

Mateus da Rosa Pereira
Bruna Luiz da Rosa
Diogo Chaves Cardoso

Ensino de inglês com literatura: poesia e romance



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Osório

Mateus da Rosa Pereira
Bruna Luiz da Rosa
Diogo Chaves Cardoso

*Ensino de inglês com literatura:
poesia e romance*

São Paulo
Pragmatha
2024

	Título	Conselho Editorial do IFRS
<i>Ensino de inglês com literatura: poesia e romance</i>		Aline Terra Silveira
		Núbia Marta Laux
		Silvia de Castro Bertagnolli
		Greice da Silva Lorenzetti Andreis
	Autoria	Luciano Manfroi
<i>Mateus da Rosa Pereira</i>		Minéia Frezza
	<i>Bruna Luiz da Rosa</i>	Maria Cristina Caminha de Castilhos
<i>Diogo Chaves Cardoso</i>		França
		Deloize Lorenzet
		Erik Schuler
		Iury de Almeida Accordi
1ª edição		Marcus André Kurtz Almança
2024		Juliana Marcia Rogalski
		Maurício Polidoro
		Paulo Roberto Janissek
		Carine Bueira Loureiro
		Marina Wöhlke Cyrillo
		Daiane Romanzini
		Viviane Diehl
		João Vitor Gobis Verges
		Marcio Luis Vieira
		Cintia Mussi Alvim Stocchero
		Roberta Schmatz
		Marcelo Vianna
		Rafael Alfonso Brinkhues
		Gustavo Simões Teixeira
		Denise Mallmann Vallerius
		Edison Silva Lima

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P436e Pereira, Mateus da Rosa

Ensino de inglês com literatura: poesia e romance / Mateus da Rosa Pereira, Bruna Luiz da Rosa, Diogo Chaves Cardoso. - 1.ed. - Bento Gonçalves, RS : 2024. 180p.

ISBN Físico 978-65-5950-202-8

ISBN Digital 978-65-5950-201-1

DOI 10.35819/IFRS978-65-5950-201-1

1. Língua inglesa. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Poesia inglesa. 4. Ficção inglesa. I. Rosa, Bruna Luiz da. II. Cardoso, Diogo Chaves. III. Título.

CDU: 821.111

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

Esta obra é resultado de projetos desenvolvidos no IFRS - Campus Osório, realizada por intermédio do fomento do Edital IFRS Número 23/2023 - Auxílio à Publicação de Produtos Bibliográficos. Publicação destinada a fins educacionais e não pode ser comercializada. Todos os direitos reservados. Proibida reprodução total ou parcial sem a expressa autorização.



Sumário

Introdução 8

Parte I

Ensinando inglês com poesia.....18

1 O uso da literatura no ensino de língua inglesa19

2 Estratégias para o ensino de leitura em língua inglesa..
.....22

3 Princípios específicos para o ensino de inglês com
literatura35

4 Por que usar poesia no ensino de inglês?40

5 Propostas pedagógicas44

5.1 I'm Nobody! Who are you? - Emily Dickinson.....45

5.2 Buffalo Bill's - E. E. Cummings	53
5.3 On being brought from Africa to America - Phillis Wheatley	59
5.4 This is Just to Say - William Carlos Williams	69
5.5 Soneto 18 - William Shakespeare	76
6 Considerações finais sobre o ensino de inglês com poesia	90

Parte II

O PNLD Literário e o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa: uma proposta com o *graded reader Pride and Prejudice*.....94

1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático: uma contextualização	99
2 O PNLD Literário	100
3.3 <i>Orgulho e Preconceito</i> : características da obra original	103
3.1 A mulher na sociedade da narrativa	110
3.2 O casamento: amor <i>versus</i> estabilidade financeira	113
3.3 Classes sociais: o <i>status</i> na dicotomia entre orgulho e preconceito	116

3.4 A comunicação: entre cartas, fofocas e desentendimentos	122
3.5 Narração indireta	125
4 A obra original <i>versus</i> o <i>graded reader</i>	129
5 A promoção da leitura e a inclusão da literatura nas aulas de língua inglesa	140
5.1 A importância de um material de apoio para o trabalho com a leitura	142
5.2 O manual do professor no <i>graded reader Pride and Prejudice</i>	144
5.3 Uma proposta pedagógica	145
6. Considerações finais sobre o PNLD Literário <i>Pride and Prejudice</i>	164
Referências	167

Introdução

Ser ou não ser, eis a questão. Eis o verso que, para a cultura popular e até para quem nunca leu Shakespeare, define o zênite da literatura universal, muitas vezes sem entender o que ele pode significar. O príncipe Hamlet, inconformado com a morte do pai e diante da suspeita de um complô que levou ao assassinato do rei, reflete, no mais famoso solilóquio do dramaturgo inglês, sobre a aflição que é viver, as mil batalhas que se tem de enfrentar todos os dias, e cogita a morte como solução, pois talvez “não ser”, isto é, não mais viver, seja a saída para sua condição.

Pensando assim, o príncipe esbarra em outra dificuldade, que o impede de tomar qualquer atitude e o deixa em um estado de paralisia. Sendo a morte o sono eterno, há de haver sonhos, mas não se sabe que tipo de sonhos habitariam a alma em tal condição, ainda mais quando com suas próprias mãos tirasse sua vida. Parecia, diante de seu estado de espírito tomado pelo sombrio, que esses sonhos seriam um eterno tormento. Ser ou não ser, viver ou não viver, morrer ou não morrer, essas são as perguntas que atormentam Hamlet.

Um dos critérios mais fortes e certos para avaliarmos o valor de uma obra literária é indagarmos se ela continua sendo significativa para nós e, no caso de *Hamlet*, sua popularidade na imaginação, tanto da crítica como da cultura ocidental *pop*, atesta que os mais de 400 anos que nos separam da data de sua publicação não impedem que a peça diga muito sobre tantas coisas para os leitores de hoje. Assim, gostaríamos de nos debruçar sobre algumas relações possíveis entre o ensino de inglês e a questão proposta pelo famoso solilóquio.

To be or not to be, that is the question. Assim o é no original, como bem sabemos. Assim também o é em inúmeras escolas públicas (e privadas) no que tange ao ensino de inglês. Há poucos dias, no curso de Licenciatura em Letras, uma aluna referiu, enquanto conversávamos sobre o ensino de inglês nos tempos do colégio, que ela lembra ter entrado na matéria do verbo *to be*, mas não lembra de jamais ter saído desse conteúdo. Pode parecer inacreditável, inconcebível, mas esse é o relato recorrente de nossos alunos: que o único tópico linguístico que lembram é o verbo *to be*. O pior de tudo é que, apesar da insistência na questão hamletiana, muitos desses estudantes não dominam o bendito verbo, o que demonstra que, definitivamente, quantidade não se traduz em efetividade. Aos poucos a situação está mudando, pois não é de hoje que os licenciandos têm ouvido insistentemente, nos cursos de Letras, que precisamos trabalhar mais com textos, com o discurso, com os gêneros textuais, com as quatro habilidades, evitando a velha abordagem “gramatiquenta”, ou seja, com base em enunciados descontextualizados e sem sentido para os aprendizes. O trabalho de formiguinha tem dado resultado; é o que evidenciamos, em sua maioria, nas turmas de formandos a cada ano.

Precisamos levar em consideração, de maneira séria e profunda, que aprender uma língua estrangeira pressupõe uma vontade de abrir-se para o mundo, de começar um diálogo de uma vida com as 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 formativa, é agora confrontado com a tarefa, ao mesmo tempo mágica e desafiadora, de conduzir, organizar e de alguma maneira promover o aprendizado de outros, imbuídos todos nesse espírito de comunicar-se com a diferença.

Portanto, está visto que, em resposta à questão posta por Hamlet, diríamos, entre “to be” ou “not to be”, que não queremos ficar limitados ao ensino do verbo “to be” por mais 400 anos. Mas já que não trabalhamos com enunciados fora de contexto, também não podemos esquecer que, quando o príncipe disse que “não ser” parecia a solução, ele estava renunciando a uma série de infortúnios e decepções que o acometiam, assim fechando os olhos para esses problemas, fugindo, de certa forma, de lidar com essas situações, o que demonstra certa imaturidade de sua parte; revela também o grau de deterioração de sua saúde mental, digamos assim, em termos mais atuais. Por outro lado, Hamlet tem medo do desconhecido, porque ninguém jamais voltou do mundo dos mortos para contar que sonhos encantam ou assombram quem repousa em sono eterno... Eis a questão. Abandonamos esse ensino com base em regras gramaticais, descontextualizado, e adotamos o quê? O que nos aguarda? Vamos sonhar: vamos praticar as quatro habilidades, vamos utilizar textos autênticos, vídeos

de notícias, músicas, trechos de filmes e séries, analisar significados implícitos em diálogos reais, entre pessoas de carne e osso. Mas será que isso não está no mundo encantado dos sonhos? Essas coisas são viáveis em escolas onde impera a necessidade de se alimentar, onde os alunos não têm acesso à internet em suas casas, onde o professor continua contando com recursos didáticos quase que da época de Shakespeare?

Se, por um lado, a necessidade de abraçar um ensino mais significativo está clara, por outro, o caminho muitas vezes não está, na medida em que muitas abordagens e metodologias não se aplicam a alguns contextos de ensino de inglês específicos da realidade brasileira. Muitos conceitos e propostas provêm de países desenvolvidos, locais com trocas culturais e linguísticas muito mais intensas, como a Europa, frequentemente para serem utilizados em escolas para o aprendizado de uma terceira língua ou para grupos de alunos com primeira língua (L1) heterogênea, que viajam para a Inglaterra ou Estados Unidos com o objetivo de aprender inglês, portanto com uma necessidade e uma realidade absolutamente diferentes dos nossos alunos de escola pública.

Onde ficamos quanto ao questionamento de Hamlet? Não podemos ser o que éramos, não podemos ficar ensinando o verbo *to be* para todo sempre, não queremos que o ensino seja descontextualizado, desconectado da vida dos nossos alunos. Já temos essa certeza. Mas precisamos “ser”, precisamos partir da análise das necessidades dos alunos e propor soluções viáveis, realistas e, ao mesmo tempo, mais significativas, relevantes, que coloquem o inglês como algo que faça parte da vida desses alunos, não uma coisa distante, inalcançável. Hoje podemos fugir da dicotomia hamletiana, afirmando que,

portanto, precisamos “não ser”, isto é, *not to be* (não ensinar o verbo *to be*/gramática descontextualizada) eternamente, e precisamos “ser”, isto é, não fugir de nossas responsabilidades, encarar os problemas de frente, o que se traduz em pensar em abordagens e propostas que levem em conta a novidade com responsabilidade.

É com isso em mente que desenvolvemos este livro, que apresenta formas de realizar o ensino de inglês com textos literários, sem que isso represente um salto no escuro. Para que possamos implementar essas propostas, que levam para a sala de aula discussões sobre cultura e experiências artísticas junto com a aprendizagem de inglês, precisamos fortalecer a formação de novos professores e promover a constante atualização de docentes em exercício. Vamos recordar que, nos cursos de licenciatura em língua inglesa, discutimos quais metodologias seriam mais efetivas para promover a aprendizagem de línguas estrangeiras, buscando uma objetividade que muitas vezes distancia as áreas da linguística aplicada, de um lado, e dos estudos literários, de outro, criando, como resultado, uma falsa contradição 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 debate 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.

Com o desenvolvimento de uma base sólida nos estudos da linguagem e, principalmente, da linguística aplicada ao ensino de inglês nas últimas aproximadamente seis décadas, enraizou-se 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 professores dos nossos professores 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 de 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 foi devidamente preparado ao longo da licenciatura, nas disciplinas de literatura brasileira e de ensino de língua materna.

Entre as diversas abordagens pedagógicas, a exploração de textos literários no ensino de língua estrangeira permite que os aprendizes alcancem uma compreensão profunda e autêntica da língua-alvo. As pesquisas reunidas neste livro investigam, desenvolvem e apresentam abordagens para o uso desse recurso didático, com o objetivo de integrar os aspectos linguísticos e literários no ensino de inglês como língua estrangeira.

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

Na primeira parte desta publicação, você encontrará uma análise sobre a teoria a respeito do uso da literatura no ensino de língua inglesa. As bases teóricas que sustentam a utilização de textos literários como ferramentas educacionais são exploradas, considerando os benefícios que a literatura pode trazer para o desenvol-

vimento das habilidades linguísticas, da compreensão cultural e da motivação dos estudantes.

A teoria sobre o ensino de leitura, de forma geral, também é considerada, pois essa habilidade linguística é um dos pilares no processo de aquisição da língua. Procuramos estabelecer um diálogo entre os textos teóricos a respeito do ensino de inglês com literatura e do ensino de leitura em geral, destacando as estratégias pedagógicas eficazes que podem ser empregadas para melhorar a proficiência dos alunos na compreensão de textos em inglês.

As pesquisas reunidas na primeira parte se concentram na poesia como forma literária e em como essa expressão artística pode ser integrada de maneira eficaz no ensino de língua inglesa. Ao final da primeira parte, o docente encontrará uma série de planos de aula detalhados, que ilustram de maneira prática e objetiva como a poesia pode ser incorporada ao ensino de inglês. Cada plano de aula inclui objetivos de aprendizado, metodologia, recursos e estratégias específicas para envolver os alunos e promover o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e de compreensão cultural.

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

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

O planejamento de aulas de literatura em língua inglesa envolve a seleção de textos, a criação de atividades significativas e a adaptação do material para atender às necessidades específicas da turma. No entanto, a falta de tempo muitas vezes impede que os professores se dediquem o suficiente para elaborar essas atividades, e muitos, infelizmente, acabam desistindo de abordar a literatura no ensino de inglês. Assim, mesmo que o PNLD Literário ofereça opções interessantes para o ensino de literatura em língua inglesa, a ausência de atividades eficazes que guiem o trabalho dos professores pode ser uma razão pela qual alguns deixam de utilizá-lo. Por isso, esta publicação também surge a partir da necessidade de suprir a falta de atividades pedagógicas no *graded reader Pride and Prejudice*, com o objetivo de proporcionar aos educadores das escolas básicas as condições necessárias para desenvolver aulas de literatura em língua inglesa que sejam envolventes e relevantes, utilizando um livro que está ao alcance dos alunos graças ao PNLD Literário.

Nas seções que compõem a Parte II, procuramos contextualizar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e o surgimento do PNLD Literário. Também buscamos fazer considerações sobre as possíveis relações entre o ensino de literatura em língua inglesa e o uso de *graded readers*. Além disso, apresentamos uma análise comparativa entre a obra original e o *graded reader*, buscando evidenciar as características principais do

romance e o quanto a versão adaptada consegue articular ou não esses elementos. Por fim, para exemplificar o ensino de literatura em língua inglesa através do uso de uma obra do PNLD Literário, assim como na primeira parte do livro, explicitamos uma proposta pedagógica com algumas atividades possíveis para a abordagem do *graded reader* de *Pride and Prejudice* em sala de aula. Com essa parte do livro, buscamos fornecer *insights* e contribuições que possam enriquecer a utilização da literatura nas aulas de inglês no contexto escolar básico brasileiro. Tendo em mente uma perspectiva abrangente sobre a interseção entre o PNLD Literário, o ensino de literatura em língua inglesa e a utilização de *graded readers*, é nosso objetivo contribuir para aprimorar as práticas pedagógicas tomando a obra *Pride and Prejudice* como exemplo.

Parte I

Ensinando inglês com poesia

Ao longo das pesquisas que subsidiaram a publicação deste livro, notamos o grande potencial da poesia como forma autêntica de contato com a língua inglesa e, por meio da criação de planejamentos didáticos focados nessa abordagem integrada, surgiram diversas evidências a respeito da possibilidade de colocar em prática princípios de leitura aplicados para a literatura.

No entanto, observamos a carência de um material norteador, destinado a educadores de língua inglesa do ensino básico brasileiro, que seja focado especificamente em estratégias de leitura para textos literários. O que há são materiais com alternativas de atividades com texto literário que não necessariamente proporcionam um caminho objetivo para outros professores. Além disso, acaba sendo muito mais comum o uso desse recurso didático em aulas de língua materna, o que não é necessariamente uma regra a ser seguida. Percebemos que usar esses textos para o ensino de inglês pode gerar muitos frutos positivos também.

A literatura oferece uma oportunidade única para os aprendizes alcançarem uma compreensão profunda e

autêntica da língua-alvo. Entretanto, apesar de seu potencial, a literatura é frequentemente percebida como complexa e desafiadora, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Vale citar que existem outros fatores que, evidentemente, influenciam na escolha do material a ser usado, como, por exemplo, os interesses da turma, do próprio docente, os objetivos específicos da aula e o tempo muitas vezes insuficiente. Esta publicação surge da necessidade de preencher uma lacuna existente, que é a carência de materiais e princípios específicos focados na integração efetiva entre os elementos linguísticos e literários no ensino de língua estrangeira, além de destacar o potencial da literatura, que deve ser um recurso cada vez mais comum no ensino de língua inglesa como língua estrangeira, assim como já acontece no ensino de língua materna.

1. O uso da literatura no ensino de língua inglesa

A literatura é um rico produto cultural que tem perdido, de certa forma, seu caráter elitizado, tornando-se mais democrático e fácil o seu acesso. Atualmente podemos interagir com obras literárias em diferentes formatos e plataformas para além do meio tradicional, o livro impresso, que, infelizmente, ainda representa um produto caro para o bolso dos brasileiros, especialmente aos alunos da rede pública de ensino (cf. Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 15).

A escola, apesar de não ser o único lugar que pode proporcionar o contato com a literatura, consiste na principal fonte para a construção sistematizada desse conhecimento e do gosto pelos livros, principalmente considerando a falta de hábito da leitura em muitas famí-

lias. Trabalhar com a literatura em sala de aula significa, entre outras coisas, contribuir para a formação integral do aluno enquanto ser humano (cf. Cosson, 2007, p. 3). Ela possibilita enxergarmos através de diferentes pontos de vista e mergulharmos em vários universos. Além da imaginação, somos apresentados a uma diversidade de realidades culturais e socio-históricas. Proporcionar o ensino de literatura para jovens significa oportunizar um contato com um universo infindável que acrescenta ao seu conhecimento de mundo, ao autoconhecimento e ao crescimento pessoal.

Dessa forma, podemos dizer que a literatura é um material indispensável que deve ser apresentado aos estudantes de inglês, pois abre as portas para muitas oportunidades de estudo, sendo citada até mesmo como uma “necessidade universal” por Antonio Candido:

[...] A criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Candido *et al.*, 2012, p. 18).

Apesar disso, no debate sobre o uso de literatura no ensino básico, notamos que esse tema geralmente se limita às aulas de língua materna. Os professores de inglês no Brasil enfrentam grandes obstáculos para abordar textos literários em suas aulas devido à realidade do en-

sino dessa língua estrangeira na escola pública. A dificuldade de um ensino-aprendizagem efetivo dessa língua, na esfera pública, vem de toda uma estrutura precária que inclui a falta de preparação adequada dos docentes, a carência de material didático e a carga horária reduzida da disciplina, fatores que contribuem para a baixa qualidade do ensino e aprendizado da língua inglesa. Além disso, muitas vezes as obras literárias, quando são utilizadas, servem apenas como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais, enquanto a exploração de sentido e leitura, que deveria ser o principal objetivo, acaba se perdendo, uma vez que, em grande parte das escolas públicas, o ensino de inglês ainda se baseia majoritariamente na abordagem de regras gramaticais isoladas.

O texto literário também pode contribuir para lidarmos com um novo cenário de uso, aprendizagem e ensino dessa língua estrangeira. Diante de uma nova configuração em que o número de falantes do inglês considerados “não nativos” é muito maior que o de nativos, os professores de inglês precisam adotar um novo olhar acerca dos tópicos de língua que serão abordados, bem como os aspectos culturais relevantes na aprendizagem:

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).

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

2. Estratégias para o ensino de leitura em língua inglesa

Esta publicação não pretende mostrar a única forma correta de lançarmos mão da literatura no ensino de inglês, e sim auxiliar alunos e professores a usar esse recurso da maneira mais favorável possível, levando em conta as particularidades do trabalho com o texto e a realidade da prática docente. Somado a isso, muitos professores não consideram vantajoso o uso da literatura, pois acreditam que esse material está acima do nível de conhecimento linguístico dos estudantes, fator esse que motivou o nosso trabalho de busca por estratégias de ensino eficientes.

Sabemos que, para compreender os temas subjacentes de um texto literário, é necessário ter um conhecimento prévio da língua. Mesmo que um leitor entenda os sentidos mais profundos de um texto sem conhecimento da língua em que foi escrito, ele precisaria de uma ampla bagagem cultural e histórica e teria que recorrer à

tradução frequentemente. É crucial considerar a maneira como o conhecimento linguístico é apresentado, por isso é importante que o ensino de aspectos linguísticos e literários ocorra de forma integrada. Essa questão já foi explorada anteriormente por Brumfit e Carter (1986), ao concluírem que, em se tratando de textos literários, “existe um nível de competência linguística e cultural sob o qual é inútil tentar responder a obras de literatura” (Brumfit; Carter, 1986, p. 29, tradução nossa).

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

Vale reforçar que os conhecimentos puramente linguísticos são parte fundamental da nossa proposta, pois sabe-se que nem sempre é viável para o/a professor/a de inglês deixar de lado esses conteúdos e se concentrar apenas nos aspectos literários. Dependendo da abordagem utilizada, contudo, o aluno pode acabar percebendo o conhecimento linguístico como uma barreira a ser superada, que o separa do texto literário, e, só depois

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

de passar por esse estágio da barreira linguística, ele vai poder pensar em questões literárias, se ainda tiver motivação para isso. É possível, porém, uma abordagem na qual o conhecimento linguístico seja parte integrante da experiência literária. Dessa forma, deixa de ser uma barreira e se torna uma ferramenta que ajuda o aluno a interpretar o texto, pois estará ligada a algum aspecto crucial para o entendimento da obra, aspecto esse que pode estar relacionado com questões políticas e sociais, com o momento histórico no qual a obra foi produzida, com alguma crítica ao comportamento humano, com as características dos personagens, entre inúmeras outras possibilidades que dependem da obra que está sendo usada. Essa forma de usar a literatura para ensinar inglês exigiu, até então, uma análise do que já se tem desenvolvido dentro deste campo de pesquisa.

Em seu livro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Brown e Lee (2015) apresentaram alguns princípios, como o uso de técnicas intrinsecamente motivadoras; o uso das técnicas de *Bottom-up* e *Top-down*²; e o planejamento das fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura; que são usados como referência para o ensino de leitura em língua estrangeira. Seu livro é fundamental para os cursos de formação de professores. No entanto, ainda não foi possível encontrar ferramentas teóricas e metodológicas com esse nível de abstração e detalhamento, que sejam específicas para o ensino de inglês com literatura.

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

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

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

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

mente³” (Brumfit; Carter, 1986, p. 10, tradução nossa).

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

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

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

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

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

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

Existem dois níveis de leitura propostos por Brumfit e Carter (1986), que ajudam a guiar o trabalho com a literatura e que são importantes ao escolher um texto com base no nível de proficiência dos estudantes. O primeiro nível é aquele em que o leitor precisa de conhecimentos básicos para compreender o texto, uma vez que ainda não possui o domínio linguístico e cultural necessário para entender os significados implícitos. No segundo

linguistic introspection to see that metaphor is pervasive in our daily discourse and, as a property of language, is not in any way unique. Metaphors are not found only in Shakespeare or Donne.

nível, o leitor já possui a competência necessária para compreender as referências presentes no texto literário, portanto os objetivos e procedimentos usados serão diferentes. Ao ensinar uma língua estrangeira por meio da literatura, deve ser tomado como objetivo o desenvolvimento da competência literária, apenas alcançada nesse segundo nível de leitura, no qual o aluno consegue responder ao texto de forma autônoma.

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

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

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

O “elefante branco” usado no título da obra e citado pela esposa, no conto, para descrever as montanhas que observa enquanto conversa com seu marido, pode ser o indicador de um fardo em sua vida, como “um elefante na sala”, de acordo com a expressão popular. O que não é dito explicitamente, durante a conversa do casal, é tão relevante quanto o que é exposto, tornando a distinção entre significados literais e implícitos uma ferramenta valiosa para a compreensão completa do texto.

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

Propósito de leitura: é fundamental atribuir um propósito claro para a leitura. Os alunos, pelo menos em sua grande maioria, precisam saber por que alguma atividade deve ser realizada; como determinada leitura pode ajudá-lo como estudante; qual habilidade será praticada; quais são as diferentes visões de mundo que podem ser

apresentadas por meio daquela leitura em específico; ou até mesmo qual será a relevância da leitura e das atividades para algum aspecto prático do cotidiano do aluno.

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

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

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

Para aplicar a estratégia de *Scanning* usando o mesmo conto, podemos selecionar perguntas a respeito de diferentes tópicos (diferentes temas presentes no conto e elementos da narrativa, como enredo, espaço, tempo, narrador), dividir a turma em grupos e entregar perguntas específicas para cada grupo. Quando se trata de *Scanning*, as perguntas devem abranger elementos mais específicos sobre as partes essenciais do enredo, para guiar a leitura (também podem ser incluídas algumas perguntas que estimulem a análise além do nível superficial do texto). Depois, os grupos podem compartilhar as respostas com os colegas e com o/a professor/a.

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

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

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

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

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

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

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

O estudo dessas estratégias é fundamental na criação de materiais para professores de língua inglesa, pois fornece uma base teórica mais sólida e um diálogo com autores que se dedicam especificamente ao uso da literatura no ensino de inglês. Para complementar o que foi

apresentado até agora sobre as estratégias para ensino de leitura e sua aplicação em textos literários, vale citar também três critérios (que não são destinados apenas a obras literárias) para a seleção de textos:

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

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

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

tro possibilidades, talvez com pequenos trechos do texto, e deixá-los escolher o que acharem mais atrativo⁶” (Collie; Slater, 1987, p. 7, tradução nossa).

3. Princípios específicos para o ensino de inglês com literatura

A seguir, será apresentado um caminho possível para o uso da literatura (de poemas, mais especificamente) em aulas de língua inglesa, por meio de princípios e de perguntas norteadoras, que devem ajudar a pensar previamente na melhor forma de usar o poema como recurso didático para o ensino de língua inglesa, além de permitir que outros professores possam seguir o rumo apresentado para o planejamento de suas aulas. O principal objetivo não é apresentar uma fórmula fechada ou um passo a passo, pois essa não é uma maneira produtiva de abordar a literatura, tendo em vista as diversas possibilidades que surgem ao usar esse tipo de texto. O que se espera com esses princípios é estabelecer um norte para o trabalho didático, a fim de que a literatura não seja usada como pretexto para o ensino da língua nem como uma arte inalcançável, que deve apenas ser usada esporadicamente e com foco apenas em aspectos literários singulares, em detrimento do ensino da língua em si.

I. Tenha em mente a relevância do poema para os aprendizes.

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

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

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

II. Permita que os alunos sejam leitores.

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

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

Na tentativa de auxiliar os alunos na compreensão de um poema e evitar frustrações durante a leitura, muitas vezes subestimamos a capacidade dos estudantes, privando-os da oportunidade de ler o poema integralmente, de forma individual e sem interrupções. Contudo é crucial permitir esse momento de leitura individual, se o objetivo é proporcionar uma experiência literária e incentivar o interesse por esse tipo de leitura. Assim, ao planejar a aula, é preciso considerar a necessidade de um momento destinado à leitura atenta e individual. Alternativamente, o/a professor/a pode fazer uma leitura em voz alta, enquanto os alunos leem o poema; ou, ainda, é possível reproduzir um áudio ou vídeo com uma leitura

de um profissional, o que faz muito sentido no caso da poesia, que tem marcações rítmicas e métricas específicas. Muitos poemas já foram musicados, e isso também pode ser usado a fim de trazer para a aula a análise sonora do texto, bem como uma reflexão sobre a presença da música na poesia e vice-versa.

III. Não descarte um poema complexo.

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

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

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

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

Assim como outros textos, o trabalho com a literatura se torna mais efetivo seguindo essa divisão. É muito importante, durante a pré-leitura, ensinar algumas palavras ou estruturas de antemão, justamente para que o aprendiz possa interagir com o poema desde o primeiro contato. O trabalho com o texto deve ser o mais autêntico possível. Por isso, após a contextualização do poema, os

alunos devem interagir com o texto, de preferência individualmente e sem interrupções. Esses princípios tratam do ensino da língua e da literatura, evitando ao máximo o foco excessivo em apenas um desses aspectos, portanto o trabalho final, no momento de pós-leitura, deve propiciar a integração dos aspectos linguísticos e literários como fechamento, sendo também um momento para percepção de aprendizagem.

V. Utilize estratégias comumente aplicadas no ensino de leitura ao trabalhar com poemas.

Quais estratégias de leitura podem ser aproveitadas para que os alunos possam ler o poema com menos dificuldade?

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

VI. Planeje, pelo menos, uma etapa do plano de aula para atividades de integração entre aspectos linguísticos e literários.

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

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

esse tópico gramatical no texto. Também não é proveitoso ler um poema e, após a leitura, deixá-lo de lado e partir para o ensino da língua. O ponto central é que esses dois caminhos podem até ser seguidos, mas sozinhos não garantem o desenvolvimento da competência literária. Sendo assim, pode-se separar um momento da aula para ensinar o tópico linguístico, contanto que se volte ao texto para aprofundar a leitura e para tornar esse conhecimento linguístico relevante, por meio da prática de atividades produtivas que integrem os elementos linguísticos e literários estudados.

É necessário promover atividades que envolvam os alunos ativamente na interpretação, análise e discussão dos textos literários, bem como em produções que requerem o uso da língua, de forma a expandir o que foi estudado. Essas produções constituem, normalmente, a parte final do plano, pois é o momento em que os alunos podem efetivamente usar os conhecimentos linguísticos e literários em práticas menos controladas.

VII. Planeje atividades de leitura que permitam a exploração de, pelo menos, um aspecto linguístico.

Qual é o aspecto linguístico saliente deste poema, que pode auxiliar na interpretação?

Essa é uma parte crucial do planejamento. Esse aspecto linguístico deve abrir o caminho para o leitor iniciante, pois, em alguns casos, esse percurso pode estar fechado por barreiras linguísticas. O aprendizado de um aspecto linguístico específico desfaz essa barreira, permitindo que o leitor saia da leitura superficial para poder vivenciar a experiência literária. Não faz sentido exigir que o leitor desenvolva um olhar crítico e uma reflexão profunda sobre um poema, se ele ainda não consegue entender as estruturas linguísticas usadas no texto. No

entanto, não é qualquer elemento linguístico que deve ser abordado. Isto é, o critério para a escolha do aspecto linguístico da aula não é apenas a sua presença no texto, mas sim a sua importância para o entendimento dos significados implícitos e de uma leitura profunda.

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

Normalmente o poema possui, em sua composição, pelo menos um elemento linguístico essencial para que o aluno alcance uma leitura competente, mas isso não impede que outros elementos linguísticos sejam abordados. Deve haver um cuidado para que a aula não fique sobrecarregada com conteúdos linguísticos de pouca relevância, mesmo que eles estejam presentes no poema. No entanto, como dito anteriormente, esses princípios não visam limitar o trabalho com o texto. Portanto, se um poema permite que os alunos explorem os tempos verbais, por exemplo, para que se chegue a uma interpretação mais profunda da obra, nada impede que também seja incluído no plano um tópico de vocabulário que possa facilitar a compreensão do poema.

4. Por que usar poesia no ensino de inglês?

A relevância do uso de textos literários no ensino de inglês pode ser comprovada de diversas maneiras, considerando as informações apresentadas. Ao examinar as

qualidades distintas da literatura em forma de poesia, em particular, surge a oportunidade de desenvolver abordagens didáticas específicas para esse gênero textual.

É importante enfatizar que a escolha da poesia como foco deste estudo não se deve à sua beleza ou ao seu *status* elevado como arte. Como Scholes *et al* (2003) observam, a poesia é um jogo no qual tanto o autor quanto o leitor participam ativamente. A atitude honesta dos poetas em relação ao seu próprio trabalho é um dos elementos a serem considerados ao introduzir esse tipo de literatura em aulas de língua inglesa. Ao apresentar a poesia aos alunos como algo extremamente grandioso e elevado, corremos o risco de perpetuar a ideia limitadora de que a literatura é algo excessivamente complexo para aprendizes de inglês.

É comum, e até mesmo necessário, que o texto literário escolhido seja percebido como relevante, mas é muito mais importante auxiliar os alunos a compreenderem as “regras do jogo” para que possam interagir com a literatura e desenvolver suas próprias respostas. De acordo com Scholes *et al* (2003), a poesia é composta por três elementos principais — música, ludicidade e expressividade —, os quais são manipulados e combinados na criação de diferentes poemas:

Nem todos os poemas são igualmente musicais, ou igualmente lúdicos, ou igualmente expressivos. Nem são necessariamente musicais, lúdicos ou expressivos da mesma maneira. Mas podemos considerar essas três qualidades como os constituintes básicos da poesia, para que possamos examinar algumas das várias maneiras pelas quais os poetas as combinam e modificam na criação de diferentes tipos de poemas. (Scholes *et al.*, 2003, p. 528, tradução nossa)⁷

⁷ Not all poems are equally musical, or equally playful, or equally expressive. Nor are they necessarily musical, playful, or expressive

Os autores ainda sugerem que ler um poema deveria ser análogo a conhecer uma pessoa pela primeira vez. Essa analogia reflete a relação que se espera que os alunos tenham com o texto em sala de aula. Existem formas efetivas de entender e de se fazer entender em uma interlocução, com o objetivo de que a comunicação ocorra sem obstáculos e com o mínimo de lacunas possível. Esse esforço deve acontecer no poema e faz parte do jogo poético entre o leitor e a palavra. No entanto, não é o/a professor/a que vai transmitir esse conhecimento ao aluno, sobretudo porque não é um conhecimento ou uma informação que pode ser adquirida, mas sim uma experiência que deve ser incorporada por meio da observação, que é espontânea e, de alguma forma, marcante para o leitor. As atividades pedagógicas que integram literatura e língua inglesa devem possibilitar a concretização dessa experiência.

A maior preocupação ao ensinar inglês com textos literários, conforme proposto aqui, é possibilitar que os alunos não apenas identifiquem o texto como uma obra criada em determinado momento, com relevância e utilidade na aquisição de aspectos linguísticos, mas também que desenvolvam um contato autêntico com a literatura, de modo que possam reagir de forma autônoma ao texto.

O termo “tato”, segundo Scholes *et al* (cf. 2003, p. 528), é usado para descrever a experiência singular da leitura literária, que se espera alcançar na sala de aula. Esse conceito diz respeito à relação do leitor com o que

in the same way. But we may consider the three qualities as the basic constituents of poetry so that we may examine some of the various ways in which poets combine and modify them in making different kinds of poems.

está escrito, ou seja, ao contato que o aluno estabelece com o texto de maneira mais pessoal. O tato faz com que o aluno compreenda a leitura e desenvolva a sua própria resposta⁸, construindo-se, dessa forma, a relação de comunicação entre as duas partes dessa interlocução: o leitor e o poema. Scholes *et al* (2003) destacam a necessidade de aprender a “lidar” com o poema, o que requer a eliminação dos mal-entendidos e a compreensão de leituras com as quais não estamos familiarizados, da mesma forma como fazemos ao conhecer novas pessoas.

Não se espera que as propostas de ensino de inglês com poesia transformem os professores em instrutores de leitura literária, já que o domínio dessa competência não pode ser ensinado: “[o] tato em si não pode ser ensinado, porque é do espírito”, mas “[...] pode ser desenvolvido e refinado através do esforço consciente” (Scholes *et al.*, 2003, p. 529).

Outro ponto muito importante, quando se trata da poesia como principal fonte para o contato autêntico com a língua-alvo, é o fato de não haver regras que prescrevem a construção de um poema ou de qualquer expressão poética, o que não a torna necessariamente mais complexa ou inacessível para os alunos. Em vez disso, oferece uma ampla gama de possibilidades para a criação de atividades em aulas de língua inglesa.

Esses princípios se refletem nas atividades finais dos planejamentos didáticos que serão apresentados mais adiante. O fechamento do plano de aula deve permitir que os alunos apliquem os elementos linguísticos em ati-

⁸ Retomando aqui a ideia de “resposta” ao texto literário, que exige um nível de leitura literária competente. Esse termo, utilizado por Brumfit e Carter (1986), é crucial para o entendimento da competência literária.

vidades menos controladas, ao mesmo tempo em que aprofundam sua leitura e colocam em prática, preferencialmente, habilidades linguísticas produtivas.

Com isso em mente, é muito mais produtivo focar na construção de uma sequência de atividades coerente, com objetivos linguísticos claros, com tarefas participativas, e na promoção da leitura global e, posteriormente, profunda. A fase de pré-leitura deve ser breve e contextualizar a obra, permitindo que os alunos leiam de maneira independente. É preferível que os aprendizes tenham contato com o texto, em um primeiro momento, de forma individual, a fim de que possam desenvolver suas próprias impressões, e, com o amparo linguístico adequado, que foi desenvolvido durante a aula, expandir o nível de competência literária, almejando atingir os objetivos específicos do plano.

Por fim, é interessante que a poesia não seja trazida uma única vez, mas que seja abordada em várias ocasiões, permitindo que os alunos pratiquem a leitura, desenvolvam o “tato” e aprofundem sua experiência literária em cada nova oportunidade. Precisamos manter em mente que a literatura não precisa ser tratada, na aula de inglês, apenas de forma excepcional. Podemos usufruir desse recurso didático sempre que julgarmos apropriado, assim como acontece com qualquer outro material pedagógico ou com a própria literatura no ensino de língua materna.

5. Propostas pedagógicas

A seguir, serão descritas as propostas pedagógicas para o ensino de inglês com o uso de poemas de língua inglesa. É explicada, primeiramente, a escolha do poe-

ma, junto com uma breve introdução e contextualização sobre a obra. Após, são descritos todos os procedimentos do plano de aula. Vale salientar que esses planos de aula não pressupõem uma sequência. Eles estão organizados de acordo com o nível dos conteúdos linguísticos e, conseqüentemente, das turmas às quais se destinam, em ordem crescente (primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio).

5.1 I'm Nobody! Who are you? - Emily Dickinson

Emily Dickinson é conhecida por sua poesia frequentemente caracterizada pela introspecção, pela sutileza e pelo desafio das convenções literárias. Este poema, em particular, é uma ótima escolha para entrar no universo literário da escritora norte-americana, para os alunos que ainda não a conhecem, pois podem explorar temas de identidade, isolamento e a busca por conexão em uma sociedade que, muitas vezes, valoriza a visibilidade.

Dickinson, conhecida por sua vida reclusa, teve suas obras publicadas postumamente e tornou-se uma figura influente na poesia norte-americana do século XIX. Esse poema em específico oferece uma perspectiva singular sobre a condição humana, especialmente no que diz respeito à noção de individualidade e anonimato. Os alunos podem refletir e examinar as complexidades em torno de ser “ninguém” ou “alguém” em um mundo que muitas vezes valoriza a visibilidade excessiva, além de ser um tópico que tende a gerar muita preocupação entre os adolescentes, devido à pressão em torno da escolha da faculdade, por exemplo, e da carreira que será seguida. Ainda a partir da exploração dos conceitos de “ninguém” e “alguém”, o plano de aula permite que os alunos pratiquem, em conjunto, a estratégia de mapa se-

mântico ou agrupamento⁹, a fim de organizar o vocabulário e facilitar a leitura.

Essas reflexões acontecem de forma alinhada ao tópico dos pronomes indefinidos e do presente simples em inglês, oferecendo um contexto para a prática desses elementos gramaticais e estendendo as reflexões do poema para o ambiente contemporâneo. Esses tópicos foram escolhidos, pois o alcance das diferentes camadas de significado de “*nobody*” e “*somebody*” é fundamental para compreender o poema em uma leitura mais profunda. O tópico do presente simples também ajuda os alunos a atingirem um nível de leitura competente, pois o poema estabelece um diálogo constante com o leitor por meio de perguntas e afirmações. Esse diálogo não é aleatório, pois, em um mundo com tanta necessidade de exposição e aparência, ele possibilita que a autora tenha voz e alcance, de maneira mais direta, um público que realmente esteja disposto a ouvi-la.

Informações sobre o plano

Ano/turma: primeiro ano do ensino médio.

Tópico gramatical: pronomes indefinidos e presente simples.

Habilidades: leitura; escrita.

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

Objetivos: identificar diferentes significados em um poema de forma autônoma; compartilhar pontos de vista a partir da leitura de um poema em inglês; identificar e

⁹ “Semantic mapping or clustering”, segundo a nomenclatura original em inglês (Brown; Lee, 2015, p. 404).

aplicar o conteúdo linguístico adequadamente e de forma contextualizada.

Procedimentos do plano de aula

a) Warm-up

O/A professor/a distribui cópias (ou escreve no quadro) de dois trechos do poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos:

Não sou nada. Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!

E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos! [...]

Após a leitura, o/a professor/a pergunta aos alunos se eles já conhecem esse poema e encoraja uma discussão sobre o significado de “ser alguém”, com as seguintes perguntas:

— Vocês se preocupam em ser alguém na vida?

— O que é preciso para ser alguém na vida?

O ensino médio é uma etapa na qual muitos alunos enfrentam essa angústia sobre o futuro e têm uma preocupação parecida com o que é expresso nesses trechos, pois há muita competitividade e incerteza, o que torna difícil escolher que carreira seguir, por exemplo. Caso os

alunos tragam esse tópico, é importante dar continuidade e encorajar a discussão. Essa reflexão filosófica visa criar uma contextualização para a leitura e interpretação do poema de Emily Dickinson.

Assim que o primeiro aluno responder às perguntas feitas a partir do poema, anotar a resposta no quadro. Por exemplo, se o aluno disser que é preciso ter um bom emprego para ser alguém na vida, escrever “job” ou “occupation” no quadro. Depois de escrever a primeira palavra, encorajar os alunos a escreverem mais ideias para criar uma nuvem de palavras em conjunto. Ajudá-los com vocabulário, conforme necessário. Também pode ser usado o site Mentimeter¹⁰, se for viável e se houver um projetor, para criar a nuvem de palavras *online*.

b) Tarefas:

Junto com as palavras dos alunos, o/a professor/a escreve as palavras *nobody* e *somebody* e pergunta se eles sabem o que essas palavras significam. É provável que eles já as conheçam.

O/A professor/a distribui cópias do poema “I’m Nobody! Who are you?” (Figura 1) para que realizem a leitura individualmente.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/pt-BR>>.

Figura 1. Poema “I’m nobody! Who are you?”.

I'm Nobody! Who are you?
Are you – Nobody – too?
Then there's a pair of us!
Don't tell! they'd advertise – you know!

How dreary – to be – Somebody!
How public – like a Frog –
To tell one's name – the livelong June –
To an admiring Bog!

Fonte: Poets.org (2023).

Após a leitura, os alunos respondem a algumas perguntas de interpretação, que podem ser entregues em um *handout*, junto com o poema:

1. Escolha uma palavra do poema que melhor define as palavras abaixo

Nobody:

Somebody:

2. Na segunda estrofe, as palavras *dreary* e *public* têm um sentido negativo ou positivo? O que elas estão descrevendo?

3. O poema começa com duas perguntas nos dois primeiros versos. Quem está fazendo essas perguntas? A quem essas perguntas são dirigidas?

4. Você considera esse poema otimista ou pessimista? Por quê?

5. Qual é a relação da afirmação “I’m nobody” com os versos lidos no início da aula (poema “Tabacaria”)?

6. Se você fosse responder à pergunta “are you nobo-

dy too?”, a sua resposta seria positiva ou negativa? Por quê?

O/A professor/a faz a correção dessas perguntas em conjunto e, na questão número 6, confere se algum aluno respondeu à pergunta de sim ou não em inglês. Pode ser que os alunos conheçam a estrutura “*yes, I am*” ou “*no, I’m not*”, para responder. Antes de entregar essa resposta, é interessante tentar incitar a resposta dos alunos.

Quando um dos alunos falar a resposta em inglês, perguntar se eles sabem como falar essa mesma resposta se estivessem falando sobre outra pessoa. Ajudá-los a chegar na resposta “*she is/isn’t*” ou “*he is/isn’t*”. Explicar que essa é a estrutura usada no tempo presente em inglês.

O/A professor/a pergunta aos alunos: por que, nos dois primeiros versos do poema, está escrito “*are you*” em vez de “*you are*”? A partir dessa questão, explorar a forma interrogativa do presente simples.

O/A professor/a retoma a nuvem de palavras criada no início da aula e adiciona mais algumas palavras (talvez não seja necessário, dependendo de como os alunos se engajaram nessa primeira atividade): *recognized; significant; lack of impact; impactful; obscurity; visible; invisible; public; private; powerful.*

Os alunos devem usar essas palavras para expressar uma opinião sobre alguém que eles gostam ou não (pode ser uma celebridade, uma comida, um gênero musical, um jogo, etc.), usando o modelo “*I like/don’t like because he/she/it is/isn’t*”. Deixar que os alunos dediquem um tempo para a criação e compartilhamento das frases.

O/A professor/a reescreve as palavras *Somebody* e *Nobody*, com espaços embaixo de cada uma para os alunos escreverem as palavras correspondentes. Fazer uma como exemplo (escrever *recognized* abaixo de *Somebody*, por exemplo). Sortear um aluno de cada vez para escolher uma palavra da nuvem e escrevê-la no espaço referente a “somebody” ou “nobody”, de acordo com o sentido dessas palavras explorado por meio da interpretação do poema.

Após classificar todas as palavras de acordo com os sentidos explorados no poema, perguntar para a turma: vocês conhecem outras palavras em inglês que começam com “no” e “some”? Quais?

Após ouvir as sugestões dos alunos, entregar cópias de um quadro com os pronomes indefinidos (Figura 2) para que eles completem com as palavras que faltam. Essa etapa serve para garantir o entendimento dos alunos antes de partir para a produção final, mas é esperado que eles não tenham muita dificuldade para preencher as lacunas.

Figura 2. Quadro com pronomes indefinidos.

	Body	One	Thing	Where
Some	Somebody		Something	Somewhere
Any	Anybody		Anything	
No		No one		Nowhere
Every		Everyone	Everything	Everywhere

Organizar a sala em um semicírculo. Os alunos devem pensar em alguma pessoa que eles admiram, mas deve ser uma pessoa famosa, independente da área (música, filme, esportes, tecnologia, literatura, pintura etc.). Eles precisam escrever o nome dessa pessoa em um pedaço de papel (o/a professor/a pode disponibilizar *post-its* também) para jogar uma partida de “*celebrity heads*”¹¹. Os alunos devem dobrar o papel no qual escreveram o nome e passar para o colega ao lado, que, sem olhar o que está escrito, deve colar ou segurar o papel na frente da testa. Eles revezam fazendo perguntas em inglês para tentar adivinhar qual é a celebridade. Nesse momento, eles devem colocar em prática as estruturas linguísticas estudadas anteriormente (pronomes indefinidos e presente simples), e terão a liberdade de criarem suas próprias perguntas. Contudo, eles podem pedir auxílio para o/a professor/a e para os colegas, caso tenham dificuldade de formular as perguntas.

C) Fechamento

Depois do jogo, o/a professor/a solicita que, em duplas, os alunos façam uma breve pesquisa no perfil nas redes sociais da celebridade que eles escolheram na etapa anterior, prestando atenção no que é colocado em destaque no *feed* e na *bio*, ou seja, qual é a identidade dessa pessoa no mundo digital.

Como produção final, eles devem pensar em como se-

¹¹Antes de começar o jogo em si, caso haja um projetor na sala, a turma pode jogar, em conjunto, uma partida do jogo *Akinator* (disponível em: <<https://en.akinator.com/>>), em inglês, com uma celebridade escolhida por eles, que não tenha sido escrita em nenhum papel, para praticar antes e ter uma ideia melhor sobre como funciona a atividade.

ria a *bio* da autora Emily Dickinson, se ela resolvesse se expor e se tornar pública. Eles devem fazer a representação dessa *bio*, por meio de perguntas norteadoras:

Ao escrever a *bio*, pense nos seguintes pontos: *o que a autora gostaria de dizer ao público por meio da rede social? Que foto ela usaria? Pense na personalidade dessa autora e no conteúdo de sua poesia ao criar o perfil. Você também pode pensar nos recursos poéticos empregados pela autora, como o uso de metáforas e de perguntas para conversar com o leitor, por exemplo.*

Os alunos devem criar esse perfil em inglês e podem acessar a própria plataforma (Instagram, Facebook ou Twitter), utilizando o celular ou computador, para realizar a atividade. Propor a criação de um grupo de WhatsApp para que os alunos possam compartilhar as suas produções com o restante da turma. Também é possível realizar uma apresentação utilizando cartazes, nos quais os alunos apresentam as *bios* criadas para o restante da turma.

5.2 Buffalo Bill's - E. E. Cummings

Este poema, escrito no início do século XX, é um exemplo marcante do estilo único de Cummings, que desafia as convenções literárias ao utilizar a pontuação não convencional e a disposição gráfica das palavras. A exploração deste poema oferece uma interessante descoberta do mundo poético de Cummings, por meio de sua forma e conteúdo.

O período em que E. E. Cummings escreveu foi caracterizado por mudanças sociais e artísticas significativas. O advento do Modernismo influenciou sua obra, levan-

do-o a experimentar novas formas, estruturas e o uso não convencional da língua. “Buffalo Bill’s” reflete esse espírito vanguardista, contribuindo para a riqueza do cenário literário do início do século XX.

A inclusão de “Buffalo Bill’s” neste plano de aula se dá pela singularidade do poema, tanto em termos de estilo quanto de conteúdo. A estrutura inovadora de Cummings, combinada com a temática de Buffalo Bill, figura icônica do Velho Oeste norte-americano, oferece uma oportunidade envolvente para explorar adjetivos, a estrutura da sua poesia e, mais amplamente, lendas que permeiam a história norte-americana.

A análise dos adjetivos em “Buffalo Bill’s” proporciona uma compreensão mais profunda do impacto que teve o personagem para a história dos Estados Unidos. Além disso, a conexão com lendas norte-americanas (tall tales) busca ampliar a compreensão cultural dos alunos, permitindo-lhes explorar o contexto histórico e social associado ao personagem.

Informações sobre o plano

Ano/turma: Segundo ano do ensino médio.

Tópico gramatical: adjetivos e Passado Simples.

Habilidades: leitura e escrita.

Recursos: cópias impressas do poema e das atividades.

Objetivos: ler e interpretar um texto literário em inglês, a fim de identificar seus significados; escrever em inglês de forma criativa; compartilhar ideias respeitosa-mente com colegas.

Procedimentos do plano de aula

a) Warm-up

O/A professor/a começa a aula mostrando uma imagem do personagem Buffalo Bill (Figura 3) e fazendo algumas perguntas (essa imagem está presente no *handout* dos alunos¹², que, aliás, é o único *handout* que será usado durante esta aula).

Figura 3. Representação do personagem Bufalo Bill.



Fonte: truewestmagazine (2015).

— Com quem essa pessoa da foto se parece? (Os alunos podem conhecer algum personagem que tenha uma estética parecida, como Dom Quixote, ou algum personagem de filmes ou jogos de faroeste, por exemplo).

— Vocês sabem quem é essa pessoa?

— Vocês já ouviram falar do Buffalo Bill?

¹² Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1E47pUUKnuG-5ZljYMh5OUUmuarykFww2/view?usp=sharing>>.

- O que vocês sabem sobre o Velho Oeste?
- Conhecem alguma outra lenda do Velho Oeste? (Tall tales).

Contexto para o/a professor/a sobre o Buffalo Bill¹³:


Buffalo Bill (condado de Scott, Iowa, 26 de fevereiro de 1846 - Denver, Colorado, 10 de janeiro de 1917) ganhou esse apelido por ter caçado mais de 4.000 búfalos. Buffalo Bill Cody lutou na Guerra Civil Americana, serviu como batedor do Exército e já era uma lenda do Velho Oeste antes de montar seu famoso show do Velho Oeste, que percorreu os Estados Unidos e a Europa. Em 1867, ele começou a caçar búfalos para alimentar equipes de construção que trabalhavam nas ferrovias. Isso acabou dando a ele o apelido que o definiria para sempre. Segundo o próprio Buffalo Bill, ele matou 4.280 búfalos em pouco mais de um ano e meio. Cody morreu em 10 de janeiro de 1917, em Denver, Colorado. Sua personalidade grandiosa, às vezes real e outras fictícia, é o que vive nos corações e mentes dos fãs da fronteira oeste.

b) Tarefas

A partir da correção das atividades 1, 2 e 3 (Figura 4), o/a professor/a pode analisar alguns elementos do poema junto com os alunos:

¹³ Disponível em: <<https://www.biography.com/performer/buffalo-bill-cody>>; <<https://www.britannica.com/biography/William-F-Cody>>.

Figura 4. Handout com atividades sobre o poema “Buffalo Bill’s”.



[Buffalo Bill's]
By E. E. Cummings

Buffalo Bill's
defunct
who used to
ride a watersmooth-silver
stallion
and break onetwothreefourfive pigeonsjustlikethat

Jesus

he was a handsome man
and what I want to know is
how do you like your blue-eyed boy
Mister Death

1)

	TRUE	FALSE
Buffalo Bill is the speaker of the poem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buffalo Bill was a handsome man	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buffalo Bill talks to Jesus in the poem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buffalo Bill used to kill pigeons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
According to the poem, Jesus was a blue-eyed boy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Defunct = extinto.
Stallion = cavalo.
Handsome = bonito, lindo.
Watersmooth-silver = cor prateada, como se cor gersada pelo contato entre o sol e a água, usada no poema para descrever a cor do cavalo.

2) O poema é sobre a morte ou sobre a vida de Buffalo Bill? Encontre alguma parte do poema que exemplifique sua opinião.

3) Você acha que o poema é uma homenagem ou uma crítica aos feitos de Buffalo Bill? Justifique.

Defunct: essa palavra representa uma certa distância do personagem, já que tem o sentido parecido com “falecimento”, “extinção” ou com uma máquina que parou de funcionar, por exemplo. Pode também fazer referência aos búfalos, que quase foram levados à extinção na região em que Bill caçava. O poema começa, dessa forma, mostrando que ninguém é imortal.

Buffalo Bill representava a morte para muitos animais, pois costumava caçar búfalos e pombos. O poema foca, ironicamente, na ação da morte em sua vida.

O poema termina lamentando (“Jesus”) e fazendo a pergunta para a Morte, o que também representa uma certa ironia, como se o eu lírico não soubesse que a morte chega para qualquer pessoa, independente de gostar dela ou não.

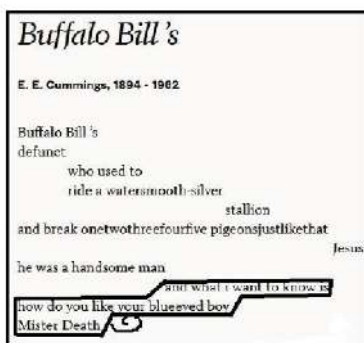
O *handout* dos alunos possui também a atividade número 4 (reescreva o poema em um texto simples, usan-

do pontuação e espaçamento. Observe se ocorreu alguma mudança de sentido e depois destaque quais são as partes do poema que trazem descrições do personagem Buffalo Bill).

O/A professor/a pode propor que essa atividade seja feita em duplas. O poema destaca, além das características físicas de Buffalo Bill (*blue-eyed, handsome*), sua habilidade e rapidez com armas. Nesse ponto, a falta de espaçamento em “*onetwothreefourfive pigeonsjustlikethat*” representa essa rapidez com o gatilho. A partir dessa atividade de reescrita, o/a professor/a pode conferir se os alunos conseguem chegar a essa interpretação (antes de apenas entregar a informação).

Outro ponto interessante que pode ser explorado, referente à forma do poema, é o fato de que os quatro últimos versos representam o formato exato de uma espingarda (Figura 5), o que reflete a habilidade de escrita do autor e a liberdade com a forma, que é característica do Cummings e que dá vida a seus poemas.

Figura 5. Formato de espingarda no poema “Buffalo Bill’s”.



Fonte: Poetry Foundation¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/47244/buffalo-bill-s>>.

C) Fechamento

Após a atividade 5, o/a professor/a pode ainda propor uma atividade de pós-leitura para encorajar o uso dos adjetivos, na qual os alunos devem descrever a si mesmos por meio de um poema curto.

Para essa atividade, os alunos devem criar um poema curto (quatro versos, por exemplo), em inglês, sobre si mesmos. O/A professor/a pode apresentar alguns exemplos de adjetivos a serem usados, como *tall*, *blond*, *smart*, *athletic*, etc. deixando claro que eles não são obrigados a usarem essas palavras em específico, são apenas exemplos. Grande parte dos poemas modernistas são des preocupados com padrões formais, sendo assim, os poemas dos alunos podem ser escritos de forma livre, sem necessariamente se preocupar com rimas ou métrica.

O/A professor/a pode pedir também que os alunos não revelem seus nomes no poema. Dessa forma, eles podem trocar os poemas e, quando fizerem a leitura, tentam identificar o autor. Após a produção, o/a professor/a propõe uma conversa para que os alunos expliquem as suas escolhas referentes às descrições usadas e à construção do poema.

5.3 On being brought from Africa to America - Phillis Wheatley

A autora afro-americana Phillis Wheatley viveu no século XVIII e é amplamente reconhecida como a primeira autora afro-americana a ser publicada. Seus escritos têm um papel significativo na literatura norte-americana e na história da diáspora africana, fornecendo uma visão única da experiência de escravidão e luta por liberdade nos Estados Unidos.

O poema “On Being Brought from Africa to America” foi escrito em um momento crucial da história dos Estados Unidos, quando a escravidão era uma instituição predominante. Wheatley, que foi levada para Boston em um navio negreiro e posteriormente comprada por comerciantes, usou a poesia como forma de expressar suas experiências, lutas e esperanças em um período de grande desigualdade racial.

A possibilidade de os alunos conhecerem e explorarem a literatura afro-americana é um dos principais motivos para a escolha desse poema. Com as análises propostas, é possível constatar a importância da voz de Wheatley na história literária. Além disso, o poema aborda questões raciais e permite discussões sobre identidade, deslocamento e pertencimento, estimulando a análise, discussão e produção linguística associada aos tópicos linguísticos e literários abordados. O tópico linguístico abordado é o Passado Simples, que está relacionado ao distanciamento das origens que a autora é obrigada a estabelecer. Ela sofre essa constante pressão e censura, o que a força a criar esse desligamento do passado, que era construído apenas de forma irônica para que sua escrita não fosse censurada.

Essa aula auxilia na ampliação do repertório literário e do conhecimento histórico sobre a escravidão nos Estados Unidos. A prática de leitura e de criação poética integrada ao tópico linguístico oferece uma experiência de aprendizado muito proveitosa. O plano envolve diferentes recursos e formas de expressão artística e pode ser adaptado de acordo com a turma, para se adequar aos interesses e ao nível linguístico dos estudantes.

Informações sobre o plano

Ano/turma: terceiro ano do ensino médio.

Tópico gramatical: Passado Simples.

Habilidades: leitura e escrita.

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

Objetivos: ler e interpretar um texto literário em inglês, a fim de identificar seus significados; escrever em inglês de forma criativa; praticar a escrita criativa e a criação de materiais multimidiáticos.

Procedimentos do plano de aula

a) Warm-up

O/A professor/a inicia a aula fazendo algumas perguntas sobre o gênero poema (pode ser feito em português):

- Você sabe o que é um poema?
- O que diferencia um poema de outros textos?
- Você sabe a diferença entre “poema” e “poesia”?
- Você conhece algum exemplo de poemas?

O/A professor/a explica que existe diferença entre “poema” e “poesia”, podendo usar a explicação abaixo como base:

A poesia comumente é vinculada ao poema, contudo, essa relação não é exclusiva, tampouco indissociável. A poesia pode estar em todas as coisas, até mesmo nos mais corriqueiros dos gestos, nas mais desprezíveis atitudes. A poesia reside também nas diferentes manifestações artísticas, e não apenas na literatura: há poesia nas artes plásticas, na fotografia, na

música, no teatro e em tudo aquilo onde se deposita a vontade de provocar no leitor ou no espectador uma experiência sensorial. Percebê-la é uma questão íntima e individual, pois o que soa poético para mim pode não representar nada para o outro. A poesia só existe quando é plenamente compreendida. Já o poema também é uma obra de poesia, mas que usa palavras como matéria-prima. (Mundo Educação, 2015, p.1).

Depois, explica que hoje eles lerão um poema em inglês, mas primeiro devem ouvir uma música de Bob Marley chamada *Redemption Song*. Eles recebem cópias da letra¹⁵ para acompanhar. Os alunos provavelmente conhecerão o cantor, mas o/a professor/a pode perguntar se já ouviram essa música antes e se sabem do que se trata.

Essa é uma canção sobre liberdade, que tem alguns versos retirados de um discurso chamado *The Work That Has Been Done*, proferido pelo líder do movimento Pan-Africanista Marcus Garvey.

O videoclipe será apresentado no projetor. As legendas podem ser habilitadas.

b) Tarefas:

O/A professor/a apresenta aos alunos, por meio do projetor, uma das ilustrações utilizadas no videoclipe (Figura 6).

¹⁵ Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1IWZkoGgt-Je-MgfWEvrSDGbVl3O8dFzJbQydAdL2oDfg/edit?usp=sharing>>.

Figura 6. “Black Mount Rushmore”.



Fonte: Retirado do videoclipe da música *Redemption Song*¹⁶

A imagem é uma reconstrução do Monte Rushmore, também conhecido como *Black Mount Rushmore*. Após mostrar a imagem, o/a professor/a pergunta aos alunos se eles sabem quem são essas pessoas. Seus nomes são Marcus Garvey, Haile Selassie, Malcolm X, Martin Luther King e, claro, Bob Marley. Também pergunta se eles conhecem algum deles (Marcus Garvey já foi citado no início da aula e provavelmente conhecerão pelo menos Martin Luther King).

Depois que os alunos ouvirem a música e discutirem esses tópicos, eles verão algumas informações sobre a biografia de Phillis Wheatley, que também serão apresentadas usando o projetor¹⁷:

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv5xonFSC-4c&ab_channel=BobMarleyVEVO>.

¹⁷ Disponível em: https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780190280024/obo-9780190280024-0004.xml?gclid=CjwKCAjww0-WBhAMEiwAV4dybWcIPIdxpKODMmbd-JzSroHLbKWbwsGAvT9aHv2mjNec-YVOWhSWGARoCS4cQAVD_BwE

Phillis Wheatley nasceu por volta de 1753 na África Ocidental. Em 1761, o navio negreiro Phillis a trouxe para Boston, onde o comerciante John Wheatley e sua esposa, Susanna, a compraram. Phillis acompanhou o filho de seu dono a Londres em 1773, onde passou várias semanas promovendo a próxima publicação de *Poems on Various Subjects: Religious and Moral*. Sua publicação fez dela a primeira pessoa de ascendência africana de língua inglesa a publicar um livro e, conseqüentemente, a se tornar uma fundadora da literatura afro-americana. (Carretta, 2015, p. 1, tradução nossa).

O/A professor/a pode fazer algumas perguntas para os alunos (em português):

— Você conhece a autora Phillis Wheatley?

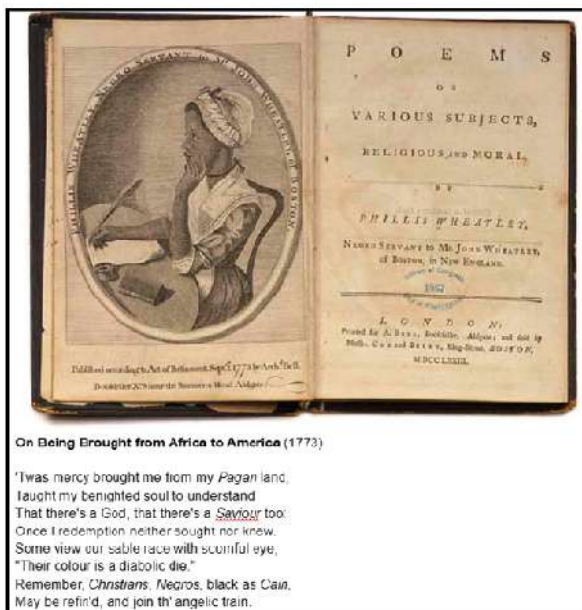
— Pela informação que lemos, você percebe alguma relação entre a história dessa autora e a letra de *Redemption Song*? O que elas têm em comum?

— Sobre que tipo de liberdade Bob Marley fala em sua música? Você acha que Phillis Wheatley foi capaz de conhecer a liberdade, considerando o período em que ela viveu?

— Essa autora publicou um livro de poemas em 1773. Sobre o que você acha que ela escreveria na época?

O/A professor/a distribui um handout com o poema “On being brought from Africa to America” e a imagem do livro impresso de 1773 (Figura 7).

Figura 7. Poema “On being brought from Africa to America”.



Fonte: Women's History (2022)

Os alunos leem o título e então o/a professor/a pergunta:

— Você conhece a palavra “brought”?

— Esse é um verbo que indica movimento. Alguém ou algo é trazido de um local para outro. A partir do título, você consegue identificar de onde ela foi trazida e qual era o seu destino?

— Considerando o que vimos sobre a autora e a época em que o poema foi escrito, por que você acha que ela foi trazida da África (seu local de origem) para a América? Analisando esse título e a primeira estrofe da música de Bob Marley, você consegue ver alguma semelhança?

O que os verbos “brought” e “took” têm em comum?

Após a leitura do poema, a turma é dividida em trios. Cada aluno recebe uma folha (Figura 8) com uma atividade de vocabulário para ajudá-los a compreender o poema e algumas perguntas para responder após a leitura.

Figura 8. Atividades sobre o poema “On being brought from Africa to America”.

Match these words from the poem to its meanings:	
<ul style="list-style-type: none">• Cain• Scornful• Sable• Pagan• Benighted• Saviour	<ul style="list-style-type: none">• Seguidor de uma religião politeísta ou pessoa que não pratica o Cristianismo, Judaísmo ou Islã.• Escuro.• Salvador.• Animal com pelagem escura.• Personagem bíblico, filho de Adão e Eva.• Desdenhoso, desprezador.
Topics about the poem:	
<ol style="list-style-type: none">1) A qual lugar a expressão “Pagan Land” se refere?2) Quem trouxe ela para a América?3) A quem a palavra “their”, no sexto verso, se refere?4) Qual o tema desse poema? Escolha palavras do poema que justifiquem a sua resposta.5) As palavras <i>brought</i>, <i>taught</i>, <i>sought</i> e <i>knew</i> se referem ao presente, passado ou futuro? Se for necessário, pesquise as palavras no dicionário.	

Os alunos assistem a um pequeno vídeo com algumas representações imagéticas do poema. Esta parte funciona da seguinte forma: Os alunos ouvirão o poema duas vezes. No primeiro momento, eles devem acompanhar o poema com as cópias que receberam, e, no segundo momento, o professor os orienta a prestar atenção nas imagens.

Em seguida, o professor prepara uma discussão sobre o poema com toda a turma, questionando os alunos sobre as questões que deveriam responder. O objetivo é que cada grupo participe da atividade e compartilhe suas ideias.

Após discutir a última questão sobre os verbos no Passado Simples, o/a professor/a escreve no quadro alguns verbos irregulares desse tempo verbal que foram usados no poema (*brought, sought, knew*) e pergunta em inglês: *who brought her from the Pagan Land?*

O/A professor/a faz mais perguntas em português para continuar a conversa:

— A qual palavra “*sought*” e “*knew*” se referem?

— Se trocássemos a palavra “*brought*” pela sua forma no presente, qual mudança haveria no sentido?

— Por que você acha que a autora usa os verbos no Passado Simples neste poema?

— O verso “*their colour is a diabolic die*” é um dos poucos que não está no passado. Você consegue identificar o porquê?

Os alunos devem entender que ela está narrando alguns acontecimentos. Ela é obrigada a se distanciar de suas origens e é submetida à censura na época. Além de usar esse distanciamento, deve construir suas ideias usando a ironia, que é um recurso de linguagem que ela utiliza muito. A frase “*their colour is a diabolic die*” se refere ao discurso utilizado na época, não a opinião da autora. É um verso que carrega o preconceito existente na época.

c) Fechamento

O/A professor/a explica para os alunos que eles devem escrever outros acontecimentos em inglês que remetem ao passado, considerando os temas, as discussões e interpretações em torno do poema e as informações sobre a biografia da autora. Para essa atividade final, eles deverão escrever pelo menos mais dois versos do poema. Os alunos receberão outros exemplos de verbos irregulares comumente usados em inglês (Figura 9) para ajudá-los na atividade.

Figura 9. Verbos irregulares em inglês.

PRESENT	PAST	TRADUÇÃO
Buy	Bought	Comprar
Drink	Drank	Beber
Eat	Ate	Comer
Fall	Fell	Cair
Go	Went	Ir
Have	Had	Ter
Know	Knew	Saber
Leave	Left	Deixar; Partir
Say	Said	Dizer
See	Saw	Ver
Sleep	Slept	Dormir
Speak	Spoke	Falar
Take	Took	Levar; Pegar
Tell	Told	Dizer; Contar
Write	Wrote	Escrever

O/A professor/a pode instruir os alunos da seguinte forma: considerando a vida da autora e os temas abordados neste poema, crie com seu grupo pelo menos mais dois versos para o poema. Você pode usar outros verbos para descrever algo sobre a história dela ou apenas usar outras informações relacionadas ao poema, de acordo com a sua interpretação. Depois disso, vocês devem criar seus próprios vídeos realizando a leitura do poema

e utilizando imagens que contemplem o que está sendo lido, de acordo com suas interpretações, como o vídeo a que assistimos. Você pode tirar fotos, fazer desenhos, como no videoclipe da *Redemption Song*, ou pesquisar imagens na internet, ou seja, vocês têm liberdade para criar seus próprios vídeos utilizando os recursos que preferirem.

O/A professor/a pode mostrar o vídeo novamente e enviar o link para os alunos. Eles terão os últimos trinta minutos da aula para fazer a última atividade, mas a parte do vídeo poderá ser feita fora da sala. Dessa forma, os alunos terão mais tempo. É interessante dar algum tempo para os alunos fazerem isso, para que possam mostrar ao/a professor/a o que criaram, tirar dúvidas e reescrever, se necessário. Posteriormente, em uma outra aula, o/a professor/a poderá reproduzir os vídeos dos alunos para que todos possam assistir através do projetor. Os grupos podem compartilhar os versos que criaram com o resto da turma e explicar as suas escolhas.

5.4 This is Just to Say - William Carlos Williams

William Carlos Williams é um dos principais expoentes do Modernismo norte-americano. Neste poema, o autor explora a beleza da linguagem comum e a profundidade nos momentos mais simples da vida cotidiana. O poema relata um acontecimento muito trivial, que é explorado na aula por meio da análise literária e da prática do aspecto linguístico (*Present Perfect*).

Além desses tópicos linguísticos e literários, o plano também aborda o gênero textual bilhete, pois suas características podem ser exploradas através da interpretação literária, permitindo que os alunos identifiquem

como esse gênero textual influencia a forma e o conteúdo do que é escrito nessa obra.

A característica saliente desse poema é justamente essa dessacralização da arte e o rompimento com as tradições literárias estabelecidas, por meio de um poema curto, simples, que não exige um conhecimento amplo e avançado do vocabulário e que trata de assuntos corriqueiros.

Informações sobre o plano de aula

Ano/turma: terceiro ano do ensino médio.

Tópico de vocabulário: Frutas.

Tópico gramatical: *Present Perfect*; Gênero textual bilhete.

Habilidades: leitura e escrita.

Recursos: cópias do poema; cópias das atividades e cópias das imagens para a atividade de escrita criativa.

Objetivos: identificar elementos do gênero textual bilhete; ler um poema e analisar seus significados; produzir textos autênticos em inglês usando a estrutura adequada e os elementos linguísticos necessários.

Procedimentos primeira aula

a) Warm-up

Iniciar a aula deixando um bilhete em inglês para cada aluno embaixo das classes. Planejar uma quantidade de bilhetes referente à metade do número de alunos da turma.

Os alunos devem encontrar suas duplas (bilhetes iguais) e identificar três informações: o remetente, o

destinatário e o local onde o bilhete foi deixado.

Exemplos de bilhetes:

— Forgive me, I have finished the last mango you have stored in the refrigerator.

— Forgive me, I have eaten the last apple you were keeping for a snack in the fridge.

— Forgive me, I have eaten the remaining berries that you left in the kitchen.

— Forgive me, I have eaten the last peach hidden away in the refrigerator.

— Forgive me, I have eaten the leftover pineapple slices you were saving for later.

— Forgive me, I have eaten the final plum that you had in the fridge.

— Forgive me, I have eaten the last bunch of grapes you left in the kitchen.

— Forgive me, I have finished the last pear you put in the refrigerator.

— Forgive me, I have eaten the last kiwi that was stored in the fridge.

— Forgive me, I have eaten the last orange you were saving for later.

Depois de formar as duplas, o/a professor/a pergunta quais frutas estão nos bilhetes. Cada dupla terá uma fruta diferente, incluindo “plum”, que eles encontrarão no poema. Na medida em que os alunos falam os nomes das frutas, o/a professor/a escreve no quadro para explorar o vocabulário. Depois, os alunos devem ler os bilhetes atentamente e identificar as informações solicitadas em duplas.

Espera-se que os alunos identifiquem, por exemplo, que esse é um bilhete escrito por alguma pessoa para um familiar ou alguém com quem mora junto (essas são apenas algumas possíveis respostas, mas não há somente uma resposta certa), e que seria normalmente deixado na cozinha de casa, mais especificamente na geladeira, na prateleira de frutas etc. O/A professor/a pergunta se os alunos sabem como são essas palavras em inglês e introduz a palavra *icebox* (caixa térmica), que também é um possível local onde as frutas podem ser guardadas. Perguntar também se os alunos já receberam ou escreveram algum bilhete antes.

b) Tarefas

Entregar para os alunos cópias do poema “This is just to say” (Figura 10) e pedir para que leiam individualmente.

Figura 10. Poema “This is just to say”.

This Is Just To Say

I have eaten
the plums
that were in
the icebox

and which you
were probably
saving
for breakfast

Forgive me
they were delicious
so sweet
and so cold

Fonte: Poetry Foundation¹⁸

¹⁸ Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/56159/this-is-just-to-say>>.

Após a leitura, o/a professor/a faz um *Brainstorming* com a turma, perguntando o que eles conseguiram entender desse poema e se encontraram alguma palavra que não conhecem. Fazer as perguntas a seguir, oralmente, estimulando a participação de todos:

— Com que tipo de texto esse poema se parece? (Espera-se que os alunos façam a relação com os bilhetes vistos no início da aula).

— O poema apresenta uma linguagem formal ou informal?

Entregar cópias das perguntas abaixo ou escrever no quadro, para que os alunos reflitam mais sobre alguns elementos do poema:

— Qual é a situação descrita no poema?

— Essa situação poderia ser o conteúdo de um simples bilhete. Por que, então, o autor escreveu um poema sobre isso?

— O que pode ser deduzido sobre a relação do autor da mensagem com o destinatário?

— Você acredita que o autor está genuinamente arrependido ou está pedindo desculpas de forma irônica? Escolha uma parte do poema para justificar sua resposta.

— É possível saber quando a situação descrita no poema aconteceu? Por quê (não)?

— Qual é o objetivo deste bilhete?

— Analise abaixo o poema original e o poema modificado (Figura 11). Você acredita que a informação adicionada no poema modificado é importante para cumprir o objetivo do bilhete?

Figura 11. Poema “This is just to say” original e modificado para atividade.

Original	Modificado
I have eaten the plums that were in the icebox	<u>Last night</u> I ate the plums that were in the icebox

Corrigir as perguntas em conjunto. Durante a correção, é importante trazer para discussão, a partir das respostas dos alunos, o fato de o autor ter escrito um poema sobre algo tão corriqueiro, e também explorar as palavras que o autor usa que indicam seu arrependimento (ou não, dependendo da interpretação de cada leitor).

Perguntar também por que não podemos saber exatamente quando a situação aconteceu. Pode ser que os alunos reparem que não há nenhuma data específica, apenas podemos saber que o pedido de desculpas é sobre um acontecimento passado. Por isso é importante o uso do *Present Perfect* ao narrar os acontecimentos. Nesse pedido de desculpas, o mais importante é o que foi feito, e não quando foi feito.

O/A professor/a entrega uma explicação para os alunos sobre a estrutura do *Present Perfect* estudada (Figura 12), ou escreve no quadro, se preferir.

Figura 12. Tabela sobre *Present Perfect*.

Affirmative	Sujeito + have/has + past participle I have eaten the plums
Negative	Sujeito + have/has + not + Past Participle She has not watched that movie
Interrogative	Have + has + sujeito + Past Participle Have you ever traveled to another country?

Dividir os alunos em grupos e colocá-los em filas. Entregar a seguinte imagem (Figura 13) para o primeiro aluno de cada fila.

Figura 13. Imagem para atividade de escrita com o poema “This is just to say”.



Fonte: Pngtree¹⁹

Eles devem pensar na situação que a imagem representa e criar bilhetes de desculpas sobre o que aconteceu. Os alunos passam esse pedido de desculpas para o colega de trás, que deve fazer um desenho sobre o que está escrito e passar para o próximo colega, que deve escrever outro pedido de desculpas baseando-se no desenho do último colega. Depois de todos os alunos terem participado, cada grupo vai apresentar as suas sequências de desenhos e de bilhetes (o/a professor/a deve disponibilizar folhas em branco suficientes para cada grupo). As produções funcionam como uma espécie de “telefone sem fio”, mas utilizando habilidades de leitura, de escrita e de desenho. Se os alunos que apenas escreveram na primeira rodada quiserem fazer o desenho, ou vice-versa, permitir que façam mais uma rodada. O jogo não tem um fim, e o grupo pode continuar o jogo até que todos tenham desenhado e escrito.

Para esse jogo, o/a professor/a deve explicar que eles não precisam usar datas específicas, pois o foco é na

¹⁹ Disponível em: <https://pt.pngtree.com/freebackground/grabbing-a-green-apple-and-donut-from-the-fridge-with-hands-photo_6720294.html>.

ação que será narrada, portanto devem usar a mesma estrutura do poema (*have* + verbo no particípio). Pode ser feita uma frase de exemplo com os alunos, dependendo do nível de dificuldade da turma, para garantir que todos entendam como deve ser feito.

c) Fechamento

Para o fechamento, serão retomados os bilhetes que foram analisados no início da aula, durante o *warm-up*, para que sejam praticados o conteúdo linguístico e a estrutura do gênero bilhete.

Os alunos devem aprimorar os bilhetes, adicionando mais detalhes. Eles podem escrever os textos em versos, como no poema, mas não é obrigatório.

Sugestão para o desenvolvimento da atividade:

Os bilhetes podem ser escritos em pedaços de folha de caderno, páginas de bloco de notas, pedaços de papelão etc. Os alunos também podem usar caneta, lápis, canetinha ou qualquer outro material que quiserem. Apresentar essas sugestões e encorajá-los a usar a criatividade para a criação do poema com pedido de desculpas.

Quando todos os poemas estiverem prontos, é possível montar um mural com o título *Using poetry to apologize* e reunir todos os bilhetes dos alunos para expor.

5.5 Soneto 18 - William Shakespeare

Shakespeare viveu e escreveu em um período de grande efervescência cultural e artística na Inglaterra. Esse contexto histórico fornece uma oportunidade para os alunos entenderem as influências e os desafios

enfrentados na época. Além disso, é uma oportunidade para explorar como a língua evoluiu ao longo do tempo, a partir das reflexões linguísticas lexicais.

O Soneto 18 apresenta desafios linguísticos, incluindo vocabulário arcaico e construções gramaticais típicas da época. No entanto, a escolha desse poema visa mostrar que a literatura pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de língua estrangeira, mesmo quando o texto apresenta complexidades linguísticas. O trabalho com um poema tão emblemático e linguisticamente desafiador demonstra que, com a abordagem pedagógica adequada, qualquer tipo de texto literário pode ser acessível e enriquecedor para o aprendizado de inglês.

Neste plano de aula, o Soneto 18 foi escolhido com o propósito de ensinar vocabulário relacionado às estações do ano, bem como a estrutura dos comparativos em inglês. As metáforas e imagens poéticas presentes no texto proporcionam uma oportunidade única para explorar esses conceitos de maneira contextualizada e envolvente.

Considerando as estratégias de leitura propostas por Brown e Lee (2015), esta aula oferece atividades, na parte de leitura, que estão associadas aos elementos literários e linguísticos como forma de estimular a estratégia de distinguir entre significados literais e implícitos. Isso deve permitir que os alunos respondam ao texto literário e se envolvam nas discussões, compartilhando suas próprias interpretações. Os professores que tiverem interesse em realizar o plano a seguir podem adaptar as atividades da forma que for necessária, pois o tempo que será destinado às aulas é algo muito relativo. O planejamento a seguir foi preparado para ser aplicado durante quatro períodos de 50 minutos, em uma turma

que tem dois períodos de aula por semana, mas esse dado pode variar de acordo com a distribuição da carga horária, com a quantidade de alunos, com o ritmo da turma, entre outros fatores que podem afetar o andamento das aulas.

Informações sobre o plano de aula

Ano/turma: terceiro ano do ensino médio.

Tópico de vocabulário: estações do ano; gírias da internet (*slang words*).

Tópico gramatical: adjetivos e forma comparativa.

Habilidades: leitura e escrita.

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

Objetivos: distinguir entre significados literais e implícitos como estratégia para a leitura do soneto; usar a estrutura comparativa em inglês através da escrita criativa.

Procedimentos primeira aula

a) Warm-up

Os estudantes ouvem a música “*Summer of 69*” (Figura 14), do cantor Bryan Adams, após receberem cópias da letra.

O/A professor/a pode cantar a música para a turma, usando também um violão, se quiser, ou apenas apresentar a música original usando caixas de som. Os alunos devem prestar atenção na letra e destacar as partes que conseguem entender. Após ouvir a música, o/a professor/a verifica o que os alunos conseguiram captar e encoraja uma conversa sobre seus significados.

Figura 14. Letra da música “Summer of 69”, do cantor
Bryan Adams.

“Summer of 69” - Bryan Adams

I got my first real six-string
Bought it at the Five and Dime
Played it till my fingers bled
Was the summer of ‘69

Me and some guys from school
Had a band and we tried real hard
Jimmy quit, Jody got married
I should’ve known we’d never get far

Oh, when I look back now
That summer seemed to last forever
And if I had the choice
Yeah, I’d always wanna be there
Those were the best days of my life

Ain’t no use in complainin’
When you got a job to do
I spent my evenings down at the drive-in
And that’s when I met you, yeah

Standin’ on your mama’s porch
You told me that you’d wait forever
Oh, and when you held my hand
I knew that it was now or never
Those were the best days of my life

Oh, yeah
Back in the summer of ‘69, oh

Man, we were killin’ time
We were young and restless
We needed to unwind
I guess nothing can last forever
Forever, no
Yeah

And now the times are changin’
Look at everything that’s come and gone
Sometimes when I play that old six-string
I think about you, wonder what went wrong

Standin’ on your mama’s porch
You told me that it’d last forever
Oh, and when you held my hand
I knew that it was now or never
Those were the best days of my life

Oh, yeah
Back in the summer of ‘69, uh-huh
It was the summer of ‘69, oh, yeah
Me and my baby in a ‘69, oh, oh
It was the summer, summer, summer of ‘69
(Yeah)

A música representa uma época da qual o autor sente muitas saudades, mais especificamente o verão do ano de 1969. Ela descreve alguns dos momentos mais marcantes dessa época e enfatiza o fato de que tudo acabou - “*I guess nothing can last Forever*” (Adams, 1984).

O/A professor/a faz algumas perguntas para a turma oralmente em português:

— Vocês gostam do verão?

— Qual é a sua experiência de férias de verão mais marcante?

— Quando vocês pensam no verão, o que vem à mente?

b) Tarefas

A turma é organizada em duplas. Os alunos recebem handouts com o soneto (Figura 15) e com algumas atividades, e o/a professor/a pergunta em português:

— Vocês sabem quem foi William Shakespeare?

— Vocês conhecem algumas de suas obras?

— Quais?

Figura 15. Handout com o soneto 18 e atividades.

Shall I compare thee to a summer's day?
 Thou art more lovely and more temperate.
 Rough winds do shake the darling buds of May,
 And summer's lease hath all too short a date.
 Sometime too hot the eye of heaven shines,
 And often is his gold complexion dimmed;
 And every fair from fair sometime declines,
 By chance, or nature's changing course, untrimmed;
 But thy eternal summer shall not fade,
 Nor lose possession of that fair thou ow'st,
 Nor shall death brag thou wand'rest in his shade,
 When in eternal lines to Time thou grow'st.
 So long as men can breathe, or eyes can see,
 So long lives this, and this gives life to thee.

1) O soneto 18 de Shakespeare foi publicado em 1609, e algumas palavras que eram usadas na época não são mais usadas no inglês falado hoje em dia. Algumas dessas palavras estão sublinhadas no poema. Escreva no espaço ao lado de cada uma o número correspondente.

- 1) **you** = você
 2) **Are** - é (verbo ser, estar)
 3) **Has** - tem

Shall I compare thee () to a summer's day?
Thou () art () more lovely and more temperate.
 Rough winds do shake the darling buds of May,
 And summer's lease hath () all too short a date.

Lovely = adorável, encantador.
Temperate = moderado, calmo.
Rough = brusco, duro, forte.
Bud: botão de flor.
Lease: estadia, tempo, duração.
Short: curto.

- 2) Qual comparação está sendo feita nesse soneto?
 3) Qual(is) verso(s) desse soneto estabelece(m) uma comparação?
 4) Compare os versos abaixo retirados do soneto de Shakespeare e da música *Summer of 69*.
 O que eles têm em comum?

Sonnet 18	Song <i>Summer of 69</i>
"And summer's lease hath all too short a date"	"I guess nothing can last forever"

Os alunos provavelmente já ouviram falar de Shakespeare, mas, caso seja necessário, o/a professor/a pode explicar que se trata de um famoso escritor inglês, que se tornou conhecido por seus poemas e peças teatrais, como *Romeu e Julieta* e *Macbeth*, e diz que, nessa aula, eles poderão ler um poema de Shakespeare em inglês.

O/A professor/a pergunta se os estudantes conseguem encontrar alguma semelhança em termos de vocabulário entre a música do *warm-up* e o soneto (eles podem identificar as palavras “*summer*” e “*day*”, que também estão presentes no refrão da música).

Na atividade número um do *handout*, o/a professor/a pode dar uma dica para os alunos, caso tenham dificuldade, sobre o fato de que ambas as palavras que começam com “*th*” têm o mesmo equivalente hoje em dia.

Após a atividade, o/a professor/a explica que as palavras “*thee*” e “*thou*” são substituídas por apenas uma palavra, devido ao fato de que “*you*” é usado tanto como sujeito quanto como objeto, diferente do que acontecia antes. Sendo assim:

Thee = you (objeto)

Thou = you (sujeito)

Para facilitar a compreensão, o/a professor/a também pode explicar que o “*thee*” equivale ao “*ti/te*” no português, enquanto o “*thou*” equivale ao “*tu*”.

O/A professor/a corrige as questões e pergunta, na questão número dois, quem ou o que está sendo comparado com o verão.

Os alunos recebem outra folha (Figura 16) contendo uma atividade sobre as estações do ano para preencher.

Figura 16. Atividades sobre as estações do ano.

1) Relacione as estações abaixo com o grupo de vocabulário que melhor se encaixa

1 Spring

- Bread
- Breeze
- Corn
- Foliage
- Harvest
- Leaves
- Pumpkin
- Rain
- Rake
- Scarecrow
- Tractor
- Trees
- Windy

2 Summer

- Blossom
- Breeze
- Buds
- Butterfly
- Chick
- Flowers
- Frog spawn
- Grow
- Hatch
- Lambs
- Rain
- Tadpoles

3 Autumn

- Boots
- Coat
- Cold
- Christmas
- Gloves
- Hat
- Ice
- Icicles
- Ice skating
- Skis
- Snowflakes
- Snowman
- Woolly Jumper

4 Winter

- Baby birds
- Birds with worms
- Daisies
- Daisy chain
- Deck chair
- Green leaves
- Holiday
- lawnmower
- Sand Castles
- Sea
- Sun
- Sunflower
- Swimming costume

Confira abaixo algumas formas de se fazer comparações em inglês:

	Adjective	Comparative
One syllable	strong	stronger
Consonant + short vowel + consonant	big	bigger
Ends in -e	large	larger
Ends in -y	happy	happier
Two syllables	gentle	gentler <small>more gentle</small>
Three or more syllables	expensive	more expensive
Irregular forms	good little	better less

Which season do you like most?

Complete as próximas duas frases com base nos dois primeiros exemplos:

- I prefer the winter because it is **cozier than** the summer.
- I prefer the spring season because the flowers look **more beautiful than** the winter flowers.
- I prefer _____ because _____
- I prefer _____

Você pode usar os adjetivos abaixo:

Hot; Cold; Cozy; Beautiful; Short; Fun; Wet; Warm; Gorgeous; Long; Sad; Happy; Short.

O/A professor/a pode ajudá-los na criação das frases e tirar dúvidas sobre a estrutura comparativa.

Os estudantes recebem o soneto de Shakespeare (Figura 17), novamente, com um glossário.

Figura 17. Soneto de Shakespeare com glossário.

1) Ouça a recitação do poema e complete com as palavras abaixo:

**Heaven fair untrimmed thy grow'st
thee**

1. Shall I compare thee to a summer's day?
2. Thou art more lovely and more temperate:
3. Rough winds do shake the darling buds of May,
4. And summer's lease hath all too short a date;
5. Sometime too hot the eye of _____ shines,
6. And often is his gold complexion dimmed;
7. And every fair from _____ sometime declines,
8. By chance or nature's changing course _____;
9. But _____ eternal summer shall not fade,
10. Nor lose possession of that fair thou ow'st;
11. Nor shall death brag thou wander'st in his shade,
12. When in eternal lines to time thou _____:
13. So long as men can breathe or eyes can see,
14. So long lives this, and this gives life to _____.

Archaic	Modern
thee	you
thou	you
art	are
hath	has
thou	you
ow'st	owe
wander'st	wander
grow'st	grow
thee	you

2) Ligue os versos do poema que mais se parecem com a versão simplificada, como nos exemplos:

1. Shall I compare thee to a summer's day?
2. Thou art more lovely and more temperate:
3. Rough winds do shake the darling buds of May,
4. And summer's lease hath all too short a date;
5. Sometime too hot the eye of heaven shines,
6. And often is his gold complexion dimmed;
7. And every fair from fair sometime declines,
8. By chance or nature's changing course untrimmed;
9. But thy eternal summer shall not fade,
10. Nor lose possession of that fair thou ow'st;
11. Nor shall death brag thou wander'st in his shade,
12. When in eternal lines to time thou grow'st:
13. So long as men can breathe or eyes can see,
14. So long lives this, and this gives life to thee.

() as you will live on in my enduring poetry

() and its golden face is often dimmed by clouds

() And you will never die

(**3**) Harsh winds disturb the delicate buds of May

() All beautiful things eventually become less beautiful

() either by the experiences of life or by the passing of time

() But your eternal beauty won't fade

(**1**) Shall I compare you to a summer's day?

() and summer doesn't last long enough

() Sometimes the sun is too hot

() nor lose any of its quality

() As long as there are people still alive to read poems

() this sonnet will live, and you will live in it

(**2**) You are more lovely and more moderate

Eles devem ouvir a recitação do soneto²⁰ em forma de vídeo, que será projetado ou apenas reproduzido para os alunos ouvirem, caso não haja projetor. Enquanto ouvem a recitação, eles devem completar com as palavras que faltam. O/A professor/a lê o poema ou reproduz o vídeo mais uma vez (ou quantas vezes forem necessárias) para conferir as respostas e conversar sobre o significado das palavras que podem ser mais difíceis para os

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OeuaQO7R-Swk&ab_channel=jskstories>.

alunos. Além disso, eles devem combinar os versos do soneto com a versão escrita no inglês atual, em uma atividade presente no mesmo *handout*, a fim de identificar pelo menos os significados superficiais do poema.

O/A professor/a corrige a atividade com os alunos para verificar se eles reconheceram os versos do poema no vocabulário usado atualmente.

Para ajudar na compreensão do soneto, o/a professor/a distribui algumas questões norteadoras que eles devem responder em duplas, enquanto fazem uma nova leitura, para identificar algumas informações específicas.

Procedimentos da segunda aula

a) Warm-up

Antes do *warm-up*, é realizada a correção das questões da última aula sobre o soneto. As duplas também podem dedicar mais tempo para terminar de responder, caso seja necessário.

O/A professor/a projeta um vídeo²¹ sobre William Shakespeare (podem ser usadas legendas em inglês ou português, dependendo do nível de inglês dos alunos) e pergunta: com base nesse vídeo, vocês sabem me dizer por que Shakespeare ficou tão famoso? Os alunos podem dizer coisas como: porque ele era um grande escritor, porque ele era inteligente, porque ele escreveu peças muito famosas etc.

b) Tarefas

O/A professor/a faz outras perguntas oralmente, em português, sobre o vídeo assistido no *warm-up*:

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gZeyxM2wzwo&ab_channel=KatieFlammanVoiceover%26Storyteller>.

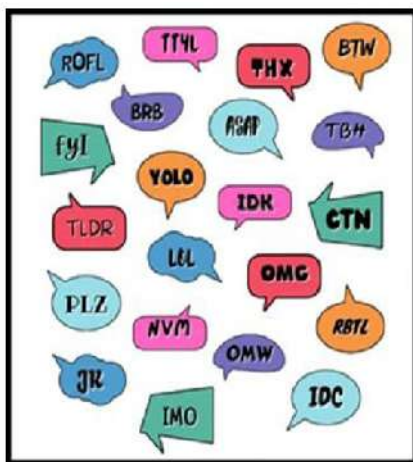
O vídeo menciona o fato de que ele ainda é reconhecido e popular hoje, depois de 400 anos. O que o torna famoso até hoje? (Aqui, espera-se que os alunos digam que é por causa de suas obras).

O que ele está tentando imortalizar com o Soneto 18? (“A pessoa amada e os sentimentos que ele expressa por ela” seria uma resposta esperada).

Atualmente, quais são as principais formas utilizadas pelas pessoas para manterem vivas essas memórias e expressar o amor, além da literatura? (Os alunos podem mencionar outros tipos de arte, como filmes ou pinturas, mas também a internet, já que as pessoas postam fotos e vídeos online de suas conquistas e de suas memórias, além de suas declarações para as pessoas amadas).

O/A professor/a projeta, distribui cópias ou imprime em uma folha maior algumas gírias como exemplo do uso atual da língua inglesa (Figura 18).

Figura 18. Gírias da internet em inglês.



Fonte: Conexão Escola - SME Goiânia - Língua Inglesa: Internet Slangs²².

²² Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-inglesa-internet-slangs/

Em seguida, pergunta aos alunos se eles sabem o significado de alguma dessas gírias e qual é a diferença entre essas palavras e as que estão no glossário do soneto. Os alunos podem reconhecer as gírias que, ao contrário das outras palavras, são muito usadas hoje em conversas *online*. Eles recebem cópias de um glossário (Figura 19) para que possam conhecer outras gírias.

Figura 19. Gírias usadas *online*.

INTERNET SLANG	MEANING
ROFL	Rolling on the floor laughing
TTYL	Talk to you later
THX	Thanks
BTW	By the way
BRB	Be right back
ASAP	As soon as possible
TBH	To be honest
FYI	For your information
YOLO	You only live once
IDK	I don't know
CTN	Can't talk now
TLDR	Too long; didn't read
LOL	Laughing out loud
OMG	Oh my god
PLZ	Please
NVM	Never mind
OMW	On my way
C U	See you
JK	Just kidding
IMO	In my opinion
IDC	I don't care

O/A professor/a projeta uma conversa por mensagem de texto retirada de um artigo do site *Buzzfeed*²³ (Figura 20), que recria as obras de Shakespeare para mostrar como seria se seus personagens pudessem enviar mensagens de texto em 2018, ano da postagem no site.

Figura 20. Conversa por mensagem de texto baseada em uma obra de Shakespeare.



Fonte: BuzzFeed - if Shakespeare Characters Could Text.

A conversa da imagem se trata de uma recriação da obra *Macbeth*, de Shakespeare, baseada em um diálogo entre dois de seus personagens (*Macbeth* e *Lady Macbeth*), que estão trocando mensagens de texto sobre a profecia revelada ao personagem principal de que ele se tornaria rei, mostrando também como *Lady Macbeth* reagiria a isso.

²³Disponível em: < <https://www.buzzfeed.com/farrahpenn/if-shakespeare-characters-could-text> >.

c) Fechamento

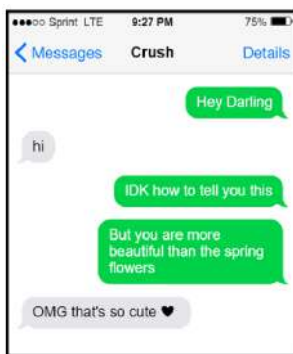
O/A professor/a pode orientar os alunos para a produção final em duplas da seguinte forma:

Imagine como seria se o eu lírico desse soneto fizesse essa declaração para a pessoa amada hoje em dia. Imagine também qual seria a reação da pessoa amada ao recebê-la. Vocês já receberam alguma declaração de amor assim? Já pensaram em fazer para outras pessoas?

Usando os adjetivos que vocês trouxeram na atividade da última aula, crie uma conversa por mensagem de texto em duplas com base no Soneto 18 e pense em um nome para essa pessoa, pois ele aparecerá na tela. Tente usar a mesma estratégia do soneto, que é a comparação (lembre-se de usar a estrutura dos comparativos em inglês). Nessa conversa, você pode continuar comparando a pessoa com o verão ou escolher alguma outra estação que foi vista na primeira aula.

O/A professor/a mostra um exemplo (Figura 21) no projetor ou imprime para que todos possam conferir.

Figura 21. Exemplo de mensagens de texto em inglês para orientar a produção final.



Fonte: iFakeTextMessage²⁴

²⁴ Disponível em: <<https://ifaketextmessage.com/>>.

O/A professor/a pode apresentar a imagem e fazer a seguinte explicação: nesse exemplo, foi feita uma comparação com base no vocabulário do *handout* da última aula sobre estações do ano, e há uma resposta positiva da pessoa que recebeu a mensagem, mas isso é apenas uma ideia para inspirar suas produções; vocês podem criar a conversa da maneira que quiserem, usar as gírias e escolher se a reação será positiva ou negativa, *it's up to you!*

Para essa última produção, o/a professor/a pode sugerir o site *ifake text message*, utilizado para criar o exemplo, mas há outras opções, como a criação de Grupos de WhatsApp com as duplas e o/a professor/a, ou *prints* das conversas criadas no WhatsApp. As produções dos alunos podem ser organizadas posteriormente em um mural com o tema *The Shakespeare Sonnet in Instant Message* ou algum outro nome que o/a professor/a achar interessante.

Os alunos devem mostrar compreensão do contexto e significados do soneto por meio da participação nas atividades e discussões em grupo, além de usar a estrutura comparativa adequadamente nas atividades de gramática e de escrita criativa.

6. Considerações finais sobre o ensino de inglês com poesia

A literatura revela muito potencial como recurso para o ensino de inglês. No entanto, ainda é perceptível a carência de comprovações teóricas e metodológicas consistentes para o seu uso no ensino de inglês como língua estrangeira. Na primeira parte desta publicação, reuni-

mos diferentes perspectivas para comprovar a utilidade dos textos literários para a efetividade no ensino de língua estrangeira.

Depois de uma jornada de pesquisas e práticas didáticas, na tentativa de trazer um aspecto inovador para o ensino de inglês com literatura, foi possível desenvolver materiais que ainda não eram comuns ou sequer existentes, como, por exemplo, uma revisão teórica sobre as principais questões relacionadas ao ensino de inglês com literatura com foco na poesia, que pudesse esclarecer dúvidas e receios que surgem na hora de trazer a literatura integrada ao estudo linguístico para o ensino de língua estrangeira. Esse material também possibilitou a criação de princípios norteadores para o uso da literatura no ensino de inglês, um tema pouco sistematizado na literatura técnica sobre o assunto. Com base nesses princípios, criamos propostas pedagógicas centradas na poesia, o que revelou não apenas a riqueza literária desses textos, mas também a sua aplicabilidade tangível ao ensino de língua inglesa.

A escolha de trabalhar com poesia, especialmente com autores distintos em termos de gênero e contexto histórico, demonstrou que, quando abordada com sensibilidade, a literatura pode ser uma aliada poderosa no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na compreensão cultural. A exploração dos poemas nos planos de aula revelou desafios únicos e oportunidades inigualáveis. A escolha desses textos específicos permitiu uma análise mais aprofundada das características linguísticas e literárias, proporcionando uma base sólida para a criação de planos de aula envolventes e enriquecedores.

O enfoque em poesia no ensino de língua inglesa não apenas abre novas portas para a apreciação artística,

mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e linguísticas dos alunos. A inclusão de autores de diferentes origens e contextos históricos destaca a importância da diversidade literária no currículo, proporcionando uma oportunidade para a discussão de questões sociais e culturais relevantes. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado da língua inglesa, mas também promove a compreensão intercultural e a empatia.

Seria interessante que os educadores interessados neste material explorem e adaptem os princípios e estratégias descritos nesta publicação em suas próprias salas de aula, pois a criação de materiais didáticos que integrem literatura de maneira eficaz pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer o processo de ensino e aprendizado.

Reforçamos não apenas a viabilidade do uso da literatura no ensino de inglês como língua estrangeira, mas também a necessidade contínua de abordagens inovadoras e inclusivas no campo da educação linguística, o que contribui para a formação de alunos críticos e promove o aprendizado de habilidades linguísticas e literárias de forma competente.

A seguir, damos uma guinada no que tange aos gêneros literários à disposição de professores de inglês interessados em integrar o ensino de língua estrangeira e literatura, pois passamos da poesia para o romance. Vamos explorar uma obra que, inclusive, está à disposição das escolas públicas para o ensino médio, mas que, apesar disso, precisa de maior suporte pedagógico para que os professores possam fazer um uso mais efetivo desse material.

Vamos contextualizar o surgimento do PNLD Literário, bem como suas ramificações e usos, passando por uma breve conceituação sobre as leituras facilitadas, conhecidas como *graded readers*. Mais especificamente, buscamos apresentar uma proposta de ensino de literatura em língua inglesa utilizando o *graded reader Pride and Prejudice* como recurso principal, fornecendo *insights* e contribuições que possam enriquecer a utilização da literatura nas aulas de inglês, no contexto escolar básico brasileiro.

Parte II

O PNLD Literário e o Ensino de Literatura nas aulas de Língua Inglesa: uma proposta com o *graded reader* *Pride and Prejudice*

No ensino de língua inglesa, notamos uma dificuldade dos alunos quanto à leitura, por se depararem diversas vezes com textos complexos e muito além do seu nível de proficiência. Com base nisso, é válido considerarmos o uso dos *graded readers* no ensino de inglês, na educação básica. Para facilitar o processo de leitura, os *graded readers* apresentam vocabulário adequado ao nível de proficiência do aluno, o que o expõe a novas palavras e expressões de maneira gradual. Isso ajuda a resolver o problema da falta de vocabulário, permitindo que os alunos ampliem seu conhecimento lexical de forma estruturada e progressiva. Dessa maneira, ao ler *graded readers* e compreender o conteúdo com maior facilidade, os alunos ganham confiança em suas habilidades de leitura e compreensão da língua estrangeira. Assim, podemos lidar com a questão da insegurança durante a interação com textos mais complexos, incentivando os alunos a progredirem no processo de aprendizado.

Brito (cf. 2022, p. 13) pontua que “as leituras de livros literários nas escolas normalmente são oferecidas apenas na língua portuguesa”, deixando de lado, assim, o ensino literário em língua inglesa. Porém, o mesmo autor ressalta que há “uma infinidade de livros adaptados na língua inglesa que podem instigar o aluno a aprender a cultura e a estrutura de um livro em inglês” (cf. 2022, p. 13).

Os *graded readers* são adaptações de uma história original que é, então, recontada a partir do ajuste adequado ao nível linguístico do estudante da língua-alvo, proporcionando, dessa forma, uma leitura mais simplificada da narrativa:

Os *graded readers* possuem uma linguagem de fácil compreensão pelo fato de possuírem níveis de leitura. O aluno se sentirá confortável começando com uma leitura compreensível. Essa facilidade na compreensão se dá pela quantidade de *headwords* (palavras-chaves) que cada nível possui. [...] Como podemos ver acima, a partir de cada nível as *headwords* vão aumentando, o que significa que a aquisição do vocabulário vai avançando, e é justamente isso o que difere os *graded readers* de outros tipos de leituras, porque o aluno vai se adaptando a cada nível que ele ler. O objetivo é fazer com que o aluno seja um leitor de uma segunda língua e que ele possa conseguir ler um texto em inglês. (Brito, 2022, p. 13-14).

Quanto ao seu conteúdo, para além da obra adaptada, os livros facilitados oferecem outros elementos em sua confecção.

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. (Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 34).

Além disso, vale frisar que alguns *graded readers* podem apresentar elementos paratextuais, que auxiliam no trabalho com o livro em sala de aula, tais como informações sobre o autor, sobre o contexto histórico da narrativa e, inclusive, alguns elementos como glossário, áudio da história e exercícios de análise textual e linguística (cf. Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 35).

No que tange à sua importância no ensino da literatura em língua inglesa, o uso dos *graded readers* tem se tornado uma ferramenta valiosa para professores e alunos em todo o mundo. Esses livros, cuidadosamente adaptados e classificados de acordo com o nível de proficiência do aluno, desempenham um papel fundamental na aquisição de habilidades linguísticas e na promoção do apreço pela leitura em inglês.

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. (Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 36).

Para o aprendizado de gramática, os *graded readers* desempenham um papel importante, visto que auxiliam

na expansão do vocabulário e na melhoria da compreensão do idioma. Ao ler um material adaptado ao seu nível, os alunos são expostos a novas palavras e estruturas de uma maneira que acompanha o seu processo natural de aprendizagem da língua estrangeira. Isso contribui para o desenvolvimento da fluência e da competência geral em inglês. Além disso, a repetição de palavras e estruturas em diferentes contextos ajuda os alunos a consolidar o que aprenderam.

Já para o desenvolvimento do letramento literário, o uso do *graded reader* torna-se uma ferramenta valiosa para introduzir os clássicos da literatura.

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. (Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 37).

Como podemos perceber, essa adaptabilidade dos *graded readers* é uma de suas principais vantagens. Dessa forma, por serem cuidadosamente editados para garantir que o vocabulário, a gramática e a complexidade da linguagem sejam apropriadas para o nível de competência do aluno, desde os iniciantes até os alunos mais

avançados, a existência dos *graded readers* faz com que todos possam encontrar material de leitura que os desafie na medida certa. Isso é crucial para manter o engajamento e a motivação dos alunos, pois eles evitam tentativas frustradas de leitura de obras muito difíceis, bem como o possível tédio da interação com textos demasiadamente simplificados para o seu nível de proficiência linguística.

Além disso, as leituras facilitadas abrangem uma ampla gama de gêneros, desde contos clássicos até romances contemporâneos e não ficção. Isso permite que os alunos explorem seus interesses pessoais e desenvolvam suas habilidades de leitura em áreas que realmente lhes interessam. Essa diversidade de opções ajuda a tornar a leitura em inglês mais agradável e significativa.

Entretanto, é necessário pontuar que o intuito é que os *graded readers* atuem como uma “escada”. Isto é, conforme o aluno avança em sua jornada de aprendizado da língua, ele elevará seu nível de compreensão linguística, eventualmente atingindo um estágio em que estará apto a ler o texto original, sem depender mais da versão adaptada, graças à base linguística que ele construiu, de acordo com as exigências de cada fase de seu aprendizado.

Em suma, os *graded readers* são uma ferramenta valiosa no ensino de inglês, oferecendo uma maneira eficaz e atrativa para aperfeiçoar as habilidades de leitura e a competência linguística. Eles auxiliam os alunos a progredir em seu próprio ritmo, descobrir novos mundos literários e desenvolver uma apreciação duradoura pela língua inglesa, unindo dois objetivos em um só objeto. Portanto, sua inclusão nas salas de aula é uma escolha inteligente para possibilitar que os alunos aprimorem o

inglês ao passo que expandem o seu conhecimento literário.

1. Programa Nacional do Livro e do Material Didático: uma contextualização

De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa governamental que visa avaliar, adquirir e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, de maneira regular e gratuita, para qualquer escola básica ou infantil conveniada ao Poder Público. O PNLD atende professores e alunos em diferentes etapas (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades escolares (regular ou Educação de Jovens e Adultos - EJA). O PNLD é um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo.

Anteriormente, a sigla referia-se somente ao chamado Programa Nacional do Livro Didático, entretanto, a partir do decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, o antigo programa se unificou ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tornando-se o que é atualmente. Com a nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático modificou o seu objetivo para abranger, além das obras didáticas e literárias, outros materiais educativos, como jogos educacionais, materiais de formação e gestão escolar etc.

Para ter acesso aos livros fornecidos pelo PNLD, é necessário que a escola pública faça parte do Censo Escolar realizado pelo Inep, tendo uma adesão formal ao programa, que deve ser renovada todos os anos, conforme a Resolução CD/FNDE n.º 42, de 28 de agosto de 2012. Des-

sa forma, os livros são distribuídos para as escolas logo que saem das editoras, no final do ano anterior ao início da vigência dos livros. Essa vigência corresponde ao ciclo referente ao processo de avaliação. Ademais, vale salientar que a compra e distribuição dos materiais é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A escolha dos livros a serem enviados é feita pela própria escola. O único critério é que as obras estejam inscritas no PNLD e sejam aprovadas na avaliação do Ministério da Educação. Essas obras são cadastradas por meio de edital, pelo autor ou detentor dos direitos autorais, e, posteriormente, analisadas por especialistas de diferentes áreas a partir de critérios pré-estabelecidos. As obras escolhidas constituem o Guia Digital do PNLD: documento oficial que orienta as escolas na escolha das obras. No Guia Digital do PNLD, estão contidas informações e resenhas das obras, com o intuito de proporcionar uma escolha tomada a partir de cada realidade escolar e proposta pedagógica. Além disso, vale ressaltar que os conceitos avaliados estão em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Com base nisso, o Guia apresenta: os critérios de avaliação que orientaram a seleção das obras; uma breve descrição dos aspectos técnicos dessas obras; e as resenhas das obras aprovadas.

2. O PNLD Literário

A vertente literária do PNLD surgiu a partir da unificação do antigo Programa Nacional do Livro Didático com o Programa Nacional Biblioteca da Escola, em 2017.

Assim, atualmente, o PNLD Literário busca incentivar o desenvolvimento da leitura nas escolas de ensino básico, com o intuito de formar cidadãos leitores. Antigamente, o PNBE era composto por obras clássicas de literatura universal, abrangendo os mais diversos gêneros: poemas, contos, crônicas, romances etc. As obras eram destinadas às bibliotecas das escolas públicas de todo Brasil. Com a unificação do antigo PNLD e do PNBE, algumas coisas mudaram, principalmente no âmbito literário.

Um primeiro ponto a ser citado nessa mudança é a avaliação das obras, que agora faz parte de um processo de seleção. O alcance das obras também mudou, ganhando o acesso digital, com a finalidade de ampliar o acesso à leitura. Outro fator que se alterou foi que, agora, os livros são acompanhados de contextualização do autor e da obra. Ainda, parte das obras também passou a ser acompanhada de material complementar de apoio para professores, de forma facultativa, seguindo uma orientação metodológica para a abordagem do texto literário em um contexto de ensino. Entretanto, é válido pontuar que não há atividades pedagógicas que acompanhem os livros. Além disso, foram disponibilizadas obras literárias em língua inglesa. As obras podem ser utilizadas nas escolas durante quatro anos, a contar do ano de seleção dos títulos.

Vale ressaltar que o surgimento do PNLD Literário ocorreu a partir da unificação do antigo PNLD com o PNBE em 2017, contudo o desdobramento literário do programa teve início apenas em 2018. Nesse primeiro ano, as obras literárias foram selecionadas e distribuídas para alunos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) e do Ensino Médio. Até o momento (2023), ocorreram mais duas edições do pro-

grama literário, uma em 2020 e outra em 2021.

Considerando as obras selecionadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) e o Ensino Médio, ao todo foram escolhidas 590 obras, sendo 400 obras para o Ensino Fundamental e 190 para o Ensino Médio.

Do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental, foram selecionadas 220 obras, e 180 dos 4.º e 5.º anos. Os gêneros abrangem poemas, romances, contos, obras clássicas da literatura universal, crônicas, peças de teatro, histórias em quadrinhos, textos de memória e de tradição popular etc.

No Ensino Médio, são 184 obras literárias de língua portuguesa e somente seis de língua inglesa. Desta última categoria, destacam-se os famosos títulos: *The Adventures of Huckleberry Finn*, de Mark Twain; *Pride and Prejudice*, de Jane Austen; e *Frankenstein*, de Mary Shelley. Os gêneros são os mesmos considerados para o Ensino Fundamental.

No PNLD de 2020, foram selecionadas obras para os anos finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano), compondo um total de 342 obras escolhidas, sendo 339 obras de língua portuguesa e três de língua inglesa. Os gêneros se dividem também em poemas, romances, obras clássicas da literatura universal, crônicas, teatro, histórias em quadrinhos, textos de memória e de tradição popular etc. Dentre os títulos das obras de língua inglesa, destaca-se *The Adventures of Tom Sawyer*, de Mark Twain.

Além disso, é importante salientar que o PNLD Literário de 2020 incluiu a obrigatoriedade de apresentação, junto à obra literária, de um material complementar de apoio ao docente (seja ele digital, seja audiovisual). Con-

tudo, essa mudança não pressupõe que a escolha das obras seja feita a partir desse adendo. Assim, também, o material não tem pretensão de ser a única forma de abordar o texto literário em sala de aula, ou seja, os professores continuam tendo autonomia para escolher a melhor maneira de explorar a leitura literária em aula.

No PNLD de 2021, foram selecionadas obras para o Ensino Médio, compondo um total de 527 títulos, sendo 521 obras de língua portuguesa e novamente seis de língua inglesa. Os gêneros compreendem, novamente, poemas, romances, obras clássicas da literatura universal, crônicas, teatro, histórias em quadrinhos, textos de memória e de tradição popular etc. Dentre os títulos das obras de Língua Inglesa, destacam-se: *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare; *The masque of the red death*, de Edgar Allan Poe; e, repetindo o aparecimento de 2018, mas desta vez ilustrado, *Pride and Prejudice*, de Jane Austen. Todas contêm material digital de apoio ao docente, no qual se encontram algumas informações sobre o gênero literário, sobre o(a) autor(a), um glossário e um pouco do contexto histórico.

3. Orgulho e Preconceito: características da obra original

Para além de os estudantes terem a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura crítica, interpretação textual e compreensão cultural por meio do romance, ao mesmo tempo em que expandem seu vocabulário e familiarizam-se com a língua inglesa, a utilização da narrativa de Jane Austen no ensino de inglês oferece uma oportunidade única para os alunos explorarem uma obra clássica que aborda temas universais. Ainda, a obra for-

nece *insights* sobre a sociedade e a cultura do período em que foi escrita, possibilitando aos alunos o contato com diferentes elementos culturais.

Logo, ler *Orgulho e Preconceito* é uma oportunidade para imergir em uma narrativa que oferece uma visão perspicaz da sociedade por meio de um estilo literário único, com temáticas diversas. A obra é uma janela para a compreensão das complexidades humanas e sociais que transcendem a época em que foi escrita. Assim, através de *Orgulho e Preconceito*, os alunos podem enriquecer o aprendizado ao se aproximar de um dos grandes clássicos da literatura mundial.

Além disso, de acordo com Guimarães (*apud* Viney, 2021, p. 79), o fato de o gênero da obra ser romance contribui para que o leitor se identifique com os personagens “e, assim, consiga viajar no tempo e no espaço, mergulhando no universo da trama”. Isso porque o romance, em comparação com outros tipos de gênero, tem a habilidade especial de fazer com que os leitores se sintam imersos na trama.

Mais especificamente, a proximidade dos alunos com o subgênero “romance de costumes”, popular durante aquele período, e um tipo de escrita em que Jane Austen é considerada especialista (cf. Guimarães *apud* Viney, 2021, p. 85), torna-se de suma importância para o desenvolvimento da competência literária. “É claro que retratar os costumes de certa sociedade não significa concordar com eles; pelo contrário: Jane Austen, assim como outros romancistas de costumes, expressava em suas obras uma aguçada crítica social” (cf. Guimarães *apud* Viney, 2021, p. 88), fato que também justifica a escolha da obra para o trabalho em sala de aula.

Ademais, segundo Guimarães (apud Viney, 2021, p. 90), as obras de Jane Austen seguem fazendo sucesso ao redor do mundo, ganhando diversas “versões no cinema, nas histórias em quadrinhos, em séries televisivas e *on-line*, além de serem inspiração para incontáveis *fan-fics* (histórias criadas por fãs)”. Por isso, *Orgulho e Preconceito* é um livro que oferece aos alunos um grande potencial para despertar o interesse pela literatura e suscitar muitos debates relevantes relativos à história e à sociedade.

Com a ideia de aprofundar o conhecimento sobre a obra *Orgulho e Preconceito*, apresenta-se a seguir uma revisão bibliográfica, ressaltando alguns aspectos importantes da obra, suas características principais, seus elementos culturais, bem como sua relevância para a literatura.

Orgulho e Preconceito foi escrito por Jane Austen e publicado pela primeira vez em 1813, tornando-se um dos romances mais celebrados da literatura inglesa e uma das obras mais reconhecidas da autora: “ela se tornou um clássico popular, admirada por sua inteligência, seu bom senso, sua visão sobre o caráter e as relações sociais” (cf. Barnard, 2004, p. 107, tradução nossa)¹. A trama se desenvolve na Inglaterra rural, retratando a sociedade da época e suas convenções, especialmente com relação ao casamento e à posição social. Vale ressaltar que Jane Austen se tornou conhecida por sua ironia sutil e observação aguda da sociedade. Dessa forma, mesmo sendo parte do período romântico, seus romances retratam, com tons realistas, as limitações impostas às mulheres da época, expectativas financeiras e as complexidades do amor e do casamento.

¹ She became a popular classic, admired for her wit, her common-sense, her insight into character and social relationships.

A visão de vida de Jane Austen é totalmente realista. Ela não tem sentimentalismo, nem tempo para excessos emocionais. Embora seu tema seja amor e casamento, seus livros nunca produzem um brilho caloroso, nem por um momento aspiram à poética. Ela honra as virtudes augustanas de moderação, dignidade, emoção disciplinada e bom senso, e usou sua inteligência irônica para desviar o tema do coração partido. Ela era uma voz solitária na época de Byron e Shelley. (Barnard, 2004, p. 109, tradução nossa)².

Sobre isso, Dias (cf. 2015, p. 24) ressalta que o contexto em que a obra foi produzida surge do desdobramento de uma sociedade que há séculos se estruturou sob os princípios do patriarcado, e, portanto, isso exerce uma influência considerável sobre os sentidos construídos na narrativa acerca do casamento e da função desempenhada pela mulher dentro desse contexto conjugal. Assim, *Orgulho e Preconceito* é rico em elementos culturais que retratam a sociedade e o período histórico em que a história se passa.

O romance de Jane Austen narra a história da família Bennet, composta pelo Sr. e Sra. Bennet e suas cinco filhas: Jane, Elizabeth, Mary, Kitty e Lydia, todas em idade para casar. A família não possuía um herdeiro homem, o que significa que sua propriedade seria herdada por um parente distante. Com a chegada do rico e misterioso Sr. Bingley na vizinhança, as esperanças de casamento para as filhas Bennet aumentam, especialmente para Jane, a

² Jane Austen's view of life is a totally realistic one. She has no sentimentality, no time for emotional excess. Though her subject is love and marriage, her books never produce a warm glow, never for a moment aspire to the poetic. She honors the Augustan virtues of moderation, dignity, disciplined emotion and common sense, and she used her ironic wit to deflect heartbreak. She was a lonely voice in the age of Byron and Shelley.

mais velha e gentil das irmãs. No entanto, o orgulho e o preconceito de Darcy e Elizabeth, a segunda filha Bennet, colocam obstáculos ao romance, desencadeando uma trama repleta de reviravoltas e confrontos sociais.

De acordo com Guimarães (*apud* Viney, 2021, p. 88), a escrita de Jane Austen parte de uma perspectiva crítica à sociedade aristocrática inglesa da época. Entretanto, todos os temas em destaque na obra continuam relevantes e ressoam entre os leitores de diferentes épocas e culturas. Ainda, Jane Austen aborda essas questões com perspicácia, ironia e profundidade psicológica, criando personagens complexos e realistas. As características literárias do romance contribuem para tornar *Orgulho e Preconceito* uma obra apreciada por leitores de diversas gerações, e consolidam Jane Austen como uma das maiores escritoras da literatura inglesa.

O brilhantismo de Jane Austen como satírica da classe ociosa inglesa muitas vezes leva os historiadores literários a comparar suas obras com a espirituosa Restauração e as comédias do século XVIII. Mas ela também ajudou a trazer esse tema para o primeiro plano da escrita de romances, concebendo novas formas de articular a relação entre a história psicológica do indivíduo e a história da sociedade, e, com uma visão psicológica insuperável, criando heroínas inesquecíveis que vivem no tempo e na mudança. Tal como outros românticos, o tema de Austen é a revolução – revoluções da mente. O acontecimento importante nas suas ficções, que se assemelha à poesia de Wordsworth na descoberta do extraordinário no quotidiano, é a mudança de mentalidade que cria a possibilidade do amor. [...] Scott escreveu que Austen “tinha talento para descrever os envolvimento, sentimentos e personagens da vida comum, o que é para mim o mais maravilhoso que já encontrei”. [...] Ele, no entanto, reconheceu até que ponto Austen também havia mudado o gênero em

que ela trabalhava, ao desenvolver uma nova linguagem novelística para o funcionamento da mente em fluxo. (Greenblatt et al., 2013, p. 27, tradução nossa)³.

Quanto ao contexto, a obra se passa na Inglaterra durante a Regência⁴ (cf. Greenblatt et al., 2013, p. 3). De acordo com Presotto (cf. 2017, p. 11), foi nesse período que estava ocorrendo a Revolução Francesa (1789-1799), durante a qual se delinearão claramente os diferentes papéis atribuídos a cada gênero, criando uma dicotomia entre homens envolvidos na esfera política e mulheres confinadas ao âmbito doméstico. Esse cenário histórico atua como um estímulo para a expressiva representação dessas disparidades de poder na obra de Austen. Adicionalmente, nesse mesmo período, também aconteciam a Revolução Industrial (1760-1840) e o apogeu do movimento Romântico.

³ Jane Austen's brilliance as a satirist of the English leisure class often prompts literary historians to compare her works to witty Restoration and eighteenth-century comedies. But she too helped bring this theme to the forefront of novel-writing, devising new ways of articulating the relationship between the psychological history of the individual and the history of society, and, with unsurpassed psychological insight, creating unforgettable heroines who live in time and change. As other Romantics, Austen's topic is revolution - revolutions of the mind. The momentous event in her fictions, which resemble Wordsworth's poetry in finding out the extraordinary in the everyday, is the change of mind that creates the possibility of love. [...] Scott wrote that Austen "had a talent for describing the involvements and feelings and characters of ordinary life, which is to me the most wonderful I ever met with." [...] He, however, recognized the extent to which Austen had also changed the genre in which she worked, by developing a new novelistic language for the workings of the mind in flux.

⁴ O período da Regência na Inglaterra abrange aproximadamente os anos de 1800 a 1820, durante os quais o Rei George III ficou mentalmente doente e incapaz de exercer suas funções de governo.

Nos últimos anos do século XVIII, começou uma mudança na forma como homens e mulheres instruídos viam a si mesmos e ao mundo ao seu redor. Essa mudança, após a qual ainda vivemos, recebeu mais tarde o nome de Movimento Romântico. (Barnard, 2004, p. 85, tradução nossa)⁵.

Dessa maneira, de acordo com Greenblatt *et al.* (cf. 2013, p. 5), na Inglaterra esse período foi marcado por uma instabilidade política significativa e uma considerável flutuação na economia. Durante esse tempo, testemunhou-se o surgimento da classe média, o florescimento de uma cultura de consumo e a transição de uma economia agrícola para uma economia industrial. Isso resultou em uma diminuição geral da pobreza, mas também causou considerável instabilidade social.

Pela primeira vez, a expressão “classes médias” entrou em uso, como forma de registrar o reconhecimento dessa camada a respeito de sua própria coerência e interesses, das suas relações únicas e muitas vezes combativas com as classes acima e abaixo; o plural (“classes”) registrou a diversidade permanente, de renda, de estilo de vida – dentro da coesão. (Sherman, 2010, p. 1998, tradução nossa)⁶.

Além disso, foi uma época em que o debate sobre os direitos das mulheres começou a ganhar destaque no país. Também, em todos os lugares, as conversas sobre

⁵ In the later years of the eighteenth century, there began a shift in the way educated men and women regarded themselves and the world around them. That shift, in the aftermath of which we still live, was later given the name of the Romantic Movement.

⁶ For the first time, the phrase “middle classes” itself came into use, as a way of registering this cohort’s recognition of its own coherence and interests, its unique, often combative relations with the classes above and below; the plural (“classes”) registered the abiding diversity, of income, of lifestyle – within the cohesion.

direitos e obrigações, liberdades e compromissos estavam em constante crescimento (cf. Greenblatt *et al.*, 2013, p. 5).

Assim, perpassando o espaço rural e a capital, Londres, tendo por contexto uma sociedade marcada por rígidas convenções sociais e hierarquia de classes, o romance aprofunda importantes aspectos de seu tempo acerca dos temas elencados acima. Além dessas questões, serão abordados neste capítulo outros elementos de destaque na obra de Jane Austen: a comunicação dos personagens e a narração indireta.

3.1 A mulher na sociedade da narrativa

Segundo Dias (cf. 2015, p. 71), no contexto social do período em que a narrativa de Jane Austen se passa, as mulheres eram limitadas em suas oportunidades, visto que enfrentavam uma sociedade patriarcal, e, muitas vezes, sua principal meta era conseguir um casamento vantajoso, levando em consideração que o matrimônio se apresentava como a única oportunidade para as mulheres melhorarem sua posição na sociedade. Aquelas que não conseguissem um matrimônio até os vinte anos seriam consideradas tardias nesse aspecto, o que as levaria a depender da caridade alheia e do amparo de algum familiar, já que as mulheres não podiam trabalhar (cf. Presotto, 2017, p. 13).

Assim, para conseguir se casar, uma mulher precisava ser considerada “prendada”, o que atribui à mulher o papel de ter:

a thorough knowledge of music, singing, drawing, dancing, and the modern languages, to deserve the

word; and besides all this, she must possess a certain something in her air and manner of walking, the tone of her voice, her address and expressions, or the word will be but half-deserved. (Austen, 1995, p. 26)⁷.

O romance questiona essas limitações e apresenta em Elizabeth Bennet, a protagonista, uma mulher forte e independente: “Elizabeth Bennet é a mais amada das heroínas de Jane Austen e a mais espirituosa e independente” (cf. Barnard, 2004, p. 108, tradução nossa). Através dela, a autora retrata a busca por autonomia e felicidade em meio a um sistema que frequentemente negligenciava os desejos e aspirações das mulheres (cf. Dias, 2015, p. 80).

Elizabeth Bennet apresenta padrões que vão além do âmbito material, recusando-se, assim, a casar por simples conveniência. Contudo, ela rejeita não apenas uma, mas duas propostas de matrimônio. A primeira delas é feita por Mr. Collins, o herdeiro legítimo de seu pai, e Elizabeth a recusou por não nutrir sentimentos amorosos por ele e não considerar que seria ou o faria feliz.

“Upon my word, sir.” cried Elizabeth, “your hope is a rather extraordinary one after my declaration. I do assure you that I am not one of those young ladies (if such young ladies there are) who are so daring to risk their happiness on the chance of being asked a second time. I am perfectly serious in my refusal. You could not make me happy, and I am convinced that I am the last woman in the world who could make you so”. (Austen, 1995, p. 74).

A segunda proposta vem de Mr. Darcy, mas ela a re-

⁷ Como este trabalho de conclusão de curso aborda o *graded reader Pride and Prejudice*, torna-se relevante, para fins comparativos posteriormente, que as citações da obra original se mantenham em inglês.

cusa devido ao fato de ele tê-la ofendido (cf. Cardoso e Lago, 2022, p. 41). Assim, de acordo com Dias (cf. 2015, p. 81), a jovem possui uma feminilidade intrigante, sem ser “bobinha”, e não faz questão de impressionar as figuras masculinas. Ela é cheia de originalidade, com uma sutileza irônica e elegante expressa em suas falas, que demonstram uma inteligência perspicaz mesmo na sua franqueza diante dos fatos. Seu pai, Mr. Bennet, inclusive acredita que Elizabeth é a mais inteligente das filhas: “They have none of them much to recommend them”, replied he, “they are all silly and ignorant like other girls; but Lizzy has something more of quickness than her sisters” (Austen, 1995, p. 2). Para Campos (cf. 2017, p. 59), Elizabeth é “uma personagem peculiar e incomparável a qualquer outra heroína de Jane Austen ou de escritores a ela contemporâneos”, pois são justamente a sinceridade, a sagacidade e a perspicácia da personagem que a fazem tão cativante aos olhos dos leitores e, principalmente, aos de Darcy, o que a própria protagonista acredita:

You may as well call it impertinence at once. It was very little less. The fact is, that you were sick of civility, of deference, of officious attention. You were disgusted with the women who were always speaking, and looking, and thinking for your approbation alone. I roused, and interested you, because I was so unlike them. (Austen, 1995, p. 256).

Considerando o exposto acima, é possível compreender por que Elizabeth Bennet foi uma personagem feminina muito à frente de seu tempo, tendo em vista que ela se coloca sempre em primeiro lugar, o que ela pensa ou sente, em detrimento dos outros. Antes de tudo, a sua felicidade era valiosa: “I am only resolved to act in that manner, which will, in my own opinion, constitute my happiness” (Austen, 1995, p. 241). Assim, a conduta

de Elizabeth vai contra o que a sociedade acreditava que era o papel da mulher, que “em função da modéstia pregada por livros de conduta, não deveria se importar se era ou não feliz” (cf. Dias, 2015, p. 80).

Essa abordagem pioneira de Austen em relação ao papel e aos anseios das mulheres fez de *Orgulho e Preconceito* um romance revolucionário para a época (cf. Dias, 2015, p. 97). Elizabeth se destaca como uma personagem cativante, cujo caráter firme e independente desafia as convenções sociais da época, pois ela vai na contramão dos estereótipos de uma mulher obediente e passiva, o oposto de sua irmã mais velha, Jane, que representa o papel mais tradicional e submisso da mulher na época (cf. Cardoso e Lago, 2022, p. 39).

Para alguns, o romance pode não parecer revolucionário à primeira vista, mas na verdade é. É importante lembrar que a obra foi escrita em uma época em que a busca pela felicidade individual não era considerada mais importante do que a preservação do status e da estabilidade financeira, principalmente quando se tratava da felicidade das mulheres. Portanto, quando Elizabeth afirma que só agirá de maneira que promova sua própria felicidade, ela está reivindicando seu direito a uma identidade independente. Isso, considerando o contexto da Regência na Inglaterra, era uma ideia revolucionária para as mulheres (cf. Dias, 2015, p. 98).

3.2 O casamento: amor versus estabilidade financeira

“It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife” (Austen, 1995, p. 1). O romance de Jane Austen já inicia com essa citação inusitada. Ela revela a motivação

de perseguir a riqueza e o prestígio por meio do matrimônio. A ironia reside no fato de que isso representava o anseio de muitas famílias com filhas solteiras, principalmente por parte das mães, e não necessariamente o desejo de um homem rico e solteiro de se casar (cf. Barnard, 2004, p. 107).

Logo, no período em que a história ocorre, o casamento era visto como uma instituição central na vida das pessoas, especialmente para as mulheres, que viam no matrimônio uma forma de garantir sua segurança financeira e status social (cf. Dias, 2015, p. 110). O conceito de “amor romântico” ainda era incipiente, e casamentos arranjados eram comuns entre famílias de posses, visando fortalecer alianças e preservar o patrimônio.

Portanto, a felicidade era ignorada: “Happiness in marriage is entirely a matter of chance. If the dispositions of the parties are ever so well known to each other, or ever so similar beforehand, it does not advance their felicity in the least” (Austen, 1995, p. 14). Nessa citação, vemos como Charlotte reconhece que o casamento nem sempre pressupõe amor e felicidade, destacando assim uma discordância em suas perspectivas com relação à sua amiga próxima, Elizabeth, que tende a ser mais idealista, concebendo casar-se somente por amor.

No enredo de *Orgulho e Preconceito*, a história se desencadeia devido ao fato de que os Bennet têm cinco filhas e nenhum filho homem. Isso significa que, de acordo com a lei, a herança dos Bennet deva passar para um parente próximo do sexo masculino. Assim, as mulheres não tinham direito sobre nenhuma propriedade ou dinheiro (cf. Dias, 2015, p. 110). Logo, para garantir a segurança financeira, o casamento era a única saída. Por-

tanto, o casamento era frequentemente visto como uma forma de ascensão social, e as famílias procuravam alianças que melhorassem seu *status* e posição financeira. Assim, quando Mr. Collins pede Elizabeth em casamento, é a solução perfeita para que ela pudesse fugir da pobreza, e ela recusa. Nesse sentido, Presotto (cf. 2017, p. 13) reitera que “recusar um casamento na sociedade inglesa do século XIX era feito por poucas mulheres de estimada coragem, devido às condições de desigualdade de gênero a que eram submetidas frente aos homens”.

Ademais, uma ocorrência cultural predominante na obra é o chamado “*elopement wedding*”. De acordo com Brivio (cf. 2023), o termo surge a partir da palavra “*elope*”, que significa “fugir de algum lugar e não retornar ao seu ponto de origem” e que ficou intimamente ligada ao ato de fugir para casar-se em segredo. A expressão difundiu-se por volta de 1800 a partir de casais que fugiam das famílias para se casar devido a algum tipo de proibição. No caso do livro *Orgulho e Preconceito*, Lydia Bennet foge para se casar com Whickham, algo extremamente transgressor para a época, visto que os seus destinos eram colocados em risco diante de uma sociedade extremamente preconceituosa. Afinal, a grande questão a respeito da fuga de Lydia na narrativa se deve ao fato de ela poder ter sua reputação arruinada e, consequentemente, colocar em risco a reputação de todas as irmãs.

Além disso, é perceptível, no retrato da sociedade da época, o fato de meninas, jovens, apaixonarem-se por homens maduros, e dificilmente por garotos da mesma idade. Isso se deve justamente ao fato de o casamento ser visto como ascensão econômica ou ao menos como estabilidade financeira. Por isso, os homens só se casavam mais velhos, depois de adquirirem uma vida financeira estável. E assim, eram visados pelas meninas que adentravam a idade do casamento e começavam a fre-

quentar a sociedade (cf. Dias, 2015, p. 127).

O comentário da mãe de Elizabeth ao final do livro, quando se depara com os bons casamentos feitos pela filha, principalmente Elizabeth, revela o quanto o matrimônio estava diretamente ligado à estabilidade e à ascensão financeiras.

Good gracious! Lord bless me! only think! dear me! Mr. Darcy! Who would have thought it? And is it really true? Oh! my sweetest Lizzy! how rich and great you will be! What pin-money, what jewels, what carriages you will have! Jane's is nothing to it—nothing at all. I am so pleased—so happy. Such a charming man!—so handsome! so tall!—Oh, my dear Lizzy! Pray apologize for my having disliked him so much before. I hope he will overlook it. Dear, dear Lizzy. A house in town! Every thing that is charming! (Austen, 1995, p. 255).

Em suma, percebemos que *Orgulho e Preconceito* explora a união matrimonial como o pilar das relações humanas. Afinal, o casamento desempenhava um papel fundamental na sociedade da época. Questões relacionadas à classe social eram intimamente ligadas à união de famílias e à transferência de heranças por meio do matrimônio. Aliás, a posse de terras desempenhava um papel crucial para alcançar status na sociedade, na medida em que estava frequentemente ligada ao casamento. Tudo isso revela como a sociedade do período era estruturada em torno do matrimônio.

3.3 Classes sociais: o status na dicotomia entre orgulho e preconceito

Durante o período de Regência na Inglaterra, as preocupações com a classe social influenciavam as relações românticas e as expectativas de casamento dos perso-

nagens. Em vista disso, quando Lady Catherine⁸ vai a Longbourn, ela tem como objetivo obter de Elizabeth a promessa de que ela não se casará com Darcy, seu sobrinho (cf. Dias, 2015, p. 44). A tia assume com arrogância sua autoridade nessa questão, destacando as sutis distinções dentro da mesma classe social de pequena nobreza: enquanto a família de Lady Catherine possui um título, ela considera Elizabeth apenas parcialmente parte dessa nobreza rural, devido à origem de seu pai. De acordo com Dias (cf. 2015, p. 34), as conexões familiares mais modestas de Elizabeth contribuem ainda mais para diminuir seu *status* aos olhos de Lady Catherine: “You are a gentleman’s daughter. But who was your mother? Who are your uncles and aunts? Do not imagine me ignorant of their condition” (Austen, 1995, p. 239). Ainda para a autora (cf. 2015, p. 34), “Lady Catherine talvez esteja atacando não só Elizabeth, mas os valores de uma classe em ascensão que estava questionando o *status*, os valores e a posição de sua própria classe”.

Ainda, em capítulo anterior, a tia já havia comentado sobre o fato de o seu sobrinho ser prometido à sua filha, tendo em vista os dois serem da mesma classe social alta e, que também, dessa forma, todo o dinheiro continuaria no nome da família.

The engagement between them is of a peculiar kind. From their infancy, they have been intended for each other. It was the favourite wish of his mother as well as of hers. While in their cradles, we planned the union: and now, at the moment when the wishes of both sisters would be accomplished in their marriage, to be prevented by a young woman of inferior birth, of no importance in the world, and wholly unallied to the family! (Austen, 1995, p. 238).

⁸ Lady Catherine é uma nobre, tia de Darcy e patrona de Mr. Collins, tendo-lhe concedido a paróquia que lhe suporta financeiramente.

Assim, percebe-se como a tia de Darcy sente uma profunda preocupação com a suposta “mudança de classe social” de Elizabeth, o que causaria uma ruptura com a tradição e, aos olhos dela, uma “poluição”: “Heaven and earth! — of what are you thinking? Are the shades of Pemberley to be thus polluted?” (Austen, 1995, p. 240).

Podemos observar como a personagem Lady Catherine, extremamente conservadora, é atormentada pela ameaça que essa “assimilação de classe” representa à tradição, e seu maior medo é ver as terras de Pemberley “poluídas”. É como se ela lutasse contra a própria história: pertencendo a uma aristocracia de “sangue puro”, endinheirada, com uma conexão com a corte que nos é vagamente sugerida, não haveria razão para querer contato com as camadas sociais inferiores (pelo menos sob seus parâmetros), a menos que o fizesse em uma posição de comando. O problema que a personagem enfrenta, então, advém exatamente dessas mudanças sociais que com o tempo irão alterar os parâmetros da posição ocupada por cada um na sociedade e, principalmente, a forma como o indivíduo poderia conquistar o seu lugar. (Dias, 2015, p. 35).

Dessa forma, durante toda a narrativa, Jane Austen utiliza o orgulho e o preconceito como conceitos interligados que se manifestam ao longo do romance, conduzindo o leitor a uma compreensão mais profunda das relações humanas e das complexidades da sociedade da época.

Nesse emaranhado de orgulho e preconceito, Elizabeth Bennet e Fitzwilliam Darcy são apresentados com suas personalidades conflitantes. Assim, essa dicotomia é explorada ao longo da trama, mostrando como essas características podem levar a mal-entendidos e obstáculos nos relacionamentos.

Portanto, o título *Orgulho e Preconceito* faz referência às características centrais dos personagens principais.

Darcy é inicialmente retratado como um homem arrogante e orgulhoso, enquanto Elizabeth é movida por seus preconceitos e julgamentos rápidos. O contrário também é comentado, sendo Darcy reconhecido pelos seus preconceitos em relação às classes inferiores e Elizabeth tendo seu orgulho ferido diante dos comentários de Darcy.

Aqui vale destacar a ambiguidade presente na palavra “orgulho”, sendo interpretado de maneira tanto positiva quanto negativa, dependendo do contexto em que é aplicado. Há o orgulho referente à valorização individual e o orgulho referente à soberba. Sobre isso, Dias relata acerca de determinado trecho do livro:

Na versão original em inglês, há um destaque em itálico na palavra “right” [direito] utilizada por Miss Lucas – e esse destaque se torna importante na discussão, pois a diferença de postura das duas amigas diante do “direito ao orgulho” é sutil, mas muito reveladora. Miss Lucas estabelece o direito no campo da “distinção”, vinda da “família” e da “riqueza”. Por outro lado, ao defender que também tem direito a um orgulho dignificante, Elizabeth adota uma estratégia que a coloca no mesmo patamar que um homem poderoso, e também dá destaque a duas palavras: “his” [dele] e “mine” [meu], aproximando as duas de modo a diminuir a distância entre si mesma e Darcy. Assim, quando Elizabeth diz ser válida a afirmação da amiga, está na verdade endereçando este “direito ao orgulho” em outro lugar: não na posição social a que Miss Lucas se refere, mas na ideia progressista de valor individual. (Dias, 2015, p. 53).

Abaixo, pode-se vislumbrar a citação em que fica evidente a ambiguidade de “orgulho”:

“His pride, said Miss Lucas, “does not offend me so much as pride often does, because there is an excuse for it. One cannot wonder that so very fine a young

man, with family, fortune, everything in his favour, should think highly of himself. If I may so express it, he has a right to be proud”. “That is very true”, replied Elizabeth, “and I could easily forgive his if it had not mortified mine”. (Austen, 1995, p. 12).

Em outra passagem, quando Darcy faz a primeira proposta de casamento à Elizabeth, ela tem novamente seu orgulho ferido.

“I might as well inquire,” replied she, “why with so evident a desire of offending and insulting me, you chose to tell me that you liked me against your will, against your reason, and even against your character? Was not this some excuse for incivility, if I was incivil? (Austen, 2012, p.130).

Dias (cf. 2015, p. 56) disserta sobre o fato de que, após reafirmar a visão de que a família de Elizabeth possui um *status* social inferior, Darcy é confrontado com a acusação de que seu comportamento não é nada educado. Na citação acima, Elizabeth é clara ao falar que o comportamento rude de Darcy prevalece sobre sua nobreza aos olhos dela.

Na passagem abaixo, Darcy aborda, em outro momento, a questão do *status* social inferior de Elizabeth.

He spoke well, but there were feelings besides those of the heart to be detailed, and he was not more eloquent on the subject of tenderness than of pride. His sense of her inferiority—of its being a degradation—of the family obstacles which had always opposed to inclination, were dwelt on with a warmth which seemed due to the consequence he was wounding, but was very unlikely to recommend his suit. (Austen, 1995, p. 129).

No início da narrativa, Darcy considera a aparência de Elizabeth como apenas “tolerável” ao dizer: “She is tole-

nable, but not handsome enough to tempt me” (Austen, 1995, p. 7). No entanto, gradualmente, ao decorrer da narrativa, ele se vê cada vez mais atraído por sua vivacidade e inteligência, apesar de seu próprio orgulho lhe fazer acreditar que essa atração está abaixo de seu nível. Sua proposta infeliz só serve para reforçar a primeira impressão de Elizabeth sobre seu orgulho e frieza, uma impressão que, de forma equivocada, ela permite que Wickham intensifique.

Embora Darcy possa ter pretendido que isso demonstrasse o quanto ele realmente ama Elizabeth — a ponto de estar disposto a ignorar a discrepância em seus *status* sociais —, ela se sente profundamente insultada. Darcy está profundamente consciente das “distinções de posição”, ciente da proibição implícita de casar-se com pessoas de classe social inferior. No entanto, o poder do seu amor por Elizabeth e o reconhecimento do seu valor como igual intelectual e emocional superam a sua adesão inicial às distinções de classe.

Ao longo da história, ambos são levados a questionar e superar suas atitudes, aprendendo lições importantes sobre humildade, autoconhecimento e compreensão (cf. Campos, 2017, p. 73). Ao ler a carta de Darcy, por exemplo, na qual ele esclarece suas ações e revela a verdade sobre Wickham, Elizabeth revisa seu preconceito inicial em relação a ele. Assim, ela compreende que tinha formado uma opinião errônea, e há um momento crucial de mudança em seus sentimentos em relação a ele.

“How despicably have I acted!” she cried. — “I, who have prided myself on my discernment! — I, who have valued myself on my abilities! who have often disdained the generous candor of my sister [...]. — How humiliating is this discovery! [...] — Had I been

in love, I could not have been more wretchedly blind. But vanity, not love, has been my folly. [...] on the very beginning of our acquaintance, I have courted prepossession and ignorance, and driven reason away [...]. Till this moment, I never knew myself.” (Austen, 1995, p. 141).

Logo, Darcy supera seu orgulho ao aceitar Elizabeth como ela é, independentemente de sua família não ser rica e frequentemente não ser respeitável na sociedade.

You taught me a lesson, hard indeed at first, but most advantageous. By you, I was properly humbled. I came to you without a doubt of my reception. You showed me how insufficient were all my pretensions to please a woman worthy of being pleased. (Austen, 1995, p. 248-249).

Por sua vez, Elizabeth também precisa deixar de lado o orgulho que tinha em seu julgamento sobre o caráter das pessoas. Ela finalmente compreende que o orgulho de Darcy é mais baseado na honra do que na classe social, que sua reserva é uma expressão de seriedade natural e não esnobismo, e que o que ele pode carecer em charme é compensado pela sinceridade (cf. Dias, 2015, p. 62).

3.4 A comunicação: entre cartas, fofocas e desentendimentos

A comunicação, ou a falha dela, é um elemento fundamental para o desenrolar de toda a trama da obra de Jane Austen. Logo, tendo os diálogos como um ponto forte na narrativa, sendo caracterizados por sua vivacidade e perspicácia, vale ressaltar as principais formas como as pessoas na época podiam se comunicar e saber informações sobre algo ou alguém.

Na época da Regência, na Inglaterra, se alguém se interessava por outra pessoa, não poderia simplesmente fazer uma pesquisa nas redes sociais. Dessa forma, Jane não tinha meios para descobrir quão acessível Bingley estava, por exemplo. O único meio que os personagens possuíam de ficar sabendo de alguém era através de focas, fazendo perguntas (in)discretas e, às vezes, recorrendo a cartas, além de observar pessoalmente o que conseguiam durante os eventos sociais.

De acordo com Dias (cf. 2015, p. 134), diálogos importantes da trama acontecem em bailes. Os bailes são eventos sociais importantes no romance, onde os personagens se encontram e interagem. Esses eventos ofereciam oportunidades para as famílias demonstrarem sua posição social, conhecerem possíveis pretendentes e traçarem casamentos, tendo em vista que era o momento em que as moças podiam ser notadas “mostrando boas maneiras e sabendo impressionar e chamar a atenção dos cavalheiros pela forma como se portavam, e pela dança” (cf. Pressotto, 2017, p. 36).

Outro meio de comunicação comum à sociedade e que é representado no livro é a troca de cartas. Segundo Dias (cf. 2015, p. 62), as cartas desempenham um importante papel no romance. Afinal, por meio delas os personagens revelam sentimentos, pensamentos e informações essenciais para o desenrolar da história, como na carta em que Darcy entrega à Elizabeth após o primeiro pedido de casamento.

A mesma autora (cf. 2015, p. 134) salienta o fato de a história iniciar durante a estação de inverno, pois nesse período as personagens frequentemente se encontram confinadas em “*drawing rooms*”, salas de jantar ou salões de baile. Nesses espaços narrativos, percebemos

que o cenário é praticamente ausente, pois a maior parte da narrativa se desenrola por meio de diálogos, enquanto os personagens estão acomodados na sala de estar.

Ademais, arranjavam-se “visitas matinais, jantares, chás da tarde, recitais de música” (cf. Presotto, 2017, p. 15) como momentos propícios para que a comunicação ocorresse. Nesses ambientes, a fofoca, ou “novidades”, era o meio de entretenimento favorito de algumas pessoas: “She was a woman of mean understanding, little information, and uncertain temper. When she was discontented, she fancied herself nervous. The business of her life was to get her daughters married; its solace was visiting and news” (Austen, 1995, p. 3).

Assim, por meio da fofoca muitas informações acabavam com lacunas não preenchidas, o que ocasionava muitos desentendimentos, sendo os principais da obra os julgamentos que Elizabeth fez a respeito de Darcy com base em comentários que ela ouvira de outras pessoas, impulsionados pela pura observação dela nos bailes.

Mr. Darcy danced only once with Mrs. Hurst and once with Miss Bingley, declined being introduced to any other lady, and spent the rest of the evening in walking about the room, speaking occasionally to one of his own party. His character was decided. He was the proudest, most disagreeable man in the world, and everybody hoped that he would never come there again. Amongst the most violent against him was Mrs. Bennet, whose dislike of his general behaviour was sharpened into particular resentment by his having slighted one of her daughters. (Austen, 1995, p. 6).

A observação feita por Elizabeth acerca de como Darcy se portou durante o baile é ainda mais enfatizada a partir do comentário de sua mãe após a terrível fala dele

sobre a beleza de Elizabeth, na mesma ocasião.

But I can assure you,” she added, “that Lizzy does not lose much by not suiting his fancy; for he is a most disagreeable, horrid man, not at all worth pleasing. So high and so conceited that there was no enduring him! He walked here, and he walked there, fancying himself so very great! Not handsome enough to dance with! I wish you had been there, my dear, to have given him one of your set-downs. I quite detest the man.” (Austen, 1995, p. 8).

3.5 Narração indireta

A narrativa do romance de Jane Austen é contada em terceira pessoa. Para além disso, com relação à técnica literária utilizada por Austen, ela foi pioneira em um estilo conhecido como “free indirect discourse” ou “discurso indireto livre” / “narrativa indireta”. De acordo com Bodenheimer (cf. 2018, p. 706), a nomenclatura ainda nem existia na época, no entanto isso não deteve a utilização desse estilo por diversos autores do período. Segundo Moretti (cf. 2003, p. 27), na Inglaterra, no começo do século XIX o discurso indireto livre “paira claramente no ar, e o encontramos aqui e ali em muitos textos; no entanto, Austen é a única a fazer bom uso dele e a desenvolver todas as suas potencialidades expressivas”.

O estilo da narrativa indireta significa que, embora a narração seja em terceira pessoa, a voz narrativa nos transporta para os pensamentos e sentimentos dos personagens de uma forma em que a narração “desaparece” (cf. Bodenheimer, 2018, p. 706). Por exemplo, depois de um encontro inesperado com Darcy em sua propriedade, a narração indireta captura vividamente o constrangimento de Elizabeth:

Her coming there was the most unfortunate, the most ill-judged thing in the world! How strange must it appear to him! In what a disgraceful light might it not strike so vain a man! It might seem as if she had purposely thrown herself in his way again!” (Austen, 1995, p. 168).

Para Bodenheimer (cf. 2018, p. 706, tradução nossa)⁹, a narrativa indireta “refere-se a frases narradas em terceira pessoa no pretérito que imitam os pensamentos interiores de um personagem. É ‘livre’ apenas no sentido gramatical de que não está subordinado a uma oração principal como em ‘ele se perguntou’ ou ‘ela pensou’”. Assim, ao utilizar-se a narrativa indireta, há uma tendência natural de concentrar-se intensamente no personagem, como se o narrador desejasse se fundir com ele (cf. Dias e Lucena, 2021, p. 50).

Essa técnica narrativa expressa a emoção sem explicitamente a descrever, seguindo o princípio de mostrar em vez de contar. Ela faz o leitor sentir não apenas uma empatia por Elizabeth, mas o coloca na pele dela. Esse estilo apresenta uma experiência significativa aos leitores, proporcionando-lhes um mergulho dentro da mente dos personagens (cf. Bodenheimer, 2018, p. 706). Além disso, Moretti (cf. 2003, p. 27) frisa que em “momentos críticos há por assim dizer um excedente de intensidade que permite ‘saltar’ da história ao discurso, vencendo a distância — que estruturalmente é enorme — entre a voz da personagem e a do narrador”. Ainda de acordo com o mesmo autor (cf. 2003, p. 29), um ponto difícil na aplicação da narrativa indireta é a de “preservar o tom

⁹[...] refers to sentences in third-person past-tense narration that imitate the interior thoughts of a character. It is “free” only in the grammatical sense that it’s not subordinated to a main clause such as “He wondered,” or “She thought”.

individual e o ponto de vista subjetivo”, como se pode vislumbrar na citação a seguir:

She began now to comprehend that he was exactly the man who, indisposition and talents, would most suit her. His understanding and temper, though unlike her own, would have answered all her wishes. It was an union that must have been to the advantage of both; by her ease and liveliness, his mind might have been softened, his manners improved; and from his judgement, information, and knowledge of the world, she must have received benefit of greater importance. (Austen, 1995, p. 208- 209).

Dessa maneira, a narrativa indireta faz o leitor questionar se está ouvindo o pensamento de um personagem, suas palavras silenciosas, ou testemunhando algo que o personagem sente de forma semiconscente. Por isso, às vezes a narrativa indireta não é tão clara. Bodeheimer (cf. 2018, p. 707) ressalta que a representação do pensamento só pode chegar até certo ponto na tentativa de capturar o fluxo das conexões neurais e emoções que ocorrem nos cérebros humanos, consciente ou inconscientemente. Portanto, o uso da narrativa indireta depende de um conjunto de convenções que buscam transmitir a interioridade: pontos de interrogação, pontos de exclamação, itálicos ou travessões em um parágrafo.

A narrativa indireta consiste, portanto, em uma técnica ideal para capturar essa complexidade de emoções: ela permite que a voz individual se manifeste livremente, assim como acontece com pessoas reais durante o ato de socialização. Ao mesmo tempo, entretanto, ela mescla e torna subordinada essa expressão individual ao tom abstrato e impessoal do narrador. Quase parece surgir uma “terceira voz”, “uma voz intermediária e quase neutra”,

na qual é difícil separar as emoções da personagem e do narrador (cf. Moretti, 2003, p. 29). Isso fica evidenciado na passagem a seguir:

This part of his intelligence, though unheard by Lydia, was caught by Elizabeth, and, as it assured her that Darcy was not less answerable for Wickham's absence than if her first surmise had been just, every feeling of displeasure against the former was so sharpened by immediate disappointment, that she could hardly reply with tolerable civility to the polite inquiries which he directly afterwards approached to make. (Austen, 1995, p. 61).

Isso posto, para Dias e Lucena (cf. 2021, p. 53) fica evidenciado que a narrativa indireta tem sua principal característica no momento de tensão “em que não é possível identificar quem está falando”, pois não há a voz do narrador sobressaindo com explicações excessivas nem a falta de explicações necessárias sobre os sentimentos dos personagens, gerando um equilíbrio perfeito para criar uma atmosfera de imersão na mente dos sujeitos da narrativa.

Contudo, é válido ressaltar que, em *Orgulho e Preconceito*, essa indefinição proposital entre a voz do narrador e os pensamentos de Elizabeth não é, de todo, injustificada. Afinal, ela é, de fato, surpreendida pelos próprios pensamentos e emoções a respeito de Darcy. Nesse caso, parece que a indecisão que acompanha a voz narrativa, que por vezes pode confundir o leitor sobre o comentário ser do narrador ou julgamento da personagem, também constrói a própria dúvida e incerteza na mente de Elizabeth a respeito dos seus próprios sentimentos. Esse efeito, ainda assim, reforça a imersão do leitor na mente e nos sentimentos da personagem, induzindo à empatia.

4. A obra original versus o *graded reader*

Neste capítulo, realizaremos uma análise comparada da obra original de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, e do *graded reader* da narrativa recontada por Brigit Viney, com o intuito de verificar como o *graded reader* articula as características da obra elencadas no capítulo anterior. Considerando que as peculiaridades da obra original justificam grande parte do seu valor literário, veremos se tais marcas foram mantidas, omitidas e/ou resumidas no livro adaptado. Esta análise permitirá compreender como as mudanças realizadas na história simplificada afetam a percepção da história original, bem como dos personagens, e, também, identificar como a abordagem das temáticas relevantes é feita, e, principalmente, se é feita. Em suma, a análise busca verificar como o *graded reader* articula e apresenta os principais elementos da obra original.

Antes de tudo, é necessário pontuar a importância de, assim como no capítulo anterior, as citações aqui apresentadas, tanto da obra de Jane Austen como do *graded reader* de Brigit Viney, serem mantidas em inglês, no seu original, para fins comparativos.

Partindo para a análise, a obra original conta com 61 capítulos, enquanto o *graded reader* possui apenas 12. Além disso, o *graded reader* apresenta algumas ilustrações no decorrer dos seus capítulos, mas não em todas as páginas, o que não existe no livro de Austen. As ilustrações, no caso da narrativa simplificada, são bem-vindas. Isso porque, como a história no *graded reader* precisou ser simplificada, muitas descrições dos espaços onde a história se passa precisaram ser cortadas, e as ilustrações, nesse caso, cumprem bem o papel de suprir a falta desses detalhes.

No que tange à representação das mulheres no contexto da narrativa, a adaptação do romance é satisfatória. Como visto anteriormente, uma das questões apresentada na obra original de Jane Austen é o fato de as mulheres encontrarem limitações em suas possibilidades, devido à sociedade patriarcal, sendo frequentemente sua prioridade máxima a obtenção de um casamento vantajoso, uma vez que o matrimônio se mostrava como a única chance para elas elevarem sua posição social e, principalmente, de serem amparadas financeiramente, sem depender do amparo familiar ou de caridade alheia. Podemos comprovar isso, por exemplo, quando Mrs. Bennet está falando para Mr. Bennet sobre como uma de suas filhas poderia ter estabilidade ao se casar com o novo cobiçado na cidade, Mr. Bingley: “But consider your daughters. Only think what an establishment it would be for one of them” (Austen, 1995, p. 2).

O mesmo sentido é expresso no *graded reader* por meio, também, de uma fala de Mrs. Bennet, porém de forma muito mais direta, demonstrando realmente a necessidade do casamento para a segurança financeira e quanto importava o tanto de dinheiro que o homem tinha: “Well, a rich young man is going to live there, and his servants are coming next week. His name is Mr. Bingley, he is single, and he makes four or five thousand pounds a year. What a fine thing it is for our girls. He may marry one of them!” (Viney, 2021, p. 3). Dessa forma, apesar de o *graded reader* não iniciar com a famosa frase de início do livro original — “It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife” (Austen, 1995, p. 1) —, que desde o início revela a motivação de perseguir a riqueza e o prestígio através do matrimônio, é nítido que a auto-

ra encontrou um meio de expressar o mesmo significado através da fala de Mrs. Bennet.

Além disso, o perigo de não conseguir um casamento e ter que encarar a possibilidade de viver sob a caridade de alguém após o parente homem mais próximo do pai herdar toda a fortuna da família também é exposto no *graded reader*: “It is my cousin, Mr. Collins. He wrote to me about a month ago. He will have this house when I am dead, as you know. Mr. Bennet’s house had to go, by law, to another man in his family. It could not go to his wife and daughters.” (Viney, 2021, p. 14).

Assim, quando Elizabeth rejeita o pedido de casamento de Mr. Collins, sua mãe fica revoltada, o que também é mostrado na obra adaptada.

“Oh, Mr. Bennet, you must come and make Lizzy marry Mr. Collins.” [...]

When Elizabeth appeared, he said to her: “I understand that Mr. Collins has made you an offer of marriage and you have refused it. Is that true?”

“It is.”

“Your mother says you must accept it. Is that not so, Mrs. Bennet?” “Yes, or I will never see her again.”

“You have a difficult choice, Elizabeth. From this day you must be a stranger to one of your parents. Your mother will never see you again if you do not marry Mr. Collins, and I will never see you again if you do”.

Elizabeth smiled, but Mrs. Bennet was not amused. She told Elizabeth again and again that she should accept Mr. Collins. (Viney, 2021, p. 24).

A parte em questão é bem parecida com a do livro original, apenas tendo algumas mudanças no léxico, para

proporcionar a simplificação da leitura, e algumas outras partes resumidas, com o objetivo de encurtar a história. Abaixo, segue a versão original para que possamos comparar:

“Oh! Mr. Bennet, you are wanted immediately; we are all in an uproar. You must come and make Lizzy marry Mr. Collins, for she vows she will not have him, and if you do not make haste he will change his mind and not have her.”

[...]

“I understand that Mr. Collins has made you an offer of marriage. Is it true?” Elizabeth replied that it was. “Very well — and this offer of marriage you have refused?”

“I have, sir.”

“Very well. We now come to the point. Your mother insists upon your accepting it. Is it not so, Mrs. Bennet?”

“Yes, or I will never see her again.”

“An unhappy alternative is before you, Elizabeth. From this day you must be a stranger to one of your parents. Your mother will never see you again if you do not marry Mr. Collins, and I will never see you again if you do.”

Elizabeth could not but smile at such a conclusion of such a beginning, but Mrs. Bennet, who had persuaded herself that her husband regarded the affair as she wished, was excessively disappointed.

[...]

Not yet, however, in spite of her disappointment in her husband, did Mrs. Bennet give up the point. She talked to Elizabeth again and again; coaxed and threatened her by turns.” (Austen, 1995, p. 76-77).

Por outro lado, a discussão sobre o amor e a felicidade no casamento não aparece no *graded reader*, mesmo com a recusa de Elizabeth às duas primeiras propostas, uma de Collins e outra de Darcy. Assim, mesmo com a tia de Darcy indo falar com Elizabeth mais tarde e pedindo que a jovem nunca aceite uma proposta de Darcy, ela não responde da mesma forma que na obra original — “I am only resolved to act in that manner, which will, in my own opinion, constitute my happiness” (Austen, 1995, p. 241) —, mas apenas com “I will not” (Viney, 2021, p. 69), referindo-se a prometer não se casar com Darcy. Portanto, a questão da escolha de Elizabeth pela felicidade, desejando casar-se por amor em vez da segurança financeira, fica somente subentendida.

Já a questão sobre o *elopement wedding* da Lydia, possibilitando a ruína da sua própria reputação, bem como a das suas irmãs, é brevemente mencionada no *graded reader*, dando a entender sobre o quão terrível seria caso alguém viesse a tomar conhecimento disso: “Elizabeth was now very sorry that she had told Darcy about Lydia because she did not want people to know about Wickham and Lydia living together” (Viney, 2022, p. 60). Em uma passagem anterior, Elizabeth teme que Wickham não se case com Lydia e menciona sobre a terrível consequência que a irmã mais nova enfrentaria nesse caso: “Jane has written to say that my youngest sister has run away from Brighton with Mr. Wickham. He will not marry her, so she is lost for ever” (Viney, 2021, p. 55).

Outra questão também evidenciada na versão adaptada se refere ao fenômeno das jovens se apaixonando por homens mais velhos. Isso porque os homens se casavam apenas após estabelecerem uma base financeira sólida, e, conseqüentemente, eram alvos das jovens que

atingiam a idade apropriada para o casamento e começavam a frequentar os círculos sociais, como os bailes, o que podemos observar na seguinte passagem:

“Do any of your younger sisters go to balls, Miss Bennet?” she asked. “They all go”, answered Elizabeth.

“All of them! And the older girls are not married yet! Very strange! Are your younger sisters very young?”

“The youngest is fifteen. Perhaps she is too young, but it would be very hard for younger sisters if they could not go to balls because their older sisters were not married”. (Viney, 2021, p. 34).

As moças, para além do casamento, visavam a uma ascensão social. Isso porque, durante o período, as pessoas se preocupavam muito com a posição social, o que acabava afetando os vínculos amorosos e as perspectivas matrimoniais. Nesse contexto, quando Lady Catherine visita Longbourn, seu propósito é garantir que Elizabeth não se case com Darcy, seu sobrinho, para que o *status* de sua família não seja manchado pela baixa posição social da protagonista. Essa questão fica evidente no livro original, quando Lady Catherine fala: “Heaven and earth! — of what are you thinking? Are the shades of Pemberley to be thus polluted?” (Austen, 1995, p. 240). No *graded reader*, essa problemática das classes sociais não passa despercebida: “As they walked back, Lady Catherine told Elizabeth that a marriage to her nephew would bring him and his family down in the world” (Viney, 2021, p. 70).

Ainda, conforme demonstrado no capítulo anterior, Jane Austen, ao longo do romance, articula o orgulho e o preconceito como ideias entrelaçadas e reiteradas durante todo o enredo, levando o leitor a uma percepção

mais abrangente das interações humanas e das intrincadas camadas da sociedade inglesa naquela época.

“I might as well inquire,” replied she, “why with so evident a desire of offending and insulting me, you chose to tell me that you liked me against your will, against your reason, and even against your character? Was not this some excuse for incivility, if I was incivil?” (Austen, 2012, p.130).

Na passagem acima, a questão ambígua do orgulho aparece, demonstrando que, por meio das ofensas de Darcy, por ter um olhar orgulhoso (soberba) da sua posição social, acabou ofendendo o orgulho (dignidade) de Elizabeth, e tudo isso motivado pelo preconceito. Essa dicotomia entre orgulho e preconceito também aparece no *graded reader*.

He told her all that he felt and had felt for her. He spoke well, but he did not speak only of love. He told her that the lower rank of her family had been a great difficulty for him. Then he asked her to marry him.

[...]

“Why did you tell me that my low rank was a difficulty for you?” she replied. “This was a reason for my impoliteness, if I was impolite”. (Viney, 2021, p. 39-40).

Entretanto, Darcy deixa de lado seu orgulho ao aceitar Elizabeth, desconsiderando o fato de que sua família não é abastada e que muitas vezes não é bem-vista na sociedade. Elizabeth, ao mesmo tempo, abandona o orgulho que sustentava em relação ao seu discernimento sobre as personalidades das pessoas. Por fim, ela percebe que o orgulho de Darcy é mais fundamentado na integridade do que na posição social. Essas mudanças interiores dos personagens são apresentadas, também, na versão adaptada do romance.

“I feel very ashamed of how I behaved to you then.”

“Neither of us behaved well then”, said Elizabeth, “but we have behaved better since.”

“I cannot forgive myself so easily”, said Darcy. “I cannot forget what I said to you, and your words to me: ‘because you had not spoken to me like a gentleman’.”

“Oh! Do not repeat what I said then. Remembering it all will do no good. I have been very ashamed of it for a long time”, replied Elizabeth.

[...]

“And you, dearest Elizabeth, have taught me a great lesson. That evening, I was sure that you would accept me because I thought so well of myself and so badly of others”. (Viney, 2021, p. 72).

Dessa forma, para que todo o desenrolar da história ocorresse, e para que os personagens conseguissem superar os mal-entendidos, a comunicação foi um elemento fundamental (sendo que a falta/falha dela também corroborou para os desentendimentos). Dentro disso, os momentos propícios para que a comunicação ocorresse consistiam em cartas, fofocas ou durante os bailes.

É em um baile que toda a confusão começa, quando Elizabeth nota que Darcy não dançou com quase ninguém e o critica por isso, assim como os outros ao redor, somado ao comentário leviano que ele fez em relação à protagonista: “She is tolerable, but not handsome enough to tempt me.” (Austen, 1995, p. 7). A fala também está presente no *graded reader*: “She is not pretty enough for me.” (Viney, 2021, p. 4).

A primeira impressão que as pessoas têm de Darcy no primeiro baile em que ele comparece fica evidenciada, na obra original, na seguinte passagem:

Mr. Darcy danced only once with Mrs. Hurst and once with Miss Bingley, declined being introduced to any other lady, and spent the rest of the evening in walking about the room, speaking occasionally to one of his own party. His character was decided. He was the proudest, most disagreeable man in the world, and everybody hoped that he would never come there again. Amongst the most violent against him was Mrs. Bennet, whose dislike of his general behaviour was sharpened into particular resentment by his having slighted one of her daughters. (Austen, 1995, p. 6).

A mesma situação é relatada na versão simplificada de Viney, sendo mais uma característica importante que o *graded reader* não deixou de fora: “At first, everybody liked him, but then they found that he was very proud. He did not talk to them or dance with them. Mrs. Bennet disliked him very much because he had been unkind about one of her daughters” (Viney, 2021, p. 4).

Além disso, também é necessário pontuar como o *graded reader* retrata a protagonista Elizabeth, que, na obra original, está sempre em busca pela sua independência e contentamento em um ambiente que frequentemente menosprezava os anseios e ambições femininas. Enquanto na narrativa de Austen Elizabeth é descrita como uma mulher inteligente e dona da sua felicidade, com falas que evidenciam isso, no *graded reader* ela não é descrita da mesma forma. Na versão adaptada de Viney, não há falas de outros personagens a descrevendo, como na versão original, na fala de seu pai: “[...] but Lizzy has something more of quickness than her sisters.” (Austen, 1995, p. 2). Logo, seu temperamento no *graded reader* só é conhecido pelo público através de suas falas e posicionamentos diante da história, como quando ela está falando sobre o orgulho de Darcy.

“I wish you had heard something better from Mr. Darcy, Elizabeth”, said Charlotte. “And I wish he had danced with you”.

“Another time, Elizabeth”, said her mother, “do not dance with him. He is so proud”. “I can promise you I will never dance with him”, replied Elizabeth.

“He is proud”, said Charlotte, “but that is not surprising. He is very rich, and he comes from a very good family”.

“That is very true”, replied Elizabeth, “and I could easily forgive his pride, if he had not hurt mine.” (Viney, 2021. p. 6).

Contudo, as falas de Elizabeth no *graded reader*, por terem que ser mais curtas e contar com escolhas de léxico diferentes, não são capazes de dar conta da sua perspicácia intrigante e ousada, brilhantemente apresentada na narrativa de Jane Austen. Na versão adaptada, é possível enxergar Elizabeth como uma mulher autêntica e que vai contra os padrões esperados pela sociedade, porém o leitor não consegue enxergar sua personalidade única por completo, da mesma forma profunda, como na obra original.

Esse fato se deve, principalmente, porque, no *graded reader*, a característica da narrativa indireta se perde um pouco. Na versão simplificada de Viney, por contar a história de forma resumida, os auxílios das frases “ela pensou”, “ela perguntou” e/ou “ela respondeu” aparecem com muito mais frequência, perdendo-se a propensão natural do foco intenso no personagem.

Enquanto no livro original é difícil separar o que é o narrador e o que é o personagem, criando uma imersão, para o leitor, na mente dos sujeitos da narrativa, no *graded reader* isso não é um grande problema. Logo, não

se tem a construção da dúvida sobre os sentimentos de Elizabeth da mesma forma, e tudo é muito mais claro e direto sobre o que está se sentindo ou pensando. Assim, o leitor não se sente fluindo juntamente com a história e com as emoções que rodeiam Elizabeth. Pelo contrário, o narrador parece que “lê” tudo o que Elizabeth sente ou pensa, retirando a imersão profunda na história, que é parte tão característica da narrativa indireta. Logo, conseqüentemente, ainda que uma mudança necessária para a simplificação da história, a adaptação faz com que a essência da escrita de Austen se perca consideravelmente.

Todavia, um exemplo em que fica clara a manutenção dessa tão incrível característica da obra original está na parte em que Elizabeth se depara com seus sentimentos em relação a Darcy. Na escrita de Austen, a situação é descrita da seguinte forma:

She began now to comprehend that he was exactly the man who, indisposition and talents, would most suit her. His understanding and temper, though unlike her own, would have answered all her wishes. It was an union that must have been to the advantage of both; by her ease and liveliness, his mind might have been softened, his manners improved; and from his judgment, information, and knowledge of the world, she must have received benefit of greater importance. (Austen, 1995, p. 208-209).

Agora, na versão adaptada de Viney, a mesma situação é descrita de forma mais curta, porém mantendo a narrativa indireta: “At the same time, she began to understand that he was the man who would best suit her” (Viney, 2021, p. 60). Portanto, vemos que, mesmo com as inúmeras escolhas diferentes para a realização da adaptação da história original de Jane Austen em um *graded*

reader, a versão simplificada consegue manter as características mais importantes da obra original, ainda que com modificações, recriando e recontando a narrativa com atenção aos detalhes que a fazem única.

5. A promoção da leitura e a inclusão da literatura nas aulas de língua inglesa

A escola básica desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente sistematizado para o desenvolvimento do conhecimento literário e na promoção do amor pela leitura, especialmente quando muitas famílias não cultivam esse hábito nos lares. Assim sendo, o/a docente que proporciona uma educação literária para os alunos está oferecendo a chance de exploração de um vasto universo que enriquece a compreensão do mundo, autoconhecimento e desenvolvimento pessoal (cf. Pereira; Cardoso, 2023, p. 194).

Além disso, a literatura pode servir como uma ponte para a compreensão de questões sociais, históricas e culturais, permitindo que os alunos explorem temas relevantes e universais de uma forma envolvente e estimulante. Ao analisar e interpretar obras literárias em sala de aula, os alunos podem desenvolver habilidades críticas e analíticas que os ajudarão a construir uma compreensão mais profunda não apenas do idioma, mas também do mundo ao seu redor.

Dessa forma, ao introduzir textos literários em um contexto de aprendizagem de línguas, os educadores guiam os estudantes no processo de explorarem não apenas as habilidades linguísticas, mas também para mergulharem em narrativas que refletem diferentes

perspectivas culturais e experiências de vida. Contudo, é importante que essa prática se estenda a todas as aulas de língua.

A inclusão da literatura nas aulas de língua inglesa, por exemplo, oferece um meio autêntico para os alunos se envolverem com o idioma de uma maneira mais orgânica e significativa. Com a leitura de obras literárias, os alunos são expostos a uma variedade de estilos de escrita, vocabulário diversificado e estruturas linguísticas complexas, o que contribui para a ampliação de seu conhecimento linguístico e compreensão cultural. No entanto, essa realidade não é vivenciada em muitas escolas.

Nas 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, já que o ensino de inglês, em muitas escolas públicas, está ainda pautado na abordagem de regras gramaticais isoladas. (Pereira; Cardoso, 2023, p. 194).

Logo, é válido pontuar que a inclusão da literatura nas aulas de língua inglesa não apenas fortalece as habilidades linguísticas dos alunos, mas também os inspira a se tornarem leitores críticos e pensadores reflexivos, equipados para enfrentar os desafios do mundo globalizado de forma mais informada e compassiva.

Pereira e Cardoso (cf. 2023, p. 195) salientam que, pelo fato de a língua inglesa não estar vinculada exclusivamente a uma única cultura, é essencial adotar o princípio

de que, para que a língua tenha relevância real na vida dos alunos, a abordagem em sala de aula deve proporcionar acesso a uma variedade de contextos nos quais essa língua é utilizada. Assim, uma alternativa valiosa é a inclusão de textos literários, os quais não só exploram aspectos linguísticos, mas também incorporam tópicos culturais e artísticos, proporcionando assim um contexto mais abrangente para a interação com o idioma, corroborando com diversas perspectivas para a compreensão do mundo.

5.1 A importância de um material de apoio para o trabalho com a leitura

Para abordar uma obra literária de forma pedagogicamente eficaz, é fundamental a existência de um material de apoio para o trabalho com a leitura, que funcione como um guia mediador entre o conteúdo lido e as reflexões que devem ser suscitadas. A disponibilidade desse material adequado é fundamental para enriquecer e aprimorar o trabalho com a leitura em diversos contextos educacionais. Um material de apoio bem elaborado pode servir como um recurso valioso para facilitar a compreensão, interpretação e análise de textos, proporcionando aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura.

Para Pereira e Cardoso (cf. 2023, p. 196), é necessário que o/a docente tenha uma abordagem pedagógica eficiente para o desenvolvimento pleno da competência literária. Isso requer procedimentos que facilitem uma compreensão mais profunda do texto. Portanto, o material de apoio para o trabalho com a leitura é necessário para que os alunos possam aproveitar tudo o que o texto oferece em termos de reflexão e consigam responder à obra de maneira satisfatória.

Um material de apoio satisfatório e adequado oferece uma variedade de ferramentas e estratégias que auxiliam os alunos a compreender e contextualizar o conteúdo do texto lido. Isso pode incluir notas explicativas, glossário de termos complexos, perguntas de discussão, atividades práticas e exercícios de compreensão.

Além disso, esse material também pode oferecer uma visão ampla sobre o contexto histórico, social e cultural dos textos, fornecendo aos alunos *insights* significativos sobre os valores, as crenças e as perspectivas que moldam a obra. Isso não apenas enriquece a compreensão do texto, mas também ajuda os alunos a apreciarem a complexidade e a riqueza das diferentes culturas e períodos históricos.

Ao fornecer informações adicionais e orientações relevantes, o material de apoio possibilita que os alunos superem possíveis obstáculos na compreensão de conceitos ou vocabulário desafiador. Já ao ofertar questões de compreensão/interpretação e atividades práticas sobre a obra lida, o mesmo material incentiva uma abordagem mais aprofundada e crítica à leitura, promovendo uma reflexão significativa acerca de temas importantes.

Em suma, um material de apoio bem elaborado desempenha um papel crucial no fortalecimento das habilidades de leitura dos alunos, ao mesmo tempo em que lhes possibilita explorar textos de maneira crítica e autônoma, sendo reservado ao educador o papel de mediador. Logo, ao facilitar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos textos, o material de apoio cria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação, promovendo um engajamento mais significativo e enriquecedor com a leitura.

5.2 O manual do professor no *graded reader Pride and Prejudice*

Os *graded readers*, em sua maioria, carregam consigo, para além da adaptação de uma narrativa, materiais em anexo que auxiliam no processo de leitura e, principalmente, no estudo da história. De acordo com Brito (cf. 2022, p. 14), os *graded readers* possibilitam ao educador diversos tipos de abordagem diferentes para o trabalho com as obras em sala de aula.

[...] a partir da leitura de um *graded reader* o professor tem a oportunidade de trabalhar outras habilidades linguísticas, justamente pelo fato de os livros possuírem atividades de *Writing* (escrita) com exercícios para serem respondidos. Atividades de *Listening* (ouvir), pois os livros geralmente são acompanhados com CD de áudio e de *Speaking* (falar), uma vez que o professor pode solicitar que os alunos expliquem de diferentes formas em inglês suas percepções sobre a leitura. Além do mais, hoje em dia estes livros vêm com extensões de áudio para sites ou apps, sendo possível ter o acesso por meio digital. São benefícios que se forem apresentados aos alunos em sala de aula, possibilitarão um aprendizado da leitura na língua em língua inglesa de forma mais prazerosa. (Brito, 2022, p. 14).

Sendo assim, o *graded reader* de *Pride and Prejudice*, escrito por Brigit Viney, traz, ao final, materiais em anexo em uma seção intitulada “manual do professor”. Esse manual, que vai da página 77 à 95, foi escrito por Thelma de Carvalho Guimarães.

Quanto ao conteúdo, constam pequenos textos sobre o romance em língua inglesa e sobre o texto literário, discorrendo sobre o uso da linguagem, forma e estrutura. Após, encontramos textos sobre o gênero romance, o nascimento do romance moderno e o romance de cos-

tumes (por Jane Austen), no qual são descritas algumas características dos contextos histórico, social e cultural. Ao final, o manual apresenta uma breve biografia de Jane Austen, um pouco sobre o livro adaptado (o que é e como ler) e um glossário.

Logo, o manual do professor do *graded reader* de Viney é importante ao passo que permite que os estudantes superem eventuais dificuldades ao compreender conceitos e vocabulário, oferecendo um material com glossário e informações sobre diversos contextos do período em que a história se passa. Contudo, o material não apresenta nenhum tipo de atividade pedagógica, o que pode ser prejudicial para o estudante, o qual não será estimulado a realizar uma reflexão crítica ativa sobre a narrativa, registrando pensamentos e impressões sobre ela com base em argumentos, análises e sínteses. Portanto, o manual falha na abordagem pedagógica da obra ao não ofertar questões de compreensão/interpretação e exercícios, não considerando uma leitura profunda e o pleno trabalho de reflexão por escrito sobre a história.

5.3 Uma proposta pedagógica

A partir de tudo o que foi exposto até o momento e considerando a falta de uma abordagem pedagógica no *graded reader* de Brigit Viney, pretendemos, a seguir, apresentar uma sequência de aulas com propostas de atividades possíveis de serem aplicadas em sala de aula, em qualquer ano do ensino médio, no trabalho com a leitura adaptada de *Pride and Prejudice*. Dessa forma, o/a professor/a que decidir utilizar esse *graded reader* oferecido pelo PNLD Literário, em sua escola, poderá ter ideias de como explorar a narrativa juntamente com os

alunos, corroborando para o trabalho com o texto literário no ensino de língua inglesa.

Antes de iniciar o trabalho com a leitura do *graded reader*, e com o objetivo de ser uma atividade de pré-leitura, a/o docente guiará algumas atividades sobre o contexto histórico do romance. Assim, temos por objetivo introduzir o livro *Orgulho e Preconceito* aos alunos, despertando seu interesse pela obra e fornecendo uma visão geral da trama e dos principais temas abordados.

Atividade de pré-leitura

Passo a passo:

1. Dividir a turma em três grupos e atribuir a cada grupo um tema específico a ser pesquisado referente ao período regencial da Inglaterra (1811-1820). Os temas são: *social classes, women's role in society, and marriage*. Os grupos deverão pesquisar informações sobre a sua temática e criar um pôster (em inglês) ou apresentação para compartilhar com a classe.

2. Apresentações: cada grupo irá apresentar seu pôster e será feita uma discussão em conjunto sobre os aspectos apresentados.

3. Apresentar a obra *Pride and Prejudice* aos alunos — falar sobre a relevância da obra e ler a sinopse com eles.

4. Introduzir o *graded reader* e pedir que os alunos escrevam em seus cadernos o que esperam encontrar na narrativa com base nas informações sobre o contexto histórico.

5. Motivar os alunos a começarem a leitura do livro com curiosidade e atenção aos detalhes que refletem o

período em que foi escrito. Também, ao longo da leitura, incentivar os alunos a fazerem conexões entre as informações apresentadas e os temas abordados na obra de Austen.

6. Explicar sobre como funcionará a leitura do *graded reader*. Dando início à leitura, os alunos deverão ler três capítulos do *graded reader* por semana. A cada capítulo, eles terão acesso a cinco questões de compreensão no estilo verdadeiro ou falso acerca da história. Ao final da leitura dos três capítulos semanais, o/a professor/a irá conduzir uma análise literária sobre os trechos lidos até o momento, focando em alguma característica relevante da obra original. Ao todo, os alunos terão quatro momentos de discussão acerca da obra literária, tendo em vista que as discussões serão a cada três capítulos e o *graded reader* possui 12 capítulos.

Após a introdução à obra e com o início da leitura, os alunos poderão contar com cinco questões de compreensão a cada capítulo, no estilo *True or False* (verdadeiro ou falso), apresentadas a seguir. O/a professor/a poderá encaminhar aos alunos as respostas das questões de verdadeiro ou falso do trio de capítulos propostos para a semana. Assim, os estudantes poderão acompanhar, de forma autônoma, a sua evolução na leitura e checar se conseguiram entender os pontos principais da narrativa, sendo reservados os momentos de aula para o trabalho com a reflexão sobre as temáticas da obra.

Atividades de compreensão capítulo a capítulo (True or False)

Capítulo 1

Mr. Bennet and Mrs. Bennet are Elizabeth's parents. (true)

Elizabeth has four sisters. (true)

The Bennets are excited because a rich man is in town. (false - just the mother and some sisters are)

Everybody liked Mr. Darcy. (false - they liked him at the beginning, but then they thought he was proud)

Jane really liked Mr. Bingley and he liked her. (true)

Capítulo 2

The regiment arrived in the city. (true)

Jane's mom planned that she wouldn't take the carriage to Netherfield, so she would have to spend the night there. (true)

Elizabeth went to Netherfield to see Jane when she received a note saying that she was sick. (true)

Miss Bingley was very happy with Elizabeth's presence at Netherfield. (false - she doesn't like Elizabeth)

Darcy starts to get interested in Elizabeth. (true)

Capítulo 3

Mr. Collins is Mr. Bennet's brother. (false - he is his cousin)

Mr. Collins is a vicar in a church, ordered by Lady Catherine de Bourgh. (true)

The Bennets were happy with Mr. Collins' visit. (false)

- they were worried because he is going to have the property when Mr. Bennet dies)

Mr. Collins wants to marry Elizabeth and starts to show his intentions. (true)

The Bennet sisters meet Mr. Wickham and Elizabeth hears about an old story between him and Darcy. (true)

Capítulo 4

Darcy dances with Elizabeth at the ball and they talk about Mr. Wickham. (true)

Mr. Collins proposes to Elizabeth. (true)

Elizabeth declines Mr. Collins' wedding proposal. (true)

Elizabeth's mom is very understanding about her rejecting Mr. Collins. (false - she is very angry and upset)

Elizabeth's father wanted her to accept Mr. Collins' wedding proposal. (false - he didn't want to)

Capítulo 5

Mr. Darcy, Mr. Bingley, and Miss Bingley go to London. (true)

Miss Bingley sends a letter to Jane. (false - she sends two letters)

Mr. Collins proposes to Charlotte Lucas, and she declines. (false - she accepts it)

Jane goes to London with the Gardiners. (true)

Miss Bingley visits Jane and tells her that Mr. Bingley doesn't think of her. (true)

Capítulo 6

Elizabeth goes to Hunsford. (true)

Elizabeth meets Lady Catherine de Bourgh. (true)

Mr. Collins was invited to a dinner at Rosings. (false - Elizabeth and Mrs. Collins were invited as well)

Darcy and Colonel Fitzwilliam came to Rosings. (true)

Colonel Fitzwilliam told Elizabeth about Darcy saving a friend from a marriage. (true)

Capítulo 7

Darcy proposes to Elizabeth. (true)

Elizabeth is angry with Darcy and declines his proposal. (true)

Darcy gives Elizabeth a letter that explains everything. (true)

Elizabeth doesn't believe in anything in the letter. (false - later she starts thinking about the letter and believing in every word)

Elizabeth changes her feelings towards Darcy. (true)

Capítulo 8

Elizabeth and Jane go back to Hertfordshire. (true)

Elizabeth tells Jane about what happened between her and Darcy. (true)

The regiment leaves Meryton. (true)

Mary goes with Colonel Foster and his wife to Brighton with the officers. (false - It is Lydia who goes)

Elizabeth was happy with the sister's departure to Brighton. (false - she was worried and asked her father to not let her go)

Capítulo 9

Elizabeth goes to Derbyshire with the Gardiners. (true)

The Gardiners and Elizabeth visit Pemberley and find Darcy there. (true)

Elizabeth didn't care about Darcy's presence. (false - she was embarrassed and happy at the same time to have another meeting with him)

Elizabeth sees the Bingleys again. (true)

Elizabeth and Darcy talked about the letter he gave her. (false - they have talked about many things, but not about this)

Capítulo 10

Elizabeth receives letters from Jane. (true)

Lydia runs away with Wickham. (true)

Elizabeth doesn't fear that Lydia and her family are lost forever. (false - she is afraid of it)

Wickham accepts to marry Lydia because he loves her. (false - he asks for money to marry her)

Mr. Darcy doesn't help in the story of Wickham and Lydia. (false - he is the one who pays Wickham to marry Lydia)

Capítulo 11

Bingley and Darcy visit the Bennet family. (true)

Bingley asks Mr. Bennet to marry Jane. (true)

Lady Catherine visits Elizabeth and asks her to not marry Darcy. (true)

Darcy tells Elizabeth he helped Wickham to marry Lydia just because he was thinking about her happiness. (true)

Elizabeth tells Darcy her feelings have not changed towards him. (false - she tells her feelings have changed)

Capítulo 12

Elizabeth tells Jane everything that has happened between her and Darcy. (true)

Mr. Darcy goes to talk with Mr. Bennet. (true)

Mr. Bennet doesn't agree with Darcy marrying Elizabeth because he is proud. (false - he agrees as long as she is happy)

Mrs. Bennet was very happy with the destiny of her daughters. (true)

Lady Catherine never accepted Darcy's marriage. (false - in the end, she accepted)

Tendo em vista o andamento da leitura dos alunos, que deverão ler três capítulos do *graded reader* por semana, conforme explicado na primeira aula, seguem, abaixo, as atividades reflexivas sobre a obra. Ao final da leitura dos três capítulos semanais, o/a professor/a irá conduzir uma análise literária sobre os trechos lidos até o momento, focando em alguma característica relevante da obra original, a saber: a figura da mulher na sociedade da narrativa, o casamento (amor versus estabilidade fi-

nanceira), as classes sociais (na dicotomia entre orgulho e preconceito), a comunicação (entre cartas, fofocas e desentendimentos) e a narração indireta.

Além disso, vale ressaltar que as atividades com questões em inglês devem ser respondidas e conduzidas em inglês, ao passo em que as questões escritas em português podem ser respondidas e conduzidas em português. Isso porque, mesmo se tratando de uma aula de língua inglesa, consideramos que algumas questões de análise são muito complexas e o uso do inglês poderia tornar mais difícil a compreensão dos alunos. Logo, entendemos que o uso do português não é um vilão no ensino de língua inglesa e, sim, neste caso principalmente, entra como um auxílio para a reflexão sobre a obra, que já terá sido lida em inglês, com outras atividades realizadas também em inglês.

Atividades de análise literária

Capítulos 1 a 3

Tema: As mulheres no contexto da narrativa

Aspecto linguístico: Adjetivos

Passo a passo:

Mostrar a imagem (Figura 22) para os alunos e perguntar: “What adjectives below can be used to describe a woman in the book *Pride and Prejudice*? (espera-se que os alunos reflitam sobre os adjetivos que são esperados em uma mulher naquele período e

os que seriam considerados inapropriados para a figura feminina da época)

Figura 22. Qualidades de uma mulher inspiradora.



Disponível em: <https://getcreativecom.wordpress.com/2018/03/08/the-qualities-of-an-inspiring-woman-adjectives-of-personality/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

Ainda com base na imagem acima, discutir com os alunos a partir das perguntas abaixo:

What were society's expectations of women's roles at the time of the narrative? How has it changed? (women at that time should be elegant, beautiful and gentle. Nowadays, women can be ambitious and independent).

What are some of the challenges that women have suffered during the time of Jane Austen's story? (the challenging of being "perfect" to get married and be

safe, because there were not many choices and society was afraid of fearless women)

What are some common stereotypes about women in *Pride and Prejudice*? (women were expected to be committed, loyal, precious, patient, elegant and accepting)

Com base na última pergunta, pedir que os alunos citem alguns adjetivos citados no *graded reader* para descrever as mulheres da narrativa — anotar no quadro os exemplos citados.

Escrever no quadro algumas questões de análise e pedir que os alunos respondam individualmente.

Na narrativa, Jane é descrita como a garota mais linda da cidade e “always pleasant and calm”. Como essa descrição está relacionada ao fato de Mrs. Bennet pensar que ela é a filha com mais probabilidade de conseguir um bom casamento (no caso de conseguir um marido rico)? (porque as características de Jane são o que a sociedade espera de uma mulher decente)

“They should sing, dance, draw, speak foreign languages, and have excellent manners”. Todas essas características revelam o estereótipo de uma mulher prendada no período. Por que isso era importante? (porque os homens iriam procurar uma mulher prendada para casar)

Com sua perspicácia, como Elizabeth desafia os estereótipos e convenções associados a uma mulher do seu tempo? (ela está além do seu tempo, porque ela não se encaixa no estereótipo de mulher do período)

Quais adjetivos você usaria para descrever o papel da Mrs. Bennet em ilustrar as expectativas e limitações de uma mulher no contexto do casamento e da sociedade?

Justifique. (resposta subjetiva — é esperado que os alunos reflitam sobre ela sendo cuidadosa, por exemplo, porque ela queria casar todas as suas filhas — isso porque as mulheres no período não possuíam direitos financeiros. Logo, para ter segurança financeira a saída era o casamento. Assim, geralmente, uma mulher ficaria feliz com qualquer proposta de casamento que conseguisse)

Discutir as questões acima em conjunto com a turma — refletir, também, sobre o papel dos adjetivos para a implementação de um estereótipo.

Pedir que os alunos, em trios, criem perfis nas redes sociais de pelo menos uma mulher da narrativa (livre escolha), partindo de uma perspectiva de como ela seria atualmente, tendo em vista o papel e os direitos da mulher nos dias de hoje. Assim, os estudantes devem pensar em postagens, fotos e interações que refletem a personalidade e os interesses dessa personagem, tendo em vista o contexto da sociedade hodierna, utilizando adjetivos em sua composição de identidade social.

Oferecer um tempo para o compartilhamento dos perfis criados entre os colegas e discutir sobre o quanto o papel feminino mudou ao longo dos anos.

Capítulos 4 a 6

Tema: O casamento: amor *versus* estabilidade financeira

Aspecto linguístico: Polidez no discurso

Passo a passo:

Exibir o vídeo “What Courting In Regency England Was Actually Like” (disponível em: <https://www.youtu->

be.com/watch?app=desktop&v=JeDh7l6 UgwY. Acesso em: 07 nov. 2023).

Questionar os alunos:

Como era flertar/cortejar alguém na época da Regência na Inglaterra? (os estudantes podem dizer exemplos do vídeo que são evidenciados na narrativa)

Isso é diferente nos dias atuais? (espera-se que os alunos citem exemplos)

Considerando a narrativa de Jane Austen, quais eram as razões para casar durante o período de Regência, para homens e mulheres? Por quê? (para homens: para ter herdeiros e porque o status do casamento era superestimado; para mulheres: para ter segurança financeira e, em alguns casos, conseguir subir de nível social, tendo em vista que elas não tinham direitos a dinheiro ou propriedades)

No contexto de *Orgulho e Preconceito*, era possível se casar por amor? Justifique. (era possível em alguns casos, mas não algo sábio - algumas mulheres não tinham escolha, como Charlotte Lucas)

No romance, você acredita que as pessoas eram explícitas naquilo que queriam ou não? Somos explícitos atualmente? (as pessoas não eram explícitas naquela época, pois costumavam ser polidas, suavizando os sentidos do que realmente queriam dizer, sendo um tipo de discurso que aparecia muito frequentemente. Atualmente, esse tipo de discurso não é usado como algo obrigatório e as pessoas tendem a ser mais explícitas)

Projetar no quadro a seguinte passagem do *graded reader* e questionar os alunos sobre o efeito do discurso polido na interpretação do diálogo (mediar a reflexão

sobre as ofensas disfarçadas que o Mr. Collins faz à Elizabeth e sobre a má interpretação dele das respostas dela por falta de clareza em sua recusa):

“My dear Elizabeth, you must know what I am going to ask you, but first, I want to tell you my reasons for marrying. Firstly, it is the right thing for every vicar to do, as an example for others. Secondly, it will add greatly to my happiness; and thirdly, Lady Catherine has told me I must marry. I felt I should choose a wife from your family because I will have this house when your father dies. And now I must say how strong my feelings are for you. I do not care that you have very little money and I will never say anything about that when we are married.”

Elizabeth had to stop him. “You forget, sir, that I have not answered you yet”, she said. “Let me thank you, but I cannot agree to marry you.”

“I know”, replied Mr. Collins with a wave of his hand, “that you young ladies usually first refuse a man, so I hope you will soon accept me.”

“I am serious, sir”, said Elizabeth. “You could not make me happy, and I am the last woman in the world who would make you happy.”

“My dear cousin, I believe you will accept me, as I think I can offer you a pleasant home. And although you are lovely, you may not receive another offer, and you will not have much money in the future. For these reasons I believe you wish to increase my love for you by refusing me. I am sure that when your excellent parents have agreed to my offer, you will accept it”.

Elizabeth could say nothing and left the room.

(Viney, 2021, p. 24).

Solicitar que os alunos, em duplas, reescrevam o ex-certo da atividade anterior, em inglês, refletindo sobre como as falas seriam ditas sem polidez (considerando duas pessoas jovens em um contexto informal). Cada dupla deve apresentar sua reescrita para a turma e todos devem refletir juntos sobre as mudanças ocorridas.

Capítulos 7 a 9

Tema: A comunicação: entre cartas, fofocas e desentendimentos

Aspecto linguístico: Linguagem informal e linguagem formal

Passo a passo:

Mostrar a imagem abaixo (Figura 23) e questionar aos alunos: “What is the relation between the picture below and the narrative?” (the picture expresses gossip, which appears a lot in the narrative).

Figura 23. Mulheres fofocando.



Fonte: Alamy. Disponível em: <https://www.alamy.com/woman-friend-gossip-pop-art-comic-cartoon-vector-icon-image431695445.html>. Acesso em 07 nov. 2023.

Entregar uma atividade de *matching* aos alunos. Pedir que eles reflitam sobre o papel de cada elemento dentro do romance:

A) Letter

B) Ball

C) Gossip

() Crucial social environment where characters meet and interact. (B)

() A vehicle for spreading rumors and information that affect characters' reputations. Influences people's perception of Wickham and Darcy's conduct. (C)

() Central element for the progression of the plot, often revealing secrets and unexpressed feelings. It clears up misunderstandings between Darcy and Elizabeth and changes her perception of him. (A)

Perguntar aos alunos:

Como a carta e a fofoca ocupam papéis importantes na narrativa? (a carta e a fofoca ajudam na progressão da história e no desenvolvimento dos personagens, através das informações que circulam por elas)

Qual a diferença entre a carta e a fofoca? (a carta é mais formal enquanto a fofoca é mais informal. Além disso, a fofoca muitas vezes passa adiante uma informação indiscreta que as pessoas envolvidas não querem que seja pública. Já na carta, geralmente existe uma comunicação pública desejada)

Reler a carta de Darcy à Elizabeth com os alunos e fazer uma análise em conjunto sobre o nível de formalidade.

Explorar as características e estrutura do gênero carta com os alunos no quadro e depois retomar a carta de Darcy para identificar esses elementos.

Guia para a explicação:

Características:

Texto escrito em prosa, destinado a alguém, a fim de falar sobre determinado assunto de relevância pessoal ou coletiva. A linguagem utilizada é predominantemente formal.

Estrutura: Data + Destinatário (para quem é a carta) + Assunto + Saudação e assinatura (de quem enviou a carta).

Pedir que os alunos, em pequenos grupos, escrevam uma carta para um dos personagens da história, utilizando as características e estrutura do gênero. Para escrever o conteúdo da carta, os alunos precisam pensar em alertar sobre algum acontecimento que mudaria o rumo da trama nos próximos capítulos. Cada grupo deve apresentar a sua versão de carta para a turma.

Capítulos 10 a 12

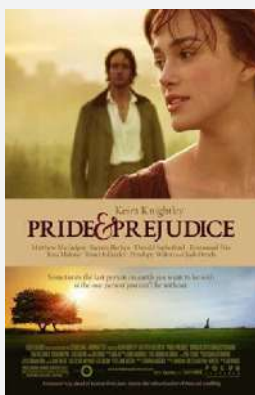
Tema: Classes sociais: o *status* na dicotomia entre orgulho e preconceito

Aspecto linguístico: Narração indireta

Passo a passo:

Após a finalização da leitura do *graded reader*, assistir à adaptação cinematográfica de 2005, de mesmo nome, conforme pôster (Figura 24).

Figura 24. Capa do filme *Orgulho e Preconceito*.



Fonte: Wikipedia. Disponível em:
[https:// t.wikipedia.org/wiki/Orgulho_e_Preconceito_%282005%29#/media/Ficheiro: Pride_and_Prejudice_2005.jpg](https://t.wikipedia.org/wiki/Orgulho_e_Preconceito_%282005%29#/media/Ficheiro:Pride_and_Prejudice_2005.jpg).
Acesso em: 07 nov. 2023.

Perguntar aos alunos:

No filme, é possível ter acesso aos pensamentos dos personagens? (não, porque só ouvimos o que eles dizem)

Esse aspecto muda no livro? Cite um exemplo. (resposta subjetiva — é esperado que os alunos pensem sobre a diferença entre o filme e o livro, refletindo sobre a narrativa indireta)

Mostrar aos alunos uma parte do filme (tempo: 1:29:55 a 1:31:20) e, posteriormente, ler em conjunto com eles as páginas referentes no *graded reader* (p. 59-60), para traçar uma análise comparativa do mesmo momento sem ter acesso ao pensamento (cena do filme) e de quando há a narração indireta (excerto do livro).

Pedir que os alunos, em grupos pequenos, pesquisem sobre a narrativa indireta e criem um pôster, explicando

sobre e com alguns exemplos do *graded reader* — cada grupo deve apresentar o seu pôster.

Escrever as perguntas abaixo no quadro. Deixar que os alunos reflitam individualmente primeiro e depois responder em conjunto:

O “orgulho” pode se referir a dois significados distintos. Quais são eles? Esses significados aparecem na narrativa? (pode ser interpretado de maneira tanto positiva quanto negativa, dependendo do contexto em que é aplicado. Há o orgulho referente à valorização individual e o orgulho referente à soberba. Ambos sentidos aparecem na narrativa, principalmente em relação a Darcy)

De que maneira o preconceito influencia as percepções e as ações dos personagens? (muitos personagens acabam tendo preconceitos com a posição social do outro e isso acaba influenciando o tipo de tratamento)

Como a narrativa indireta contribui para mostrar o crescimento e a mudança de Elizabeth e Darcy em relação ao orgulho e preconceito ao longo da história? (inicialmente, os dois personagens são impactados por seu orgulho e preconceito, o que resulta em mal-entendidos e conflitos entre eles. No entanto, ao longo da história, ambos os personagens passam por mudanças significativas, culminando em uma transformação positiva que possibilita o amadurecimento de seu relacionamento e o crescimento mútuo como indivíduos, e a narrativa indireta demonstra todo o processo dessa evolução ao passo em que revela os pensamentos de Elizabeth, por exemplo)

Qual é a importância da narrativa indireta para influenciar a percepção do leitor em relação à intercone-

xão entre orgulho e preconceito no enredo? (a narrativa indireta oferece uma técnica ideal para capturar a complexidade de emoções da trama, pois ela permite que a voz individual da personagem se manifeste livremente, assim como acontece com pessoas reais durante o ato de socialização. Ao mesmo tempo, ela mescla essa expressão individual ao tom abstrato e impessoal do narrador. Assim, esse estilo apresenta uma experiência significativa aos leitores, proporcionando-lhes um mergulho dentro da mente dos personagens)

Requisitar que os alunos escrevam, em duplas, um final alternativo para a história, utilizando a técnica da narrativa indireta — proporcionar um momento para que cada dupla leia seu final alternativo para a turma.

Essa sequência de aulas visa promover o ensino da literatura nas aulas de língua inglesa de forma eficaz, propiciando aos estudantes o contato com uma grande obra da literatura mundial. Logo, a partir dessas atividades propostas neste capítulo, esperamos fornecer aos professores os subsídios necessários para a utilização da adaptação de *Pride and Prejudice* em sala de aula, promovendo uma abordagem adequada e possível de ser aplicada com os alunos.

6. Considerações finais sobre o PNLD Literário *Pride and Prejudice*

Nesta segunda parte do livro, procuramos destacar a relevância do ensino de literatura nas aulas de língua inglesa utilizando o *graded reader Pride and Prejudice*, uma alternativa do PNLD Literário de 2021 para trazer um

texto que é, originalmente, extenso e complexo. Dessa forma, tendo em vista a precariedade do ensino de inglês nas escolas e a pouca discussão da abordagem de textos literários aliados ao ensino de inglês, procuramos discorrer sobre alternativas possíveis do trabalho com o romance de Jane Austen, buscando evidenciar a discussão sobre o ensino de literatura em língua inglesa.

Por meio da exposição geral sobre o PNLD, pudemos perceber seu papel fundamental na democratização do acesso ao material educacional, principalmente sua nova vertente: o PNLD Literário. Isso porque o programa fornece livros gratuitos para os estudantes da rede pública e contribui para o acesso dos alunos a diferentes obras literárias.

Além disso, discorrendo sobre as principais características e temas da obra *Orgulho e Preconceito*, pudemos compreender por que a narrativa continua ressoando até os dias atuais. Com o romance, Jane Austen propõe uma reflexão crítica da sociedade, das relações humanas e da busca pela realização pessoal. Seu impacto na literatura e cultura torna *Orgulho e Preconceito* um objeto de estudo relevante, capaz de proporcionar debates valiosos no ensino de literatura inglesa na educação básica. Ademais, concluímos que a utilização do *graded reader* de Brigit Viney não afeta em nada o desenvolvimento da competência literária dos alunos se aliado a atividades pedagógicas adequadas, que visem explorar as principais características do romance. Aqui, ressaltamos a importância do papel mediador do/a professor/a nesse processo, que é quem traz o auxílio necessário aos alunos durante o aprendizado.

Logo, o desenvolvimento de atividades pedagógicas para a utilização do *graded reader Pride and Prejudice*, do PNLD de 2021, contribui significativamente para a discussão e promoção do ensino da literatura nas aulas de língua inglesa, corroborando para uma formação integral dos alunos, que leva em consideração os aspectos linguístico, sociocultural, histórico e semiótico. Assim, esperamos que o estudante da escola básica possa vivenciar uma experiência educacional mais completa.

Referências

ADAMS, B. *Summer of 69*. [S.l.]: A&M Records, 1984. 1 disco sonoro (3 min., 34 seg.).

AUSTEN, Jane. *Pride and Prejudice*. 1. ed. New York: Dover Publications, 1995.

BARNARD, Robert. *A short history of English literature*. 2. ed. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell Publishers, 1994.

BODENHEIMER, Rosemarie. Free Indirect Discourse. *Victorian Literature and Culture*, v. 46, n. ¾, Fall/Winter 2018, p. 706 - 709. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/victorian-literature-and-culture/article/free-indirect-discourse/209B3AB3613BC4834A66F0041EoCCAD5>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: literário / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal>.

br/pnld_2018_literario/inicio. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: literário* / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2021: literário* / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/inicio. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Adriano Amaro da Silva. *Graded Readers: um relato de experiência sobre a leitura nas aulas de inglês*. 2022. 9 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Cabedelo/PB, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/2356/3/TCC%20Adriano.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRIVIO, Jonatan. *Elopement Wedding*. 2023. Disponível em: <https://www.jonatanbrivio.com.br/post/elopement-wedding-casamento-a-dois>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

BRUMFIT, C.; CARTER, R. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BUZZFEED. *If Shakespeare Characters Could Text*. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/farrahpenn/if-shakespeare-characters-could-text>. Acesso em: 18 out. 2022.

CAMPOS, Priscila da Silva. *Concepções de leitura e de leitores em *Pride and Prejudice* e *Sense and Sensibility* de Jane Austen*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.rio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12980/DIS_PPGLETRAS_2017_CAMPOS_PRISCILA.pdf?s equence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 ago. 2023.

CANDIDO, A. *et al. O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CARDOSO, Anna Carolyna Ribeiro; LAGO, Neuda Alves do. As mulheres em *Orgulho e Preconceito*: representação feminina no romance austeniano. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas/TO, v. 9, n. 01, p. 33-45, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3849>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CARRETTA, Vincent. Wheatley, Phillis. In: *Oxford Bibliographies*. Disponível em: <<https://www.oxfordbiblio>

graphics.com/display/document/obo-9780190280024/obo-9780190280024-0004.xml?gclid=CjwKCAjwwo-WBhAMEiwAV4dybWcIPIdxpKODMmbdJzSroHL-bKWbwsgAvT9aHvzmjNec-YVOwhSWGARoCS4cQAvD_BwE>. Acesso em: 06 jul. 2022.

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007. CUMMINGS, E. E. Buffalo Bill's. Poetry Foundation, 2011. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/47244/buffalo-bill-s>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DIAS, Nara Luiza do Amaral. *A razão em Jane Austen: classe, gênero e casamento em Pride and Prejudice*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11042016-122754/publico/2015_NaraLuizaDoAmaralDias_VOrig.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

DIAS, Cecília Fischer; LUCENA, Karina de Castilhos. As vozes do discurso indireto livre em tradução. *Cadernos CES-PUC de Pesquisa*. Série Ensaios. n.38, 1º Sem./2021, p. 46-62. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/26440/18880>. Acesso em: 10 out. 2023.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. *Conheça o PNLD literário*. 2021. Disponível em: https://cdn.evq.gov.br/cursos/385_EVG/scorm/modulo01_scorm01/scormcontent/index.html#/. Acesso em: 13 maio 2023.

FESTINO, C. G. The literary text in the teaching of English as an international language. São Paulo: *Todas as Letras*, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

FLAMMAN, K. STORYTELLING. Youtube, 26 set. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9ZeyxM2wzwo>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GREENBLATT, Stephen et al. (org.). Introduction. In: GREENBLATT, Stephen. et al (org.). *The Norton Anthology of English Literature: the major authors*, Volume 2. 9. ed. New York/London: W.W. Norton & Company, 2013. p. 3-27.

iFAKETEXTMESSAGE. *iFakeTextMessage* - Create Fake Text Conversations for Android, iPhone, Facebook Messenger, and WhatsApp. Disponível em: <https://ifaketext-message.com/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MARLEY, B. *Redemption Song*. Jamaica: Island Records, 10 jun. 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv5xonFSC4c&ab_channel=BobMarleyVEVO>. Acesso em: 10 jul. 2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Conexão Escola -SME Goiânia - Língua Inglesa: Internet Slangs*. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-inglesa-internet-slangs/. Acesso em: 16 abr. 2023.

MORETTI, Franco. *O século sério*. Tradução de Alípio Correa e Sandra Correa. n. 65. São Paulo: Novos Estudos CE-BRAP, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130371/mod_resource/content/1/Moretti%20-%20O%20s%C3%A9culo%20s%C3%A9rio.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MUNDO EDUCAÇÃO. *O que é poesia?* Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/o-que-poesia.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

OLIVEIRA, Raquel Martins de; LAGO, Neuda Alves do. Literatura nas aulas de inglês Língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 223- 240, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/36008>. Acesso em: 01 jun. 2022.

PENN, F. *If Shakespeare Characters Could Text*. BuzzFeed, 2014. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/farrahpenn/if-shakespeare-characters-could-text>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PEREIRA, Mateus da Rosa; TEIXEIRA, Clarice Portela German; PEREIRA, Paula Pelissoli. *Aprender e Ensinar Inglês com Literatura: desafios e possibilidades*. 1. ed. São Paulo: Pragmática, 2021.

PEREIRA, M.R.; PEREIRA, P.P. O ensino de literatura em aulas de inglês: o gótico em um graded reader do conto “A queda da casa de Usher”. *Letras & Letras*, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 250-271, 30 jun. 2021. EDUFU -Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/1163-v37n1-2021-15>.

PEREIRA, Mateus da Rosa; CARDOSO, Diogo Chaves. Integrando aspectos linguísticos e literários: uma proposta para o ensino de inglês com poesia. *LínguaTec*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 8, n. 2, p. 193 - 213, ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6707/3383>. Acesso em: 08 nov. 2023.

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

POETRY FOUNDATION. *This Is Just To Say*. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/56159/this-is-just-to-say>. Acesso em: 02 out. 2023.

POETS.ORG. *I'm Nobody! Who are you?*. Disponível em: <https://poets.org/poem/im-nobody-who-are-you-260>. Acesso em: 04 out. 2023.

PRESOTTO, Bianca. *A Configuração do Papel Feminino em Traduções da obra Pride and Prejudice de Jane Austen*. 2017. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras – Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14804/2/PB_COLET_2017_2_03.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

SCHOLES, Robert [et al]. *Elements of Literature: essay, fiction, poetry, drama, film*. New York: Oxford University Press, 2003.

SHERMAN, Stuart. The Restoration and the Eighteenth Century. In: DAMROSCH, David.; DETTMAR, Kevin J.H et al. (org.). *The Longman Anthology: British Literature*, Volume 1. 4. ed. New York: Pearson, 2010. p. 1980-2009.

SILVA, R.B. Using literary texts in the ESL classroom. *Revista de Ciências Humanas*, n. 1, 2001.

TILIO, R. *Voices, 10 ano: ensino médio - Manual do Professor*. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TRUE WEST MAGAZINE. *Western Events for November 2015*. Disponível em: <https://truwestmagazine.com/ar>

ticle/western-events-for-november-2015/. Acesso em: 30 out. 2022.

VINEY, Brigit Anna. *Pride and Prejudice: Jane Austen*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2021.

WOMEN'S HISTORY. *Phillis Wheatley's Poems on Various Subjects, Religious and Moral*. Smithsonian Institution, National Museum of American History. Disponível em: <https://womenshistory.si.edu/herstory/work/object/phillis-wheatleys-poems-various-subjects>. Acesso em: 08 jul. 2022.

