo dado pelo professor

2 Assim definido por Claus Clüver (2012, p. 18): “processo ‘genético’ de transformar um texto composto em uma mídia, em outra mídia de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia. Nesses casos, o texto “original” (um conto, um filme, uma pintura, etc.) é a ‘fonte’ do novo texto na outra mídia, considerado o ‘texto-alvo’; Rajewsky fala desse processo como “obrigatoriamente intermediático” (2005, p. 51). O conceito de transformação midiática aplica-se claramente ao processo que chamamos de **adaptação**, normalmente para uma mídia plurimidiática (romance para o cinema, peça teatral para a ópera, conto de fadas para o balé, etc.), onde o novo texto retém elementos do texto-fonte (trechos do diálogo, personagens, enredo, situações, ponto de vista, etc.).

para o início da criação desse tipo de material, nos anos 60 e 70 a produção dos livros passou a ser mais difundida e, na década de 70, as editoras passaram a mostrar um interesse maior em produzir livros interessantes e de aparência moderna para atrair um público leitor cada vez mais amplo (cf. EPER *apud* ROSSONI, 2017, p. 37). Nos anos 80 e 90, a produção passou a ser ainda mais crescente e teve algumas inovações, como a inclusão de ilustrações que facilitassem a compreensão do aprendiz com relação ao texto. Nos dias atuais, existem diversas atividades que ajudam a conduzir a leitura, além de *audiobooks* e ainda materiais complementares disponíveis nas plataformas digitais. Atualmente, é possível encontrar diferentes editoras que produzem os livros facilitados, assim como diferentes tipos de textos, desde os de não ficção até os de ficção, que são os mais produzidos pelas editoras, devido ao grande consumo pelo público leitor desse tipo de material.

Os *graded readers* apresentam funções didáticas bem definidas, ou seja, eles não prometem mais do que oferecem visivelmente ao longo das páginas. Eles podem ser utilizados por professores em suas aulas, além de servirem também como material extra para os alunos que pretendem aprofundar os seus estudos sobre a língua, à parte da escola, e construir uma autonomia na aprendizagem. Em decorrência da simplicidade da escrita do texto, constituem-se como um recurso a mais para a exploração da literatura, a partir de uma leitura que propicia um momento de apreciação, mas que ao mesmo tempo expande o vocabulário, sem se fazer de todo incompreensível ao aprendiz:

Esses livros de leitura simplificada possuem funções pedagógicas bem definidas: servir como um livro-texto

to de transição para aprendizes de língua estrangeira; criar autonomia nesses aprendizes para construírem conhecimento sem o acompanhamento do professor; permitir a autoavaliação através do cumprimento de uma tarefa de leitura desafiadora, a do texto literário; estimular diferentes estratégias de leitura para aquisição de vocabulário. Além disso, essas adaptações pretendem ser um passatempo agradável e divertido. (BECKER, 2015, p. 11-12).

O trabalho com *graded readers* de livros clássicos pode oportunizar aos aprendizes não somente um intercâmbio cultural com os países de origem de Língua Inglesa, mas, também, uma aproximação com obras canônicas que podem ser pouco familiares até mesmo na língua materna dos alunos. Já para os estudantes que apresentam familiaridade com obras clássicas na língua materna, este contato será ainda mais aprazível. Além do mais, essa aproximação é ainda mais facilitada, já que nos dias atuais há adaptações em *readers* para inúmeras obras. Esse recurso, que possibilita uma leitura mais fluida para os aprendizes iniciantes da língua, pode ser uma ferramenta não somente para o ensino de Língua Inglesa e literatura, como também um suporte de motivação aos aprendizes para futuramente tornarem-se apreciadores do cânone literário.

Esta discussão não tem por objetivo afirmar que os aprendizes de inglês que estudam literatura, ou os professores que ensinam a língua, devam somente utilizar materiais facilitados para realizar o contato com obras literárias em Língua Inglesa. Entende-se, aqui, que o material facilitado é uma boa oportunidade para o aluno que não tem a sua fluência consolidada ser capaz de ler o material adaptado e compreender a narrativa sem frustração, desmotivação e ainda conseguir atingir as ca-

madamas propriamente literárias do texto. Como ele estará consolidando a sua aprendizagem da língua a partir do texto que está lendo, é importante que haja desafios linguísticos, mas também é essencial que esses desafios não se tornem obstáculos intransponíveis para a leitura. Com um grau de dificuldade que esteja somente um pouco acima do nível de proficiência em que o aluno se encontra, ele poderá se sentir mais estimulado a dar continuidade à leitura literária. Dessa forma, espera-se que os *graded readers* funcionem como uma “escada”. À medida em que o aluno vai progredindo no seu aprendizado com a língua, ele irá aumentando o seu nível linguístico e chegará um momento em que será capaz de ler a obra original, sem mais precisar da versão simplificada, por ter a sua bagagem linguística construída seguindo a necessidade de cada etapa do seu aprendizado:

Os alunos começam a ler materiais leves, simples e conforme sua proficiência aumenta, aumentará o nível da leitura feita, até que cheguem em um momento no qual serão capazes de ler obras inteiras sem adaptação alguma. Para se desenvolverem como leitores em LE, os alunos precisam ler materiais interessantes e compreensíveis, dentro de suas possibilidades linguísticas. (ROSSONI, 2017, p. 42).

A partir das pesquisas realizadas por Uden, Schmitt e Schmitt sobre a passagem de materiais facilitados aos textos originais, os autores chegam à conclusão de que “os alunos que já superaram o nível da leitura dos materiais facilitados são capazes de fazer a transição diretamente para os materiais autênticos, mesmo lendo abaixo do nível de vocabulário de 98%” (ROSSONI, 2017, p. 43).

Os aprendizes e professores também podem, além de optar por fazer a transição do texto facilitado para o texto original, intercalar a leitura entre ambos os textos,

pois assim os leitores poderão ir se apropriando ainda mais do vocabulário complexo presente no texto original. Isto é, caso o professor tenha em mente que o material facilitado irá prejudicar os aspectos literários da obra e que ele não é suficiente para que o aluno aprecie a narrativa literária, o livro também pode servir apenas como um suporte, assim o aluno vai intercalando o original com o adaptado quando não conseguir entender trechos que estão presentes na leitura do texto original. O importante é levar em consideração que esse tipo de material não é insignificante, pois se configura como um insumo a mais que pode contribuir para o constructo literário e linguístico do aprendiz:

Mas mesmo os adeptos dos textos de leitura simplificada têm suas restrições ao uso exclusivo desses textos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. As recomendações mais comuns incluem alternar as leituras simplificadas com a leitura de material autêntico, para que o leitor aprenda a controlar o grau de ansiedade frente a textos menos simplificados ou adaptados. Os educadores que advogam por essa combinação de textos adaptados com textos autênticos entendem que o senso de conquista é muito maior quando o aluno progride do simplificado para o autêntico, aprendendo a vencer a insegurança em situações de confronto com elementos lexicais e sintáticos desconhecidos e fazendo do estranhamento uma ferramenta de aquisição de uma maior proficiência. (BECKER, 2015, p. 12).

Entretanto, quando falamos de literatura, há ainda um pensamento bastante conservador com relação às adaptações, mesmo que haja variadas pesquisas sobre os pontos positivos a respeito do uso dos livros literários facilitados. Há, ainda, os defensores do texto literário que cultuam a autenticidade do texto, principalmente

quando falamos sobre a literatura canônica. Eles argumentam que somente o texto autêntico irá proporcionar aos leitores o diálogo que o autor da obra pretendeu travar, e que os professores devem oportunizar esse contato que somente o texto autêntico possibilita:

Alguns autores são favoráveis à leitura de materiais autênticos, pois dizem que só assim os leitores poderiam apreciar a beleza da língua e teriam melhor acesso às ideias do escritor. Esses autores também sugerem que os materiais simplificados não representam a língua de maneira fiel e natural, negando assim ao leitor a oportunidade de conhecer a “língua natural”. (ROSSONI, 2017, p. 45).

De fato, os materiais simplificados não irão apresentar a língua da maneira genuína e complexa propiciada pelos textos originais, já que, como o próprio nome do material explicita, trata-se de uma obra adaptada e, na maioria dos casos, pode ser que a estética do autor seja, sim, prejudicada. Sem sombra de dúvidas, se os alunos estiverem em um nível linguístico avançado, sendo assim possível a leitura do texto original, esse professor será privilegiado e não deve pensar duas vezes sobre a escolha do material original para a abordagem literária, porque “os *readers* são a escolha óbvia de material de leitura para todos os alunos, menos os avançados” (DAY; BAMFORD, 1998, p. 97).

É importante lembrar que a utilização dos *graded readers* não tem por objetivo anular a obra original. Pelo contrário, eles contribuem para que a obra original permaneça viva e para que um dia a sua leitura possa ser realizada de maneira satisfatória. Dessa forma, seria um ótimo exercício nos questionarmos sobre os seguintes pontos: é melhor que o aluno tenha, em um primeiro momento, acesso ao texto adaptado que irá

proporcionar um primeiro contato em que a leitura seja viável, ainda que não se trate do original? Ou devemos insistir somente os textos literários originais, assumindo o risco de tornar esse primeiro contato frustrante, e fazer com que esse aluno se torne avesso à leitura de textos literários?

Apesar do grande valor estético das obras originais, já que elas consistem no diálogo real que o autor quis estabelecer com o mundo e nelas estão contidas as ambiguidades e subjetividades específicas da literatura, sua leitura pode acabar sendo um percalço para o aprendiz iniciante. Os pesquisadores que abordam o uso das adaptações na aprendizagem de língua estrangeira não defendem apenas esse tipo de material para a leitura, e, sim, acreditam que podem ser uma maneira viável para quem está começando a ler em uma segunda língua, pois, apesar de todo o valor e importância do material original, ele pode acabar fazendo com que a interpretação do texto se perca, porque o aprendiz primeiramente terá que superar os seus desafios com os novos vocábulos. Além do mais, uma pausa constante da leitura para utilizar o dicionário dificulta a percepção do aluno sobre o caráter prazeroso da literatura e a torna maçante. Dessa forma, a leitura crítica pode acabar não sendo alcançada e o texto original pode acabar não fazendo sentido para o leitor que está traçando o seu caminho na leitura em uma língua estrangeira. Nesse momento de processo de aprendizagem de uma segunda língua, onde se tem por objetivo formar literariamente o aluno, utilizar textos autênticos que vão muito além dos conhecimentos linguísticos deles pode ocasionar uma frustração de ambas as partes, do professor por não conseguir fazer com que o estudante consiga se apropriar do texto e enxergar sentidos nele, e, por outro lado, do estudante

que não conseguirá compreender e se sentirá incapaz de realizar a leitura. Com isso, pode-se provocar o inverso do pretendido: ao invés de fazer com que o aluno crie apreço pela literatura, ele pode acabar associando, a partir disso, o texto literário como algo desagradável que se limita às atividades escolares.

Não podemos continuar enxergando a Literatura canônica/clássica como sendo algo a ser mantido de forma intocada e a ser lida apenas no original, mas também algo que pode ser representado de maneira interessante ao ser repaginado com o objetivo de atender a diferentes públicos (cf. WARING, 2012, *online*). As representações/adaptações, assim como as traduções intersemióticas, não surgem para substituir o texto literário original, mas, sim, para proporcionar a diferentes leitores um primeiro contato envolvente. A partir dos estudos culturais passamos a enxergar a literatura através de diferentes formatos, dentre eles, os quadrinhos e o cinema, o que facilita e aproxima o contato do leitor iniciante com diferentes obras clássicas, pois através das adaptações o leitor poderá se fascinar pela literatura canônica, o que em um contato feito diretamente com o original poderia causar um estranhamento excessivo. Os *graded readers* surgem da mesma forma, seja com a intenção de aprender uma segunda língua, ou, até mesmo, de acordo com o foco do trabalho, pode servir como uma forma de aproximar os aprendizes a um texto literário em Língua Inglesa. Assim como os demais tipos de adaptações que são possíveis de serem realizadas a partir dos clássicos, os livros facilitados só irão engrandecer o cânone e tornar o contato dos alunos com ele mais possível.

2 A tradição gótica

Apesar do Gótico ser considerado uma vertente do Romantismo, pelos diversos elementos que ambos compartilham e pelo surgimento de romances góticos no mesmo período, a estética gótica começa a deixar suas marcas antes do movimento romântico, e isso é possível perceber através das conceituações existentes da palavra, de acordo com França (2015). Antes do Gótico ser visto como um estilo literário que abrange o fim do século XVIII e o início do XIX, nas palavras de Fisher (2004), “o termo ‘gótico’ se originou, reconhecidamente, em uma confluência de história e arquitetura” (p. 73, tradução nossa)³. A origem da palavra surge a partir de uma tribo germânica, os godos, cujos modos de vida e crenças contrastavam com os da civilização clássica greco-romana do Sul, sendo que a primeira era vista pela segunda como incivilizada e bárbara (cf. FISHER, 2004, p. 73). O nome “gótico” remete também a um tipo de arquitetura medieval que se caracterizou pelas grandes construções, ambientes amplos e vitrais que davam passagem à luz, buscando proporcionar ao homem uma comunicação direta com Deus:

Mesmo que este estilo arquitetônico esteja fortemente associado à religiosidade cristã, sua identificação com o excesso e a intensidade é patente, necessário para objetivar um efeito emocional sobre as pessoas,

³ *The term ‘Gothic’, admittedly, originated in a confluence of history and architecture.*

evocando a sensação de se estar à mercê de um poder superior, diante do qual o homem se sente vulnerável. Em suma, um espaço do oculto e do não explicável. (MARTINHO, 2010, p. 45).

Diversas arquiteturas góticas acabaram sendo degradadas, pois não eram mais mantidas. Além do simbolismo na arquitetura arruinada, a mente britânica associou uma imoralidade direta a alguns dos pensamentos e práticas do catolicismo romano. Entretanto, não foi somente a arquitetura que influenciou a estética que conhecemos hoje, já que a Igreja também contribuiu para o imaginário do Gótico que surgia a partir das vestimentas do clero, por exemplo, que consistiam em mantos encapuzados e esvoaçantes que eram usados pelos membros de ordens eclesiásticas e se encaixavam exatamente nas concepções estereotipadas de fantasmas cobertos por lençóis. Outra suposição peculiar sobre as práticas católicas dizia respeito ao enterro vivo como punição ao clero (cf. FISHER, 2004, p. 74), o que mais tarde os leitores puderam presenciar no conto “Enterro Prematuro” (1844), de Edgar Allan Poe.

Nas palavras de França, o termo “gótico” pode ser conceituado de diferentes formas:

Qualquer consulta ao vocábulo apontará pelo menos quatro sentidos principais: (i) um adjetivo pátrio, que se refere a uma das tribos germânicas responsáveis diretamente pela queda do Império Romano; (ii) o termo depreciativo que os renascentistas utilizaram para nomear a arquitetura da Idade Média; (iii) o estilo dos romances escritos entre o fim do século XVIII e o início do XIX, sobretudo na Inglaterra, notabilizados pela produção do horror e/ou terror como efeito de recepção; (iv) uma subcultura de arte e moda contemporânea, caracterizada pelo apreço pelos temas da melancolia, do horror e da morte. (FRANÇA, 2015, p. 1-2).

É preciso deixar claro que a trajetória do Gótico, durante os séculos, é muito mais complexa do que se pretende explicitar nesta pesquisa. Como já se pode nitidamente notar, não é tão simples datar o seu início, muito menos o seu fim, já que a amplitude e vastidão da estética permitem que ela esteja presente até os tempos modernos, em produções tanto literárias como audiovisuais. Um exemplo disso está na introdução de Hogle para o **The Cambridge Companion to Gothic Fiction**, em que o pesquisador esclarece que: “nossos objetivos aqui são explicar as razões da persistência do Gótico através da história moderna e como e por que tantas mudanças e variações ocorreram nesse modo curioso ao longo de 250 anos” (2002, p. 2, tradução nossa)⁴. Nessa obra, a abordagem do compilado de artigos sobre a estética gótica explora sua modificação ao longo da história, e não se trata de um estudo fechado sobre a conceituação do Gótico em um contexto específico, afinal não seria possível colocar em uma “caixinha” os elementos que lhe dizem respeito, nem classificar pontualmente em que ele consiste, já que o Gótico, historicamente, tem se mostrado bastante flexível e pouco coeso enquanto uma estética:

Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, entender o Gótico menos como um movimento artístico coerente, restrito a um local e a um momento histórico muito específicos, e muito mais como uma tendência do espírito moderno, que afetou profundamente os modos de pensar, de sentir e de expressar a arte na modernidade. O Gótico seria como uma faceta da natureza humana, que permearia várias manifestações da cultura (STEVENS, 2012, p. 31), e teria se consolidado, no campo da arte, como uma **estética negativa** (...) (FRANÇA, 2015, p. 2).

⁴ *Our objectives here are to explain the reasons for the persistence of the Gothic across modern history and how and why so many changes and variations have occurred in this curious mode over 250 years.*

O que é possível datar, entretanto, é a primeira obra literária considerada gótica: **O Castelo de Otranto**, romance inglês de Horace Walpole publicado no ano de 1764. A obra de Walpole surge como uma negação do Iluminismo e do pensamento racionalista que estava em voga no mesmo período, e o romance abarca elementos que contribuíram para a construção do Gótico, como: “o castelo (que apresenta uma atmosfera assustadora), o assassinato, a maldição, os conflitos e o destino dos personagens que compõem a família que são ingredientes próprios para a construção do ambiente sombrio (...)” (SOUZA, 2015, p. 237), além do elemento sobrenatural, que é o ponto fundamental da narrativa. É o princípio de uma estética narrativa, que surge às margens para explorar os medos e as ansiedades de uma sociedade que se depara com o ritmo acelerado e as mudanças que influenciavam os modos de vida decorrentes da Revolução Industrial. Essa nova forma de narrar, mais tarde, acabou por influenciar uma série de romances góticos que passaram a surgir no período do Romantismo — e que se constitui, majoritariamente, por ficcionistas mulheres —, como bem afirma Hogle:

(...) Apesar de várias formas literárias duradouras terem se combinado em suas materializações iniciais — desde prosa antiga e romances em verso até comédia e tragédias shakespearianas —, a primeira obra publicada que se dizia “uma história gótica” era um conto que se dizia medieval publicado muito depois da Idade Média: **O Castelo de Otranto**, de Horace Walpole. (...) A tendência que Walpole lançou foi imitada apenas algumas vezes ao longo das décadas posteriores, tanto em ficção em prosa quanto em drama teatral. Mas ela alavancou na década de 1790 (época em que Walpole morreu) nas ilhas britânicas, no continente da Europa e rapidamente nos Estados Unidos, par-

ticularmente para um público leitor feminino, tanto que permaneceu uma forma literária popular, mesmo que controversa, ao longo do que ainda chamamos período Romântico na literatura europeia (que vai da década de 1790 até o começo da década de 1830), agora especialmente bem conhecido como a era de Frankenstein (1818), de Mary Shelley. (HOGLE, 2002, p. 1, tradução nossa)⁵.

A literatura gótica se popularizou, ao mesmo tempo que ganhou seu espaço no cânone, através de uma abordagem que envolve uma percepção obscura dos espaços físicos, assim como da natureza humana, “como uma tradição artística que codificou, por meio de narrativas ficcionais, um modo de figurar os medos e de expressar os interditos de diversos grupos sociais” (FRANÇA, 2016, p. 1). De uma forma bastante abrangente, o Gótico se configura como:

(...) uma tradição artística moderna que, ao investir na produção de prazeres estéticos negativos, como o sublime terrível, o grotesco e o art-horror, codificou, por meio de narrativas ficcionais, um modo de representar o mal, ao figurar os medos e expressar os interditos de uma sociedade. O que se chama de literatura gótica seria, pois, uma convergência entre uma percepção de

⁵ (...) *Even though several long-standing literary forms combined in its initial renderings – from ancient prose and verse romances to Shakespearean tragedy and comedy – the first published work to call itself “A Gothic Story” was a counterfeit medieval tale published long after the Middle Ages: Horace Walpole’s The Castle of Otranto (...)* The vogue that Walpole began was imitated only sporadically over the next few decades, both in prose fiction and theatrical drama. But it exploded in the 1790s (the decade Walpole died) throughout the British Isles, on the continent of Europe, and briefly in the new United States, particularly for a female readership, so much so that it remained a popular, if controversial, literary mode throughout what we still call the Romantic period in European literature (the 1790s through the early 1830s), now especially well known as the era of Mary Shelley’s Frankenstein (1818).

mundo caracteristicamente moderna, pois pessimista e desencantada, e uma forma artística altamente estetizada e convencionalista. (FRANÇA, 2019, p. 41).

Podemos dizer, em linhas gerais, que o Gótico se constitui como uma estética híbrida que lida com diversas questões, por meio do sombrio e do sublime, como, por exemplo, o lado obscuro e instável do ser humano, onde é possível nos depararmos com os medos, a loucura, a devassidão sexual, a deformação do corpo, o imaginário sobrenatural, reflexões sobre poder e conflitos familiares em ambientações claustrofóbicas que contribuem para a construção do estado de espírito e mental dos personagens que, a todo momento, se sentem ameaçados.

2.1 O que caracteriza a estética gótica?

Após traçarmos algumas conceituações sobre a origem da palavra e entendermos de uma forma ampla em que consiste a estética, chegou a hora de estreitarmos a pesquisa e nos atermos a elementos mais específicos e importantes que constituem o Gótico na literatura. Apesar da amplitude da estética, é possível elencar alguns elementos que perpassam, senão toda, grande parte da ficção gótica. É válido ressaltar, ainda, que as características do Gótico a que daremos enfoque não devem ser enxergadas como as únicas que identificam o goticismo — pois assim teremos um olhar limitado sobre o universo vasto do Gótico —, mas elas se constituem como os elementos fundamentais para que possamos conhecer e entender mais a fundo as narrativas góticas. Metodologicamente, o enfoque também será direcionado a esses traços fundamentais, pois são os que Edgar Allan Poe aborda em sua obra, conforme veremos mais adiante.

Assim, esta revisão será utilizada como base para a análise do *graded reader* nas seções seguintes.

França (2019), primeiramente, faz um apontamento de três elementos que se constituem como o que se consolidou como tradição gótica e que se sobressaem dos demais existentes:

Entre os muitos elementos convencionais dessa tradição, três se destacam por sua importância e recorrência para a estrutura narrativa e a visão de mundo góticas. São eles: (i) a personagem monstruosa — entes, sobrenaturais ou não, que encarnam algum comportamento transgressivo ou alguma alteridade radical; (ii) o *locus horribilis* — espaços narrativos que são caracterizados como “lugares maus”, e que determinam o comportamento das personagens ou são por elas determinados; e (iii) a fantasmagoria do passado — eventos pretéritos traumáticos, que interferem e condicionam o comportamento das personagens no presente. Quando esses três elementos aparecem em conjunto e sob o regime de um modo narrativo que emprega mecanismos do enredo de suspense e/ou de mistério, com objetivo expresso de produzir, como efeito de recepção, o medo estético ou suas variantes, esses três aspectos podem ser descritos como as principais convenções do que se costuma chamar narrativa gótica. (FRANÇA, 2019, p. 41- 42).

Além desses elementos fundamentais, existem aspectos secundários que frequentemente perpassam as narrativas góticas:

a esses três aspectos, poderíamos acrescentar outros, não tão essenciais, mas, ainda assim, bastante recorrentes nesse tipo de narrativa: (i) narradores autodiegéticos, paranoicos, não confiáveis e donos de uma sensibilidade mórbida, que narram, muitas vezes, em modo de fluxo de consciência; (ii) focos narrativos que enquadram o mundo narrado por detrás de um filtro

de culpas, remorsos e arrependimentos, desrealizando e distorcendo mesmo os fenômenos mais corriqueiros; (iii) enredos labirínticos que reforçam a atmosfera de clausura, de perseguição e de desorientação experimentada pelos personagens; (iv) emprego persistente de campos semânticos ligados à escuridão, ao fantasmagórico, ao lúgubre, à morte etc.; (v) temáticas que exploram a imanência do mal, seja presente em personagens específicas, ou disperso entre todas as personagens e espaços narrativos. (FRANÇA, 2019, p. 42).

O medo e as ansiedades culturais, de uma forma geral, são temáticas que estão muito presentes nesse tipo de narrativa, conforme afirma Fisher: “o que finalmente emergiu como suporte principal das obras góticas (...) foi uma atmosfera propícia às ansiedades do protagonista (...)” (2004, p. 75, tradução nossa)⁶. Há uma preocupação e aflição com o passado que está distante e que, muitas vezes, é misterioso, mas que ainda assim assombra e dificulta o percurso normal do presente. Muitas obras consistem em narrar acontecimentos do pretérito, ou seja, há uma volta ao passado para narrar fatos pessoais ou acontecimentos maiores da sociedade que voltam à tona e assombam o psicológico do personagem ou o imaginário de um coletivo, como é o caso de inúmeros contos de Edgar Allan Poe.

França salienta que esse retorno ao passado indica um movimento contrário com relação ao progresso, que olha para frente (cf. FRANÇA, 2016, p. 8). Além do mais, o medo do passado se constitui também pelo deslumbre das mudanças presentes: “o Gótico constituiu-se como um modo discursivo capaz de interpretar ficcionalmente esse passado obscuro, face às incríveis transformações

⁶ *What finally emerged as a mainstay in Gothic works (...) was an atmosphere conducive to anxieties in the protagonist (...).*

do presente setecentista (...)” (PUNTER *apud* FRANÇA, 2016, p. 8). Com a revolução industrial e, conseqüentemente, com os avanços científicos e tecnológicos, há uma preocupação e um foco no presente, assim como no futuro e nas mudanças que começam a impactar na vida da sociedade. Dessa forma, o passado, com o seu arcaísmo, é rompido, através de uma tentativa de esquecimento e de “deixar para trás” o que passou. Os dilemas que eram priorizados e que fizeram parte do pretérito, passam a não fazer mais sentido em meio a tudo que se está vivendo e, quando vêm à tona, são interpretados como algo aterrorizante e que devem ser mantidos aprisionados. As personagens góticas estão sempre tendo que lidar com ações e atitudes passadas obscuras, como assassinato, por exemplo, que parecem estar enterradas, mas que a qualquer momento o inconsciente pode resgatar, tornando o presente desesperador e conflituoso:

O passado, contudo, exatamente por desconhecido e alheio, continuava interferindo no presente, como foi sintetizado por Leslie Fielder (1960, p. 131) em uma frase epigramática: “O passado, mesmo quando morto, **especialmente** quando morto, poderia continuar a causar danos”. (FRANÇA, 2016, p. 9).

No artigo “O Gótico e a presença fantasmagórica do passado”, França (2016) explica melhor o papel que o passado desempenha na construção de significados em narrativas góticas:

(...) Sendo um fenômeno moderno, o Gótico carrega em si as apreensões geradas pelas mudanças ocorridas nos modos de percepção do tempo a partir do século XVIII. A aceleração do ritmo de vida, a emergência da ideia de progresso e a conseqüente necessidade de se pensar um futuro em constante transformação promoveram a ideia de rompimento de continuidade entre os tempos históricos. Os eventos do passado não

mais auxiliam na compreensão do que está por vir: tornam-se estranhos e potencialmente aterrorizantes, retornando, muitas vezes em figurações fantasmagóricas, para afetar as ações do presente. Em uma de suas formas de enredo mais recorrente, a protagonista da ficção gótica é vítima de atos pretéritos, nem sempre por ela perpetrados, e precisa enfrentar seu passado como condição para recuperar o controle de seu presente e a esperança em um futuro melhor. No Gótico, valem-nos as palavras do personagem Gavin Stevens, de *Requiem for a Nun*: “O passado nunca está morto. Ele sequer é passado.” (FRANÇA, 2016, p. 2-3).

Não foi por acaso o fato de os estudos psicanalíticos enxergarem esse regresso aos acontecimentos passados, no Gótico, como um “imperativo da repetição, do retorno daquilo que é, sem sucesso, reprimido” (SAVOY *apud* FRANÇA, 2016, p. 9). Freud, por exemplo, cunhou o termo “uncanny”⁷, que se refere a algo, uma pessoa, alguma impressão, ou até mesmo uma situação, que não é propriamente algo completamente desconhecido, mas, sim, estranhamente familiar, que acaba suscitando uma sensação de angústia, confusão, estranhamento ou terror, justamente por ser, na verdade, algo conhecido. O passado remoto, mas que está no subconsciente, é reprimido em algum momento da vida e ressurgue, expondo sua própria condição de algo familiar que teve que ser reposicionado como não familiar. Dessa forma, o oculto pode vir à tona a qualquer momento, pois está imerso em algum lugar secreto do inconsciente. Não foi por acaso que mais tarde o termo foi utilizado para realizar análises e relações com romances, contos e poesias góticas:

O Gótico, em outras palavras, fornece os melhores exemplos dessas figuras estranhas e fantasmagóricas

⁷ No Alemão, “*Unheimlich*”. Apesar de não haver uma tradução precisa e literal do ensaio de Freud para o Português, existem traduções oficiais e acadêmicas que são utilizadas para se referir a ele como o “estranho” ou o “estranho familiar”.

que Freud enxergou como exemplos de “the Uncanny” (ou Unheimlich) em seu ensaio de 1919 com esse mesmo nome. Para ele, o que é essencialmente “estranho-familiar”, como ele mais revela ao analisar um conto gótico alemão, “The Sandman” (1817), de E. T. A. Hoffman, é o profundo e internamente familiar (o mais infantil de nossos desejos ou medos), pois reaparece para nós em formas aparentemente externas, repulsivas e desconhecidas. (HOGLE, 2002, p. 6, tradução nossa)⁸.

Os espaços, ou *locus horribilis*, que são construídos pelos narradores, estão também intimamente ligados com a ideia de ameaça e medo que os personagens carregam, e essas ambientações podem ser construídas de formas diversas. As ambientações que são arquitetadas nos dizem muito sobre as narrativas góticas, na medida em que elas representam um cenário importante que contribui para o aumento das tensões e da atmosfera obscura que permeia e assombra as personagens. Não há como classificar os cenários das obras góticas como somente ambientes que se caracterizam como lugares antigos e em ruínas. Se formos observar os primeiros romances góticos, eles consistiam, sim, na construção de cenários mais antigos, baseados no período medieval, com castelos e abadias assombrados, como em **O Castelo de Otranto**, de Horace Walpole; já outros góticos exploraram a natureza como ambiente de ameaças, como Nathaniel Hawthorne, contemporâneo de Poe. Dessa forma, os escritores góticos adaptaram os cenários de suas obras aos seus

⁸ *The Gothic, in other words, provides the best-known examples of those strange and ghostly figures that Freud saw as examples of “the Uncanny” (or Unheimlich) in his 1919 essay of that name. For him what is quintessentially “uncanny,” as he reveals most by analyzing a German Gothic tale, “The Sandman” (1817) by E. T. A. Hoffman, is the deeply and internally familiar (the most infantile of our desires or fears) as it reappears to us in seemingly external, repellent, and unfamiliar forms.*

contextos e a suas posições geográficas.

O próprio Edgar Allan Poe diversificou as ambientações de seus contos. Por mais que o escritor fosse norte-americano, ele viveu muitos anos de sua vida na Europa, como na Inglaterra, por exemplo. Então suas obras foram constituídas tanto de cenários que remetem mais a ambientações europeias, como castelos, conforme construído no conto “A máscara da morte rubra” (1842), como também em ambientes mais urbanos, até em construções mais complexas, onde o “ambiente” ameaçador consistia na própria mente/psicológico do personagem. Em outras palavras, apesar de trazer diferentes cenários, a obra de Edgar Allan Poe sempre focou na sensação de claustrofobia proporcionada pelas próprias sensações/sentimentos internos dos personagens:

O castelo, a catedral e o monastério assombrados literais eram geralmente transformados em um tipo de espaço natural propício para aflições e medos, ou, em outro tipo bem diferente de desenvolvimento, ele era propício para uma mente atormentada a qual não exigia a presença de castelos ou de uma mansão sufocante para provocar o horror; os corredores de uma psique eram o bastante para causar tal pavor. (FISHER, 2004, p. 75, tradução nossa)⁹.

O outro elemento destacado por França diz respeito à caracterização da personagem. As características que compõem o protagonista na narrativa gótica são substanciais nas obras e estão em consonância com os demais elementos, tais como o espaço, a atmosfera e as temáti-

⁹ *The literal haunted castle, cathedral, monastery was often transformed into some natural setting conducive to unrest and fears, or, in yet another kind of development, to a haunted mind which required no castle or frowning mansion to stimulate terrors, the corridors of the psyche sufficing to engender such a frisson.*

cas. França utiliza a expressão “personagens monstruosas” para se referir à forma como elas são arquitetadas, porém a caracterização no formato “monstro” não está somente no sentido literal da palavra. No que diz respeito à sua significação dicionarizada, a palavra “monstro” apresenta sentido de: “ser fantástico de aspecto ameaçador” ou “ser ou coisa de constituição imperfeita; aberração, deformidade” (HOUAISS, 2015, p. 649). Das duas acepções do termo, a segunda pode abranger mais as personagens que estão presentes nas narrativas góticas, já que elas não se constituem apenas como personagens fantásticos e que fogem do real, mas sim como seres humanos que mostram, muitas vezes, o seu lado obscuro, o do sadismo e da monstruosidade. Por outro lado, muitas personagens famosas das narrativas góticas que conhecemos realmente se constituem como monstros conforme a primeira acepção, ou seja, personagens grotescas e fantásticas, como, por exemplo, Drácula, o famoso vampiro de Bram Stoker, e o monstro inominado de Mary Shelley, criado a partir de diferentes partes de corpos de pessoas mortas, que apresenta as suas deformações e características que fogem do humano.

Se pensarmos na palavra “monstro” para além do seu sentido literal em *Frankenstein* (1818), por exemplo, há a importante presença do personagem referido anteriormente. Porém, as atitudes de Victor Frankenstein, o criador do monstro, fazem com que o leitor reflita e tenha uma possível dúvida sobre quem realmente seja o monstro na narrativa, pois as atitudes de Victor, após a criação da sua criatura e conseqüente reação, acabam tornando as suas ações desumanas e nem um pouco empáticas. Ademais, as personagens de Edgar Allan Poe são seres humanos que estão em constante conflito com algum

acontecimento do passado, em que a emoção e a razão são confrontadas, a loucura os permeia e ela acaba ocasionando crimes, violências de todos os tipos. E é nesses momentos que a maldade e a monstruosidade por trás dos personagens se revelam, como ocorre com os protagonistas em “O coração denunciador” e “O barril de Amontillado”, por exemplo. Outro ponto de vista é a palavra “monstro” ser projetada com sentido de alguém que apresenta a sua individualidade diferente da “minha”. Dessa forma, pelo fato de o outro conter as suas particularidades identitárias que são diferentes das que apresento, acabamos por enxergá-lo como um ser grotesco e inaceitável (o que pode também ser analisado em Frankenstein). Essas diferenças podem representar, para França, com base em Cohen (1996), diferentes particularidades que estão presentes na sociedade, desde questões culturais até sexuais:

A personagem monstruosa é um elemento fundamental não apenas da estrutura narrativa, mas desempenha também um papel determinante para os sentidos miméticos do Gótico. Isso porque monstruosidades ficcionais podem ser entendidas como constructos, nos quais se corporificam, metaforicamente, os medos, os desejos, as ansiedades e as fantasias de uma época e de um lugar. Não raramente, o monstro torna-se a **diferença** encarnada: são os atributos do “Outro” — ou seja, diferenças culturais, políticas, raciais, econômicas, sexuais que são figuradas na constituição do ser monstruoso. (FRANÇA, 2018, p. 1-2).

Os demais elementos analisados por França, como os narradores paranoicos e não confiáveis, os focos narrativos que demonstram um mundo narrado por trás de culpas, remorsos e arrependimentos, enredos labirínticos que reforçam a atmosfera de clausura, o emprego persistente de campos semânticos ligados à escuridão, ao

fantasmagórico, ao lúgubre e à morte e as temáticas que exploram a imanência do mal, seja presente em personagens específicas, seja disperso entre todas as personagens e espaços narrativos, são aspectos que, se pararmos para pensar, são possíveis de estarem intrinsecamente ligados aos outros três elementos que foram elencados pelo autor no primeiro momento. Como falamos de personagens monstruosas, sejam essas monstruosidades meramente físicas ou morais, esse aspecto pode gerar, caso a narrativa seja construída em primeira pessoa, um narrador louco, assassino e não confiável, como é o caso de alguns contos de Edgar Allan Poe, tal como “O coração denunciador” (1843). Assim, por exemplo, o campo semântico e as temáticas que tendem para o lado obscuro e mau do ser humano ou das entidades sobrenaturais são inevitáveis, já que, ao escrever uma narrativa gótica, os escritores estão lidando com personagens, cenários e temáticas que estão intimamente ligadas ao lado lúgubre do mundo e da imaginação.

Assim como a literatura no geral tende a fazer, ela nos enriquece, porque a partir dela podemos entender processos pelos quais passam as culturas, além de nos fazer pensar e refletir sobre os nossos desejos e ansiedades mais secretos. É inevitável que haja uma identificação por parte dos leitores com a literatura gótica, já que ela narra e articula nossos medos, algo tão intrínseco ao inconsciente do coletivo e das individualidades.

2.2 Onde está situado Edgar Allan Poe na vastidão do universo da tradição gótica?

A vida do escritor, crítico literário e editor norte-americano que consolidou a tradição gótica se traduz igualmente à sua obra: recheada de drama, mistério e aspectos sombrios:

A história do escritor americano Edgar Allan Poe poderia muito bem ter se originado de um “Manuscrito encontrado numa garrafa”, se considerarmos os mistérios que envolvem a trajetória desse autor atormentado desde muito cedo pelas sombras de seu passado. Assim como a produção literária de Poe, tudo aquilo que envolve os registros acerca de sua vida é envolto por dúvidas e desencontros. Algumas incertezas que permeiam sua biografia seriam de difícil solução até mesmo para o perspicaz detetive Auguste Dupin. (PERNA; LAITANO, 2009, p. 7).

Os estudos sobre a biografia de Edgar Allan Poe, vez ou outra, acabam apontando algumas mudanças com relação a novas descobertas sobre a vida do autor, mas o que sabemos até o momento é que a vida de Poe se configurou como conturbada e resumida a muitas tragédias: “os fatos da vida de Poe, o mais melodramático de qualquer um dos principais escritores americanos de sua geração, foram difíceis de determinar” (LEVINE et al., 2017, p. 604, tradução nossa)¹⁰. Edgar Allan Poe nasceu em Boston, nos Estados Unidos, no ano de 1809. O pai de Poe, quando o menino ainda era pequeno, abandonou a casa em que morava e, mais tarde, a mãe veio a falecer. Poe, tão novo, já começara a sentir os terríveis sofrimentos que a vida lhe reservara. Quando o pequeno Edgar fazia dois anos, ele foi adotado por uma família escocesa de comerciantes que, mais tarde, residiu durante um tempo em Londres para que o menino pudesse iniciar seus estudos. Desde muito cedo demonstrou o seu interesse pela literatura, e a sua iniciativa na escrita literária se deu através da poesia.

Uma das complicações da vida de Poe não demorou muito para que se iniciasse: o seu envolvimento com be-

¹⁰ *The facts of Poe's life, the most melodramatic of any of the major American writers of his generation, have been hard to determine.*

bidas alcoólicas e vício em jogos de azar. Em 1831, Poe ingressou na Academia Militar, uma experiência que não durou muito tempo, pois logo foi expulso por indisciplina. Nesse momento de sua vida, Poe já estava com a carreira literária em andamento e, em 1835, tornou-se editor literário nos Estados Unidos. No mesmo ano, casou com a sua prima, de apenas 13 anos, e não demorou muito para que a vida lhe passasse mais uma rasteira com a morte de sua amada. Consequentemente, o escritor acabou agravando o seu vício pelo álcool e, após esses eventos, não demorou muito para que ele fosse encontrado inconsciente pelas ruas de Baltimore, nos Estados Unidos, sendo levado para o hospital, onde permaneceu durante seus últimos dias de vida. Além de a obra de Edgar Allan Poe ter sido considerada imoral para a época, as experiências de vida trágicas do autor, como os problemas que tinha com diferentes vícios, contribuíram para que houvesse uma rejeição e crítica com relação à sua pessoa, principalmente no que diz respeito à sua conduta, conforme aponta Bellin:

(...) o escritor Robert Louis Stevenson, em um ensaio intitulado “A academia”, expressou sua convicção a respeito do talento de Poe mas criticou sua imagem pessoal, pois também acreditava que o estereótipo do alcoólatra que intercalava períodos criativos com crises depressivas foi um empecilho para o estabelecimento de uma reputação respeitável. (BELLIN, 2011, p. 43).

Apesar dos grandes transtornos que assolaram a vida do norte-americano, é inegável que Edgar Allan Poe, com apenas 40 anos de idade, deixou um vasto legado, de modo que, até os dias atuais, pesquisadores se dedicam a estudar e buscar novas leituras e conhecimento sobre a sua obra. No que diz respeito às suas produções escritas, além da relevância do escritor para o fazer literário,

ele também esteve comprometido com a crítica literária, produzindo materiais como **A Filosofia da Composição** (1846), que trata de sua própria análise da composição do poema “O Corvo” (1845), assim como uma publicação sobre uma teoria do conto convencionalizada pelo escritor, que foi o primeiro material a explorar teoricamente o gênero em questão. Mais tarde, esses manuscritos teóricos, além da própria obra literária do escritor, foram revisitados e utilizados por autores consagrados da literatura mundial, dentre eles o francês Baudelaire, chegando até mesmo a influenciar nosso grande Machado de Assis:

(...) para William Carlos Williams, foi o primeiro escritor a fazer da literatura norte-americana algo sério, não uma questão de imaginação ou de verdade (WILLIAMS, *apud* ASSELINEAU, 2009, p. 5). Desta forma, devemos não só enfatizar a importância de Poe para a formação da literatura de seu país como também reconhecer a relevância de suas contribuições para gerações subsequentes de escritores. Exemplos não nos faltam: Mário de Andrade, Julio Cortázar e até Machado de Assis retomaram, rediscutiram e reelaboraram a teoria da unidade de efeito. (BELLIN, 2011, p. 43-44).

A teoria do conto foi proposta pelo escritor no prefácio à reedição da obra **Twice-told tales**, de Hawthorne, a partir do texto “Review of Twice-told tales”, publicado no ano de 1842. As ideias apresentadas por Edgar Allan Poe se configuram como um fruto do seu grande interesse e fascínio pela narrativa curta. A idealização da teoria, assim como a sua maestria ao tecer a narrativa curta, fez com que o escritor se tornasse o consolidador desse gênero enquanto literatura de ficção. Poe, em seu tempo, foi um escritor que questionou a tradição em diferentes aspectos, sendo um deles o fato de o escritor visualizar a narrativa curta como o meio mais apropriado para o artista expressar o seu fazer artístico, ponto de vista que

contrariava as convenções literárias do contexto em que ele estava inserido. No ensaio, Poe propôs uma abordagem da teoria da unidade de efeito, segundo a qual uma narrativa deve ser concisa o suficiente para que o leitor consiga usufruí-la em uma experiência de leitura única e ininterrupta. Poe argumentava que o conto “possui vantagens peculiares sobre o romance, é uma área muito mais refinada que o ensaio, e chega a ter pontos de superioridade sobre a poesia” (POE, 2004, p. 1). Além do mais, para ele, durante a leitura do conto o leitor deve ficar à mercê do escritor, o que demonstraria o domínio da técnica literária e a consequente composição da narrativa. O escritor deve conceber um efeito único e singular que deseja alcançar com seu texto e, então, criar e combinar os eventos narrativos que melhor contribuam para estabelecer o efeito previamente concebido. A primeira frase contida no texto, por exemplo, já deve ser pensada e direcionada para garantir o efeito. Ou seja, todas as palavras utilizadas no conto devem levar ao desejado efeito, caso contrário o autor fracassa em sua narrativa, segundo palavras do próprio Poe. Dessa forma, “com seu estilo literário gótico, Poe inaugurou o conto moderno por meio do fantástico e do sobrenatural, alinhado com uma estilística matemática, cuja brevidade narrativa convergia no que ele mesmo buscava: a unidade de efeito” (SANTANA, 2019, p. 6). Para Edgar Allan Poe, ainda, a brevidade excessiva não era válida, e a narrativa mais extensa devia ser evitada de todo jeito. O autor defendia que, enquanto a “beleza” devia estar contida na poesia, a “verdade” era o objetivo do conto:

Para ele, o objetivo da literatura era, além de falar de beleza, criar uma sensação de prazer, de deleite, permitindo ao leitor uma fuga da realidade e a imersão em um mundo sobrenatural e imaginário. Com isto,

Poe faz jus à ideia de suspensão da descrença defendida por Coleridge, segundo a qual o leitor, para entrar no mundo ficcional, deve dispor-se a aceitar como verdadeiras as premissas deste mundo, mesmo que elas sejam fantásticas, impossíveis e contraditórias. A partir destas ideias, não é difícil imaginar a posição excêntrica que Poe ocupava em relação ao fazer literário de sua época. Neste sentido, o surgimento da ficção curta é de suma importância, pois, ao mesmo tempo em que sinalizava a originalidade do autor, confirmava uma tendência que estava se esboçando no mercado editorial norte-americano. Na década de 1850, as revistas norte-americanas publicavam um número enorme de contos, de quatro a cinco por edição. Eles se popularizaram devido ao grande público leitor, constituído principalmente por mulheres. Mas como ainda era forte a presença do romance, a ficção curta não apresentava um estatuto literário consolidado, firmando-se como um campo de experimentação artística no mundo anglo-americano. Ela foi usada não só para explorar temas fantásticos como também para introduzir novas regiões, temas e personagens, expressando novas visões de mundo e/ou a própria desordem social. (BELLIN, 2011, p. 45).

Para Poe, a narrativa breve se constituía como a fórmula perfeita para explorar a imaginação através de toda gama de terror que se apresentou como ponto característico e marcante na obra do autor, principalmente no seu compilado de contos. Cortázar reconheceu que Poe foi o primeiro a aplicar sistematicamente o critério de economia em uma estrutura funcional, além de admitir que o autor conseguiu proporcionar aos leitores uma experiência com finalidade imaginativa, assim como espiritual, e que dificilmente isso é alcançado por outros contistas (cf. BELLIN, 2011, p. 51).

Com a narrativa breve, Edgar Allan Poe viu a oportunidade de adentrar no mais íntimo e interno do ser hu-

mano, para explorar, através das temáticas de terror, os medos, as ansiedades e os desesperos internos que somente a conflitante relação entre razão e emoção podem proporcionar: “coração e mente são frequentemente usados de forma intercambiável para significar emoções. (...) Embora o narrador tente estabelecer o racionalismo em sua loucura, ele é traído por seu ‘coração’, isto é, suas emoções” (2004, p. 87, tradução nossa)¹¹, aponta Fisher, referindo-se, mais especificamente, ao conto “O coração denunciador”. Dentre os anseios e medos que estavam presentes no imaginário oitocentista, Poe abarcou a maioria, senão todos, em sua obra, na medida em que “o período de grande crescimento da industrialização do qual Edgar Allan Poe faz parte evidencia as ansiedades e medos do homem diante dessas rápidas mudanças” (SOUZA, 2015, p. 255).

Dentre diferentes temáticas que envolviam os temores do seu contexto, o autor abordou superstições, o medo coletivo causado por uma peste, assim como o pesadelo de ser enterrado ou emparedado vivo. O conto se constituiu como o gênero em que Poe alcançou seu maior desenvolvimento literário, não somente em termos de quantidade, mas principalmente em se tratando de qualidade, já que seus contos são reconhecidamente os responsáveis pela grandiosidade de sua obra, além de ter sido o gênero em que conseguiu atingir, de maneira majestosa, o compósito significativo da ficção gótica:

Além disso, o conto era visto como uma forma de se expressar o mundo dos sonhos e do inconsciente. Isto talvez possa explicar a abundância de narrativas curtas de mistério e terror, que tematizam os excessos e

¹¹ *Heart and mind are often used interchangeably to signify emotions. (...) Although the narrator tries to establish the rationalism in his madness, he is nevertheless betrayed by his “heart,” that is, his emotions.*

os desvios da mente humana. Sem dúvida o conto foi o principal veículo de expressão da literatura fantástica e sobrenatural, tópicos marginalizados por uma tradição romanesca calcada no realismo. É óbvio que há uma série de romances representando o sobrenatural, tais como os de Ann Radcliffe, mas tal representação não é a mesma que observamos no conto. Um dos objetivos da ficção curta é isolar um determinado momento da vida humana e representar o ser humano solitário, e desta forma os estados emocionais dos personagens podem ser retratados de forma minuciosa. (...) A excentricidade e o desequilíbrio emocional de figuras como esta parecem explicar a associação de formas ficcionais curtas com o mergulho no universo psicológico dos personagens e a sondagem de mundos oníricos que escapam à compreensão humana. Isto fica bastante claro em outros contos de Poe, tais como “O coração denunciador”, “O gato preto”, “O barril de Amontillado” e “A máscara da morte rubra”. Neste sentido, é possível identificar a tendência a representar, no conto, personagens tidos como outsiders, uma vez que o gênero curto permite a exploração de figuras que transgridem as regras sociais. (BELLIN, 2011, p. 46).

No que diz respeito à estética gótica do escritor, ele demonstrou em sua escrita algumas diferenças com relação ao primeiro gótico da literatura, Horace Walpole. O Gótico que surgiu em um primeiro momento centrava sua atmosfera sombria e obscura em aspectos mais externos, como nos castelos em ruínas e em cenários mais concretos, ao passo que Poe abordou essa atmosfera centrada no próprio interior do personagem, mostrando que a maldade e a monstruosidade são inerentes ao ser humano:

Enquanto a narrativa de Horace Walpole preocupava-se com o espaço externo, a do escritor americano guia-nos a observar o interno, não apenas do lar, mas principalmente o interior do ser, mostrando-nos que

o homem está condicionado a ser cruel, agir com a racionalidade e irracionalidade. Vivemos com a incerteza da vida, logo, de nós mesmos, reconhecendo que o estranho e o angustiante não são aspectos do externo, mas sim próprios do interno do homem. Os espaços na narrativa gótica, assim como o próprio termo, são mutáveis, porém, o espectro do sobrenatural, sempre se apresenta. Em *The Castle of Otranto: a gothic story* percebemos que cada elemento figura conforme sua condição enquanto elemento da narrativa. Já nos contos de Edgar Allan Poe a narração e o espaço das casas penetram no perfil macabro dos personagens. Sua construção exata coloca todos os elementos como dependentes um do outro, não que no romance aqui estudado isso não aconteça, mas nos dois contos presenciamos de forma mais sincronizada. Diante disso, podemos dizer, assim, que os espaços exterior e interior são usados como metáfora do tempo, em que passado e presente funcionam como metáfora da cultura, que coloca o ser e a sociedade no centro das discussões. (SOUZA, 2015, p. 245).

A obra de Edgar Allan Poe ficou conhecida, principalmente pelos especialistas, por sua hibridez. Os estudos sobre a literatura de Poe comprovam que não foi somente o Gótico que esteve presente nos contos, poemas e romance (que foi somente um) do escritor. Depois de mais de 200 anos de leituras e releituras de seu legado, sua obra é explorada de forma infundável e especialistas mostram, a partir de análises, que sua produção é recheada de terror, mistério, ironia e até mesmo elementos de humor. Entretanto, há um consenso de que a obra de Poe se caracteriza, majoritariamente, pela presença dos elementos que compõem a narrativa gótica, como bem afirma Fisher: “a maioria dos contos de Poe se baseia na tradição gótica” (2004, p. 79, tradução nossa)¹², além de seus principais e

¹² *Most of Poe's tales devolve from Gothic tradition.*

mais célebres contos serem centrados no Gótico.

Como se não fosse o bastante Poe ter inaugurado a narrativa breve de ficção, ele também trouxe elementos novos para o Gótico, como, por exemplo, um viés mais psicológico, que possibilitou uma ressignificação dos elementos da estética. O terror e a ameaça não estavam mais apenas presentes nos casarões góticos e em lugares assombrados, que são conhecidos por fazerem parte dessa estética, como observamos em Walpole. O terror das personagens está, nas narrativas de Poe, na própria mente das personagens, “não por acaso Poe nos conta uma história de corpos em desintegração, mas mais importante, psiques em desintegração também, que ele enquadra em uma mansão que parece uma cabeça humana” (FISHER, 2004, p. 89, tradução nossa)¹³. Dessa forma, o autor renovou a literatura gótica na medida em que incrementou em suas narrativas um componente psicológico:

O maior feito literário de Poe foi sua renovação das histórias de terror a partir de seu principal objetivo, que era entreter “arrepiando os cabelos”, para usar uma frase corrente atualmente, fazendo algo que seria reconhecido como uma das criações mais sofisticadas dentro da ficção psicológica na língua inglesa. (FISHER, 2004, p. 78, tradução nossa).¹⁴

Os cenários que compunham as narrativas góticas, até Edgar Allan Poe, consistiam em castelos em ruínas, naturezas mórbidas, cemitérios, ou seja, lugares que, no

¹³ *Not accidentally does Poe give us a tale of disintegrating bodies, but, more important, disintegrating psyches as well, which he frames with a mansion that looks like a human head.*

¹⁴ *Poe's greatest literary achievement was his renovation of the terror tale from what had been its principal intent, to entertain by means of "curdling the blood," to use a widely current phrase of the times, into what have been recognized as some of the most sophisticated creations in psychological fiction in the English language.*

nosso imaginário, nos remetem a entidades ruins, como assombrações e, até hoje, essa ambientação é parte da caracterização da ficção gótica, não deixando de ser representada nas obras. O que Poe fez foi deixar esse elemento de lado, ou melhor, abordá-lo de uma forma mais complexa. Há momentos em que o escritor combina as duas representações: os castelos, que são construídos de forma a remeter a uma atmosfera assombrada, juntamente com o psicológico do personagem que o ameaça. Todavia, de forma geral, o interno do personagem é o que complexifica as ambientações, dando um caráter mais profundo com o qual podemos nos identificar, pois os nossos piores temores não estão em lugares externos ou em figuras sobrenaturais, mas sim dentro de nós mesmos, em nosso inconsciente. Dessa forma, a literatura de Poe se configura como um espelho onde podemos ver refletidos os nossos próprios medos, causando-nos um sentimento duplo que paira entre repulsa e curiosidade. Os personagens de Poe, dentro de suas mentes claustrofóbicas, deparam-se com momentos em que a linha tênue entre sanidade e loucura se rompe, em que o elo entre ódio e reprimenda se finda, assim, o escritor brinca com nossa racionalidade e nossos próprios demônios, tão inatos dentro de nós.

Afinal, retomamos a pergunta que intitula esta seção: onde está situado o escritor Edgar Allan Poe na vastidão do universo gótico? A maneira mais objetiva de respondermos a esta questão consiste em identificar o uso particular e inovador que Poe faz dos elementos que foram abordados na seção anterior e que fazem parte do universo gótico. A obra de Edgar Allan Poe, dessa forma, foi marcada por conter a abordagem mais psicológica dos personagens, conforme foi discutido ao longo desta se-

ção, mas ele também compartilhou todos os elementos que França (cf. 2019, p. 41-42) aponta como sendo os que caracterizam a estética gótica na literatura, sendo eles: a personagem monstruosa, o *locus horribilis*, a fantasmagoria do passado, os narradores paranoicos e não confiáveis, os focos narrativos que enquadram o mundo narrado por detrás de um filtro de culpas, enredos labirínticos que reforçam a atmosfera de clausura, o emprego persistente de campos semânticos ligados à escuridão, ao fantasmagórico, ao lúgubre, à morte etc., e temáticas que exploram a imanência do mal, elementos estes que se constituem como os que caracterizam o que entendemos como Gótico ainda hoje. Praticamente em todos os contos de Poe encontramos personagens que apresentam desvios de caráter e cometem diferentes formas de violência e, em algum momento das suas vidas, resgatam essa memória do passado pois ela os atormenta. Essas personagens, em vários contos, narram a sua própria história e por isso acabamos, muitas vezes, enxergando-as como não confiáveis, pois a suas narrações deixam claro o desequilíbrio mental, a paranoia e o sentimento de culpa pelas atrocidades que cometeram.

Quando o autor passou a escrever e, mais tarde, a ter reconhecimento sobre a sua obra, conforme vimos na seção anterior deste capítulo, o Gótico já estava sendo implementado em solo europeu, algo iniciado anos antes com **O Castelo de Otranto** e, mais tarde, com escritoras inglesas. Dessa forma, Edgar Allan Poe não foi o idealizador dos elementos que compõem a tradição gótica. O que ele fez foi perceber que o Gótico se caracteriza por ser uma estética, de certa forma vazia, que pode ser preenchida com os medos, as angústias e as ansiedades de cada contexto e individualidade. Sendo assim, ele uti-

lizou esse arranjo formal e temático para compor as suas narrativas góticas e, quando pensamos em “tradição gótica”, um dos primeiros nomes que nos vem à mente é Edgar Allan Poe, mesmo que ele não tenha sido o autor que inaugurou essa estética. Dessa forma, ele se configura como o consolidador do Gótico, porque depois dele foi que passamos a enxergar de forma mais clara e concreta a estética e seus elementos. Em outras palavras, depois de Poe a estética alcançou outros níveis de profundidade psicológica e mostrou a sua atemporalidade e longevidade, estando presente de forma representativa na contemporaneidade.

A partir de Edgar Allan Poe, a literatura que veio a seguir, principalmente o terror/horror, não teve como não ser influenciada pela obra do escritor, assim como também passamos a revisitar a literatura anterior ao autor com outros olhos.

Sou eu quem agora claramente especulo, mas o ponto de interesse aqui é marcar como estudar Allan Poe pode ser uma experiência atordoante. Ele é um desses autores — e novamente estou me valendo das reflexões de Calvino sobre os clássicos — “que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (CALVINO, 1991, p. 11), a ponto de T. S. Eliot (1992, p. 27), que estava longe de ser um admirador incondicional da poesia do norte-americano, declarar: “Ninguém pode ter a certeza de que sua própria escrita não tenha sido influenciada por Poe” (...) Se me fosse permitido criar uma metáfora extravagante, eu me valeria da teoria da relatividade geral para dizer que Allan Poe surgiu como se fosse um enorme buraco negro, provocando uma curvatura no espaço-tempo da tradição gótica, e fazendo assim com que os demais autores, inclusive aqueles que o antecederam, fossem atraídos pela for-

ça de sua gravidade, e passassem todos a orbitar em torno dele. (FRANÇA, 2019, p. 32-33).

O universo do terror/mistério nunca foi o mesmo depois de Poe e passou a ser diferente anteriormente a Poe também. Nas palavras de França, a obra de Edgar Allan Poe inverteu o eixo cronológico e faz com que enxerguemos Poe não somente em autores que lhe sucederam, assim como nos que o antecederam, o que evidencia a suma importância do trabalho realizado pelo escritor gótico para a literatura e o fato de estudarmos ele até os dias atuais. No final das contas, talvez a pergunta certa não seja **onde** se situa Poe com relação à tradição gótica, senão **quando** ele se situa, à medida que passamos a reconhecer que sua obra influenciou os significados atribuídos à conceitualização do Gótico tanto em textos posteriores à sua obra, quanto aqueles produzidos anteriormente.

3 Contextualizando o conto “A queda da casa de Usher” e o *graded reader*

O conto “A queda da casa de Usher” se configura como um texto gótico de Edgar Allan Poe, e, como uma narrativa da estética gótica, compartilha dos elementos elencados por França (2019), além de apresentar as inovações psicológicas trazidas por Poe ao gótico. O conto original foi publicado no ano de 1839 e conta a história da família Usher, mais precisamente sobre os irmãos Roderick Usher e Madeline Usher, a partir do ponto de vista de um amigo de Roderick, cujo nome desconhecemos. O narrador recebe uma carta de seu amigo para que vá passar uns dias na casa dele, pois está adoentado e desprovido de companhia. Chegando lá, ele se depara com Roderick bastante perturbado, além de reparar que a casa está bastante decadente, chegando à conclusão de que o estado da casa parece acompanhar a situação na qual se encontram os irmãos. A narrativa contém três momentos importantes e que poderão ser evidenciados a partir dos trechos ao longo da análise do texto:

Pode-se ver o conto, conforme Thomas Woodson, dividido em três partes: a primeira apresentando a casa e os Ushers, a segunda desenvolvendo a estética de Roderick Usher e seu relacionamento com sua irmã, e a terceira começando após o enterro de Madeline

com a construção em direção ao seu reaparecimento e terminando com o colapso da casa. (PEEPLES, 2004, p. 179, tradução nossa)¹⁵.

Este conto, em particular, “é sobre uma casa, e em nenhum outro conto de Poe a casa em si é tão central para o enredo de uma história e sua rede de simbolismo” (PEEPLES, 2004, p. 179, tradução nossa)¹⁶. Por isso, será possível perceber uma preocupação maior em analisar, dentre os outros aspectos góticos de “A queda da casa de Usher”, o *locus horribilis* e as personagens monstruosas, pois os dois elementos juntos carregam a simbologia da narrativa e se articulam na construção de seus sentidos.

O texto adaptado do conto em questão e as atividades que serão analisadas fazem parte do *graded reader Tales of Mystery*, da editora Helbling Readers Classics, nível intermediário, sendo a obra original recontada por Janet Olearski. É importante salientar que o livro não apresenta um público-alvo predeterminado em termos de série ou ano, mas ele é destinado a estudantes de nível B1 de proficiência, segundo o CEFR¹⁷. Como o *graded reader* não é um material didático específico para utilizar em sala de aula, nós avaliamos que, por toda a estruturação que ele apresenta, seja possível de trabalhá-lo com estudantes dos segundo e terceiro anos do ensino mé-

¹⁵ *One can see the tale, as Thomas Woodson does, as divided into three parts: the first introducing the house and the Ushers, the second developing Roderick Usher's aesthetics and his relationship with his sister, and the third beginning after Madeline's burial with the build-up toward her reappearance and ending with the house's collapse.*

¹⁶ (...) *it is about a house, and in no other Poe tale is the house itself so central to both a story's plot and its network of symbolism (...).*

¹⁷ Common European Framework of References for Languages é um padrão internacionalmente conhecido por estabelecer os níveis de proficiência em uma língua. Disponível para a consulta *online* em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>>.

dio, a partir de uma significativa mediação do professor. Entretanto, isso irá depender, também, da realidade do ensino de inglês de cada instituição e do contexto específico da turma. Ele é organizado da seguinte forma: apresenta breves textos de contextualização a respeito do próprio conto e do escritor; atividades para serem realizadas antes da leitura; o texto adaptado com perguntas ao longo de suas páginas; e atividades de compreensão ao finalizar a leitura.

Os contos presentes nele são: “A queda da casa de Usher”, “O retrato oval” e “A máscara da morte rubra”. No caso deste livro, será analisado somente o conto “A queda da casa de Usher”. Abaixo do título de cada conto, ainda no sumário, há as partes que os acompanham, como: “About the Book”¹⁸, com informações sobre o conto, para contextualizar os leitores; “Before Reading”¹⁹, atividades para que os aprendizes realizem antes de fazer a leitura do conto; e “After Reading”²⁰, que consistem em atividades para serem realizadas após a leitura. Percebemos que essa divisão está em sintonia com um princípio metodológico sólido do trabalho com leitura de textos em inglês. Brown (cf. 2007, p. 375), por exemplo, enfatiza a importância de dividir as atividades em pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura como uma das estratégias para trabalharmos com textos em Língua Inglesa de uma forma significativa.

Após o sumário, o título do primeiro conto nos é apresentado: “A queda da casa de Usher”. Mas, antes ainda da narrativa, há algumas informações sobre o autor do conto, Edgar Allan Poe, e logo após, como o sumá-

¹⁸ *Sobre o livro.*

¹⁹ *Antes de ler.*

²⁰ *Depois de ler.*

rio apresentou, informações sobre o próprio conto. Na primeira parte, sobre Poe, há um trecho biográfico que expõe, de forma breve, a vida do escritor. Na página seguinte, onde se encontram informações sucintas sobre o livro, mencionam-se a estética na qual o autor se insere e uma simples explicação sobre ela, relacionando-a ao escritor:

As três histórias desta coleção, “A queda da casa de Usher”, “A máscara da morte rubra” e “O retrato oval” são exemplos de contos da tradição ‘Gótica’. A literatura gótica tornou-se popular na Grã-Bretanha no final do século XVIII e explora o lado sombrio da natureza e da experiência humana: morte, fantasmas, alienação, depressão, loucura e cenários desolados. Poe trouxe a literatura gótica para a América. A atmosfera criada por Poe em cada uma dessas histórias é de medo e horror físico e psicológico. Temas recorrentes nas histórias são loucura e morte. (OLEARSKI, 2008, p. 7, tradução nossa).²¹

Logo abaixo, no trecho sobre o primeiro conto, encontram-se as seguintes informações:

A queda da casa de Usher foi escrita em 1839. É uma das histórias de terror mais populares de Poe e contém todas as características essenciais de uma história gótica: uma casa assustadora, uma paisagem desolada, uma doença misteriosa, tempestades e personagens problemáticos. A história contada sobre o demente Roderick Usher e sua estranha irmã gêmea, Lady Madeline, agora é considerada uma obra-prima

²¹ *The three stories in this collection, The Fall of the House of Usher, The Masque of the Red Death and The Oval Portrait are examples of short stories in the ‘Gothic’ tradition. Gothic literature became popular in Britain in the late 18th century and it explores the dark side of human nature and experience: death, ghosts, alienation, depression, madness and desolate settings. Poe brought Gothic literature to America. The atmosphere created by Poe in each of these stories is one of both physical and psychological fear and horror. Recurrent themes in the stories are madness and death.*

clássica dos contos. Poe cria uma sensação de claustrofobia na história. Os personagens não podem se mover livremente dentro de casa. E o narrador não pode escapar até que a casa desmorone fisicamente. Madeline e Roderick são gêmeos e isso os impede de se desenvolverem como indivíduos plenos. Madeline é enterrada enquanto ela ainda está viva e ela finalmente mata seu irmão, caindo sobre ele e esmagando-o. (OLEARSKI, 2008, p. 7, tradução nossa).²²

Essas pequenas apresentações, presentes no livro, demonstram ao leitor que a obra de Edgar Allan Poe faz parte da literatura gótica, além de mencionar sobre as temáticas que estão presentes nessa estética e as que o conto aborda. Podemos perceber, por parte da editora, uma preocupação com o fato de o escritor fazer parte desse amplo movimento da literatura, pois ao ler essa parte do livro os leitores já vão estar mais contextualizados e cientes de que Poe faz parte dessa estética de terror/horror associada ao Gótico. Assim, os alunos enxergam que a obra do escritor não é algo “solto” no espaço-tempo da literatura e que apresenta características que o tornam um compositor dessa estética. Acima de tudo, é importante que eles tenham contato com essas características da narrativa para que possam realizar análises mais aprofundadas do texto literário do autor.

²² *The Fall of the House of Usher was written in 1830. It is one of Poe's most popular horror stories and contains all the essential features of a Gothic story: a frightening house, a desolate landscape, a mysterious illness, stormy weather and troubled characters. The story, which tells of the demented Roderick Usher and his strange twin sister, Lady Madeline, is now regarded as a classic short story masterpiece. Poe creates a sense of claustrophobia in the story. The characters cannot move freely within the house. And the narrator cannot escape until the house physically collapses. Madeline and Roderick are twins and this stops them from developing as full individuals. Madeline is buried while she is still alive and she finally kills her brother by falling on him and crushing him.*

3.1 O Gótico no reader: conto original x conto adaptado

O conto “A queda da casa de Usher” apresenta algumas particularidades que devem ser ressaltadas antes da análise e comparação entre o texto original e o adaptado, pois é preciso entendermos a essência da narrativa original, para que possamos analisar se essas singularidades permanecem no texto adaptado. A narrativa em questão se configura como um dos contos mais extensos de Edgar Allan Poe, apresentando uma construção de detalhes dos elementos do Gótico que dão riqueza ao texto. A construção dos personagens e a ambientação são os elementos centrais e que dão vida a esta história, por isso a maneira como são desenvolvidas ao longo da narrativa é de suma importância para a construção de seus sentidos. A casa de Usher, para além de se mostrar como uma construção em ruínas, representa/reflete o estado de decadência dos próprios personagens que nela habitam, de maneira que ocorre um jogo de complementaridade entre caracterização e ambientação. Vale lembrar que, em consonância com essa organização formal e temática, os personagens e o cenário, e a forma peculiar com que são construídos, se constituem como os elementos mais importantes dentro da estética gótica (cf. FRANÇA, 2019, p. 41). Seguindo a mesma linha, Fisher (cf. 2004, p. 75) salienta que, na relação entre a construção de personagem e a composição dos espaços diegéticos de narrativas góticas, não é tanto o espaço em si que importa, mas antes o que esses espaços despertam psicologicamente, o que eles representam em termos de gatilhos que se relacionam com os medos e as ansiedades dos personagens. Sendo assim, será realizada uma análise mais pontual de trechos que descrevem esses dois aspectos, para

observarmos como o texto adaptado lida com a construção desses elementos marcadamente góticos, tomando como hipótese que o processo de adaptação implica uma necessária simplificação de sua sofisticação e complexidade artística, tendo em vista a necessidade de atender a um público-leitor dentro de uma faixa de proficiência linguística predeterminada.

No início do conto, quando o narrador chega até a casa de seu amigo Roderick Usher, ele já se depara com um cenário que o impressiona, segundo suas próprias palavras, “uma depressão absoluta da alma que não posso comparar com nenhuma sensação terrena” (POE, 2003, p. 90, tradução nossa)²³. Logo no começo do conto, é apresentada ao leitor uma ambientação que causa um desconforto no narrador, e os elementos da construção percebidos por ele como “the bleak walls”, “the vacant eye-like windows” e “a few white trunks of decayed trees” são importantes para entendermos o estado físico em que a casa de Usher se encontrava para podermos relacioná-la com os personagens posteriormente. Dessa forma, os aspectos que compõem o cenário, juntamente das sensações que o narrador passa a sentir logo ali, são essenciais para a criação da atmosfera inicial do conto, pois já estão indicando ao próprio narrador e a nós leitores que há algo estranho na Casa de Usher. No conto original, a descrição do ambiente observado pelo narrador é feita da seguinte forma:

I looked upon the scene before me — upon the mere house, and the simple landscape features of the domain — upon the bleak walls — upon the vacant eye-like windows — upon a few rank sedges — and upon a few white trunks of decayed trees — with an utter depression of soul which I can compare to no earthly

²³ *an utter depression of soul which I can compare to no earthly sensation.*

sensation more properly than to the after-dream of the reveller upon opium — the bitter lapse into everyday life — the hideous dropping off of the veil. There was an iciness, a sinking, a sickening of the heart — an unredeemed dreariness of thought which no goading of the imagination could torture into aught of the sublime. What was it — I paused to think — what was it that so unnerved me in the contemplation of the House of Usher? It was a mystery all insoluble; nor could I grapple with the shadowy fancies that crowded upon me as I pondered. (POE, 2003, p. 90).

É perceptível que na parte do trecho original em que o narrador diz “...with a depression of soul which I can compare to no earthly sensation”, no adaptado esse trecho é reduzido para “with a sense of depression”, por conta de escolhas que devem ser feitas na adaptação do texto para que ele se torne compreensível ao leitor que está iniciando a sua leitura em uma segunda língua. Acreditamos que esse pequeno corte não prejudicará o leitor de um contato interessante com o conto de Edgar Allan Poe, já que ele mantém os elementos importantes que demonstram a precariedade da Casa de Usher e preserva as sensações vivenciadas pelo narrador, como no momento em que utiliza a frase “I felt a sense of iciness and my heart felt cold and heavy” para suprir as mudanças realizadas no texto adaptado. Mesmo que os sentimentos descritos pelo narrador não sejam tão intensificados e detalhados como no texto original, eles estão ali presentes, e não afetam o entendimento sobre os sentidos relacionados ao gótico que encontramos na narrativa original de Edgar Allan Poe; apenas tornam a leitura mais acessível:

I looked at the scene before me — at the house and the simple landscape, at the bleak walls, at the vacant eye-like windows, at the rough grass, and at a few white trunks of decayed trees — with a sense

of depression, like an opium addict awakening from his dream. I felt a sense of iciness and my heart felt cold and heavy. What was it that made me so nervous when I thought about the House of Usher? It was a mystery, and I could not fight against the dark thoughts that filled me. (OLEARSKI, 2008, p. 13).

Como o texto adaptado tende a economizar nas palavras, sendo assim um pouco mais objetivo em alguns pontos, para que a linguagem se faça mais simples aos leitores, é interessante ressaltar que, em certos momentos, ponderações do narrador-personagem de ordem mais filosófica e poética são evitadas no texto adaptado. Porém, quando, ainda no início do texto, o narrador está apresentando ao leitor um pouco sobre o que ele sabe da história da família Usher e de suas descendências, algumas de suas conclusões sobre a relação entre o estado físico da casa e o caráter da família são mantidas, pois esses comentários aparentemente despreziosos nos indicam sentidos importantes que podemos evidenciar pouco a pouco ao longo da narrativa, à medida que vamos conhecendo mais sobre a casa e a família. O trecho do texto original se apresenta da seguinte forma:

It was this deficiency, I considered, while running over in thought the perfect keeping of the character of the premises with the accredited character of the people, and while speculating upon the possible influence which the one, in the long lapse of centuries, might have exercised upon the other — it was this deficiency, perhaps, of collateral issue, and the consequent undeviating transmission, from sire to son, of the patrimony with the name, which had, at length, so identified the two as to merge the original title of the estate in the quaint and equivocal appellation of the “House of Usher” — an appellation which seemed to include, in the minds of the peasantry who used it, both the family and the family mansion. (POE, 2003, p. 92).

Essa percepção do narrador se apresenta da seguinte maneira no texto adaptado:

I began to think about how the character of the house perfectly matched the character of the people who lived in it, and I speculated on the possible influence that, over the centuries the one might have exercised on the other. Indeed it was this lack of descendants, and the continual passing down from father to son of the family home along with the family name, which had eventually caused both to be identified with the title of the estate: the “House of Usher”. In the minds of the peasantry who used it, this title seems to include both the family and the family mansion. (OLEARSKI, 2008, p. 16).

Aqui podemos perceber que não houve uma economia de palavras ao adaptar o trecho, pois a sua extensão é quase a mesma do original, permanecendo também os detalhes importantes percebidos pelo narrador. A mudança ocorreu na sintaxe, que se tornou mais simples para uma melhor compreensão dos leitores de nível intermediário de inglês.

Quando o narrador entra na casa dos Usher, enquanto é conduzido por ela por um criado que o guia silenciosamente, há uma série de imagens que construímos sobre a sua parte interna a partir de descrições que o narrador vai fazendo do que observa enquanto está indo ao encontro de Roderick. Essas descrições estão intimamente relacionadas à arquitetura gótica, como: “dark and intricate passages”, “the carvings of the ceilings”, “the sombre tapestries of the walls”, “the ebon blackness of the floors”, “the phantasmagoric armorial trophies”. De dentro de casa, ele frisa os “sentimentos vagos”, os quais havia sentido anteriormente. Dessa forma, há uma crescente construção da atmosfera desejada, a partir desses elementos concretos que compõem a residência da família Usher e

que apresentam essa estética do obscuro, fazendo com que os sentimentos do narrador se intensifiquem:

Noticing these things, I rode over a short causeway to the house. A servant in waiting took my horse, and I entered the Gothic archway of the hall. A valet, of stealthy step, thence conducted me, in silence, through many dark and intricate passages in my progress to the studio of his master. Much that I encountered on the way contributed, I know not how, to heighten the vague sentiments of which I have already spoken. While the objects around me—while the carvings of the ceilings, the sombre tapestries of the walls, the ebon blackness of the floors, and the phantasmagoric armorial trophies which rattled as I strode, were but matters to which, or to such as which, I had been accustomed from my infancy—while I hesitated not to acknowledge how familiar was all this—I still wondered to find how unfamiliar were the fancies which ordinary images were stirring up. (POE, 2003, p. 93).

No trecho adaptado, podemos observar que parte do texto foi mantida como no original. Notamos uma diferença maior a partir do meio do parágrafo em diante, quando o narrador está descrevendo os objetos que vê enquanto vai ao encontro de Roderick. Essas diferenças não dizem tanto respeito a palavras isoladas, ou seja, do vocabulário, mas, sim, da forma como a sintaxe é construída. No texto original, Poe utiliza vários travessões para separar as descrições do narrador, simulando textualmente o ambiente labiríntico no qual o narrador se encontra. Já no texto adaptado essa sintaxe é simplificada, e conseguimos observar a utilização de mais pontos finais, a fim de tornar o parágrafo um pouco mais objetivo. No que diz respeito às palavras utilizadas na descrição do espaço Gótico com o qual o narrador se depara, percebemos que os objetos no texto original são tam-

bém mais detalhados, como, por exemplo, “the ebon blackness of the floors” e “the phantasmagoric armorial trophies”, que são descritos no adaptado como “the black floors” e “the suits of armour”. Ainda assim, o leitor consegue criar uma imagem semelhante à do texto original. Todavia, trata-se de uma alteração significativa e até questionável, pois o “ebon” é algo que constantemente aparece em contos de Edgar Allan Poe, o que podemos pensar que se constitui como uma palavra importante para a construção desse cenário, pois traz a ideia da construção gótica²⁴. Outro ponto importante no final do parágrafo, e que é mantido em ambos os trechos (original e adaptado), é a fala do narrador com relação a algo do seu psicológico. O cenário que ele experimenta o faz lembrar da infância, mas ao mesmo tempo soa não familiar ao narrador, o que indica que aquele ambiente, por mais que fosse o mesmo, remonta a uma atmosfera diferente em razão da ruína da família Usher, remetendo-nos ao conceito de Freud (1919) do “estranho-familiar”, termo muito presente nas narrativas góticas.

Noticing these things, I rode over a short bridge to the house. A servant took my horse, and I entered the Gothic archway of the hall. A valet led me, in silence, through many dark winding corridors to his master's room. Much of what I saw on the way contributed to increase the feelings of which I have already spoken. The objects around me, the carvings on the ceilings, the dark tapestries on the walls, the black floors, and the suits of armour, which rattled as I walked, were all things which I remembered from my childhood. Still, I was surprised at the unfamiliar thoughts that these ordinary images were creating in me. (OLEARSKI, 2008, p.17).

Outro trecho interessante do conto original diz res-

²⁴ Considere, por exemplo, a centralidade temática da descrição cromática do *ebony clock* em “A máscara da morte rubra”.

peito ao personagem Roderick Usher. O narrador, ao ter seu primeiro contato com o amigo depois de longos anos, descreve algumas características físicas que já eram visíveis e marcantes em Roderick, como “a cadaverousness of complexion”, “an eye large, liquid, and luminous beyond comparison”, “lips somewhat thin and very pallid”, “a nose of a delicate Hebrew model”, “a finely moulded chin, speaking, in its want of prominence, of a want of moral energy” (POE, 2003, p. 94), dentre outras que são mencionadas por ele; e, logo após, apresenta o personagem em sua atual condição:

(...) The now ghastly pallor of the skin, and the now miraculous lustre of the eye, above all things startled and even awed me. The silken hair, too, had been suffered to grow all unheeded, and as, in its wild gossamer texture, it floated rather than fell about the face, I could not, even with effort, connect its Arabesque expression with any idea of simple humanity. In the manner of my friend I was at once struck with an incoherence—an inconsistency; and I soon found this to arise from a series of feeble and futile struggles to overcome an habitual trepidancy—an excessive nervous agitation. For something of this nature I had indeed been prepared, no less by his letter, than by reminiscences of certain boyish traits, and by conclusions deduced from his peculiar physical conformation and temperament. His action was alternately vivacious and sullen. His voice varied rapidly from a tremulous indecision (when the animal spirits seemed utterly in abeyance) to that species of energetic concision—that abrupt, weighty, unhurried, and hollow-sounding enunciation—that leaden, self-balanced and perfectly modulated guttural utterance, which may be observed in the lost drunkard, or the irreclaimable eater of opium, during the periods of his most intense excitement. (POE, 2003, p. 95).

No trecho abaixo, retirado do *graded reader*, podemos perceber que todas as características físicas e comportamentais de Roderick Usher percebidas pelo narrador são mantidas. A mudança perceptível é a maneira mais simplificada com que o narrador as apresenta, com palavras que podem ser mais facilmente reconhecidas pelos leitores. Os traços físicos de Roderick, por exemplo, agora acentuados por conta de sua condição, causaram surpresa no seu amigo, e esse sentimento experienciado pelo narrador é notável nos dois trechos, com apenas uma diferença: no trecho original Edgar Allan Poe utiliza as palavras “startled” e “awed”, que foram substituídas no texto adaptado pela palavra “shocked”, o que facilita a compreensão da leitura, mesmo fora de seu contexto. Uma frase bastante interessante e que não pode passar despercebida ao leitor, pois nos dá a dimensão da situação mental e física em que o personagem Roderick se encontra, é a seguinte: “I could not, even with effort think of him as someone normal”. Essa frase, apresentada pelo narrador, nos confere o aspecto gótico das características notadas no personagem Roderick Usher, já que essas personagens, ainda que não se trate de entidades sobrenaturais, se caracterizam como seres que apresentam “comportamento transgressivo ou alguma alteridade radical” (cf. FRANÇA, 2019, p. 41), configurando-se como indivíduos com traços que fogem do “normal”. Além do mais, apesar da pequena mudança ocorrida para simplificar a frase, o seu sentido permanece, assim como nas demais frases descritivas presentes no trecho:

Now his features were exaggerated, and everything about him was so different that I doubted that I was speaking to my friend. The paleness of the skin, and the shiny look of his eyes shocked me most of all. The silky hair, too, had grown long and wild, and it floated

around his face. I could not, even with effort, think of him as someone normal. I was struck by my friends' incoherence. But I soon discovered that this came from his attempts to overcome his nervousness. I had been prepared for this both from his letter and from my memory of certain physical and emotional characteristics he had had when he was a boy. One minute he was lively and the next he was quiet. His voice changed often, from being trembling and indecisive to sounding like the voice of someone who is drunk or drugged. (OLEARSKI, 2008, p. 20).

Ainda com relação ao *locus horribilis*, há uma parte interessante no conto, onde o narrador e Roderick estão tentando aproveitar os dias usufruindo e criando obras artísticas para que Roderick consiga deixar um pouco de lado a situação melancólica em que se encontra. Em um dos dias, Roderick faz a pintura de um espaço um tanto obscuro. Esse cenário pintado por Roderick nos remete ao ambiente em que Lady Madeline é enterrada viva posteriormente. O narrador o analisa, descrevendo-o da seguinte forma:

One of the phantasmagoric conceptions of my friend, partaking not so rigidly of the spirit of abstraction, may be shadowed forth, although feebly, in words. A small picture presented the interior of an immensely long and rectangular vault or tunnel, with low walls, smooth, white, and without interruption or device. Certain accessory points of the design served well to convey the idea that this excavation lay at an exceeding depth below the surface of the earth. No outlet was observed in any portion of its vast extent, and no torch or other artificial source of light was discernible; yet a flood of intense rays rolled throughout, and bathed the whole in a ghastly and inappropriate splendor. (POE, 2003, p. 98).

O trecho supracitado permanece na adaptação com pequenas alterações. Percebemos, já no início do parágrafo, a modificação de algumas palavras, como “phantasmagoric” para “ghostly” e “conceptions” para “pieces”. No geral, os dois trechos se mantêm similares. A descrição do narrador sobre o espaço em ambas as partes nos remete à ideia de um túnel que, mesmo descrito como um espaço longo, representa um ambiente claustrofóbico, construído abaixo da terra, com paredes brancas, sem portas, nem aberturas, sem luzes artificiais, mas sendo perceptível uma torrente de raios que se espalha por toda a cena do espaço. No trecho original, assim como o que acontece em trechos analisados anteriormente, percebemos um detalhamento a mais em alguns aspectos. No original, por exemplo, o túnel é descrito também como uma “abóboda”, enquanto no adaptado é mencionado apenas o túnel. Entretanto, de forma geral, o trecho adaptado não apresenta grandes modificações:

One of the ghostly pieces that my friend produced, which was less abstract than the rest, I can describe in words. A small picture showed the interior of a long, rectangular tunnel, with low smooth white walls. The picture conveyed the idea that this tunnel lay deep below the surface of the earth. There were no visible doors or openings, and no torch or other source of artificial light could be seen, yet a flood of intense rays filled the whole scene with inappropriate splendour. (OLEARSKI, 2008, p. 27).

Lady Madeline, irmã de Roderick, sendo junto do irmão a última linhagem da família, também apresenta características que simbolizam a ruína dos Usher, o que torna possível enquadrá-la como uma personagem monstruosa, já que suas características físicas e psicológicas — por mais que não saibamos tanto sobre elas

— se constituem como um conjunto de adjetivos que fogem do normal. Lady Madeline é uma personagem que não conhecemos tanto ao longo da narrativa. Há pequenos momentos em que o narrador se depara com ela pela casa, mas não há diálogos com essa personagem. A parte do conto em que os dois mais permanecem na presença dela é quando estão realizando o seu enterro provisório. O que sabemos, a partir das palavras do irmão, é que a personagem está muito doente, o que acaba ocasionando o estado mental no qual ele se encontra, e em certo momento da narrativa sabemos que ela morre, pois Roderick conta ao narrador. Depois que já haviam realizado o enterro de Madeline, quando o narrador está contando a história “Mad Trist”, de Sir Launcelot Canning (a menção da narrativa é mantida no texto adaptado, preservando essa intertextualidade presente no texto original), para Roderick, o personagem passa a se identificar com os acontecimentos da narrativa e há uma confusão mental com relação à ficção e à realidade, até o momento em que a porta do lugar em que eles estavam é derrubada e nos deparamos com a figura um tanto sombria de Lady Madeline:

(...) It was the work of the rushing gust—but then without those doors there did stand the lofty and enshrouded figure of the lady Madeline of Usher. There was blood upon her white robes, and the evidence of some bitter struggle upon every portion of her emaciated frame. For a moment she remained trembling and reeling to and fro upon the threshold—then, with a low moaning cry, fell heavily inward upon the person of her brother, and in her violent and now final death-agonies, bore him to the floor a corpse, and a victim to the terrors he had anticipated. (POE, 2003, p. 108).

A aparição da personagem é bastante incomum, levando em consideração que, a princípio, ela estava morta e seu enterro havia sido realizado há pouco tempo. Além do mais, a caracterização física da personagem nos remete a uma imagem bastante tenebrosa, como a de um morto-vivo. O que o narrador nos descreve é a figura de uma mulher dentro de uma roupa branca ensanguentada. No trecho adaptado, essa descrição é mantida da mesma forma: “There was blood upon her white robes”. Em seguida, a personagem cambaleia, emite um gemido baixo para, então, cair sobre o corpo de Roderick. É notável, pela extensão de ambos os parágrafos, que aqui não houve tanto uma simplificação ou retirada de muitas frases para tornar o texto mais objetivo. O parágrafo adaptado se mantém bem similar ao original e, nele, conseguimos visualizar de forma clara a figura de Lady Madeline e a cena que se sucedeu do já quase “final” dos irmãos Usher:

As if his words had the power of a spell, at that moment the huge doors to which he pointed were thrown open. It was the force of the wind. But there, outside those doors, covered in a shroud, stood the tall figure of Lady Madeline of Usher. There was blood on her white robes, and the evidence of a struggle on every part of her emaciated body. For a moment she remained there, trembling and moving slowly from side to side in the doorway. Then, with a low moaning cry, she fell heavily onto her brother. And in her final violent dying moment, she brought him to the floor, dead. He was a victim to those terrors that he predicted. (OLEARSKI, 2008, p. 44).

Como fechamento da análise, apresentamos um trecho da parte final do conto, onde Roderick está fugindo da casa da família Usher, trecho este importantíssimo e que fecha com “chave de ouro” a simbologia do conto no que diz respeito às personagens monstruosas e ao *locus*

horribilis. No final, nós temos a desintegração completa e literal da casa e da família que já estava com as estruturas (mentais e físicas) abaladas desde o momento em que o narrador lá chegou. Temos a construção da imagem do narrador fugindo da casa do amigo Roderick, em estado de terror, em meio à tempestade que torna a atmosfera ainda mais temerosa. Em seguida, ele visualiza um brilho que vem da lua avermelhada e que pôde enxergar pela fenda que observou desde o momento que chegara à casa. Após, o que antes era apenas uma fenda se abre por completo, causando um desabamento, e o que antes havíamos conhecido como a casa que, há muitos anos era habitada pela família Usher, transforma-se apenas em fragmentos, conforme as próprias palavras do narrador:

From that chamber, and from that mansion, I fled aghast. The storm was still abroad in all its wrath as I found myself crossing the old causeway. Suddenly there shot along the path a wild light, and I turned to see whence a gleam so unusual could have issued; for the vast house and its shadows were alone behind me. The radiance was that of the full, setting, and blood-red moon which now shone vividly through that once barely-discernible fissure of which I have before spoken as extending from the roof of the building, in a zigzag direction, to the base. While I gazed, this fissure rapidly widened—there came a fierce breath of the whirlwind—the entire orb of the satellite burst at once upon my sight—my brain reeled as I saw the mighty walls rushing asunder—there was a long tumultuous shouting sound like the voice of a thousand waters—and the deep and dank tarn at my feet closed sullenly and silently over the fragments of the “House of Usher. (POE, 2003, p. 108-109).

No trecho correspondente do *graded reader*, temos o seguinte:

I ran terrified from that room and that house. The storm was still in full force as I crossed the old bridge. Suddenly a wild light shone along the path, and I turned to see where it could have come from since only the house and its shadows were behind me. The light was that of the full blood-red moon. It now shone vividly through that once barely visible crack that extended from the roof of the building to its base. As I watched, this crack widened rapidly. In shock I saw the great walls breaking apart. There was a long loud shouting sound like the voice of a thousand waters, and then the deep dark lake closed silently over the fragments of the “House of Usher”. (OLEARSKI, 2008, p. 46).

No início dos dois trechos percebemos uma frase semelhante, mas uma mudança quase total na estruturação da sintaxe e a substituição de algumas palavras, como: “chamber” e “mansion” por “room” e “house”; “aghost” por “terrified”. Como nos trechos analisados anteriormente, é perceptível a substituição de palavras não somente nessa frase inicial, como também em outras, por motivo de simplificação do texto, já que o original foi escrito por Edgar Allan Poe no século XIX. Nesse trecho, assim como em outros que foram analisados, percebemos a presença de diversos travessões, enquanto no adaptado isso foi também simplificado. No trecho original há a palavra “unusual” que caracteriza o raio de luz que o narrador estava vendo, enquanto no adaptado essa palavra não aparece. Como se trata de uma palavra simples, poderia estar presente no texto adaptado, já que o raio de luz avistado pelo narrador, como a própria palavra nos sugere, se trata de algo incomum, e que caracterizou aquele momento específico relacionado à ruína da casa dos Usher. Há uma pequena parte que não aparece no texto adaptado e que é interessante ressaltar: “(...) there came a fierce breath of the whirlwind—

Figura 1 - A ilustração apresenta o narrador chegando à casa em ruínas da família Usher



Fonte: OLEARSKI, 2008, p. 12.

Figura 2 - A ilustração reforça aspectos góticos da caracterização de Roderick Usher



Fonte: OLEARSKI, 2008, p. 21.

Figura 3 - A ilustração reforça aspectos góticos da caracterização de Lady Madeline



Fonte: OLEARSKI, 2008, p. 45.

Figura 4 - A ilustração demonstra a desintegração da casa da família Usher enquanto o narrador foge do ambiente



Fonte: OLEARSKI, 2008, p. 46.

the entire orb of the satellite burst at once upon my sight—my brain reeled as I saw the mighty walls rushing asunder (...)”. Nesta parte mencionada, o narrador descreve a presença de um “forte sopro de redemoinho” antes da explosão e desintegração da casa; já o texto adaptado apresenta diretamente a construção da imagem da “quebra das paredes” da casa. Mesmo que sejam pequenos detalhes, é a sua construção mínima que faz com que a literatura de Poe seja o que conhecemos hoje, além de contribuir para toda essa atmosfera, juntamente do temporal, na qual o narrador estava inserido. Outra pequena frase da parte supracitada é quando o narrador diz “my brain reeled as I saw the mighty walls rushing asunder”. A imagem da quebra das paredes é mantida no adaptado, mas a parte em que o narrador diz que seu “cérebro girou” quando avistou a cena, não. Essa parte, apesar de pequena e simples, nos evidencia o desespero e choque pelo qual o narrador passou ao presenciar a cena final da casa, além de intensificar a atmosfera gótica, o *locus horribilis*. De uma forma geral, a adaptação deste trecho se deu como as outras, com mudanças na sintaxe, em alguns momentos no vocabulário, sendo possível construir, em ambos, a imagem criada por Edgar Allan Poe nessa parte final, mesmo que tenha havido pequenos cortes e mudanças.

3.2 A abordagem do Gótico nas ilustrações e atividades

A multimodalidade do *graded reader* é uma característica importante para que a publicação dê conta de reconstruir os elementos da estética gótica com o suporte de recursos que vão além do texto literário em si. Assim, além

das notas de rodapé que estão presentes ao longo do texto e que explicam a definição de palavras que são mantidas do texto original, o livro ainda apresenta uma outra mídia, que são as ilustrações assinadas por Giuseppe Palumbo.

Elas estão dispostas em quase todas as páginas do conto e se constituem como um estímulo visual a mais que auxilia na compreensão da narrativa. As imagens selecionadas a seguir, por exemplo, estão presentes em algumas partes do conto que foram analisadas anteriormente.

Dessa forma, as ilustrações estão presentes para reforçar aos leitores as características góticas que são percebidas pelo narrador na casa em ruínas, logo quando chega ao ambiente, em Roderick Usher, em Lady Madeline, e na parte final do conto, em que a ruína da família se concretiza. Todas essas ilustrações, dentre algumas outras que estão presentes ao longo das páginas do livro, estão em consonância com os acontecimentos do conto e auxiliam na construção de um aspecto gótico que é enfatizado por meio das cores frias, que remetem a uma atmosfera sombria ou de profunda tristeza, além das expressões presentes nos rostos dos personagens, que indicam os seus estados nervosos, agitados e atípicos, descritos pelo narrador.

A seguir, utilizaremos dos elementos elencados por França (2019), conforme já mencionado, principalmente os que dizem respeito ao *locus horribilis* e à personagem monstruosa (por conta das particularidades da narrativa especificadas anteriormente), para avaliar se esses elementos, que são tão essenciais para o conto “A queda da casa de Usher”, são explorados nas atividades. É essencial que analisemos se as atividades irão cumprir um papel relevante com relação às discussões dos aspectos

góticos do conto do autor, já que o texto adaptado perde, em certa medida, no que diz respeito à estética. Assim, um trabalho bem feito a partir das atividades pode suprir um pouco essa falta causada pelo texto simplificado. Além do mais, as questões podem facilitar o trabalho do professor, pois a realização de atividades do zero requer bastante trabalho, e talvez o professor não tenha também tempo suficiente para isso. Mas caso elas não cumpram de fato o papel de abordar de forma efetiva o conto do autor, propondo questões reflexivas a respeito de sua estética, o docente tem o papel de mediar esse trabalho e adaptar, se preciso, para que haja um aprofundamento dos aspectos literários.

A primeira parte das atividades, “Before Reading”, não apresenta exercícios sobre o conto de forma mais aprofundada, pois deve ser realizada antes da leitura e servirá para preparar os alunos a respeito do que estará por vir durante a leitura. Dessa forma, esse primeiro momento não explora os elementos do Gótico relacionando diretamente com os acontecimentos do conto. No geral, as atividades consistem em previsões sobre o que se desenvolve no enredo e sobre a caracterização de personagens a partir de imagens e exploração do vocabulário que está presente no texto.

Porém, há duas atividades, as de números 4 e 5, que abordam um elemento que é apontado por Hogle (2002) e Fisher (2004) como sendo o principal, dentre os demais, que compõem o gótico: os medos. Conforme os próprios trechos retirados do livro, “Poe cria uma sensação de claustrofobia na história”, e, de acordo com o início do enunciado da primeira atividade, “Irrational fears are also called phobias”²⁵. Sendo assim, a atividade, que

²⁵ *Medos irracionais também são chamados de fobias.*

consiste em duas colunas em que os aprendizes devem combinar as palavras com as suas definições, explora as fobias existentes, tais como: aracnofobia, claustrofobia, brontofobia, agorafobia e necrofobia. As definições são: “fear of closed spaces”²⁶, “fear of storms”²⁷, “fear of dead things”²⁸, “fear of spiders”²⁹ e “fear of open spaces”³⁰. A atividade seguinte é um pouco mais pessoal. Ela apresenta algumas situações/coisas que costumam causar medos nas pessoas e, então, os alunos devem marcar quais delas dão medo a eles também. Em seguida, pergunta de que maneira esses medos os afetam e orienta que devem atribuir uma nota de 0 a 5 ao nível de medo que elas transmitem.

As atividades seguintes acompanham o texto e consistem em perguntas que irão guiar a leitura dos estudantes. A maior parte das perguntas serão comentadas de forma geral, e o enfoque será dado àquelas que apresentam uma abordagem mais voltada para os elementos do Gótico. As perguntas estão dispostas ao longo de todo o texto e apresentam a temática de acordo com o que está acontecendo naquela parte do conto. Por exemplo, no início da narrativa, o narrador nos conta sobre a sua chegada à casa de Usher, assim uma atmosfera com relação à casa já passa a ser construída nesse momento. Ele comenta sobre as dependências externas da casa e o que aquela aparência causa nele, a sensação que ela desperta. Dessa forma, a primeira caixa de perguntas apresenta o título “places”³¹. Apesar de aqui poder ter

²⁶ *Medo de espaços fechados.*

²⁷ *Medo de tempestades.*

²⁸ *Medo de coisas mortas.*

²⁹ *Medo de aranhas.*

³⁰ *Medo de espaços abertos.*

³¹ *Lugares.*

tido um ótimo momento para explorar, já que se trata de perguntas para guiar a leitura, a atmosfera que já passa a ser construída no início do conto, a partir da ambientação externa da casa que é descrita, e a forma com que o narrador se sente com relação a ela, as perguntas são de teor mais pessoal: “Have you ever visited a place and suddenly felt happy or sad? Describe how you felt. Why did this place make you feel this way? Was it something to do with weather, the appearance of the place, or the people who were there?”³². Além do mais, as perguntas não são direcionadas para o lado mais “dark” das ambientações, ou seja, para experiências mais assustadoras que os leitores tiveram, mesmo que, pelo fato de elas serem bem abertas, pode ser que alunos relatem experiências que vão mais ao encontro da atmosfera que será construída no conto. A primeira pergunta, por exemplo, menciona os sentimentos de “tristeza” e/ou “felicidade”, e na segunda pergunta os alunos devem descrever de que forma esse lugar fez com que eles se sentissem tristes ou felizes, ou seja, não necessariamente será relatada uma experiência que os tenha causado medo. Como se optou por formular perguntas pessoais, sendo assim uma ótima maneira de aproximar o leitor ao texto que está lendo, elas poderiam ter sido direcionadas para o contato com lugares mais “sombrios” que os alunos tiveram, pois dessa maneira, através da imaginação de acontecimentos pessoais deles, poderiam ir entrando no “clima” gótico da história.

Após algumas outras caixas de perguntas, que não interessam tanto a esta análise, há uma caixa com o se-

³² *Você já visitou um lugar e de repente se sentiu feliz ou triste? Descreva como você se sentiu. Por que esse lugar fez você se sentir assim? Tem algo a ver com o clima, a aparência do lugar ou as pessoas que estavam lá?*

guinte título: “warning signs”³³. Neste ponto, as perguntas se encaminham para elementos importantes e mais específicos do conto com relação à sua atmosfera, ou seja, aos elementos “estranhos” que caracterizam o ambiente e que fazem com que o narrador perceba que há algo de errado na ambientação em que está presente. O primeiro enunciado orienta o seguinte exercício por parte dos leitores: “Think about what the narrator has seen and thought so far”³⁴. E a segunda e última pergunta deste momento do texto é: “What signs are there to warn us that something is wrong in the House of Usher?”³⁵. As perguntas dão margem para que os alunos reflitam sobre esse aspecto que é de extrema importância para o conto e tenham em mente, de forma indireta, que a maneira como a ambientação vem sendo construída, desde o início do texto, se constitui como uma característica do Gótico e, principalmente, da estética gótica de Edgar Allan Poe. Além do mais, a segunda apresenta um direcionamento que faz com que os leitores fiquem mais atentos às descrições que fazem com que a ambientação e a atmosfera se caracterizem de tal maneira, pois, por mais que, para nós, estudantes de literatura, esta característica pareça ser bastante evidente, para o público-alvo de um *graded reader* isso possivelmente não se mostrará de forma tão clara.

A próxima caixa de perguntas é chamada de “Illness”³⁶ e as perguntas presentes nela são: “What are the outward signs of Usher’s illness?”³⁷, “Is there anything

³³ *Sinais de aviso.*

³⁴ *Pense no que o narrador viu e pensou até agora.*

³⁵ *Que sinais existem para nos alertar que algo está errado na Casa de Usher?*

³⁶ *Doença.*

³⁷ *Quais são os sinais externos da doença de Usher?*

strange about his symptoms?”³⁸, “What do you think is wrong with him?”³⁹, “Is his illness real or imaginary?”⁴⁰, “Write how his illness affects his senses”⁴¹. Aqui podemos verificar uma exploração de um outro elemento, que está entre os três mais importantes elencados por França (2019), que consiste nas personagens que são construídas de forma peculiar nas narrativas góticas, e dentre essas peculiaridades podem estar a loucura, que é um dos traços presentes no personagem Roderick Usher. As perguntas parecem abordar de forma efetiva o papel e as características do personagem Roderick Usher; mas a elas poderia se somar uma que explorasse a relação da casa com a “doença” do personagem, assim como a situação de Madeline. O papel que a ambientação exerce na narrativa é central, o que faz com que ela não seja somente o *locus horribilis*, como também um personagem que interfere nas ações de Roderick e Madeline e nas suas características como personagens góticos, que são desprovidas de aspectos que se encontram dentro da normalidade, tornando-os passíveis de comportamentos transgressivos ou com alteridade radical, conforme aponta França (2019, p. 41) sobre as personagens “monstruosas”. Dessa forma, uma abordagem como a exemplificada poderia possibilitar um contato direto com dois elementos do Gótico, além de proporcionar aos alunos um entendimento crucial sobre o conto.

Após pularmos algumas caixas, nos deparamos com a seguinte: “The Burial of Lady Madeline”⁴². Aqui encontramos as seguintes perguntas: “When someone dies,

³⁸ *Há algo de estranho nos sintomas dele?*

³⁹ *O que você acha que está errado com ele?*

⁴⁰ *A doença dele é real ou imaginária?*

⁴¹ *Escreva como a doença dele afeta seus sentidos.*

⁴² *O enterro de Lady Madeline.*

what is the normal reaction of that person's family?"⁴³, "How does Usher react when his sister dies?"⁴⁴, "What is unusual about the burial of Lady Madeline?"⁴⁵, "What do we find out about the 'malady' that killed her?"⁴⁶, "What is the special connection between Usher and Lady Madeline?"⁴⁷. Podemos ligá-las às que foram expostas no parágrafo anterior, pois aqui há uma abordagem da relação entre os personagens que se apresenta de uma forma um tanto estranha, relacionando essas atitudes, também, ao enterro e à "morte" de Madeline. Podemos observar aqui a exploração da peculiaridade dos personagens, que é evidenciada a partir da relação entre os irmãos Roderick e Madeline. Mesmo que seja uma abordagem indireta, a relação dos dois personagens nos faz entender mais sobre eles individualmente, por isso pode ser lida como uma caixa de perguntas que aborda as personagens góticas.

A última caixa de perguntas é denominada "Senses"⁴⁸, e as perguntas consistem em: "Do you think the narrator has really heard a sound or is it the power of suggestion?"⁴⁹, "Have you ever thought you heard a sound when there was nothing there?"⁵⁰, "What was the situation?"⁵¹. A primeira questão, principalmente, pergunta aos leitores se o narrador realmente escuta o barulho, que surge em determinado momento da narrativa, ou se é somente

⁴³ Quando alguém morre, qual é a reação normal da família dessa pessoa?

⁴⁴ Como Usher reage quando sua irmã morre

⁴⁵ O que é incomum no enterro de Lady Madeline

⁴⁶ O que descobrimos sobre a doença que a matou?

⁴⁷ Qual é a conexão especial entre Usher e Lady Madeline?

⁴⁸ Sentidos.

⁴⁹ Você acha que o narrador realmente ouviu um som ou é o poder da sugestão?

⁵⁰ Você já pensou ter ouvido um som quando não havia nada lá?

⁵¹ Qual foi a situação?

sugestivo. Mesmo que o barulho escutado pelo narrador possa ter sido uma sugestão, conforme direcionado pela pergunta, ou não, esses detalhes nos fazem entender sobre a ambientação que o narrador se encontrava, ou seja, uma ambientação em que se sentia ameaçado.

Depois dessa sequência de perguntas, há a última parte de atividades referente a este conto que chamamos de “After Reading”. Dentro desse último momento de atividades, há algumas divisões, como, por exemplo: “Personal Response”⁵², “Comprehension”⁵³, “Characters”⁵⁴, “Plot and Theme”⁵⁵ e “Test”⁵⁶. Na primeira parte, “Comprehension”, há uma exploração das ações do enredo. Na primeira atividade, os leitores devem marcar verdadeiro, falso ou “não diz” (para quando determinada afirmação não aparece no conto) em frases que demonstram acontecimentos que ocorreram, ou não, durante a narrativa, como, por exemplo, a letra “a”: “Was the narrator happy about visiting Roderick Usher?”⁵⁷. No geral, essas perguntas em que a única tarefa do aluno é marcar verdadeiro ou falso, ou seja, não há uma resposta mais elaborada, pois se trata de uma atividade mais objetiva, não interessam tanto a este trabalho. Mas dentre as perguntas, há ainda algumas que tocam em pontos que foram evidenciados nas questões das atividades analisadas anteriormente, como, por exemplo: “Was Usher in good health?”⁵⁸, “Was Usher sorry that his sister

⁵² *Resposta pessoal.*

⁵³ *Compreensão.*

⁵⁴ *Personagens.*

⁵⁵ *Enredo e tema.*

⁵⁶ *Teste.*

⁵⁷ O narrador ficou feliz em visitar Roderick Usher?

⁵⁸ Usher estava com a saúde boa?

had died?”⁵⁹ e “Was the narrator frightened by Usher’s behaviour during the storm?”⁶⁰. Na atividade seguinte, há duas colunas e os alunos devem combinar as palavras que apresentam o significado similar. Um dos elementos apontados por França, que está entre os menos essenciais, mas é nítida a sua presença nas narrativas góticas, é o campo semântico que tende para o “dark” por conta das temáticas que são exploradas nessas obras. Porém, na atividade, não há uma predominância das palavras de cunho mais sombrio que estão presentes no texto. As demais atividades presentes nesta parte, apesar de interessantes e necessárias, não estão no foco da pesquisa, por isso não serão analisadas.

A próxima sequência de atividades, intitulada “Characters”, apresenta uma série de atividades, como o próprio nome já evidencia, voltadas para os personagens da história, e que propiciam aos leitores expandirem a imaginação, assim como a criatividade. No que diz respeito aos elementos do Gótico, na atividade 3 os alunos devem refletir mais a fundo sobre as atitudes do personagem Roderick Usher que fazem com que ele se caracterize como um personagem munido de características góticas, neste caso, por exemplo, explorando a questão da loucura. A atividade na qual os alunos devem refletir sobre Roderick Usher e suas atitudes que, consequentemente o caracterizam como “normal” ou “anormal”, é a seguinte: “Do you think that Roderick Usher is mad? Look for evidence in the story to support your theory. Make a list of any behaviour that seems normal or abnormal to you”⁶¹. A última atividade desta parte, a número

⁵⁹ Usher lamentava que sua irmã tivesse morrido?

⁶⁰ O narrador ficou assustado com o comportamento de Usher durante a tempestade?

⁶¹ Você acha que Roderick Usher está louco? Procure evidências na his

6, dá a seguinte orientação aos leitores: “Choose one of the characters in the story — Roderick Usher, Lady Madeline or the narrator. Write a sequence of entries from this character’s diary explaining the events of the story from his/her point of view. Work individually or with a partner”⁶². Caso aconteça de os alunos optarem por narrar os acontecimentos do conto a partir do ponto de vista do personagem Roderick Usher, e estarem cientes das importantes características do personagem, utilizando-as com afinco, eles estarão introduzindo na narrativa um dos elementos que podem perpassar a narrativa gótica, que é a presença de “narradores autodiegéticos, paranoicos, não confiáveis e donos de uma sensibilidade mórbida, que narram, muitas vezes, em modo de fluxo de consciência” (FRANÇA, 2019, p. 42). Dessa forma, os estudantes tornariam “A queda da casa de Usher” semelhante às demais narrativas de Edgar Allan Poe que apresentam esse traço, ou seja, com um narrador-personagem louco (já que Roderick, apesar de não ser narrador-personagem, apresenta tal característica), como, por exemplo, os contos góticos “O gato preto” e “O coração denunciador”.

A parte seguinte do “After Reading” é a que explora o enredo e temas que estão presentes no conto, denominada de “Plot and Theme”. Em uma das perguntas que estavam presentes no decorrer do texto, mais especificamente na caixa intitulada “Illness”, em que explorava a “doença” do personagem Roderick Usher, foi citada

tória para apoiar sua teoria. Faça uma lista de qualquer comportamento que pareça normal ou anormal para você.

⁶² Escolha um dos personagens da história - Roderick Usher, Lady Madeline ou o narrador. Escreva uma sequência de entradas do diário desse personagem explicando os eventos da história do seu ponto de vista. Trabalhe individualmente ou com um parceiro.

a questão da importância do *locus horribilis*, ou seja, da casa dos Usher, por conta da relação entre ela e a condição em que Roderick e sua irmã Madeline se encontravam. Uma das atividades presentes nessa parte explora justamente os significados e as simbologias que podem ser atribuídas à casa da família Usher. O enunciado da questão é o seguinte: “Some of the objects and events in **The Fall of the House of Usher** have a symbolic meaning. Can you match the items on the left with the ideas on the right?”⁶³. Dessa forma, há duas colunas e os leitores devem combiná-las, como, por exemplo, a alternativa “a”, que apresenta a seguinte frase: “The crumbling state of the house”⁶⁴; e a sua combinação, a número 4: “The decaying state of the Usher family”⁶⁵. Como pode ser observado nas duas frases exibidas, elas exploram o fato de a casa ser apresentada em ruínas estar intrinsecamente ligado com o estado decadente da família Usher, conforme podemos constatar a partir dos traços das personagens. Este foi apenas um exemplo das demais afirmações presentes na atividade em que os alunos devem combinar as simbologias, e que proporcionam uma reflexão com relação aos significados por trás dos cenários góticos que envolvem a casa.

A última parte de atividades sobre o conto, “Test”, contém apenas três atividades que cabem a esta análise. As duas primeiras, que fazem parte do exercício 2, são duas questões mais objetivas, porém tocam em pontos relevantes do Gótico. A primeira, letra “a”, começa afirmando que, quando o narrador chega à casa dos Usher, ele encontra Roderick um tanto incoerente, e então a pergunta

⁶³ *Alguns dos objetos e eventos em A queda da casa de Usher têm um significado simbólico. Você pode combinar os itens à esquerda com as ideias à direita?*

⁶⁴ *O estado de desintegração da casa.*

⁶⁵ *O estado decadente da família Usher.*

é o porquê de ele estar dessa forma, e logo abaixo estão as alternativas: “He was very nervous”⁶⁶, “He was drunk”⁶⁷, “He had been drugged”⁶⁸ e “He was emotional”⁶⁹. A questão seguinte, a letra “b”, afirma que Roderick tinha um terrível medo, e então pergunta que medo era esse, apresentando as alternativas: “a fear of water”⁷⁰, “a fear of danger”⁷¹, “a fear of death”⁷² e “a fear of disease”⁷³. Essas perguntas abordam novamente o personagem, fazendo com que o conheçamos mais, e as peculiaridades que o envolvem, principalmente o estado em que se encontrava quando o narrador chegou à sua casa, assim como os seus medos e ansiedades. A atividade 4, a última que será comentada sobre o conto, serve basicamente para os alunos concretizarem todos os seus conhecimentos adquiridos sobre o conto (e, conseqüentemente, sobre o Gótico). Dessa forma, os leitores devem escrever um relatório sobre o conto, no qual são orientados a descrever os seguintes pontos: “say what kind of story it is”⁷⁴, “describe the setting and characters”⁷⁵, “summarize the plot”⁷⁶, “give opinions on the story and characters”⁷⁷ e “would you recommend the story to a friend?”⁷⁸. Assim, estarão consolidando toda a sua aprendizagem sobre os elementos que perpassam esta narrativa e que são típicos

⁶⁶ *Ele estava muito nervoso.*

⁶⁷ *Ele estava bêbado.*

⁶⁸ *Ele tinha sido drogado.*

⁶⁹ *Ele estava emocionado.*

⁷⁰ *Medo de água.*

⁷¹ *Medo do perigo.*

⁷² *Medo da morte.*

⁷³ *Medo da doença.*

⁷⁴ *Diga que tipo de história é.*

⁷⁵ *Descreva o cenário e os personagens.*

⁷⁶ *Resuma o enredo.*

⁷⁷ *Dê opiniões sobre a história e personagens.*

⁷⁸ *Você recomendaria a história a um amigo?*

da estética gótica de Edgar Allan Poe.

4 A obra certa na hora certa

Buscamos salientar, nesta primeira parte de nosso estudo, a importância de se trabalhar com literatura em aulas de Língua Inglesa como segunda língua, mas se atentando ao fato de que o trabalho com o texto original pode causar frustrações para o leitor iniciante. Dessa maneira, os *graded readers* foram apresentados como uma forma de poder ultrapassar essa barreira, que é a dificuldade que os estudantes brasileiros ainda enfrentam na leitura de textos mais longos e complexos. Depois da apresentação, realizamos a análise do conto “A queda da casa de Usher” em um *graded reader*, para que pudéssemos avaliar se de fato o referido material (texto adaptado e atividades) se configura como uma boa alternativa no letramento literário em uma segunda língua.

Na primeira parte da análise, a do texto, foram selecionados trechos de três momentos do conto que foram apontados por Peeples (2004) por serem essenciais no que diz respeito aos acontecimentos da narrativa: primeiro, a chegada do narrador à casa da família Usher; segundo, quando nos deparamos com as características de Roderick que são evidenciadas pelo narrador e a relação entre os irmãos (Roderick e Lady Madeline); e terceiro, com o enterro de Lady Madeline e mais tarde a desintegração total da casa. Além dessas partes do conto, ainda

foi analisada mais uma, que descreve a pintura criada por Roderick de um ambiente claustrofóbico e, mais tarde, podemos evidenciar que aquele *locus horribilis* representa o lugar em que Lady Madeline é enterrada viva, já que as características dos ambientes são as mesmas. Nessa parte da análise, onde buscamos fazer uma comparação entre o texto original e o adaptado, observando se a narrativa, mesmo que simplificada, consegue proporcionar ao leitor um contato aproximado com a estética gótica de Edgar Allan Poe, percebemos que grande parte do texto adaptado consegue cumprir um trabalho significativo, já que as imagens que construímos do Gótico, principalmente no que diz respeito aos elementos apontados por França (2019), como o *locus horribilis* e as personagens monstruosas, foram mantidas no texto simplificado.

Ademais, percebemos que as simplificações foram realizadas na sintaxe em determinados momentos do texto, buscando reduzir a complexidade nesse sentido, já que escolhas devem ser feitas na adaptação da narrativa para que ela se torne mais acessível ao leitor-alvo, que neste caso é o de nível intermediário. Também observamos a substituição de alguns vocábulos que podem não ser tão usuais no atual contexto, já que a narrativa de Poe data do século XIX. Modificações como essas, principalmente no que diz respeito à substituição de determinados vocábulos e algumas mudanças na sintaxe, não se mostraram de todo prejudiciais à construção das atmosferas que englobam o *locus horribilis* ou a construção das personagens monstruosas, propiciando uma experiência bastante aproximada à do texto original. Por outro lado, por mais que de certa forma não prejudiquem este primeiro contato do aluno com este texto simplificado,

é importante ponderar que os trechos do conto que foram suprimidos — como quando o narrador faz determinadas ponderações mais filosóficas, ou o poema que está presente na versão original da obra —, assim como a adaptação que é feita ao longo do conto, fazem com que o texto perca parte de suas características e parte de sua força literária, já que não é em vão a presença desses elementos na narrativa.

Sabemos que a experiência de leitura do texto original não será exatamente a mesma que a do texto adaptado, sendo assim não deve haver uma substituição de uma pela outra. Apesar disso, enxergamos o texto adaptado como uma forma de motivar os aprendizes de uma segunda língua a terem um primeiro contato com a literatura de uma forma mais simplificada para que, no futuro, consigam realizar uma leitura efetiva e prazerosa do texto original. Ambas as experiências são válidas e importantes: primeiro, a do texto simplificado, respeitando o nível de proficiência do aluno para que consiga se sentir apto a ler o texto de ficção; depois, a leitura do texto original, em que o estudante terá de fato contato com toda a riqueza e complexidade linguística e literária que consagraram a obra original.

No que diz respeito à segunda parte da análise, a das atividades, houve uma preocupação maior em analisar se elas cumprem um papel significativo com relação aos elementos do Gótico apontados por França (2019). É importante ressaltar que as demais atividades — que não foram analisadas — se mostraram bastante interessantes, porém não foram avaliadas por não abrangerem o foco do trabalho. Mas, de uma forma geral, elas cumprem funções importantes e podem proporcionar ao professor um trabalho bem interessante com o conto.

Nas atividades que foram analisadas, percebemos que os elementos essenciais do conto, que consistem nas personagens e na casa, foram abordados de forma a estimular os alunos a pensarem sobre a simbologia ou metáfora que podemos atribuir a esses dois elementos na narrativa. Além disso, houve atividades de *pre-reading*, uma especificamente, que aborda a questão dos medos, algo que Fisher (2004) e Hogle (2002) apontam como sendo um sentimento intrínseco às narrativas góticas, que dá conta de sua longevidade genérica e justifica seu uso pedagógico para fomentar discussões com os alunos:

O Gótico foi e continua sendo necessário para a cultura ocidental moderna porque ele nos possibilita, sob o disfarce da ficcionalidade descaradamente falsa, confrontar as raízes de nossos seres em múltiplidades escorregadias (como vida se tornando morte, gêneros se confundindo, medo virando prazer, entre outras) e nos definirmos em oposição a essas degradações desconfortáveis, ao mesmo tempo em que nos sentimos atraídos por elas, tudo isso numa espécie de atividade cultural que, enquanto o tempo passa, pode continuar reinventando imaginativamente seus fantasmas de mentira para lidar com desejos e medos psicológicos e culturais que seguem mudando. (HOGLE, 2002, p. 16-17, tradução nossa)⁷⁹.

Também houve perguntas que exploraram a atmosfera construída no conto com relação ao *locus horribilis*, a

⁷⁹ *The Gothic has been and remains necessary to modern western culture because it allows us in ghostly disguises of blatantly counterfeit fictionality to confront the roots of our beings in sliding multiplicities (from life becoming death to genders mixing to fear becoming pleasure and more) and to define ourselves against these uncanny abjections, while also feeling attracted to them, all of this in a kind of cultural activity that as time passes can keep inventively changing its ghosts of counterfeits to address changing psychological and cultural longings and fears.*

caracterização peculiar das personagens que as tornam monstruosas, como a loucura evidenciada em Roderick Usher e os traços físicos de Lady Madeline que faz com que o narrador a veja como uma “morta-viva”. As perguntas cumprem um papel efetivo, na medida em que dão margem para que os alunos reflitam sobre os aspectos do Gótico e, principalmente, com relação à estética gótica de Edgar Allan Poe.

Existem, ainda, atividades que vão além de questões propriamente do texto e que exploram a criatividade dos alunos, onde eles devem escolher um dos três personagens para narrar a partir do seu ponto de vista os acontecimentos do conto. Conforme mencionado anteriormente, caso os alunos escolham o personagem Roderick Usher para realizar essa atividade, eles estarão criando um narrador-personagem paranoico, que é um dos elementos apontados por França como algo presente nas narrativas góticas, o que pedagogicamente pode representar um ponto de transição válido para o trabalho com outros contos de Poe.

Podemos evidenciar também atividades que, além de explorar separadamente a atmosfera da ambientação e caracterização das personagens, abordam a simbologia existente entre os dois elementos. Como uma das atividades finais do livro, há um tipo de relatório que os estudantes devem construir sobre o conto, consolidando seus conhecimentos sobre o que aprenderam com relação aos elementos importantes da narrativa. Essas atividades, que foram analisadas, se mostraram bastante variadas no que diz respeito ao seu formato. Podemos observar questões mais subjetivas, que requerem respostas mais longas e reflexivas por parte dos estudantes, assim como atividades mais objetivas, como as de

selecionar uma determinada alternativa e organizar as respostas em colunas. Todos os tipos de atividade se mostram bastante importantes durante esse processo de aprendizagem da leitura do texto literário em uma segunda língua.

Consideramos importante salientar que, visando explorar o referido conto e as atividades com alunos do ensino básico, não há uma necessidade de realizar análises tão complexas sobre a narrativa e seus elementos, bastando já que os alunos consigam ter um mínimo de pensamento crítico e consciente do que se trata o Gótico de Edgar Allan Poe e seus elementos fundamentais, e a construção de sentidos que o conto nos permite fazer dele, algo que o material se propôs a fazer.

De uma forma mais abrangente, concluímos que as análises apresentadas até aqui revelam que o *graded reader* em questão consegue configurar os elementos fundamentais do Gótico. Interessantemente, alguns traços da estética gótica de Poe transbordam, por assim dizer, o texto literário, irradiando-se para outros componentes do material, tais como as ilustrações e as atividades pedagógicas. Observamos, portanto, que a multimodalidade dos *graded readers* é fundamental para o êxito da transposição de alguns aspectos marcadamente literários dos textos-fonte. Apesar de apresentar uma simplificação linguística, o texto facilitado do conto “A queda da casa de Usher” evidencia que professores de inglês podem considerar o uso efetivo de *graded readers* para promover o letramento literário em aulas de inglês.

Parte II
Literatura nos
livros didáticos

1 As Literaturas de Língua Inglesa presentes nos livros didáticos

Como objetivo geral da segunda parte deste livro, buscamos desenvolver um material de apoio docente que possibilite aliar as reflexões acerca da presença das Literaturas de Língua Inglesa e o contexto de sala de aula a partir de livros didáticos. Para isso, os objetivos específicos são: analisar os materiais didáticos do PNLD de 2018 a partir de critérios estabelecidos previamente, visando encontrar e observar de que maneira as LLI se configuram nesses materiais; desenvolver um projeto didático que alie as LLI ao ensino de LI; e verificar quais as contribuições o uso das LLI oferece como um recurso em sala de aula no ensino do inglês.

Quando partimos do pressuposto discutido anteriormente, em que o texto literário é de grande contribuição para o contexto do ensino da LI, devemos ter em mente a realidade em que as escolas brasileiras se situam, principalmente as públicas. Apesar de serem muito importantes, os textos literários autênticos não estão facilmente ao alcance dos alunos, professores e escolas, principalmente por fatores socioeconômicos. Diante disso, é necessário buscar recursos que possibilitem um maior acesso a esses textos, sendo o principal deles o livro didático.

O livro didático é o recurso mais acessível dentro das escolas, como também é um dos recursos de mais alto investimento governamental nesse âmbito, o que nos leva a refletir sobre a sua utilização adequada. O Brasil é um dos países com maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, porém esse dado, até então otimista, revela uma outra realidade. De acordo com uma reportagem do jornal **O Globo**¹, grande parte dos livros distribuídos sequer chega às mãos dos estudantes, pois o uso inadequado — ou o não uso — desse recurso, aliado à sua gestão precária, acaba por levar os livros aos centros de reciclagem. Diante disso, vale ressaltar a importância de uma utilização mais responsável desse material, bem como uma valorização das produções contidas nessas publicações.

O livro didático, nessa perspectiva, não deve ser visto como um manual que os professores devem seguir à risca; pelo contrário, ele é observado como um dos possíveis recursos acessíveis aos professores e alunos, mas que apenas guie a prática do professor e disponha de textos e atividades que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem do inglês. Diante disso, ele deve ser analisado, selecionado e adaptado para que suas propostas se alinhem à realidade dos alunos e do professor.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ou PNLD, é um programa governamental que tem por objetivo avaliar, disponibilizar e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias, de forma periódica e regular, sendo a distribuição às escolas da rede federal, estadual, municipal e distrital realizada de forma gratuita. Além

¹ Matéria publicada pelo jornal eletrônico O Globo no dia 08 de dezembro de 2019 intitulada “Livros didáticos são triturados e transformados em papel higiênico por falhas de gestão no Brasil”.

disso, o programa abrange as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Os materiais distribuídos são inscritos no programa pelos próprios autores ou detentores dos direitos autorais das coleções, e avaliados de acordo com os critérios postulados nos editais que são periodicamente publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A vigência de um material corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. No caso da presente coleção analisada, a vigência consiste em 2018-2020.

As coleções analisadas a seguir são oriundas de duas fontes. As coleções **Alive High!, Voices Plus, Way to Go e Circles** foram disponibilizadas pelo Centro de Ensino de Línguas e Literaturas (CELL) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus Osório*, que tem como papel principal ser o centro de apoio aos estudos e permanência dos alunos do curso de Letras do *Campus Osório*. Os materiais acolhidos pelo CELL são recebidos por meio de doações da comunidade do *campus*. A segunda fonte de pesquisa dos materiais, notadamente o **Learn and Share in English**, foi a internet, por meio do site da editora que disponibiliza, em parceria com as demais editoras, coleções pertencentes ao PNLD.

A seguir, cinco coleções, presentes no PNLD 2018, serão analisadas por meio de categorias de análise formuladas a partir das reflexões e dos critérios propostos pelos referenciais teóricos, que possibilitam diversos olhares sobre o material. Para observarmos como se dá a perspectiva dos autores do material com relação ao uso do

texto literário inserido nos livros didáticos de LI, Franco considera que “o caminho para evidenciar qual das duas visões de língua norteia o texto literário no livro didático de inglês envolve a análise de dois tipos de discurso do livro didático [...]” (FRANCO, 2007, p. 80). Para a autora, os dois tipos de discursos consistem em: (a) abordagem metodológica, geralmente contida na introdução ou no Manual do Professor, que traz a concepção de língua e a maneira como os autores enxergam a relação entre a literatura e o ensino de língua; (b) a forma como a concepção de língua está aplicada na prática, ou seja, como os procedimentos do livro se alinham à perspectiva citada anteriormente.

Assim, para entendermos a perspectiva que os materiais adotam, observamos os Manuais do Professor. O Manual apresenta não só as perspectivas sobre língua e linguagem, ensino da Língua Inglesa, como também sugestões de abordagem em sala de aula e materiais de apoio de cada unidade para o professor. Para a análise da concepção de língua aplicada na prática, são observados os enunciados, as sugestões de respostas e as orientações de condução da aula contidos nas seções que foram selecionadas. Essa comparação se dá, principalmente, com relação ao que o material se propõe e o que está presente nas atividades, além da consideração das orientações destinadas ao trabalho do professor em sala de aula.

No que tange às categorias de análise estabelecidas para observar o material como um todo, Kriegl reúne cinco aspectos que contribuem para uma melhor percepção de como os livros abordam o texto literário:

1. Levam em consideração que o TL não é mero texto informativo;
2. Abordam o contexto em que a obra foi escrita;
3. Auxiliam os alunos a construir relações entre a sua cultura e as culturas do outro;
4. Convidam o interlocutor a participar da discussão sobre o texto;
5. Auxiliam a compreensão do outro e a melhor compreensão de si mesmo. (KRIEGL, 2015, p. 10).

Além dos fatores descritos pela autora, Gottschalk (2003) suscita questionamentos relevantes e pontuais que guiam o olhar do pesquisador para as atividades propostas nos livros didáticos:

- Quais gêneros textuais são apresentados?
- Os textos são autênticos?
- Os textos literários estão presentes?
- Que tipos de textos literários estão presentes?
- Quais são as atividades apresentadas conectadas aos textos literários?
- Qual o foco das atividades?
- O foco está voltado para a leitura? O foco está voltado para a gramática? (GOTTSCHALK, 2003, p. 46).

As autoras mencionam critérios de análise que, juntos, perpassam desde critérios mais amplos e abrangentes, como questões culturais, até pontos mais específicos e com perguntas mais objetivas, como a presença dos textos literários, por exemplo. Ambos os modelos possibilitam uma análise quantitativa e qualitativa do material, o que nos permite traçar um panorama geral da presença das LLI nos livros didáticos e embasar com mais propriedade as atividades e análises futuras.

A partir dos critérios apresentados pelas autoras, foram desenvolvidas as categorias de análise para observar os livros didáticos que fazem parte do **corpus** desta pes-

quisa. Para isso, parâmetros quantitativos foram estabelecidos para, em seguida, analisarmos qualitativamente cada material e observarmos de que maneira abordam os textos literários.

O último critério se justifica por abranger um ponto importante do uso da literatura em um contexto de sala de aula, pois, levando em conta que a literatura se configura como uma arte que faz uso essencial da língua, ela cumpre um papel importante e pode ser abordada em sala de aula dentro de suas possibilidades poéticas e expressivas, bem como para ampliar a perspectiva de língua. Objetiva-se analisar, com esse critério, até que ponto as atividades propostas no livro didático trabalham a reflexão linguística acerca do vocabulário e da gramática, entre outros aspectos linguísticos, de forma a estimular a compreensão do texto literário enquanto expressão artística, assim, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e a compreensão intercultural dos alunos de uma maneira integradora e holística.

Quadro 1

Instrumento de análise para mapear a presença das Literaturas de Língua Inglesa nos Manuais do Professor de livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

MANUAL DO PROFESSOR				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores				
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>				
O texto de orientação do professor faz referência ao uso das Literaturas de Língua Inglesa				
O livro traz orientações de como trabalhar com textos literários				

Quadro 2
Instrumento de análise para mapear a presença das
Literaturas de Língua Inglesa nos Livros do Aluno do Programa
Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Possui atividades que utilizam textos literários				
Há diversidade de gêneros literários				
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra				
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura				
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a cultura do aluno				
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada				

Além de apresentar análises concretas do material didático que constitui o *corpus* de nossa pesquisa, é importante salientar que os critérios de análise agrupados para este estudo compõem um instrumento relevante para o trabalho de professores de LI, que lidam rotineiramente com diversos materiais didáticos como parte de sua profissão e, muitas vezes, carecem de parâmetros para embasar suas escolhas para a adoção de livros didáticos.

É importante ressaltar que o foco dos critérios de análise está voltado para observar os diálogos entre as LLI e o ensino do inglês, que podem ou não estar presentes nos livros didáticos. Sendo assim, os livros são analisados a partir desse ângulo, mas os critérios de análise podem, dentro de suas limitações, servir como um material de suporte ou de referência para análise de outros materiais didáticos e paradidáticos, como coleções de livros didáticos do PNLD que serão distribuídas em ciclos futuros.

Cada material é analisado conforme os Quadros 1 e 2 apresentados acima, que compreendem os instrumentos de análise para mapear a presença das Literaturas de Língua Inglesa nos Manuais do Professor e nos Livros do Aluno do PNLD 2018-20. Além disso, é traçado um panorama geral das observações obtidas a partir das análises qualitativas de cada publicação, portanto cada seção dedicada aos materiais possui duas tabelas e seus respectivos resultados.

A análise a seguir será apresentada na ordem das coleções que possuem menor presença/trabalho com as LLI até o material que, de acordo com as análises propostas, dedicou mais de seu espaço para uma abordagem com textos literários, bem como preenchem mais os requisitos estabelecidos com os quadros de estudo propostos.

Vale ressaltar que não pretendemos realizar uma análise da qualidade ou do valor dos materiais, pois partimos do pressuposto de que cada coleção possui, em sua composição singular, perspectivas de ensino de Língua Inglesa muito diferentes entre si e, conseqüentemente, podem ou não considerar a literatura como um aspecto relevante para o ensino. Desse modo, os aspectos analisados e seus resultados dizem respeito somente à perspectiva relacionada ao trabalho com as LLI no contexto de ensino do inglês, e não consideram outros elementos que ultrapassam esse escopo.

1.1 Voices Plus (2016)

O material consiste em três volumes destinados aos três anos do ensino médio, sendo a primeira edição pela editora Richmond, em 2016. A coleção é organizada por Rogério Tilio, Doutor em Letras pela PUC-Rio, Mestre em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela UFRJ e Bacharel em Ciências Econômicas pela UERJ.

Inicialmente, o Manual do Professor, ou Guia Didático, deixa claro qual a perspectiva do material acerca de língua e linguagem, porém não se posiciona quanto à perspectiva de literatura com relação à língua. De fato, conforme se observa ao longo do Guia, a literatura é vista como uma disciplina ou área separada da Língua Inglesa e, inclusive, da Língua Portuguesa. Portanto, seria possível estabelecer um trabalho interdisciplinar: “[...] ao trabalhar interdisciplinarmente com Literatura, consideramos tanto em língua inglesa, nossa língua-alvo, como em língua portuguesa, componente curricular do Ensino Médio” (TILIO, 2016, p. 222).

Quadro 3
Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no
Manual do Professor do livro **Voices Plus**,
do Programa Nacional do Livro e do
Material Didático (PNLD) 2018-20

MANUAL DO PROFESSOR				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores			x	
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>	x			
O texto de orientação do professor faz referência ao uso das Literaturas de Língua Inglesa		x		
O livro traz orientações de como trabalhar com textos literários	x			

Quadro 4
 Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no
 Manual do Professor do livro **Voices Plus**,
 do Programa Nacional do Livro e do
 Material Didático (PNLD) 2018-20

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Possui atividades que utilizam textos literários		X		
Há diversidade de gêneros literários	X			
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra	X			
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura		X		
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a cultura do aluno		X		
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada	X			

No primeiro volume da coleção, foram catalogadas cinco atividades que envolviam diretamente o trabalho com a literatura. A primeira referência se encontra na capa introdutória da primeira unidade, junto de pinturas, trechos de música e fotografias. A primeira é um trecho do livro **The Speckled People**, de Hugo Hamilton, a segunda uma imagem do diário original de Anne Frank e a terceira um poema, “Theme for English B”, de Langston Hughes. As imagens e os trechos são utilizados como uma forma de iniciar a discussão a partir do gênero autobiografia.

Nessa atividade a estética literária não é abordada, sendo utilizada como pretexto para a discussão. O mesmo ocorre com a autobiografia de Malala, apesar de trazer vocabulários-chave que poderiam ser utilizados para o enriquecimento da leitura, que é comparada ao texto autobiográfico de Taylor Swift, disponível no website da artista. O trabalho comparativo identifica os diferentes tipos de autobiografia, mas não explora outros aspectos característicos da literatura. Em um segundo momento, alguns trechos dos livros citados anteriormente, reunidos às demais autobiografias, foram utilizados para trabalhar com o tempo verbal presente simples.

Na quarta unidade do primeiro livro, cujo assunto gira em torno do tema identidade, uma das atividades utiliza um trecho do livro **Animal Farm**, de George Orwell, para abordar a questão das desigualdades dentro da sociedade. A primeira atividade de pré-leitura se desenvolve a partir de um diagrama sobre as personagens do livro, traçando um breve resumo das relações que as personagens estabelecem. Em seguida, conceitua o gênero novela e mostra uma adaptação em quadrinhos do texto. A partir das informações dadas, realiza atividade de

predições sobre a história e, em seguida, traz um trecho da obra para a leitura. Depois, utiliza algumas questões de compreensão, tanto linguística quanto do contexto da história. Além disso, o livro apresenta o contexto de escrita da obra e da vida do autor, destacando a sua importância para a literatura. O livro fornece um recurso de apoio ao final, caso o professor queira saber mais sobre o contexto da obra e a vida do autor.

No segundo volume do livro, foram encontradas seis atividades que envolviam literatura, tanto de Língua Inglesa como de Língua Portuguesa. A primeira atividade se desenvolve a partir do texto “In English”, de Luís Fernando Veríssimo, e serve de base para a discussão acerca do tema da globalização e da maneira como o inglês influencia também os contextos de uso no Brasil. A segunda atividade que envolve literatura traz alguns trechos de falas de poetas sobre a poesia, pois aborda o tópico “manifestações artísticas”. Na mesma unidade, o livro utiliza o poema “Landscape with the Fall of Icarus”, de William Carlos Williams, e estabelece um diálogo com a pintura de mesmo nome, do artista Pieter Bruegel. Além disso, instiga o aluno a estabelecer uma relação de intertextualidade com a música “Sonho de Ícaro”, de Piska e Claudio Rabelo.

Na quarta unidade do volume, que tem como temática principal a língua, o livro aborda a variação linguística a partir de trechos de “A Sonnet”, de William Shakespeare; “The Canterbury Tales”, de Geoffrey Chaucer, e alguns trechos de comentários acerca da obra de George Orwell. A relação se observa de maneira breve, pois os exemplos não são aprofundados, sendo apenas constatado que houve uma mudança ao longo do desenvolvimento da língua.

No terceiro volume, não foi encontrado nenhum exemplo ou atividade que abordasse um texto literário, sendo o livro claramente voltado para gêneros mais cotidianos e acadêmicos. Portanto, não foi possível desenvolver uma análise qualitativa do material no que diz respeito aos critérios estabelecidos previamente.

No Manual do Professor, ou Guia didático, o material se apresenta como uma opção de recursos, deixando claro que o professor não precisa segui-lo por completo, o que proporciona uma maior liberdade ao docente no uso desses materiais. No que diz respeito ao trabalho com a literatura, o guia não se compromete a estabelecer uma relação entre língua e literatura. Apesar disso, foram percebidos, como demonstrado anteriormente, alguns reflexos de uma iniciativa que reconhece a literatura como fonte para o trabalho com a Língua Inglesa.

1.2 Way to Go! (2017)

A coleção **Way to Go!** possui os três volumes correspondentes aos anos do ensino médio com oito unidades cada. O material foi desenvolvido por Claudio Franco, Mestre e Doutor em Linguística Aplicada, e Kátia Cristina Tavares, Mestra em Letras Anglo-Germânicas e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ambos autores de livros didáticos.

No Manual do Professor, os autores deixam claras as perspectivas que possuem acerca da língua e linguagem, e, conforme os pressupostos, adotam uma perspectiva dialógica da linguagem. Ressaltam a importância do amplo trabalho com gêneros textuais, do desenvolvimento de habilidades linguísticas e dos multiletramentos

(COPE; KALANTZIS, 2000), com enfoque nos letramentos digitais e no letramento visual.

Quadro 5

Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no Manual do Professor do livro **Way to Go**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

MANUAL DO PROFESSOR				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores			x	
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>	x			
O texto de orientação do professor faz referência ao uso das Literaturas de Língua Inglesa	x			
O livro traz orientações de como trabalhar com textos literários		x		

No que diz respeito ao trabalho com a leitura (compreensão escrita), o Manual afirma buscar uma quantidade significativa de textos autênticos e que possuam temas relevantes, tanto para o aluno quanto para a sociedade. Entre essas temáticas, está incluída a literatura, assim como meio ambiente, tecnologia, pintura, cinema e outras formas de arte. Sendo assim, o texto literário não é visto como uma atividade intrínseca ao desenvolvimento da habilidade de leitura. Ainda com relação à compreensão escrita, a literatura também aparece como disciplina que pode ser articulada ao longo das unidades e, entre os textos propostos, o poema aparece como uma das possibilidades de recurso.

O sumário do primeiro volume da coleção apresenta a literatura como uma área abordada em duas unidades (4 e 8). Na primeira unidade, não há uma presença direta de textos literários, apenas reflexões acerca da arte em si, sem trabalhar com a literatura propriamente. A oitava unidade, intitulada “Express Yourself in Words”, utiliza principalmente poemas e explora a literatura como meio de expressar emoções. O livro inicia a atividade questionando sobre as preferências e o conhecimento prévio dos alunos acerca da literatura. Em seguida, traz uma pequena biografia do poeta Langston Hughes, autor dos textos presentes na unidade, “Theme for English B” e “I, Too, Sing America”. Após cada texto, são feitas perguntas de compreensão e são analisados vocabulários e estruturas linguísticas contextualizadas nos poemas.

O livro traça paralelos entre os poemas acerca da temática abordada, principalmente com relação a como o autor se sentia devido à sua cor de pele. É importante ressaltar que o material explora todas as habilidades ao longo da unidade, o que possibilita trabalhar com o gênero poema tanto escrito quanto recitado, incentivando os alunos a produzirem os seus próprios poemas.

Quadro 6

Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no Manual do Professor do livro **Way to Go**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Possui atividades que utilizam textos literários			X	
Há diversidade de gêneros literários		X		
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra			X	
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura	X			
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a cultura do aluno			X	
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada		X		

O terceiro volume do material possui uma unidade inteiramente dedicada à temática *Women in Literature*, isto é, *Mulheres na Literatura*. A unidade apresenta não somente obras das Literaturas de Língua Inglesa, como também da Literatura Brasileira, como **Senhora**, de José de Alencar, **A Moreninha**, de Joaquim Manuel de Macedo, a **Escrava Isaura**, de Bernardo Guimarães, e **Iracema**, de José de Alencar. Além desses, há a referência a **Sense and Sensibility**, de Jane Austen, **Wuthering Heights**, de Emily Brontë, e **Romeo and Juliet**, de Shakespeare. Apesar disso, o material direciona o foco para aspectos como enredo e personagens, pois apresenta somente o resumo de algumas das obras mencionadas. Vale ressaltar que o único trecho de texto abordado na unidade, uma versão em inglês de **Iracema**, explora de maneira produtiva, apesar de breve, a estética do texto, principalmente no que diz respeito ao uso da língua e dos adjetivos para descrever a personagem que dá nome ao romance.

Para cada unidade, o livro fornece a seção de notas culturais e linguísticas, que consiste em um apêndice com informações adicionais sobre determinados textos ou informações que o professor possa precisar para sua aula. O segundo volume não apresenta textos literários, portanto não foi possível analisá-lo a partir dos critérios estabelecidos previamente.

Diante das perspectivas já percebidas no Manual do Professor, o livro não tem como premissa utilizar o texto literário como recurso estético e linguístico, porém apresenta textos literários e os aborda principalmente como temática norteadora. A análise concentrou-se principalmente nas abordagens que tinham como eixo principal o texto literário, que, em geral, leva em consideração o contexto de produção, bem como busca estabelecer um ponto de contato entre o texto, a cultura e as percepções dos alunos.

1.3 *Learn and Share in English* (2016)

O material do ensino médio é dividido em três volumes correspondentes aos anos em que são trabalhados. A edição analisada é a de 2016, da editora Ática, que também é a primeira edição e impressão do material. Foi desenvolvido por Amadeu Marques, Licenciado em Língua Inglesa pela UFRJ e autor de diversos livros didáticos e paradidáticos, e Ana Carolina Cardoso, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ.

Desde o Manual do Professor, o material não se propõe a trabalhar com a literatura especificamente, pois não menciona o estudo da literatura inserido nas atividades, nem em outro contexto. Portanto, não se pode observar o material a partir de um olhar direcionado a essa perspectiva. Apesar disso, os três livros da coleção apresentam textos literários de Língua Inglesa distribuídos ao longo das unidades, não havendo um padrão de trabalho com a literatura.

O livro se propõe a trabalhar com diversos gêneros não literários, deixa claro quais são as perspectivas de trabalho com cada habilidade linguística e menciona a preocupação em trabalhar com multiletramentos, que, conforme o manual, consiste em letramento crítico, digital e multimodal. Ao longo do Manual do Professor, a literatura não se apresenta como uma parte associada à habilidade de leitura na língua, mas surge como uma das disciplinas com as quais o professor pode estabelecer relações a partir das temáticas das unidades didáticas. Sendo assim, é importante ressaltar que o Manual do Professor é de grande importância para a análise do material, pois só a partir dele é possível definir que aspectos podem ou não ser visualizados na obra, conforme a perspectiva dos autores.

O material não deixa claro que considera a leitura de um texto literário como uma atividade intrínseca e relevante para o desenvolvimento da habilidade de reading. Apesar disso, como observado nas próximas análises, o livro didático possui um comprometimento expressivo com as atividades que envolvem a leitura de textos literários.

Quadro 7

Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no Manual do Professor do livro **Learn and share in English**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

MANUAL DO PROFESSOR				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores			x	
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>		x		
O texto de orientação do professor faz referência ao uso das Literaturas de Língua Inglesa	x			
O livro traz orientações de como trabalhar com textos literários			x	

Quadro 8

Análise da abordagem das Literaturas de Língua Inglesa no Livro do Aluno do material **Learn and Share In English**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Possui atividades que utilizam textos literários				X
Há diversidade de gêneros literários				X
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra			X	
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura		X		
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a cultura do aluno				X
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada			X	

Diante do exposto anteriormente, as atividades que envolvem literatura são analisadas a partir dos mesmos critérios. Porém, é levado em conta que o material não se compromete com a inserção da literatura, o que não permite relacionar a análise com a perspectiva e o comprometimento dos autores com esse tópico. Por isso, as atividades foram observadas de maneira qualitativa a partir dos critérios já estabelecidos nos Quadros 1 e 2 e, ao final da análise de cada atividade, realizamos um apinhado geral para observar o grau de correspondência do material com os critérios.

A divisão de unidades e seções do livro apresentaram um padrão relevante para a análise. O material consiste em “Starter Unit”, e as unidades convencionais — oito para cada livro —, compostas por seções e subseções, dentre elas as seções “Project” e a “Check your English”, apresentaram uma concentração de parte da abordagem das Literaturas de Língua Inglesa. A seção de mais destaque para a presente análise é a “Check your English”, que aparece duas vezes ao longo de cada livro e possui o intuito de revisar conteúdos já abordados nas unidades anteriores a partir de atividades de leitura. Essa seção se torna relevante por abranger alguns dos textos literários presentes no material, como será observado ao longo das análises.

Os textos predominantes nas unidades do primeiro volume da coleção consistem em trechos de romances e poesias. Além disso, a literatura é abordada a partir de uma perspectiva mais distanciada do texto literário, sendo mais utilizada como tópico de discussão sobre a importância da leitura ou qual livro os alunos conhecem ou têm interesse de ler. Alguns textos, como **The Old Man and The Sea**, de Ernest Hemingway, presente na sé-

tima unidade do primeiro livro do material, são apresentados parcialmente, mas são utilizados para atividades de compreensão geral e específica, bem como elencam algumas discussões das possibilidades de interpretação dos trechos. Vale ressaltar que a sétima unidade, que é intitulada “The Old Man Had Gone Eight-Four Days without Taking a Fish”, é uma das unidades que se atém ao tópico literatura e faz referência em, outros momentos, ao livro de Hemingway.

As atividades que abordam literatura lidam de maneiras diferentes com a relação entre a língua e a temática levantada pelas unidades. Na sexta unidade do primeiro volume, intitulada “She Was Keeping a Diary to Stay Alive”, que faz referência ao livro **Diário de Anne Frank**, o material propõe o trabalho com a literatura, apesar de considerar nos objetivos da unidade que a abordagem está direcionada ao gênero diário e à disciplina de História, não mencionando o livro como uma obra literária.

No segundo livro da coleção há uma presença significativamente maior de textos literários, sendo contabilizados cinco poemas, dois contos e um trecho de um texto do gênero autobiográfico. Além disso, há uma abordagem diferente do que é observado no primeiro volume. Ao longo da “Starter Unit” são abordados dois textos, o poema “Soup”, de Carl Sandburg, seguido de cinco questões de interpretação do texto, e o foco principal da atividade integra o tópico linguístico à temática do texto, auxiliando na compreensão do poema.

Na mesma unidade introdutória, o material faz novamente referência ao livro **Diário de Anne Frank**. Dessa vez, os alunos encontram um pequeno parágrafo biográfico sobre a vida da autora, seguido de questões que

abordam as *Wh-questions* e formulam perguntas sobre a biografia de Anne Frank.

Na terceira unidade do segundo volume, que tem como temática a diversidade cultural e os preconceitos, o material propõe a leitura de um trecho do livro autobiográfico do autor Isaac Asimov. A proposta de leitura é composta por atividades de pré-leitura, que articulam os conhecimentos prévios dos alunos com a leitura a seguir a partir de duas questões: uma sobre os tipos de problemas sociais enfrentados atualmente; e a segunda consiste em um preenchimento de lacunas sobre a biografia do autor. A atividade de pós-leitura é subdividida em questões de compreensão geral e de compreensão específica. Além disso, há uma atividade de pós-leitura voltada para a articulação das opiniões dos alunos a respeito da visão do autor, propondo a discussão em grupos sobre os tópicos elencados no texto.

Na quarta unidade, com a temática voltada para inteligência artificial e robôs, o material aborda o poema “My Robot” de Shel Silverstein, a atividade propõe apenas questões de pós-leitura. As questões consistem em interpretação e utilização do poema para abordar o tópico linguístico de verbos modais.

A quinta unidade discute a temática “felicidade”, e seu eixo principal de abordagem parte do conto “Sunset Land”, de Harry Buschman. As atividades relacionadas ao texto são de pré, durante e pós-leitura. A pré-leitura consiste em questões sobre o título do texto e pede que os alunos façam previsões para a sua leitura. As atividades de pós-leitura se dividem novamente em compreensão geral e específica, bem como na subseção “After you read”, que questiona as impressões dos alunos sobre o

texto. Vale ressaltar que, na atividade de pós-leitura, o material propõe uma questão em que trabalha com as características específicas do gênero conto. Essa questão é utilizada posteriormente para a abordagem do gênero em uma proposta de produção escrita.

Ainda na mesma unidade, o livro apresenta o conto indiano “The Hermit and the Mouse” com um exercício de preenchimento de lacunas com verbos presentes em uma caixa. Nesse texto não há atividade de pré-leitura, apenas pós-leitura voltada para a compreensão da ordem cronológica da história, bem como a moral do conto. O texto é acompanhado de um pequeno glossário com termos relacionados à cultura indiana.

Como proposta de escrita da unidade, o material retorna ao conto inicial, “Sunset Land”, e aborda novamente as características do gênero conto e propõe uma reescrita do final do conto. O material contém dicas para a reescrita e direciona o olhar dos alunos para o gênero. Após o trabalho com a reescrita, o material propõe a apresentação das versões dos alunos para o grupo.

A cada cinco unidades, o livro apresenta a seção “Check your English”, que consiste em um material extra desenvolvido para revisão dos conteúdos anteriores, bem como para praticar estratégias de leitura. Nessa seção, há um momento dedicado para desenvolver habilidades voltadas para o vestibular e o ENEM, denominado “De olho no Enem”. Nessa subseção do material, é apresentada como estratégia de leitura a habilidade de fazer inferências sobre um determinado texto. Para isso, o material traz uma breve contextualização sobre a biografia de dois autores, Walt Whitman e Langston Hughes, e uma comparação entre as suas respectivas histórias. O

capítulo apresenta o poema “I, too”, de Hughes, seguido de uma questão de vestibular sobre o texto.

Após a seção “Check your English”, há a segunda parte da seção “Project”, que consiste em uma proposta de projeto para ser realizada com os alunos. O projeto em questão trabalha com um *Poetry Board*, em que a unidade se dedica à análise breve da temática de dois poemas e das características do gênero literário, bem como à produção e à divulgação dos poemas por parte dos alunos. Nas instruções direcionadas ao professor, o material ressalta os objetivos de impactar a comunidade escolar e o seu entorno a partir do projeto. Além disso, propõe que as atividades sejam realizadas de maneira interdisciplinar com professores de Literatura, Língua Portuguesa e Sociologia.

No terceiro volume da coleção, há apenas três exemplos de textos literários, sendo apenas dois integrais. Na segunda unidade do volume, que possui como temática central a discriminação racial, o livro aborda o poema “I Dream a World”, de Langston Hughes a partir da seção “Think about it”. A atividade de leitura é iniciada pela apresentação da biografia do autor e um questionamento sobre o tipo de poesia que o aluno acreditava que o autor compunha, seguido pelo poema. A título de pós-leitura, o material questiona sobre a temática geral da obra e aborda questões que comparam o ponto de vista do aluno com relação à perspectiva do poema sobre a ideia de um mundo ideal.

Na subseção “De olho no Enem”, pertencente à seção “Check your English 1”, o material aborda os versos finais, não o poema integral, de “The Road not Taken”, de Robert Frost. Após o poema, há uma questão voltada para a interpretação do último verso e o seu sentido.

A sétima unidade do livro tem como temática principal a importância da leitura de textos literários. Apesar de ter como eixo central a literatura, o capítulo direciona as atividades para questões sobre o hábito e as preferências de leitura dos alunos, bem como o grau de relevância que a literatura possui na vida dos estudantes. O material traz algumas frases de autores reconhecidos, como Edmund Wilson, Margaret Fuller e Haruki Murakami sobre a temática. Além disso, traz um breve parágrafo biográfico sobre Franz Kafka, e também um artigo sobre a história acerca das supostas cartas enviadas por Kafka a uma menina que perdeu sua boneca. Após isso, o material dedica-se a abordar textos de outros gêneros que versam sobre o impacto da literatura.

Na última seção do livro, “Check your English 2”, o material apresenta uma questão adaptada do vestibular de uma universidade brasileira. A questão se baseia no poema de Phoebe Cary, “Advice Gratis to Certain Women — By a Woman”. A atividade consiste na leitura, sem questões prévias sobre o texto, seguida de três perguntas, uma sobre o contexto de produção e o sentido do poema e duas referentes aos aspectos linguísticos presentes — uma sobre o sentido do verbo modal *must* em um dos versos, e a outra sobre o sentido de um verso.

Em um plano geral, o material apresenta um número considerável de textos literários em sua coleção, notadamente no segundo volume. Percebe-se que a coleção aborda as variações linguísticas, mas em outros contextos de leitura e estudo não associados a textos literários.

Mesmo não explicitando o objetivo de trabalhar com Literaturas de Língua Inglesa, o livro apresenta, como em momentos citados anteriormente, um direciona-

mento ao uso da literatura. Não há uma metodologia ou abordagem específica para os textos literários presentes no material, e, em certos momentos, aborda-se o texto literário apenas como pretexto para iniciar uma discussão. Em outros exemplos, observa-se um trabalho aprofundado com o texto, com uma abordagem que engloba aspectos linguísticos e literários.

Apesar de não haver uma abordagem consistente com os textos literários em todas as unidades, a coleção oferece um material rico o suficiente para que o professor consiga desenvolver projetos e atividades adaptadas a partir dos recursos presentes, pois é repleto de propostas diferentes, textos de gêneros diversificados e materiais complementares. Nesse sentido, ressaltamos o importante papel que a adaptação do livro didático desempenha para que a abordagem cumpra de fato os objetivos do docente.

1.4 Circles (2016)

A coleção analisada é a primeira edição da FTD, desenvolvida por Viviane Kirmeliene, Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo, Carolina Pereira, Mestre em Educação pela USP, Elaine Hodgson, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada, e Rita de Cássia Ladeia, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. A coleção possui três volumes correspondentes ao ano curricular, com seis unidades em cada livro. Além disso, possui seções adicionais, chamadas seções finais.

No Manual do Professor, chamado de Guia Didático, deixa clara a perspectiva das autoras de língua e linguagem, bem como dedica uma seção à parte para trazer

outros recursos que contribuam para o trabalho com a literatura abordada no material. O Guia Didático explica cada um dos apêndices presentes no livro, dentre eles a seção “World of Literature”, que tem como objetivo “[...] proporcionar momentos de fruição literária para os estudantes e ressignificar experiências de leitura” (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 174). O guia destaca que são abordados trechos das obras literárias selecionadas, que visam possibilitar a experiência estética, despertando os aspectos culturais, afetivos, intelectuais e sensoriais, além de buscar trazer um caráter formativo.

Para as autoras, essa seção é pensada “no potencial da leitura em língua estrangeira como uma excelente forma de imersão e, conseqüentemente, favorecimento de fluência na língua” (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 174). Além disso, ressaltam as estratégias buscadas para a realização da leitura extensiva, bem como explorar os aspectos que dizem respeito ao contexto socio-histórico e sociocultural dos textos literários abordados.

Quadro 9

Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no Manual do Professor do livro **Circles**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

MANUAL DO PROFESSOR				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores				x
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>			x	
O texto de orientação do professor faz referência ao uso das Literaturas de Língua Inglesa			x	
O livro traz orientações de como trabalhar com textos literários				x

Quadro 10

Análise da abordagem das Literaturas de Língua Inglesa no Livro do Aluno do material **Circles**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Possui atividades que utilizam textos literários				X
Há diversidade de gêneros literários			X	
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra				X
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura			X	
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a cultura do aluno				X
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada				X

Como mencionado anteriormente, o material possui uma seção à parte dedicada somente à literatura, a “World of Literature”, geralmente subdividida em partes que dialogam entre si sobre determinada temática. Por ter esse trabalho claro e bem definido com a literatura, foi possível analisar a dinâmica do material em cada volume do livro, pois cada um trabalha com gêneros literários diversos, bem como com temáticas diversificadas dentro de um padrão de atividades bem delimitadas e claras.

As unidades didáticas curriculares presentes nos três volumes também foram observadas, porém não apresentam textos literários para que seja feita uma análise satisfatória. Portanto, o foco de estudo desse material está concentrado na seção “World of Literature”.

No primeiro volume do livro, a seção possui cinco partes complementares (Warm Up, Part A, Part B, Part C, Wrap Up). A atividade de *warm up* explora o conceito de “Coming of age”, temática principal dos dois poemas abordados nas partes seguintes. As atividades iniciais são voltadas para a reflexão acerca da diferença entre os gêneros poema e romance, bem como sobre os aspectos culturais que permeiam o conceito abordado anteriormente a partir da leitura de imagens.

Nas duas partes seguintes (A e B), os poemas abordados são “Ations”, de Shel Silverstein, e “If”, de Rudyard Kipling. Ambos os poemas tiveram uma contextualização sobre os autores, bem como atividades de pré, durante, e pós-leitura. Um aspecto relevante no trabalho com o poema é a união feita a partir dos dois textos e o tópico linguístico, *if clauses*, que está presente nos dois poemas e colabora para o entendimento de ambos. Além disso, o livro aborda constantemente as implicações culturais da

temática, como as tradições de celebração do “Coming-of-age” entre outros países.

A última atividade consiste na leitura de uma capa e contracapa de um livro, **Big Fish**, de Daniel Wallace, e a comparação da sinopse do livro com os poemas e tema abordados anteriormente. Por fim, o “Wrap Up” revisa todos os gêneros, temáticas e autores abordados ao longo da seção e incentiva o aluno a expressar suas preferências e compreensão acerca dos textos estudados.

O tema da seção “World of Literature” do segundo volume da série aborda a temática imigração e, a partir de um trecho do livro **Interpreter of Maladies**, de Jhumpa Lahiri, desenvolve todas as atividades seguintes. Inicialmente, o material utiliza, como pré-leitura, a capa do livro e questiona os alunos sobre o gênero literário. Além disso, as questões buscam incentivar os alunos a se questionarem sobre o acesso à literatura, pois, ao explorar a capa do livro, observam não só a sinopse e as imagens, como também o preço, o que suscita a discussão sobre quais pessoas conseguem ter acesso à cultura no Brasil. Em seguida, o livro apresenta uma contextualização sobre a autora e, depois, traz um dos contos do livro. Dividido em cinco partes, cada parte do conto possui perguntas de pré-leitura, discussão sobre o entendimento do texto, vocabulário e questões para incentivar a curiosidade sobre a parte seguinte do conto. Por fim, a seção aborda diretamente a temática da imigração e traça um paralelo entre as imagens trazidas pelo material, a história dos personagens conhecidos no conto e o título do livro.

No terceiro volume da coleção, dividido em cinco partes, a temática gira em torno do processo de colo-

nização de países africanos, principalmente a Nigéria. O livro aborda a Literatura de Língua Inglesa em países colonizados pela Grã-Bretanha e as diversas culturas presentes em uma mesma língua, o inglês. O material inicia trazendo questionamentos acerca do conhecimento geográfico e histórico dos alunos, mostrando um mapa e elencando alguns tópicos acerca da colonização britânica. Além disso, a seção traz uma caixa de informações, chamada “Cultural References”, que trata das línguas faladas na Nigéria além do inglês. Após a contextualização, o material introduz os livros de Chimamanda Ngozi Adichie e Chinua Achebe e questiona a razão de terem sido escritos em inglês, associando constantemente a língua escolhida e os aspectos culturais e históricos que levam a essa escolha.

O livro seleciona trechos dos textos “The Danger of a Single Story”, de Chimamanda, e **Things Fall Apart**, de Chinua Achebe. Para cada trecho, o livro traz a contextualização dos autores e questões que abordam a temática da colonização e da experiência dos escritores com relação à cultura e à própria língua e identidade. Além disso, para cada parte da leitura, o material separa momentos para que os alunos esclareçam dúvidas acerca do vocabulário do texto e se preparem para a leitura seguinte, sempre utilizando questões para associar a leitura ao tópico principal e induzir os alunos às suas próprias conclusões.

A última parte, “Wrapping up and Making Connections”, reúne as discussões feitas anteriormente a partir de provérbios extraídos dos textos lidos anteriormente, direcionando a leitura para as tradições, tanto as retratadas no livro quanto a dos alunos, que são incentivados a pensar sobre as tradições orais que conhecem e a sua importância para a cultura.

Em todos os volumes da coleção, além dos textos abordados, o material fornece ao professor uma bibliografia de apoio e sugestões de abordagem em cada uma das questões e possibilidades de utilização de recursos visuais e auditivos, integrando as demais habilidades ao contexto da leitura.

Dentre as coleções que compõem o *corpus* de nossa análise, a coleção **Circles** demonstrou em seus pressupostos um intuito de maior comprometimento com o trabalho com a língua a partir das Literaturas de Língua Inglesa, e não somente com a apreciação estética, mas também com a diversidade cultural que permeia a língua que a compõe, bem como com a realidade dos estudantes. Apesar disso, a diversidade de textos literários não se mostrou significativamente maior em comparação com as demais coleções, pois as seções concentravam uma abordagem mais extensa a cada um dos textos selecionados.

Os materiais não estão inseridos nas unidades didáticas regulares, apenas na seção voltada para a literatura. Isso se, por um lado, não articula diretamente os textos literários de Língua Inglesa com os aspectos linguísticos abordados no material, por outro, permite uma maior flexibilidade de uso do professor. Além disso, cada atividade apresenta, para o professor, instruções dos objetivos que as questões possuem, bem como as abordagens que podem ser utilizadas, o que facilita e possibilita um trabalho mais amplo, adaptável e coerente com a literatura no contexto de sala de aula.

1.5 **Alive High!** (2016)

Os livros analisados pertencem à coleção **Alive High!** (2016), composta por três livros, cada um com o volu-

me respectivo ao ano do ensino médio. O material foi desenvolvido por Vera Menezes, Mestre em Inglês pela UFMG, Doutora em Linguística e Filologia pela UFRJ; Junia Braga, Mestre e Doutora em Linguística aplicada pela UFMG; Ronaldo Gomes, Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG; Marisa Carneiro, Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG; Marcos Racilan, Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG; e Magda Veloso, Mestre em Inglês pela UFMG e Doutora em Letras: Estudos Literários pela UFMG.

Para a realização da análise, o primeiro aspecto a ser considerado é o Manual do Professor, que se encontra na parte final do material, pois determina de que maneira é possível observar a obra a partir da perspectiva dos próprios autores. O Manual do Professor conta com uma parte destinada a sugestões sobre suas unidades e atividades. Nos manuais analisados, cada unidade curricular possui materiais de apoio em sala de aula, deixando claros os seus objetivos, bem como sugestões de atividades, inclusive interdisciplinares, e temáticas que podem ser abordadas ao longo das aulas.

Entre as unidades curriculares observadas, a presença da literatura não se configura como um aspecto relevante. Porém, a análise concentrou-se mais precisamente na seção “Time for Literature”, que consiste em duas partes divididas entre as unidades do livro e trabalham, em geral, poesia, contos, peças de teatro e trechos de romances. Diante dos pressupostos e objetivos traçados nessa obra, somados aos critérios postulados na tabela, as duas seções de cada volume da coleção foram analisadas quantitativamente, considerando-se o número e a variedade de textos propostos, e qualitativamente, com relação à maneira como o material foi abordado.

Quadro 11

Análise da presença das Literaturas de Língua Inglesa no Manual do Professor do livro **Alive High!**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

MANUAL DO PROFESSOR				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores				x
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>			x	
O texto de orientação do professor faz referência ao uso das Literaturas de Língua Inglesa		x		
O livro traz orientações de como trabalhar com textos literários		x		

Quadro 12

Análise da abordagem das Literaturas de Língua Inglesa no Livro do Aluno do material **Alive High!**, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018-20

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Possui atividades que utilizam textos literários				X
Há diversidade de gêneros literários				X
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra				X
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura			X	
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a cultura do aluno				X
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada		X		

A seção “Time For Literature” é incluída na sugestão de cronograma trimestral, que sugere que o professor aborde a primeira seção ao longo dos dois primeiros trimestres e a segunda ao longo ou ao final do terceiro trimestre. Porém, no material de apoio do livro, não há sugestões específicas de como se trabalhar as seções dedicadas à literatura, assim como é feito com as demais unidades. Apesar disso, os autores definem os objetivos dessa unidade e descrevem as seções “Time for Literature” como um momento de aprendizado que possibilite aos alunos um contato com diversos tipos de textos literários produzidos em Língua Inglesa, tendo como finalidade familiarizar os alunos com o texto ficcional, seja ele narrativo, poético ou dramático. Além disso, buscam, também, trazer contextualizações para cada texto, a respeito do autor, do contexto histórico, da focalização e de aspectos culturais e relações entre o presente e o passado, bem como sobre o contraste entre a realidade dos alunos e o momento em que a obra foi escrita.

No primeiro volume do material, foram contabilizados nove *limericks*, um trecho de um romance, uma peça teatral e um conto integral. A primeira seção “Time for Literature” possui como abordagem central a poesia. A seção inicia com uma introdução sobre os tipos de gêneros literários que os alunos conhecem e quais eles já leram em Língua Inglesa. Após isso, o material apresenta o conceito de poemas monostróficos, *limericks*, e propõe a leitura de nove exemplos. Cada poema possui, na ordem, leitura e questões sobre características como rima, quantidade de versos e temática. Além disso, o material disponibiliza um quadro de contextualização sobre as biografias de alguns reconhecidos autores do gênero, Edward Lear e Grace Gifford. Por fim, a seção propõe

como atividade a composição de um poema do gênero. Não há um enfoque linguístico articulado à leitura dos poemas, já que todas as questões se voltaram para a sensibilização do aluno ao gênero e à sua estrutura, bem como à temática.

Na segunda seção “Time for Literature” da primeira coleção, o material aborda o romance **The Color Purple**, de Alice Walker. A seção inicia com questões sobre a adaptação cinematográfica e os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática do livro; também questiona se conhecem escritores brasileiros descendentes de povos do continente africano. Após isso, o material traz uma breve biografia da autora e um parágrafo de resumo do enredo da história. Em seguida, são dispostos três trechos do livro que, de acordo com o material, servem para o entendimento do enredo e da estrutura do romance. Os trechos são seguidos de 14 questões que englobam compreensão geral dos trechos, de aspectos estruturais do gênero, discussão acerca dos aspectos linguísticos e o significado para a narrativa. Vale ressaltar a abordagem de duas das questões, que se dedicam à variação linguística do inglês, que a autora utiliza para compor as suas cartas. Além disso, o material aborda a temática da violência contra a mulher a partir da leitura. A seção finaliza com os números da central de atendimento à mulher vítima de violência doméstica no Brasil.

Ainda na segunda seção “Time for Literature” do primeiro volume, há uma referência ao movimento Teatro do Absurdo a partir da peça **Waiting for Godot**, de Samuel Beckett. A seção inicia com uma conceitualização sobre o movimento, seguida da biografia do autor e algumas questões sobre a nacionalidade, os gêneros em que trabalhou e as línguas em que ele escreveu. Em se-

guida, o material traz o início do primeiro ato da peça e questões sobre o enredo, a estrutura do gênero e as características da peça como parte do movimento Teatro do Absurdo. Por fim, a partir do box “Beyond the lines”, o material questiona se os alunos concordam com a ideia de que o Teatro do Absurdo provoca questionamentos existenciais por parte do leitor.

Na página seguinte, o material aborda os gêneros do tipo narrativo, como *short stories*. Para isso, a seção parte de questões de conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, desde leituras prévias até os autores que eles conhecem. Há uma contextualização do gênero e uma tabela comparativa entre um texto do gênero novela e um conto. O conto abordado em seguida é “The Verger”, de Somerset Maugham, precedido por um parágrafo de contextualização da biografia do autor, bem como de quatro perguntas sobre o texto. O conto é apresentado apenas parcialmente, tendo ao final uma caixa com um direcionamento para a leitura do conto completo na Internet. Após a leitura do conto, o livro apresenta nove perguntas sobre o texto voltadas para o enredo e uma caixa intitulada “Language Variation”. A caixa aborda a variação linguística presente no texto e diferencia a linguagem utilizada da *standard language*. Além disso, faz a associação entre a variação utilizada no texto e a presente no exemplo seguinte, que consiste em uma das músicas da trilha sonora do filme **My Fair Lady**.

No segundo volume, foram contabilizados um capítulo de romance, um conto e um poema. A primeira parte da seção “Time for Literature” inicia com perguntas de contextualização sobre os hábitos e preferências de leitura dos alunos, seguida de um texto biográfico sobre Jane Austen e questões sobre a sua compreensão. O ma-

terial apresenta duas pinturas do século XVIII: uma com a imagem da autora e outra intitulada “Portrait of a Woman”, de John Singleton, e as compara. Em seguida, há o primeiro capítulo do romance **Pride and Prejudice** acompanhado de 16 questões de pós-leitura que envolvem aspectos da estrutura do texto, do enredo, bem como aspectos linguísticos. Por último, o material propõe um comparativo entre as variações do inglês norte-americano e do britânico, bem como os tipos de linguagem formal e informal. O texto de Jane Austen é posteriormente abordado na segunda seção do material, com o enfoque voltado para a adaptação cinematográfica, bem como por meio de uma proposta de reescrita de um parágrafo do romance utilizando uma linguagem mais atual.

Na segunda parte da seção “Time for Literature”, o livro propõe a leitura de um conto, “Cat in the Rain”, de Ernest Hemingway. O capítulo inicia com uma breve contextualização da biografia de Hemingway e uma conceitualização do gênero conto, seguida de questões de predição sobre o texto e o gênero. O conto é apresentado integralmente, com um glossário e 10 questões de compreensão sobre a história, bem como a estrutura do texto lido. O aspecto linguístico *Simple Past* é abordado em uma das 10 questões e o livro explora as diferenças entre os tipos de sentido literal e figurativo. Nas páginas posteriores, na seção “Extra Activities”, o conto “Cat in the Rain” é abordado novamente por meio de uma questão que pede que os alunos organizem, em uma determinada ordem, os acontecimentos do conto, que estão dispostos em frases.

Por último, ainda na segunda parte da seção, o livro apresenta o poema adaptado “Essay to Miss Catharine Jay”, de Charles C. Bombaugh. A adaptação consiste em

palavras do poema que estão abreviadas para uma linguagem comum da Internet (para a palavra “you” está “u”, por exemplo). A atividade com o poema consiste em reescrever o texto, identificando e substituindo as abreviações por palavras comuns. Por fim, o material propõe que os alunos escolham um poema de preferência e realizem o inverso: reescrevam o texto utilizando as abreviações e divulguem com os demais colegas.

O terceiro volume da coleção conta com um capítulo de livro, um conto, dois poemas e um trecho de um poema. A primeira parte da seção “Time for Literature” consiste em uma discussão acerca das diferenças entre a vida no campo e na cidade, a questão prévia da leitura aborda perguntas sobre os conhecimentos prévios do aluno sobre clássicos, a quantidade de países falantes da Língua Inglesa que eles conhecem, bem como obras e autores na língua. Após isso, o material traz a biografia do autor Richard Llewellyn e algumas questões sobre a vida dele, seguida da leitura de parte do segundo capítulo do romance **How Green Was My Valley**, que descreve um casamento em uma vila no País de Gales. O trecho é seguido por questões de compreensão específica do texto, sobre o tipo de gênero e formato do texto lido, bem como de atividades que envolviam a interpretação do contexto do casamento descrito no capítulo. Além disso, há uma atividade de vocabulário referente às vestimentas relacionadas com casamento. Na seção posterior, “Extra activities”, o texto é abordado novamente a partir da temática sobre a vida no campo, e a atividade relaciona o tema e outras artes por meio das pinturas de Monet, Degas e Renoir.

Na segunda parte da seção dedicada à literatura, o livro aborda as Literaturas de Língua Inglesa de países do

continente africano. Inicialmente, o material faz questões prévias sobre os conhecimentos dos alunos sobre autores negros no Brasil, bem como autores que eles conhecem que vieram de países africanos e as temáticas que eles podem abordar. Com isso, o material contextualiza, a partir de um texto sobre o papel da oralidade na literatura de países africanos, alguns aspectos da cultura do continente e parte da biografia do autor Wole Soyinka. O livro apresenta o mapa do continente africano e propõe que os alunos identifiquem os nomes dos países e os seus respectivos colonizadores europeus. Na caixa “Beyond the lines”, logo abaixo, o material aponta aspectos sobre a imposição linguística de países colonizadores em relação aos colonizados, incluindo o Brasil.

Após a contextualização, o livro apresenta o poema “Telephone Conversation”, de Wole Soyinka, que é sucedido por quatro questões, predominantemente sobre a temática preconceito, a partir dos aspectos linguísticos presentes e não presentes no texto, incentivando o aluno a fazer inferências sobre elementos implícitos no poema. Além disso, há novamente uma caixa “Beyond the lines”, que questiona se o poema contribui para o debate acerca do tema. Na seção “Extra activities”, o material contém um outro texto do mesmo autor, sendo, desta vez, um conto intitulado “Keffi’s Birthday Treat”, que é seguido por três questões, uma sobre a história, a segunda sobre o estilo do texto e a terceira sobre a ordem cronológica dos acontecimentos do conto. A temática abordada, tanto pelo poema quanto pelo conto, é ampliada por meio do diálogo com outras artes, como com a música “Old Man River”, que o livro utiliza para estabelecer conexões entre os temas.

Ainda na seção “Extra activities”, o livro aborda a poesia “The Lake Isle of Innisfree”, de William Butler Yeats. A seção inicia com uma breve apresentação sobre a biografia do autor e questões de verdadeiro ou falso sobre a sua biografia. O poema é apresentado e as cinco questões que o sucedem correspondem a exercícios de entendimento geral e específico do poema, bem como o relacionam com a narrativa **How Green Was My Valley**, que apareceu na seção anterior, com a música “Isle of Innisfree”, e a música de Caetano Veloso, “London, London”. As músicas e o poema são associados pelo livro através da temática de exílio e saudades da terra natal.

Considerando as análises dos capítulos e das abordagens dos textos literários, o livro cumpre com o que se propõe a realizar conforme o Manual do Professor, bem como abrange consideravelmente os pontos de análise propostos anteriormente, principalmente no que diz respeito à contextualização das obras, bem como estabelece na maior parte das atividades de pré e pós-leitura uma relação entre o contexto da obra lida e a realidade dos alunos, buscando constantemente traçar uma ponte entre o atual e o passado, lançando mão de aspectos de outras culturas. Além disso, a edição de 2016 estabelece um diálogo amplo com outras artes, como as visuais, a música e o cinema. As seções aparecem em dois momentos no livro, uma no início e outra antes das duas últimas unidades, o que possibilita a utilização dessa seção nos dois semestres letivos. Além disso, a coleção aborda a variação linguística e propõe produções dentro dos gêneros abordados ao longo da seção.

Com relação ao trabalho com os gêneros, muitos textos trazem previamente um material de apoio sobre a caracterização do gênero de cada obra, apontando di-

ferências entre produções com estruturas similares. Em alguns casos, antes do material de apoio, o livro conta com um pequeno quadro, intitulado “Before you read”, que apresenta questionamentos para os alunos sobre os conhecimentos que eles podem possuir sobre o gênero que será trabalhado, além de acionar o seu conhecimento prévio sobre autores ou obras que tenham essas mesmas características.

O material conta com questões de pré e pós-leitura, que buscam envolver o aluno na temática e no gênero, propondo algumas produções baseadas na análise do gênero, mas de maneira breve. O foco é, principalmente, no que o material se propõe a realizar, que é promover a familiarização com o texto literário, sem um enfoque direcionado a aspectos estruturais do gênero ou da língua. Sendo assim, foi percebido que o material enxerga o uso da literatura de uma perspectiva de literatura enquanto um recurso que possibilita “o aluno a refletir sobre a vivência humana” (MENEZES *et al.*, 2013, p. 211).

Como resultados da análise realizada, foi percebido que o livro não trata o texto apenas como uma justificativa rasa para apresentar a gramática, pois não possui um foco gramatical nas discussões, voltado principalmente para os aspectos da narrativa ou da temática do texto literário, o que condiz com os objetivos propostos no manual, pois o próprio material define que a importância é dada ao uso da língua, não tendo como objetivo trabalhar com a gramática de forma descontextualizada. Nesse sentido, o material disponibiliza apenas respostas possíveis a respeito dos questionamentos sobre os textos, salvo os casos de respostas diretas, sem restringir a discussão.

Sobre a abordagem dos textos literários, dentro do seu contexto de produção, percebeu-se que o material, na maior parte das seções, contextualiza a obra, tanto no âmbito histórico quanto literário, além de abordar outras artes do mesmo contexto temporal e artístico. Dos 10 textos analisados, todos apresentaram um material de apoio que diz respeito à vida do autor ou ao contexto histórico da época, geralmente como parte da pré-leitura do texto. Em alguns dos textos, também foram contabilizados pequenos parágrafos de contextualização do movimento artístico ou a conceitualização do gênero literário trabalhado.

No que diz respeito à abordagem cultural, aspecto relevante para o uso da literatura, o material utiliza a seção “Beyond the lines”, em que aborda aspectos sociais e socio-históricos que permeiam os textos trabalhados. O livro não tece comparações explícitas entre culturas, mas busca questionar de maneira indutiva a opinião dos alunos sobre determinados tópicos que são evocados a partir da leitura do texto literário. Além disso, traça comparativos entre os períodos históricos do país em que a obra foi escrita e o contexto do Brasil, tendo em vista que esse livro é voltado para alunos de escolas brasileiras.

A variação linguística no material é intrinsecamente relacionada a aspectos culturais, estando presente em grande parte dos materiais, sendo principalmente utilizada para esclarecer recursos artísticos que abordam o contexto sociocultural em que os textos foram escritos. Essa abordagem se dá de três maneiras. A primeira é pelo box intitulado “Language Variation”, que está presente na primeira seção do primeiro livro da coleção; a segunda é pelo box intitulado “Did you know...?”, pre-

sente na segunda seção do terceiro livro da coleção; a terceira abordagem está presente na maioria das demais atividades propostas, principalmente por meio das perguntas de compreensão e discussão do texto.

Conforme observamos a partir das análises, o material não propõe diretamente o uso do tópico linguístico previsto no cronograma em todas as seções, mas busca utilizar a literatura para tratar dos efeitos de sentido da língua, assim como está previsto também no Manual do Professor. Apesar disso, há ressalvas de algumas seções, a exemplo da primeira unidade do primeiro livro, em que o tópico linguístico que havia sido trabalhado nas unidades anteriores foi utilizado com o propósito de trabalhar a construção de uma narrativa e os efeitos de sentido que o texto possui a partir das escolhas linguísticas do autor.

1.6 Considerações sobre as análises

Devido à variedade de perspectivas presentes em cada uma das coleções, ao longo da análise percebemos que cada material apresenta uma abordagem diferente dos textos literários. Três das cinco coleções apresentavam os textos ao longo das unidades regulares e não tinham como princípio essencial no trabalho com a habilidade de leitura a abordagem de textos literários. Apesar disso, uma delas apresenta uma grande variedade de textos literários ao longo dos volumes e possui diferentes abordagens para cada um deles — a coleção **Learn and Share in English**.

Duas coleções apresentaram seções dedicadas somente à literatura, **Alive High!** e **Circles**. Apesar de não terem um número significativamente maior de textos literários

que a anterior, a abordagem adotada pelos materiais articula de maneira mais abrangente os aspectos linguísticos, culturais e estéticos dos textos literários selecionados.

Nesse sentido, há algumas hipóteses que podem ser consideradas sobre a presença ainda incipiente e pouco padronizada das coleções. Primeiramente, das cinco coleções analisadas, apenas uma apresenta, entre os autores, um membro da equipe de elaboração que possui como especialização os Estudos Literários. A coleção em questão é a **Alive High!**, que tem a autora Magda Velloso na sua equipe de desenvolvimento do material. As demais coleções não apresentam, até o presente momento, autores que tenham especializações acadêmicas direcionadas para a Literatura, e os estudos acadêmicos dos respectivos autores estão, em sua maioria, voltados para a Linguística Aplicada e Educação.

Outra hipótese a ser levantada diz respeito aos referenciais que embasam os guias aos docentes, presentes em todas as coleções. De acordo com o analisado, todos os materiais apresentam referenciais teóricos semelhantes no que diz respeito ao ensino de leitura de textos não literários, ensino de habilidades como *speaking*, *listening* e *writing*, bem como há consenso entre as coleções da necessidade de abordar temáticas atuais e que envolvam as novas mídias digitais. Apesar disso, não foram encontrados referenciais direcionados especificamente para o ensino de literatura no contexto do ensino do inglês, o que demonstra que o reflexo dos estudos realizados até o presente momento não alcançam diretamente os materiais didáticos presentes nas escolas básicas brasileiras.

A análise possibilitou perceber que ainda não há um consenso ou direcionamento claro sobre o trabalho com as

Literaturas de Língua Inglesa entre as coleções da mesma maneira que há a respeito de outros aspectos de ensino do inglês, o que pode gerar reflexões futuras acerca da perspectiva de literatura implícita nos livros didáticos. Apesar do exposto, percebemos que há, em todas as coleções, mais em umas do que em outras, o intuito de inserir as Literaturas de Língua Inglesa no contexto de sala de aula.

2 As Literaturas de Língua Inglesa em prática: uma proposta

2.1 O material selecionado

Diante das análises estabelecidas nos capítulos anteriores, neste capítulo desenvolvemos uma proposta que possa fazer uso dos materiais analisados, bem como servir de exemplo de adaptação de materiais conforme a realidade de cada professor. Vale ressaltar que esta etapa serve não somente para demonstrar uma possibilidade de recurso em sala de aula, mas também interferir de maneira positiva na realidade e verificar de que maneira este estudo e todos os esforços empregados nesta pesquisa podem ser de fato relevantes para o contexto de sala de aula, bem como ser útil aos professores de inglês da educação básica brasileira.

O livro selecionado para realizar a adaptação foi o **Voices Plus** (Anexo 1). O material, como já apresentado na análise, não tem como principal objetivo fazer o uso da literatura como um elemento relevante para o ensino de inglês. Diante disso, a presente proposta faz uso de um dos textos presentes e observa as possibilidades de adaptação de modo que a literatura passe a ter um papel mais central.

A primeira unidade do primeiro volume do material gira em torno da temática autobiografia e apresenta alguns exemplos de textos autobiográficos, em sua maioria sendo apenas recortes do texto original. O tópico linguístico em foco na unidade é a expressão de atividades no tempo presente a partir do uso do *Simple Present* e do *Present Continuous*. Nessa unidade, há na introdução um poema na íntegra, o “Theme for English B”, de Langston Hughes, que, apesar de ser uma fonte rica para discussões acerca da temática, bem como trazer pontos que podem abordar o tópico linguístico, serve somente como uma leitura de introdução, sem perguntas de pré, durante, ou pós-leitura. Para o desenvolvimento da atividade, o foco linguístico será principalmente voltado para o trabalho com o *Simple Present*, pois é o tempo verbal predominante e que permite uma boa compreensão do poema proposto.

Diante do exposto, a ideia central da proposta a seguir é desenvolver, a partir da análise feita anteriormente, uma alternativa de uso para esse texto de modo que ele possa ser útil tanto para a proposta da unidade, quanto para a experiência do aluno com relação a um texto literário. O projeto busca aliar as propostas do livro didático com um olhar mais direcionado para a literatura, não tendo como objetivo desenvolver um material adicional, pois, considerando que o livro é o material principal, criar um projeto que tem como um dos pilares um material extra, iria de encontro com a perspectiva de um exemplo de otimização de tempo de planejamento docente.

Para o desenvolvimento da proposta, algumas premissas básicas foram estabelecidas para um trabalho adequado com o texto literário e com o livro didático:

- 1) manter os aspectos linguísticos propostos pelo livro ou pelo cronograma;
- 2) fazer uso dos demais recursos do material didático;
- 3) ter como ponto central o texto literário;
- 4) associar o tópico linguístico à temática do texto;
- 5) seguir a metodologia proposta para as habilidades linguísticas de compreensão e produção: pré, durante e pós-leitura;
- 6) explorar os aspectos culturais presentes no texto;
- 7) integrar a temática à realidade do aluno.

Após o estabelecimento das premissas básicas, o projeto foi pensado para uma turma a que o livro é destinado, o primeiro ano do ensino médio. Mas ele também pode ser articulado para um outro grupo que tenha a mesma temática norteadora ou o mesmo tópico linguístico.

Considerando a nova realidade estabelecida em 2020 e as incertezas que permeiam os novos modos de ensino e aprendizagem, a presente proposta é pensada para um modelo presencial, mas pode ser adaptável para o ensino remoto. Tendo em vista os diferentes ritmos de produção e de desenvolvimento das possíveis turmas, o projeto foi contabilizado para ser executado em, pelo menos, quatro horas. Mesmo com um tempo estipulado no planejamento inicial, cada fase do projeto pode ser adaptada conforme os horários de cada turma e o andamento do grupo. Nesse sentido, não será estipulado um tempo máximo para as atividades.

A proposta segue as seguintes fases:

Primeira fase (25-30min): *Warm-up* e contextualização da leitura;

Segunda fase (20-25min): Apresentação e leitura do texto;

Terceira fase (50-55min): Atividades de compreensão global dos aspectos linguísticos e sentidos do texto;

Quarta fase (35-40min): Retorno ao texto e análise dos aspectos estéticos e literários;

Quinta fase (25-30min): *Wrap-up* do texto e contextualização dos aspectos culturais;

Sexta fase (40-60min): Atividade de pré-produção e produção;

Sétima fase (40-45min): Atividade de fechamento.

2.2 A proposta

Grupo: 1º ano do ensino médio

Tópico linguístico: *Simple Present*

Vocabulário: *Action verbs and daily activities*

Habilidades

Principais: *Reading and Writing*

Secundária: *Speaking*

Recursos

- Revistas;
- Lápis de cor;
- Tesouras;
- Papéis A4;
- Livro didático;
- Imagem impressa de um *self-portrait* de Langston Hughes ou projetor e computador para reprodução no quadro.

Objetivos

- Identificar informações específicas em um texto em inglês;

- Reconhecer informações gerais a partir de uma leitura global;
- Interpretar um poema em Língua Inglesa;
- Realizar uma autodescrição em inglês;
- Desenvolver um *self-portrait*.

Desenvolvimento

Primeira fase

1) O professor escreve no quadro alguns verbos em inglês: *study, sleep, learn, eat, drink (juice, soda, water...), listen to music*. Questiona se os alunos conhecem todos aqueles verbos, caso contrário esclarece o necessário.

2) Em seguida, o professor questiona:

Who likes to study?

Who likes to sleep? (e assim por diante)

O professor pede que os alunos que responderem “sim” à pergunta fiquem de pé a cada vez que alguma das respostas for positiva e observem os demais ao seu redor, anotando no caderno os nomes dos colegas que têm essa “preferência” em comum.

3) Após essa atividade, o professor verifica se eles encontraram muitas dessas atividades em comum com os demais colegas, ou se em algum momento eles se viram sozinhos em pé.

4) O professor questiona se, caso fossem escrever uma página sobre eles mesmos, que outros verbos eles colocariam para descrever o que os caracteriza. À medida que os alunos respondem, o professor escreve no quadro junto aos demais verbos. Caso o aluno responda

em português, o professor coloca o verbo em inglês no quadro.

5) Em seguida, o professor faz um último questionamento: *Do you think that the color of your skin would change your answers?* Caso os alunos não entendam, pode ser questionado em português, e o professor discute com os alunos as possíveis respostas.

Segunda fase

6) Após isso, o professor pede que olhem, na página 9 do livro, o poema “Theme for English B” de Langston Hughes (Anexo 1)

7) O professor escreve no quadro as seguintes questões e as lê em voz alta, esclarecendo qualquer dúvida:

- *How old is he?*
- *Where is he from?*
- *What does he like to do?*
- *Where does he study?*

8) Em seguida, pede que os alunos façam a leitura silenciosa e tentem responder às perguntas feitas no quadro em duplas.

9) Enquanto os alunos realizam a leitura, o professor esclarece possíveis dúvidas de vocabulário.

Terceira fase

10) Após a leitura, o professor pede que as duplas respondam às questões e digam em que trechos do poema eles encontraram as informações pedidas.

11) Em seguida, o professor questiona, com base nas informações que eles retiraram do texto, como esse poema se relaciona com as imagens contidas na página

o8 e com o tema *autobiography*, que dá nome ao capítulo.

12) Após isso, o professor pede que os alunos abram o livro na página 10 e observem os nomes dos gêneros que aparecem na questão 02 e questiona qual se enquadra melhor para denominar o texto que leram. Na sequência, o professor pede que, com base na resposta, tentem encontrar, na questão 03, o conceito que melhor se enquadra na definição do poema em primeira pessoa.

13) O professor escreve no quadro a resposta (*first-person poem*) e pede que os alunos digam exemplos no poema que demonstrem que ele está em primeira pessoa, ou seja, em que momentos ele fala sobre si. Os possíveis exemplos são:

I am the only colored student in my class[...]

I am twenty-two, colored [...]

I feel and see and hear [...]

14) O professor esclarece que tanto as respostas da atividade durante a leitura, quanto os exemplos elencados, compõem o que caracteriza o eu lírico do poema. Em seguida, pergunta: considerando o que é dito no poema, quais dessas características o diferenciam dos demais ao redor dele?

15) O professor levanta o questionamento, a partir dos exemplos elencados, que o eu lírico demonstra que a sua cor de pele não o diferencia dos demais, ao mesmo tempo que o coloca em uma posição muito diferente da de seu instrutor. Ele apresenta a sua condição utilizando um aspecto simples da linguagem.

16) A partir da explicação, o professor pede que os alunos abram o livro na página 20 e observem o primei-

ro e o último quadro da página, com trechos do poema destacados em rosa (Anexo 1). Ele pede que algum aluno voluntário leia o primeiro quadro, o segundo e as duas sentenças grifadas em rosa do quarto quadro.

17) Após isso, o professor pede que eles escolham, dentre as opções da questão 03 da página, o que essas sentenças expressam. (Resposta: *Timeless events, facts and habits*)

18) A partir dessa constatação, o professor coloca no quadro o termo *Simple Present* e pede que alguns alunos leiam em voz alta os exemplos elencados em rosa e anota no quadro:

I have a cat.

I live in Nashville.

You don't want to be part of me.

19) Em seguida, o professor utiliza os outros exemplos do poema escritos no quadro para explicar o *Simple Present*. A explicação inicialmente aborda o verbo “to be” a partir dos exemplos “*I am the only colored student in my class[...]/I am twenty-two, colored*” e intercala, mudando o sujeito “*You are the only colored/He is the only colored/They are twenty two [...]*”. A partir dos exemplos, o professor pode criar uma tabela do verbo “to be” afirmativo.

20) Após essa primeira explicação, o professor coloca no quadro a seguinte tabela e pede que os alunos tentem preenchê-la utilizando as informações do poema e, caso a informação não esteja no poema, eles tentem responder de acordo com sua interpretação:

Quadro 13

Exercício de compreensão do Simple Present

	The speaker (He)	The instructor (He)	The classmates (They)
What color is he/ are they?			
Where is he/are they from?			
How old is he/ are they?			
What does he/do they like to do?			

O professor coloca ao lado da tabela alguns exemplos de como ela deve ser respondida: *He is 55/They are 28/He is from Nashville/They are from Nashville.*

21) O professor discute com eles as respostas dadas e utiliza a última pergunta para abordar o *Simple Present* a partir de outros verbos: *He likes/ They like/ He sleeps/ They Sleep.*

22) Em seguida, o professor pede que os alunos façam a atividade 04 da página 21 (Anexo 1), classificando as sentenças entre afirmativas e negativas.

23) Após essa atividade, o professor corrige e monta, junto aos alunos, uma tabela-resumo do conteúdo trabalhado, colocando os sujeitos, os verbos e as formas negativas, afirmativas e interrogativas a partir dos exemplos tirados do texto.

Quarta fase

24) A partir das atividades feitas anteriormente, o professor pede que os alunos, olhando para a tabela comparativa que preencheram na atividade anterior,

que observa as características do eu lírico, do instrutor e dos demais colegas, digam qual a característica, dentre todas as mencionadas, o diferencia de fato dos outros.

25) O professor pede que eles citem a característica e questiona se realmente essa característica é capaz de alterar a identidade de uma pessoa.

26) Em seguida, o professor questiona os alunos por qual razão a primeira estrofe se localiza menor, centralizada e em itálico. A pergunta deve elucidar que se trata de uma tarefa empregada pelo “instrutor”, e, por isso, está em forma de citação. O professor ressalta como a mudança da estrutura modifica a “voz” de quem diz e a ênfase que a fala do instrutor possui, como um gatilho que desperta a sequência de pensamentos e reflexões do aluno.

27) O professor questiona os alunos a razão de, após mostrar qual a sua tarefa, o eu lírico diz: *I wonder if it's that simple?*

28) O professor coloca no quadro: *Why is it not that simple?* e pede que os alunos discutam em duplas as razões que fazem com que a orientação do *Instructor* não seja considerada simples para o eu lírico. Para isso, o professor pede que os alunos utilizem partes do poema que demonstram que aquela tarefa não é tão fácil.

As duplas devem montar uma breve lista, em inglês, de razões para que, escrever aquela página, seja uma tarefa não tão simples.

29) Em seguida, o professor dá um exemplo de fala: *I believe that it is not that simple because it is hard to talk about identity.*

O professor pede que cada um dos alunos traga um

exemplo e diga aos seus colegas. Caso a turma se sinta confortável em compartilhar com o grupo todo, eles podem falar em voz alta a frase formulada. À medida que os alunos compartilham as suas ideias, o professor anota no quadro os exemplos falados por eles.

30) A partir dos exemplos, o professor ressalta que todas essas dificuldades surgem a partir da condição de diferenciação imposta ao rapaz, que, de certa maneira, demonstra que suas atitudes são tão comuns quanto as dos demais alunos, mas por sua cor de pele, sua condição é muito diferente, a maneira como ele é visto e como ele se vê.

31) Em seguida, o professor pede que os alunos observem o poema e destaca o trecho:

*“You are white -
yet a part of me, as I am a part of you.
That’s American.
Sometimes perhaps you don’t want to be a part of me.
Nor do I often want to be a part of you.
But we are, that’s true!”*

O professor pede que os alunos reflitam acerca dos trechos e respondam:

a) Por que o eu lírico diz: *you don’t want to be a part of me/Nor do I often want to be a part of you*”?

b) O que, de acordo com o eu lírico, os une? E o que os separa?

32) O professor conversa com os alunos sobre as questões elencadas, destacando que, apesar de demonstrar pontos em comum, os mecanismos que oprimem o rapaz

do poema são muito maiores, implícitos, e não permitem que as semelhanças de fato o aproximem de seus colegas e de seu instrutor. O rapaz indica isso ao dizer, nos seus últimos versos: *I guess you learn from me -/ although you're older - and white -/and somewhat more free.*

Esses versos demonstram um abismo a partir das diferenças e, portanto, a sua tarefa de descrever a sua própria verdade, a sua essência e identidade não é fácil, pois é afetada por diversos mecanismos de opressão, inclusive o racismo.

Quinta fase

33) O professor questiona os alunos sobre o verso “*That’s American*”, em relação ao que o eu lírico considera como *American* e pede que eles citem os exemplos.

34) Em seguida, o professor coloca no quadro a seguinte pergunta: *Are we American?* e questiona os alunos se eles se sentem americanos e qual o sentido da palavra para nós. O professor esclarece as diferenças entre o imaginário criado sobre a ideia do “Americano”.

35) Depois, o professor pede que os alunos tentem descrever, utilizando o *Simple Present*, características que nos fazem, também, americanos.

36) O professor disponibiliza um tempo para que os alunos discutam em duplas e montem ideias para a atividade e, em seguida, pede que os alunos compartilhem com a turma as suas contribuições.

37) Após a atividade, o professor ressalta que existem muitos pontos em comum, assim como existem pontos que nos tornam únicos. Em alguns casos, como no do poema, o ponto que faz do eu lírico único no seu ambiente de convívio também é algo que ainda o opri-

me, que ainda é motivo de um tratamento diferente por parte do seu instrutor e colegas.

Sexta fase

38) A partir dessa reflexão, o professor questiona os alunos se eles conheciam o autor por trás do poema analisado pela turma e que incita diversas reflexões diferentes. O professor pede que os alunos tentem traçar um perfil do autor a partir dos tópicos:

- Work
- Age
- Nationality
- Ethnicity

O professor pede que eles adivinhem os seguintes pontos, ressaltando que deve ser de maneira respeitosa, a partir de frases simples, como *He is an author; He is from...*

39) Após as contribuições, o professor apresenta a seguinte imagem, podendo ser projetada ou impressa e compartilhada na turma:

Imagem 1



Exemplo de *self-portrait* desenvolvido para o projeto

40) O professor verifica com os alunos as respostas com relação às afirmativas dentro do *self-portrait* do autor e apresenta brevemente a história do poeta. Ressalta a sua importância para a literatura afro-americana e que, atualmente, está sendo revisitado também como uma figura representativa para os grupos *queer*, que estudam seus poemas e biografia a partir de uma nova perspectiva de representatividade (cf. MAKING QUEER HISTORY, *online*).

41) A partir da imagem apresentada, o professor questiona aos alunos o que seria um *self-portrait*.

42) Em seguida, o professor pede que os alunos abram o livro na página 32 e observem um outro exemplo de *self-portrait*. O professor faz as seguintes perguntas no quadro e pede que os alunos anotem as respostas no caderno:

- O que os dois *self-portraits* têm em comum?
- Na sua opinião, para que serve um *self-portrait*?
- Como as imagens e o texto estão apresentados na folha?
- Que elementos são essenciais para a produção de um *self-portrait*?

43) O professor discute com os alunos as respostas e questiona-os sobre como fariam a sua própria descrição. Diante das respostas, o professor pede que os alunos respondam às atividades 02 e 03 da página 32 do livro no caderno. A atividade individual consiste em analisar o capítulo e encontrar adjetivos que eles possam utilizar na sua própria descrição, bem como ver exemplos de pessoas se descrevendo, falando sobre idade, cidade natal, gostos, família, rotina etc. Essa atividade servirá como uma preparação para montarem o seu próprio *self-portrait*.

44) Enquanto os alunos realizam a atividade, o professor circula pela sala para garantir que não haja dúvidas com relação à escrita, pois ela será utilizada para a produção final.

45) Em seguida, o professor traz para os alunos revistas, papéis, lápis e tesouras e anuncia que eles irão produzir, com base nos exemplos e na atividade anterior, um *self-portrait*. Dependendo dos horários do projeto, o professor pode pedir que os alunos tragam fotos deles mesmos que possam ser recortadas. O professor ressalta que eles podem utilizar todos os recursos para produzirem a imagem que querem apresentar de si mesmos, podendo fazer colagem, ilustração ou qualquer outra possibilidade que imaginarem, seguindo a estrutura de relacionar a imagem e as frases sobre si. Após a finalização, os alunos devem entregar o *self-portrait* ao professor.

Sétima fase

46) Após a entrega de todas as montagens, o professor organiza a sala em forma de círculo e entrega as atividades para os respectivos alunos e pede que eles apresentem os seus *self-portraits*, podendo explicar um pouco sobre as ideias de imagens que eles desenvolveram no projeto.

47) Ao término das apresentações, o professor faz as seguintes perguntas:

- What makes us unique?
- What makes us equal?
- Is this equality real?

48) O professor ressalta a importância do reconhecimento da sua própria identidade, bem como da alterida-

de, do respeito à identidade e do valor dos demais. Reitera que o discurso, apesar de belo, ainda possui falhas, pois muitos não sentem suas identidades e individualidades aceitas e respeitadas pelo coletivo, principalmente grupos como o do autor Langston Hughes e, possivelmente, de muitos alunos presentes na sala de aula.

49) Por fim, o professor reúne os *self-portraits* e os dispõe em alguns espaços da escola, podendo ser em um quadro nos corredores ou na sala, dependendo da escolha dos alunos.

O projeto pode receber um título, como “Us”.

2.3 Considerações sobre o projeto

O presente projeto surgiu como uma forma de exemplificar as possibilidades de abordagem da literatura em sala de aula, sem que, para isso, necessitasse o desenvolvimento de materiais adicionais por parte dos professores, considerando a realidade docente no Brasil. Não temos a intenção de desenvolver uma fórmula rígida para abordar a literatura nas aulas de Língua Inglesa, mas apenas possibilitar uma alternativa entre diversas outras, focando principalmente no material a ser utilizado e na maneira como o planejamento pode ser desenvolvido.

Além disso, é importante ressaltar que foi um trabalho desenvolvido com base em pressupostos, e não voltado para um grupo de alunos e, conseqüentemente, deve ser pensado como algo adaptável e suscetível a modificações por parte do professor.

No caso de uma aula em modelo remoto, o professor pode adaptar da seguinte maneira:

1) Em vez de se levantar, o aluno pode levantar a mão na câmera, ou utilizar o recurso “levantar a mão” da plataforma de videochamada.

2) No lugar de escrever no quadro, o professor pode escrever no *chat*, em uma apresentação de slides, ou fazer uso do aplicativo *Google Jamboard*, um quadro interativo, em que os alunos podem escrever as suas contribuições. O mesmo serve para o quadro desenvolvido e a imagem do *self-portrait* do autor.

3) Os *self-portraits* dos alunos podem ser realizados como uma atividade assíncrona que eles realizam utilizando os materiais em casa ou por meio de sites de *design*, como o Canva. No último caso, é interessante o professor mostrar com antecedência como funciona o site. A apresentação e a divulgação podem ser realizadas na página da escola nas redes sociais, ou nas próprias redes sociais dos alunos.

Por fim, torna-se relevante pensar na adaptabilidade e na facilitação da criação de um projeto ou de uma aula a partir de um texto literário presente em um livro didático, pois partimos do pressuposto de que o desenvolvimento de novos métodos ou de novos recursos, apesar de ser algo muito positivo, não é sempre viável, considerando a situação atual dos professores de escolas básicas brasileiras. Sendo assim, como parte final desta publicação, foi desenvolvido um quadro-guia que apresenta os pressupostos e bases principais para a elaboração de uma aula que tem como recurso principal o livro didático e o foco de trabalho em textos literários.

Vale ressaltar que, tanto para a criação do guia (**Quadro 14**), quanto para a elaboração da proposta pedagógica, buscamos articular os aspectos literários, linguísticos e cul-

turais, de modo a estabelecer um diálogo com as premissas da Base Nacional Comum Curricular, que entende que:

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2018, p. 485).

A BNCC ressalta a necessidade de uma abordagem de ensino de inglês que valorize e amplie as experiências autênticas com a Língua Inglesa por meio do contato com diversos contextos de uso da língua. Não basta uma abordagem a partir das Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula; é necessário um olhar direcionado para os aspectos culturais e de identidade em que a língua é vista como indissociável da cultura de um grupo.

Desse modo, o objetivo das propostas didáticas e reflexões apresentadas foi de, conforme as premissas da BNCC, “aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações” (BRASIL, 2018, p. 485). Essa perspectiva orientou e embasou as pesquisas que resultaram nesta publicação, considerando a relevância atribuída a abordagens que priorizem, além dos aspectos linguísticos, desenvolver habilidades de criticidade, autoconhecimento e valorização da cultura.

Quadro 14
Instrumento de elaboração de projetos a partir de textos literários presentes em livros didáticos

FOCO	DADOS	
Livro didático	Livro	
	Unidade	
	Tópico linguístico da unidade	
Texto literário	Título do texto literário	
	Autor	
Execução	Objetivos Objetivos gerais Objetivos linguísticos Objetivos literários	Que o aluno seja capaz de...
	Número de aulas/ períodos disponíveis	
	Número de alunos	
	Outros recursos disponíveis	
	DESENVOLVIMENTO: questões norteadoras	
Tópico linguístico	Como o tópico linguístico proposto se apresenta no texto?	
	Como o tópico linguístico auxilia no entendimento do texto?	
	Há outros aspectos linguísticos que podem ser explorados? Quais?	
Atividades do livro didático	Quais atividades do material que podem ser utilizadas prontas?	
	Quais atividades do livro orientam a leitura? (Pré-, durante, pós-leitura)	
	Quais atividades podem ser adaptadas?	
	Como as atividades podem ser adaptadas?	
Aspectos culturais e conexão com a realidade do aluno	Quais aspectos culturais o texto pode suscitar?	
	Quais recursos do livro abordam o aspecto cultural? Ex.: caixas de curiosidades, fatos interessantes etc.	
	Como o texto se relaciona com a realidade dos meus alunos?	
Fechamento	Qual será a atividade final?	
	Como a atividade final se relaciona com a temática?	

O quadro anterior tem por objetivo auxiliar o professor a organizar o desenvolvimento e o foco da aula a ser desenvolvida, não tendo como intenção substituir o planejamento rotineiro, mas apenas orientar a utilização e o enfoque que será dado à aula. O quadro desenvolvido compila, de modo simplificado, as questões que nortearam o projeto desenvolvido anteriormente. O quadro está dividido em (a) informações básicas para o planejamento da aula e (b) questões norteadoras para o trabalho com o material. Para cada divisão, há um grupo de questões com um direcionamento. Os direcionamentos servem para guiar o olhar do professor diante do livro, alinhando os objetivos propostos com as atividades e articulando o tópico linguístico com o texto-base para a aula, pois o tópico deve, além de seu propósito comunicacional, contribuir para o entendimento do texto literário.

Como uma das premissas para o desenvolvimento do projeto é a otimização da utilização do livro didático, a seção “Atividades do livro didático” está voltada para o reconhecimento, a seleção e a adaptação das questões presentes no material de acordo com os propósitos do professor.

Considerando que os textos literários estão, em sua maioria, permeados por questões culturais e podem ser relevantes geradores de discussões sobre temáticas diversas, o quadro dedica questões que direcionam o olhar para os aspectos culturais presentes no texto, bem como busca aliar as pautas propostas pelo texto à realidade dos alunos.

Por último, o quadro dedica duas questões sobre as atividades de fechamento do projeto, que se justificam por ser muitas vezes o momento de consolidação da

aprendizagem e a oportunidade de proporcionar aos alunos um momento de maior autonomia e consciência da própria aprendizagem.

Vale ressaltar, por um lado, que as perguntas desenvolvidas pelo quadro não necessariamente exigem um preenchimento claro de todas as informações por parte do professor. Por outro lado, elas possibilitam que o docente ordene as propostas e tenha uma visão mais direcionada dos objetivos e do andamento da aula no que diz respeito ao texto literário.

3 De volta ao ponto: relato e reflexões da prática em um novo contexto de sala de aula

3.1 O Curso *Reading American Short Stories*

O presente relato é resultado do projeto de ensino *Reading American Short Stories*, cuja abordagem foi amadurecida ao longo de dois anos no projeto de pesquisa “Literaturas de Língua Inglesa, Cinema e Estudos Culturais no ensino de inglês”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários (ELLOS). Por ter princípios e metodologias que dialogam com os abordados neste livro, o projeto de ensino em questão possibilitou observar o ensino de Literaturas de Língua Inglesa em um novo contexto, o digital. Além disso, uma das aulas ministradas teve como base o material presente em um dos livros didáticos analisados anteriormente.

O projeto de ensino *Reading American Short Stories* teve como objetivo promover um curso de leitura de contos de Língua Inglesa e trabalhar os aspectos linguísticos próprios de cada conto. O curso, promovido pelo Campus Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), foi voltado para um público diversificado, 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. Os alunos tinham, em média, o nível de proficiência em inglês de B1 a C1, de acordo com o CEFR, pois necessitavam de competências intermediárias para que pudessem cumprir as atividades propostas, bem como as leituras dos contos. É importante considerar que, por ser um curso desenvolvido fora do âmbito do ensino básico regular, as atividades e abordagens se diferenciam do projeto desenvolvido no capítulo anterior, que tem enfoque na adaptação dos materiais para o contexto de sala de aula. Apesar do exposto, a aula apresentada se alinha aos pressupostos desenvolvidos nas seções anteriores no que tange à adaptação de materiais didáticos para contextos de ensino-aprendizagem envolvendo textos literários como eixo principal.

O curso consistiu em seis encontros síncronos e oito horas de atividades assíncronas, em que 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 conto foi planejado levando em conta os recursos e metodologias que poderiam ser adaptados para o contexto virtual. Os recursos variaram entre materiais como livros didáticos, *graded readers* e materiais produzidos pelos próprios mediadores do curso. As aulas foram conduzidas por quatro ministrantes, incluindo os autores desta publicação, intercalando as mediações entre os membros, que conduziram as atividades ao longo de dois encontros de duas horas para cada conto.

No presente relato, o enfoque será dado ao trabalho com o conto “Cat in the Rain”, escrito por Ernest Hemingway, pois essas aulas foram desenvolvidas com base em um dos materiais analisados previamente, o livro didático **Alive High!** (Anexo 2), que foi adaptado para o contexto do curso, bem como para o ambiente de ensino remoto. Os alunos tiveram contato com o conto antes da aula, e as atividades pertencentes ao material foram selecionadas conforme o propósito e a adequação a cada aula e utilizadas tanto para a aula síncrona quanto para as atividades assíncronas.

3.2 A Prática

Levando em conta que o curso foi conduzido por quatro membros, os ministrantes serão tratados por Mediadores A, B, C e D ao longo dos relatos, caso seja necessário pontuar a atuação de algum dos ministrantes.

3.2.1 Aula 01

Os participantes do curso tiveram como atividade prévia a leitura do conto. A aula iniciou com a apresentação do autor, tanto a biografia de Hemingway quanto o contexto de escrita do conto “Cat in the Rain”. Após a apresentação, o Mediador A indicou que seria feita a segunda leitura do conto, assim como fora realizado com o conto da aula anterior. Ressaltou que, enquanto acompanhassem a leitura em voz alta, os alunos deveriam tentar responder às questões de compreensão global. O Mediador B, então, realizou a leitura das perguntas ao mesmo tempo que as deixou disponíveis na apresentação da sala virtual, para que todos tivessem acesso e acompanhassem a leitura. O Mediador B ressaltou que os participantes

poderiam anotar as respostas no caderno, bem como escrever no espaço de conversa da plataforma de reuniões (*chat*) para discutirem as respostas posteriormente.

Quadro 15
Atividades de compreensão global adaptadas a
partir do livro didático **Alive High!**

1 - Write in your notebook the subject on which Hemingway dwells in this story:

- a) Exiles in faraway countries
- b) Life in Paris after the war
- c) A young woman trying to find her place in life
- d) Post war lack of purpose in life

2 - Write in your notebook the characteristics represented in Ernest Hemingway's short story "Cat in the Rain".

- a) The narrative is fragmented.
- b) There is a resolution in the end.
- c) It shows a slice of life.
- d) The couple is facing a crisis.

3- What's the setting of the short story?

4 - Who is the main character in the story?

5 - Why is the title of the story "Cat in the Rain"?

FONTE: **Alive High!** (2016).

O Mediador A iniciou a leitura, enquanto os alunos, à medida que a leitura se desenvolvia, respondiam às questões elencadas individualmente. Após a leitura, o Mediador B iniciou a discussão das questões apresen-

tadas anteriormente e abriu espaço para discussão com os alunos, que podiam tanto responder no *chat*, quanto utilizarem o microfone para apresentar as suas escolhas. Após as discussões com relação à leitura do conto, o Mediador C iniciou, de modo guiado, a primeira parte da análise do conto a partir dos pontos norteadores expostos no **Quadro 16** abaixo.

Quadro 16
Atividade realizada pelos mediadores no contexto do
curso *Reading American Short Stories*

- 1 - Escolha um trecho que exemplifique a maneira como o marido se relaciona com a esposa:

- 2 - Escolha um trecho que exemplifique a maneira como a esposa se relaciona com o marido:

Os alunos elencaram os trechos e trouxeram as suas impressões a partir dos pontos escolhidos, alguns por meio do *chat* e outros abriram o microfone para manifestar as suas análises sobre as personagens e o relacionamento de ambos, bem como outros aspectos que consideravam relevantes para o entendimento do conto. Em seguida, o Mediador C apontou dois trechos do conto e questionou os alunos, conforme o **Quadro 17**.

Quadro 17

Atividade realizada pelos mediadores no contexto do curso *Reading American Short Stories*

A partir do que foi selecionado, como podemos interpretar a relação desse casal?

O Mediador C deu, novamente, um momento para que os alunos pudessem discutir entre si e trazerem as suas contribuições para a leitura do conto. Em seguida, o Mediador B questionou se os alunos, pelo contexto, conseguiriam organizar os acontecimentos do conto a partir dos verbos destacados na atividade. O Mediador B pediu que os alunos anotassem e, posteriormente, compartilhassem com o grupo, e ressaltou que eles não precisariam recorrer ao conto, mas sim que tentassem observar a lógica dentro do contexto exposto.

Quadro 18

Atividade desenvolvida pelos mediadores a partir do texto “Cat in the Rain” no contexto do curso *Reading American Short Stories*

They (1)_____ back along the gravel path and (2)_____ in the door. The maid (3)_____ outside to close the umbrella. As the American girl (4)_____ the office, the padrone (5)_____ from his desk. Something (6)_____ very small and tight inside the girl.

stayed passed(2x) bowed went
felt

The padrone (7)_____ her feel very small and at the same time really important. She (8)_____ a momentary feeling of being of supreme importance. She (9)_____ up the stairs. She (10)_____ the door of the room. George (11)_____ on the bed, reading.

had was went on opened made

Após a atividade, os mediadores realizaram a leitura dos trechos, enquanto os alunos apontavam os verbos que achavam adequados no contexto da frase. Em seguida, foi feita a correção e os mediadores e alunos verificaram os efeitos que a troca dos verbos poderia causar para o sentido das sentenças selecionadas.

Em seguida, o Mediador E utilizou a leitura anterior para apresentar a revisão do tópico gramatical *Simple Past* a partir dos exemplos elencados do texto. O mediador destacou a necessidade do entendimento do tópico, levando em conta que o texto lido se trata de um conto ficcional, que se utiliza de uma narrativa em terceira pessoa, que descreve um determinado fato, a princípio simples, mas de grande profundidade de significado.

Após a apresentação do tópico, os alunos foram orientados a realizar a atividade assíncrona, que teve como objetivo principal organizar, de maneira coesa e coerente, os acontecimentos do conto a partir da perspectiva do leitor.

3.2.2 Aula 02

A aula iniciou com a correção da atividade assíncrona. O Mediador A apresentou a atividade, mostrando a ordem convencional dos acontecimentos de acordo com o livro de referência e questionou sobre quais alunos responderam de maneira diferente e a razão. Alguns alunos apresentaram suas versões diferentes e justificaram, considerando, também, outras possibilidades de análise dos fatos no conto.

Imagem 2



Exemplo da atividade apresentada no contexto do curso
Reading American Short Stories

Após a correção, o Mediador E iniciou a segunda atividade utilizando as frases da atividade anterior como base. Cada sentença foi apresentada conforme a imagem acima.

À medida que o Mediador E apresentava as sentenças, questionava os alunos quais sentidos do conto poderiam ser inferidos e explorados a partir daquela afirmação, considerando que a sentença, como na ilustração, demonstrava ser a ponta de um *iceberg* com relação às possibilidades de análise do conto. Os alunos responderam com as suas impressões sobre cada um dos exemplos, trazendo as suas interpretações e possibilidades de leitura.

Após a primeira análise, o Mediador C apresentou as questões do **Quadro 19**, considerando a atividade anterior.

Quadro 19

Questões de interpretação de significados implícitos do conto “Cat in the Rain”, no contexto do curso *Reading American Short Stories*

Os sentimentos e pensamentos das personagens são descritos no conto?

Nos é mostrado o *background* das personagens?

A narração deixa expressa todas as sensações, incômodos e problemas na situação exposta?

Você percebe algum “incômodo” no quarto de hotel ao ler o conto?

A cada questionamento, os alunos trouxeram as suas contribuições e novas impressões. A partir do que foi discutido, o Mediador C apresentou o conceito de “conto *iceberg*” e a sua relação com as obras do autor Ernest Hemingway. O mediador trouxe outros exemplos de conto e como se caracteriza um conto denominado *iceberg*. Após a explicação, o Mediador B levantou um questionamento acerca de quem seria o personagem principal do conto e pediu que os alunos apresentassem as suas impressões. A grande maioria dos alunos apontou a personagem denominada no conto de “American wife”, por conta da relação com os demais personagens. Diante disso, o Mediador B pediu que, considerando as discussões anteriores sobre o personagem principal, os alunos apresentassem as possíveis razões para o título do conto (“Cat in the Rain”). Os alunos discutiram as possibilidades de interpretação e tinham como ponto principal a simbologia do papel do gato na composição da personagem “American Wife”.

Após as discussões, o Mediador A apresentou a atividade assíncrona da aula, que consistia na realização da escrita de um parágrafo sobre os tópicos apresentados

no **Quadro 20**.

Quadro 20

Atividade de análise aprofundada do conto “Cat in the Rain” no contexto do curso *Reading American Short Stories*

Choose one topic below to write a paragraph (5-10 lines) about:

[Escolha um tema abaixo e escreva um parágrafo de 5 a 10 linhas sobre ele]:

a) What is this story really about? [Sobre o que é esse conto afinal?]

b) How would the story be different if it were told from the perspective of the husband, the padrone, the hotel maid, or the cat? [Como a história seria diferente se fosse narrada a partir da perspectiva do marido, do padrone, da camareira ou da gata?]

A atividade, considerando a heterogeneidade dos níveis de proficiência entre os alunos, deveria ser realizada preferencialmente em Língua Inglesa, mas, caso houvesse dificuldade, também poderia ser redigida em português. A atividade foi lida e avaliada pelos mediadores por meio da plataforma *online* disponibilizada para o curso.

3.3 Considerações sobre a prática

O relato realizado se torna relevante para nosso estudo na medida em que se utiliza de um texto e de recursos provenientes de um livro didático para o desenvolvimento da aula, pois, mesmo não se tratando de um grupo de ensino médio exclusivamente, para quem o livro didático é voltado, o material serviu de grande

suporte para os professores, demonstrando o quão útil pode ser esse material em diversos contextos, dependendo do uso que lhe é destinado. As atividades do **Quadro 15**, bem como a primeira atividade assíncrona, foram retiradas da unidade (Anexo 2) “Time for Literature”, do material **Alive High!**.

Um fator relevante a ser relatado foi o impacto positivo que o curso teve para a comunidade da instituição que o promoveu. Ao final do projeto de ensino, os mediadores propuseram um formulário de avaliação com questões abertas para os alunos participantes e, conforme os retornos, o curso foi avaliado positivamente por todos os que participaram da pesquisa, sendo solicitada por parte dos próprios alunos uma ampliação do curso para a comunidade externa ao *campus*. Outro fator digno de nota foi a participação e assiduidade de grande parte dos inscritos que, considerando o modelo remoto, foi alta. De 60 inscritos, a média de frequência era de 35-40 alunos por aula.

Trilhas possíveis, caminhos viáveis

O texto literário, mesmo em língua materna, muitas vezes ainda é tratado como um modelo canônico de língua e, em alguns momentos, é visto como possível somente para aqueles que detêm um alto nível de erudição. Quando abordado em uma língua estrangeira, a situação é ainda mais grave, na medida em que diversas barreiras são dispostas e muito se perde de início pela desistência de uma leitura. Por outro lado, conforme foi visto ao longo das análises, muitos livros didáticos de Língua Inglesa se dispõem a apresentar textos literários de maneiras diversificadas, alguns com um propósito

delimitado, outros apenas como forma de abordar um material autêntico.

O nosso ponto de partida foi o intuito de inserir de maneira coerente as Literaturas de Língua Inglesa no contexto de ensino do inglês. Para isso, foram considerados inicialmente os pontos que impediam que os textos literários estivessem presentes em sala de aula, ou seja, o custo dos livros paradidáticos em Língua Inglesa para as escolas, as dificuldades já conhecidas dos professores do ensino básico das escolas brasileiras quanto à falta de tempo para planejamento, à carência de critérios e de orientação na seleção de materiais, bem como às dificuldades dos próprios estudantes para aprenderem a língua.

Como observado ao longo da segunda parte deste livro, um dos recursos que possibilita, sem custos adicionais, que as Literaturas de Língua Inglesa estejam presentes nas aulas de inglês é o livro didático, pois é amplamente distribuído nas escolas públicas de ensino básico e é, muitas vezes, um recurso pouco utilizado por não estar completamente alinhado com a metodologia do professor. Apesar disso, o livro didático é um recurso de grande potencial, desde que adaptado para os objetivos e perspectivas do docente. Diante do exposto, foi realizada uma catalogação de todas as cinco coleções presentes no Programa Nacional do livro didático, o PNLD 2018 — **Alive High!** (SM), **Learn and Share in English** (Ática), **Way to Go!** (Ática), **Circles** (FTD) e **Voices Plus** (Richmond).

As coleções foram catalogadas e analisadas a partir de uma perspectiva — a da inserção dos textos literários no ensino de inglês —, portanto, não realizando uma análise aprofundada dos demais aspectos. Os resultados da análise

se indicam que todas as coleções contam com textos literários em Língua Inglesa, porém algumas apresentam um número maior dessas obras ou incluem um direcionamento significativamente mais aprofundado à literatura em relação a outras coleções. Por isso, os livros foram apresentados de maneira crescente, dos materiais em que a literatura é menos presente, até os que possuem seções próprias voltadas para os textos literários e destinam atividades de reflexão e leitura próprias para os textos.

A análise foi realizada majoritariamente com base nos **Quadros 1 e 2**, produzidos a partir das reflexões tecidas em disciplinas de Licenciatura em Letras, da participação em projetos de pesquisa e ensino e, portanto, refletem uma das diversas perspectivas possíveis acerca da temática. Os quadros servem não somente para analisar os livros em questão, mas são também um dos produtos de nossas pesquisas. Esses quadros têm o objetivo de servirem como orientação para professores que têm interesse em inserir as LLI em suas aulas e, futuramente, queiram utilizá-los como um instrumento com critérios objetivos para definir a sua escolha de material didático.

Como forma de consolidação das reflexões teóricas e análises tecidas, apresentamos duas propostas, ambas a partir do uso de livros didáticos. A primeira foi realizada tendo como recurso principal o capítulo de um livro didático (Anexo 1) que mais apresentou distanciamento da perspectiva proposta pelo trabalho. A escolha se justifica pela decisão de observar as possibilidades que a proposta adotada alcança, e pelo intuito de verificar se é possível realizar um trabalho coerente a partir de um recurso mais distante da perspectiva defendida.

A segunda se configura como um relato de prática da

proposta, que fez uso de um dos materiais que obteve mais compatibilidade com as perspectivas da pesquisa, o **Alive High!** (Anexo 2). O relato foi inserido neste livro por ter sido percebido como uma proposta diferente da inicial, mas que obteve êxito no contexto do curso *online*, e que fez uso amplo do material didático e dos recursos presentes nele.

Como segundo produto das propostas, desenvolvemos o **Quadro 14**, que tem como propósito ser um instrumento de apoio na elaboração de projetos a partir de textos literários presentes em livros didáticos. O quadro foi pensado para auxiliar no direcionamento do planejamento de professores que tenham interesse em inserir o texto literário em suas aulas de inglês, sem que isso demande um tempo maior dedicado ao desenvolvimento de materiais suplementares e que possibilite um melhor uso dos livros didáticos.

Muitas pesquisas desenvolvidas na área se debruçam sobre a questão se é possível trabalhar com LLI no contexto do ensino do inglês como segunda língua, e grande parte conclui que sim, como visto anteriormente. Além dessas, há pesquisas que se dedicam a entender como — considerando o cenário de ensino de línguas no Brasil — desenvolver um trabalho adequado.

Nessa perspectiva, a pergunta que permeou esta parte de nossa publicação está em conformidade com o segundo grupo, em **como** e **de que maneira** é possível inserir as Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula. Apesar do exposto, este livro não se propõe a resolver todos os empecilhos que envolvem a questão, mas sim apresentar algumas possibilidades, um passo em direção às respostas buscadas pelos estudos anteriores, bem

como voltar o olhar para a prática, para a realidade em sala de aula.

Até o presente momento, as conclusões obtidas revelam que um trabalho relevante do ponto de vista pedagógico e metodológico com LLI não é apenas possível, como também viável a partir de recursos já presentes no ambiente escolar. Os quadros (Anexo 3) e o projeto desenvolvidos fazem parte da constatação de que os materiais são adaptáveis, tanto ao objetivo dos professores quanto ao tempo e ao perfil da turma, desde que respondidas as perguntas adequadas sobre como integrar o texto literário aos objetivos didáticos mais amplos da aula de inglês.

Sobre a temática e as possibilidades do trabalho, ainda há muito a ser estudado, ampliado e revisto, considerando a heterogeneidade de contextos que a educação apresenta, sendo este estudo apenas uma pequena parte de um amplo universo de pesquisa. Uma primeira possibilidade de ampliação deste estudo é a criação e aplicação de um projeto desenvolvido conforme as premissas estabelecidas ao longo deste livro a partir de um contexto real de ensino, tendo como metodologia a pesquisa-ação, partindo de uma determinada realidade para intervir positivamente nesse ambiente.

Um segundo desdobramento possível diz respeito a um estudo mais aprofundado sobre as perspectivas dos materiais didáticos de futuras coleções do PNLD com relação à abordagem das Literaturas de Língua Inglesa, considerando que esta publicação observou uma diversidade de pontos de vista e, ao mesmo tempo, visões difusas e com direcionamento pouco claro sobre as LLI em algumas coleções analisadas. Nesse sentido, uma

questão que poderia nortear um trabalho relevante nessa área seria: quais são as definições sobre Literaturas de Língua Inglesa pressupostas pelas atividades encontradas nas coleções do PNLD?

Isso posto, buscamos, ao longo deste livro, dar continuidade à discussão em crescente desenvolvimento na expectativa de contribuir para os estudos na área, bem como suscitar novos debates com professores e pesquisadores que partilham das mesmas interrogações acadêmicas e profissionais.

Referências

ALONSO, K. F. **Clássicos Adaptados no Ensino de Inglês**: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte. 2011.

BECKER, E. A escritura de graded readers: adaptação, princípios tradutórios e processo criativo. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. (Orgs.). **Caminhos das letras**: uma experiência de integração. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

BELLIN, G. Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção. **Anuário de Literatura**, v. 16, n. 2, p. 41-53, 2011.

BRANDÃO, I. F. O. A few reflections on the subject of literature, English language and the teaching/learning process. IN: CORSEUIL, A. R. **Ilha do Desterro**: A journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies/UFSC, n. 37, jul./dez. 1999. p. 013-020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curricula-**

res 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.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 3. ed. New York, Longman, 2007.

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. **Literature and Language Teaching.** Oxford. OUP, 1986.

CLÜVER, C. Intermedialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 8-23, 16 jan. 2012.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities.** Cambridge University Press, 1987.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

DAY, R.; BAMFORD, J. **Extensive Reading in the second language classroom.** Nova York: CUP, 1998.

EXTENSIVE READING FOUNDATION. **Graded Readers.** Disponível em: <https://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/>. Acesso em: 04 out. 2021.

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.

FIGUEIRÊDO, F. O; QUEIROGA, M. G. **Readers e ensino: o letramento literário em língua inglesa.** Anais CONBRALE: Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

FISHER, B. F. Poe and the Gothic tradition. IN: HAYES, K.

J. (Org.). **The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe**. Cambridge: CUP, 2004.

FRANÇA, J. Edgar Allan Poe, fundador da “Tradição Gótica”. In: COLUCCI, L.; GAMA-KHALIL, M. M.; GARCÍA, F.; PHILIPPOV, R. (Org.) **Edgar Allan Poe: efemérides em trama**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 30-46.

FRANÇA. As sombras do real: a visão de mundo gótica e as poéticas realistas. In: CHIARA, A.; ROCHA, F. C. D. (Org.) **Literatura Brasileira em Foco VI: em torno dos realismos**. Rio de Janeiro: Casa Doze, 2015. p. 133-124.

FRANÇA. **O Gótico e a Presença Fantasmagórica do Passado**. In: Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 15, 2016, Rio de Janeiro. Anais, Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016. p. 2492-2502.

FRANÇA. Processos de composição da personagem na ficção gótica: As figurações do monstro humano. In: SANTOS, C.; FRANÇA, J.; MICHELLI, R. (Org.). **A Personagem nos Mundos Possíveis do Insólito Ficcional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

FRANCO, Z. M. B. A literatura no livro didático: seus efeitos na prática dialógica do aprendizado de inglês. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2007.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to Go!**, 1º ano: ensino médio - Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to Go!**, 2º ano: ensino médio - Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to Go!**, 3º ano: ensino médio - Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

HOGLE, J. (Org.). **The Cambridge Companion to Gothic Fiction**. Cambridge: CUP, 2002.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. **Pe-**

queno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

KRIEGL, D. L. **A literatura como elemento de mediação cultural no ensino de língua inglesa:** análise de atividades sobre o texto literário em livros didáticos de inglês. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2015.

LEVINE, R. S. et al. **The Norton Anthology of American Literature.** New York: W. W. Norton & Company, 2017.

LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo: Parábola, 2011.

LIVROS didáticos são triturados e transformados em papel higiênico por falhas de gestão no Brasil. **O Globo.** Dezembro de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/livros-didaticos-sao-triturados-transformados-em-papel-higienico=-por-falhas-de-gestao-no-brasil24125712-?fbclid=IwAR2F7MK59RPXst9ZGYCEm3HC32lf3kVspNZDocr4AwX7JAoq4VgGzWqfGKI>>. Acesso em 01 out. 2021.

MAKING QUEER HISTORY. **Langston Hughes:** The Poet. Disponível em: <https://www.makingqueerhistory.com/articles/2016/12/20/langston-hughes-the-poet>. Acesso em: 04 out. 2021.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. **Learn and Share in English,** 1º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. **Learn and Share in English,** 2º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. **Learn and Share in English,** 3º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MARTINHO, C. M. T. A Fantasia Gótica e seus Actantes

Históricos. **Mosaico: Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 1, n. 1, p. 43-57, jan./jun., 2010.

MENEZES, Vera et al. **Alive high: inglês**, 1º ano: ensino médio - Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: SM, 2016.

MENEZES, Vera et al. **Alive high: inglês**, 2º ano: ensino médio - Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: SM, 2016.

MENEZES, Vera et al. **Alive high: inglês**, 3º ano : ensino médio - Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: SM, 2016.

OLEARSKI, J. **Tales of Mystery by Edgar Allan Poe**. São Paulo: Helbling Languages/DISAL, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: SM, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEEPLS, S. Poe's "constructiveness" and "The Fall of the House of Usher". In: IN: HAYES, K. J. (Org.). **The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe**. Cambridge: CUP, 2004.

PEREIRA, C. et al. **Circles**, 1º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

PEREIRA, C. et al. **Circles**, 2º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

PEREIRA, C. et al. **Circles**, 3º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

PERNA, C. L.; LAITANO, P. E. O Clássico Edgar Allan Poe. **Letras de hoje**, v. 44, n. 2, p. 7-10, abr./jun., 2009.

POE, E. A. Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne. Tradução: Charles Kiefer. **Bestiário**, Porto Alegre, v. 1, n.6, 2004.

POE, E. A. **The Fall of the House of Usher and Other Writings**. London: Penguin Books, 2003.

ROSSONI, F. C. **Investigando atitudes de leitura entre**

aprendizes de Inglês como Língua estrangeira: diferenças entre readers e textos autênticos. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2017.

SANTANA, F. S. F. A Manifestação do Gótico em Contos de Terror e Mistério de Edgar Allan Poe. **Revista Moínhos**, v. 7, 2019.

SOUZA, W. O. O Fenômeno Gótico em Horace Walpole e Edgar Allan Poe. **Revista Athena**, v. 8, n. 1, p. 236-257, 2015.

TILIO, R. **Voices**, 1º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TILIO, R. **Voices**, 2º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TILIO, R. **Voices**, 3º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TOMICH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009.

UR, P. **A Course in Language Teaching Practice and Theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WARING, R. Writing a Graded Reader. **Extensive Reading Central**, 2012. Disponível em: <https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>. Acesso em: 03 out. 2021.

Anexos

**Acesse com a câmera de seu
smartphone ou *app* leitor de QR Code:**

