

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS OSÓRIO

CLARICE MARIA DE SOUSA PORTELA GERMANN TEIXEIRA

**A PRESENÇA DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO PNLD 2018 DO EM: REFLEXÕES E PROPOSTAS**

OSÓRIO

2021

CLARICE MARIA DE SOUSA PORTELA GERMANN TEIXEIRA

**A PRESENÇA DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO PNL D 2018 DO EM: REFLEXÕES E PROPOSTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras. Orientador: Prof. Dr. Mateus da Rosa Pereira

OSÓRIO

2021

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a abordagem do ensino de Literaturas de Língua Inglesa presente em cinco coleções de livros didáticos integrantes do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), bem como desenvolver, a partir das análises, um material de suporte aos docentes que desejam abordar textos literários nas aulas de inglês. A análise tem como foco observar, a partir dos critérios estabelecidos mediante o referencial teórico, de que maneira as coleções abordam as Literaturas de Língua Inglesa no contexto do ensino do inglês. A partir da análise, foi desenvolvido um projeto didático que teve como premissa um dos materiais de suporte docente desenvolvidos. Além disso, foi feito um relato de prática no contexto de um curso remoto desenvolvido em 2020 como forma de ilustrar a utilização dos materiais didáticos no contexto de ensino remoto. O presente trabalho tem como suporte teórico, com relação às questões referentes ao ensino de leitura em Língua Inglesa, Paiva e Tomich. No que diz respeito à abordagem de Literaturas de Língua Inglesa, Brandão, Kriegl, Brumfit & Carter, Collie & Slater e Franco norteiam as reflexões sobre o uso de literatura como um dos recursos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, bem como contribuem para a criação e seleção de categorias de análise para que seja possível observar como a literatura é abordada nesse material. Por fim, o referencial teórico e as reflexões tecidas ao longo do trabalho possibilitam, em conjunto com o projeto desenvolvido, a construção dos materiais de apoio ao docente. Os resultados sugerem que cada vez mais os materiais didáticos de Língua Inglesa dedicam parte de suas atividades para a literatura, mas ainda não é observado um direcionamento claro por parte de todas as coleções, cabendo ao professor selecionar o que mais condiz com a sua perspectiva e seus objetivos pedagógicos. Tanto as análises dos materiais didáticos quanto as reflexões feitas ao longo do projeto permitem concluir que é possível e profícuo abordar Literaturas de Língua Inglesa no contexto do ensino do inglês, desde que estabelecendo os objetivos e direcionamentos adequados.

Palavras-chave: Literaturas de Língua Inglesa; Livros didáticos; Ensino de Literatura; Ensino de inglês.

ABSTRACT

The main goal of this work is to analyse the English Literature (EL) approach in five textbooks collections that are part of the Brazilian National Textbook Program (Programa Nacional do Livro e Material Didático - PNLD). Also, this work aims to develop, based on the analysis of the textbooks collections, a guide to support teachers that are willing to use literary texts in English in their English classroom context. This analysis focuses, considering the principles established based on the theoretical scope, in the method of approach of the Brazilian English textbooks. After the analysis, this study develops a didactic project based on the guide created. Furthermore, an experience report is created in order to describe a real practice of a distance learning course developed in 2020 using one of the textbooks analysed. This work divides its theoretical scope regarding the questions related to the teaching reading ability, based on Paiva and Tomich. Also, it is based on Brandão, Kriegel, Brumfit & Carter, Collie & Slater and Franco to discuss aspects related to literature approach in English classroom context as a way to teach English as a second language. The theoretical scope also helps to create the analytical categories of the guides used to investigate the textbooks. In conclusion, the theoretical reflections, the project developed, and the analysis made throughout this work enabled the creation of the guides framework for language teachers. The results of this work indicate that the English textbooks dedicate part of their material to the literature, but there is not a clear perspective in every book collection. It is up to the teachers to select the textbook that is aligned to their perspective. The analysis and the considerations made throughout the project helps to conclude, considering clear objectives and directions, that it is possible and profitable to use English Literatures in English classes.

Keywords: English Literature; Textbooks; Literature Teaching; English Language Teaching.

AGRADECIMENTOS

Existem caminhos tão estreitos e sinuosos que somente uma pessoa pode passar por vez. São difíceis, nos amedrontam ou nos fazem sentir como se fôssemos os únicos que o percorreram. Por esses, passamos com medo de cair, com vontade de não ter começado, mas decididos a terminar o trajeto, cientes de que, no fim, aprenderemos algo disso tudo. Por outro lado, há caminhos largos, convidativos e nos permitem ter uma companhia para andar ao lado, com uma conversa leve ou profunda, que nos faz esquecer as lonjuras e a dor nos pés.

O processo de formação de um docente é repleto de desafios e é, por muitas vezes, um circuito de caminhos estreitos e largos. É aquele caminho que se anda sozinho, pois somente o próprio aluno-professor pode derrubar seus próprios preconceitos, identificar a sua perspectiva como professor, encontrar a sua motivação no ato de ensinar e aprender. É também o caminho largo, a minha parte favorita, em que eu, aluna-professora, pude vivenciar, interagir e aprender com pessoas que foram a conversa boa na minha caminhada.

Primeiramente, agradeço ao meu alicerce, meu pai, Francisco, minha mãe, Maria e Ramon, meu companheiro, que são o meu refúgio, a minha maior torcida, o meu maior ponto de equilíbrio e de paz.

Agradeço aos meus colegas de trajetória, em especial à Paula, à Maiara, ao Vitor, à Júlia e à Diane, que foram luz no meu percurso, a risada leve nos momentos de tensão, e a salvadora sensação de não estar sozinha nesse processo.

Sou grata à incrível instituição, o Instituto Federal - Campus Osório, que me proporcionou todas as minhas vivências nesses anos como aluna de Letras. Agradeço também a todos os professores, por serem o pilar essencial da minha formação como docente e como humana, pois bons professores sempre deixam um pedacinho de si por onde passam. Em especial, agradeço à Guta, por ter me apresentado de maneira encantadora à pesquisa acadêmica, em que pude vivenciar e crescer junto aos meus queridos colegas Diana e Ezequiel.

A minha maior gratidão ao meu professor, orientador e grande incentivador, Mateus, que me encorajou e inspirou desde o primeiro ano de curso, direcionou a minha caminhada e possibilitou o êxito neste trabalho.

SUMÁRIO

Introdução	07
1 A sala de aula como ponto de partida e chegada	09
1.1 As Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula: reflexões	09
1.2 Perspectivas acerca do ensino de leitura em Língua Inglesa	10
1.3 Ensino de Língua Inglesa através das Literaturas de Língua Inglesa	12
1.4 As Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula por meio do livro didático	15
2 As Literaturas de Língua Inglesa presentes nos livros didáticos	20
2.1 Voices Plus (2016)	22
2.2 Way to Go! (2017)	26
2.3 Learn and Share in English (2016)	30
2.4 Circles (2016)	37
2.5 Alive High! (2016)	42
2.6 Considerações sobre as análises	51
3 As Literaturas de Língua Inglesa em prática: uma proposta	52
3.1 O material selecionado	52
3.2 A proposta	54
3.3 Considerações sobre o projeto	63
4 De volta ao ponto: relato e reflexões da prática em um novo contexto de sala de aula	67
4.1 O curso Reading American Short Stories	67
4.2 A prática	69
4.2.1 Aula 01	69
4.2.2 Aula 02	72
4.3 Considerações sobre a prática	74
Conclusão	75
Referências	78
Anexos	81

Introdução

Partindo do pressuposto de que um trabalho de conclusão de curso é resultado de conhecimentos, reflexões e questionamentos articulados ao longo da trajetória acadêmica, ao mesmo tempo que ele está suscetível às diversas alterações e mudanças de paradigma ao longo de seu desenvolvimento, o presente trabalho é reflexo de pesquisas desenvolvidas em todos os anos anteriores e, juntamente, é reflexo de uma grande mudança de perspectiva no ano de 2020. O trabalho desenvolvido por essa produção parte de estudos realizados ao longo de diferentes projetos, tanto de pesquisa, quanto de ensino, de 2017 a 2020, que buscaram alinhar a literatura ao ensino da língua inglesa. Os estudos anteriores foram de grande valia para a construção de um escopo teórico e para a consolidação de uma perspectiva de ensino de literatura e de Língua Inglesa (LI).

Inicialmente, o principal objetivo do trabalho era desenvolver um projeto a partir das pesquisas realizadas e aplicá-lo em um contexto real de sala de aula, de modo presencial e em conformidade com a realidade da turma selecionada, que possibilitaria o fechamento de um ciclo de estudos realizados ao longo do curso, bem como proporcionaria um momento de avaliação mensurável da praticabilidade do projeto desenvolvido. Porém, com as grandes alterações que ocorreram em 2020 por conta da pandemia do COVID-19, e as incertezas suscitadas por esse momento, o trabalho necessitou ser reavaliado e remodelado para a nova realidade. Diante disso, o presente trabalho mantém os mesmos objetivos estipulados antes do novo paradigma, apenas modificando o produto final, que de igual maneira possibilitou um fechamento dos estudos realizados.

A literatura é um dos principais produtos de cultura que possuímos, já que, com ela, a língua é utilizada em seu potencial mais poético. Todavia, quando a observamos no contexto do ensino de Língua Inglesa, a literatura é pouco presente no contexto de sala de aula. As discussões acerca do uso da literatura no ensino de línguas ainda são motivo de debate e pesquisa, principalmente por conta da preocupação em relação à inserção desse tipo de arte no ensino de línguas sem que haja uma perda artística e cultural.

No que diz respeito às salas de aula das escolas públicas brasileiras, o principal recurso disponível é o livro didático, sendo muitas vezes o único que os professores possuem. Diante disso, o presente trabalho busca refletir sobre o papel do ensino de

Literaturas de Língua Inglesa (LLI) nas aulas de inglês, bem como delinear critérios de análise do material didático e, a partir desses critérios, analisar a abordagem do ensino de literatura nas cinco coleções presentes do PNLD de Língua Inglesa de 2018, que consistem nos títulos **Alive High** (SM), **Learn and Share in English** (Ática), **Way to Go!** (Ática), **Circles** (FTD) e **Voices Plus** (Richmond), todas as coleções com as edições datadas em 2016.

Além disso, o presente trabalho objetiva, em concomitância com as análises e o desenvolvimento do projeto didático, elaborar um material de suporte aos docentes que têm o intuito de abordar as Literaturas de Língua Inglesa no contexto do ensino do inglês.

A reflexão acerca do papel da literatura inglesa em aulas de LI se dá com base no aporte teórico de Brandão (1999), que discute os desafios e as possibilidades do uso das LLI no contexto de sala de aula, bem como a perspectiva de Festino (2011), que aborda diferentes contextos de sala de aula em relação ao ensino da LI em contraste com os conceitos de falantes nativos e falantes não nativos. A primeira parte da metodologia que delimita o trabalho se desenvolve a partir das perspectivas teóricas desenvolvidas por Kriegl (2005), Gottschalk (2003) e Franco (2007), que trazem como contribuição categorias de análise e reflexões acerca dos objetivos pedagógicos do uso do texto literário nos livros didáticos de LI. Os autores buscam comparar de que maneira o livro se posiciona diante da relação entre o ensino de LI e as literaturas na língua, pois os próprios materiais delimitam quais objetivos os autores almejam alcançar a partir das atividades e textos propostos. A metodologia consiste, nesse sentido, na construção de critérios de análise embasados a partir do referencial teórico estabelecido, bem como da leitura e observação dos objetivos propostos nos manuais do professor presentes no material com relação à abordagem de LLI no contexto do ensino de inglês.

A partir das reflexões e análises do material didático desenvolvidas mediante categorias de análise previamente estabelecidas por meio das reflexões e do escopo teórico, este estudo se constrói para, como produto final, desenvolver um projeto didático e um material de referência para professores que aproximem os recursos presentes no livro e a realidade de sala de aula, para que haja um maior diálogo entre as LLI e o ensino do inglês. Diante disso, o presente trabalho surge de um questionamento e uma reflexão acerca da presença das LLI no contexto do ensino da língua, bem como do seu valor cultural e social dentro de sala de aula.

O objeto de análise desta pesquisa é o recurso de ampla utilização nas escolas de educação básica brasileiras, o livro didático, que se configura como um material de grande valor, levando-se em conta o fácil acesso e o direcionamento de recursos das escolas atualmente. Sendo assim, o presente trabalho dedica o capítulo inicial para a reflexão acerca do atual contexto de ensino de LI nas escolas de educação básica brasileiras, bem como os desafios enfrentados pelos professores para estabelecer um ambiente convidativo e proveitoso para o aluno através da literatura de maneira a contribuir para o seu processo de ensino-aprendizagem. Após as reflexões iniciais, são traçados os critérios de análise do *corpus* de livros didáticos a partir das perspectivas e contribuições desenvolvidas no escopo teórico do trabalho. O segundo capítulo consiste na análise qualitativa dos materiais a partir dos critérios desenvolvidos no capítulo anterior, com foco na presença da literatura e na maneira como ela é abordada nas coleções selecionadas no contexto do ensino da LI. O terceiro capítulo é dedicado à construção do projeto pedagógico com base em uma das coleções analisadas, a **Voices Plus**. Esse projeto tem por objetivo o desenvolvimento de um material que potencialize os recursos já trazidos pelo livro, a fim de facilitar o uso do material pelos professores. Nesse mesmo capítulo, é relatada a experiência didática em um contexto de um curso de leitura de contos em Língua Inglesa, promovido por um projeto de ensino do IFRS, bem como os resultados obtidos a partir dessa experiência. Este último passo se faz necessário para verificar a amplitude do trabalho com LLI no ensino do inglês e espera-se que ele contribua para que essa temática ultrapasse as reflexões propostas até então, com o intuito de promover uma melhor formação dos professores de Língua Inglesa no Brasil.

1 A sala de aula como ponto de partida e chegada

1.1 As Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula: reflexões

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

Primeiramente, para que haja um maior proveito em relação às pesquisas que envolvem o ensino da LI, o projeto desenvolvido se estrutura a partir de uma metodologia de pesquisa abrangente, que busca, a partir da demanda de metodologias de ensino mais diversas, possibilitar um campo de atuação mais amplo para os professores de inglês, bem como traçar um diálogo mais efetivo entre o ensino da LI e as suas respectivas literaturas.

O presente trabalho visa utilizar todos os conceitos e discussões que serão trabalhados no capítulo seguinte para embasar a construção de um material didático que potencialize o uso dos materiais analisados, bem como trazer novas possibilidades de utilizá-los de maneira prática, ultrapassando os passos de uma metodologia essencialmente acadêmica ou bibliográfica.

Devido à amplitude de possibilidades de discussão da temática abordada, tornou-se necessário estabelecer pontos de maior relevância para as análises do material e, conseqüentemente, para o escopo teórico que embasa este trabalho, bem como a metodologia que o abrange. Cabe ressaltar que a seleção do referencial, bem como as discussões propostas no trabalho não têm por objetivo esgotar as possibilidades dentro da temática, sendo apenas um dos recortes possíveis. Sendo assim, o referencial presente neste trabalho consiste em:

- uma delimitação sobre as perspectivas que embasam o trabalho com o ensino de leitura em Língua Inglesa;

- uma breve reflexão acerca do atual contexto de ensino de LI através das LLI para delimitar a perspectiva do presente trabalho com relação à sua temática;
- uma discussão acerca dos parâmetros de observação que embasam a análise dos livros didáticos de LI como recurso em sala de aula, com o objetivo de delimitar as categorias de análise utilizadas para observar aos materiais analisados nos capítulos seguintes e, conseqüentemente, delimitar a metodologia adotada para a análise dos livros didáticos.

1.2 Perspectivas acerca do ensino de leitura em Língua Inglesa

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

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

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

Nesse sentido, o presente estudo entende que o ensino de leitura em Língua Inglesa acontece por meio da abordagem de textos diversos e tem como princípio básico o letramento que procure “desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006 p. 98).

Sendo assim, o uso de Literaturas de Língua Inglesa no contexto do ensino do inglês não apenas é considerado pelas bases que regem a educação brasileira, como também se trata de uma abordagem válida para o ensino de leitura, conforme se observa nos documentos e parâmetros nacionais de educação.

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

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

À medida que os tópicos linguísticos e as habilidades se complexificam, o aluno consegue entrar em contato com textos literários em Língua Inglesa de linguagem e estética mais variadas. Vale ressaltar que o nível de complexidade de um texto, seja literário ou não, deve ser analisado a partir não somente da linguagem, mas também do gênero, da estrutura de sua composição, dos conhecimentos que articula e requer do leitor para o seu entendimento. Sendo assim, o professor desenvolve, no processo de escolha do texto adequado para a aula, uma curadoria do seu material.

Para Tomich, existem processos e passos que devem ser desenvolvidos antes, durante e após a leitura para que haja de fato um aproveitamento por parte do leitor do texto, “os processos componenciais de decodificação, compreensão literal e compreensão inferencial são necessários para que a compreensão leitora ocorra” (2009, p. 194).

Nesse sentido, para que a leitura em Língua Inglesa possa ser de fato efetiva e proveitosa, o professor deve ter em mente os conhecimentos prévios dos alunos para que possam ser articulados antes da leitura e a preparação dos alunos para o

texto a ser lido, partindo de processos simples e desenvolvendo uma leitura mais complexa. Ao longo da leitura,

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

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

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

Levando em conta o foco do trabalho, foram definidos nesta subseção os pressupostos que dizem respeito à habilidade que engloba a temática central deste trabalho, a leitura. As reflexões realizadas servem de delimitação para que as demais considerações sejam tecidas ao longo do trabalho, sem se propor a esgotar as discussões acerca do tema.

1.3 Ensino de Língua Inglesa através das Literaturas de Língua Inglesa

Para se compreender a necessidade do uso das Literaturas de Língua Inglesa nos contextos de sala de aula de inglês, faz-se necessário trazer uma breve contextualização da realidade em sala de aula e das demandas desse espaço de aprendizagem, levando em conta a flexibilidade e a constante modificação tanto de língua como de cultura atualmente.

Em seu texto sobre reflexões acerca da literatura nos contextos de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula, Brandão (1999) aponta as abordagens do

ensino de LLI e seus resultados, bem como destaca que as abordagens escolhidas influenciam na motivação e percepção de aprendizagem dos alunos. Para a autora,

O uso da literatura no ensino da língua deve ser visto não somente como uma ferramenta para a aprendizagem do inglês. Na verdade, a língua é uma das maneiras de se compreender o texto, um método que deve ser visto como um tipo de apoio e prazer para os alunos. Se mantivermos a visão equivocada e preconceituosa de que estudantes não gostam ou não estão acostumados a ler, estaremos contribuindo para a aversão deles à literatura. (BRANDÃO, 1999, p. 16).¹

O presente trabalho busca alinhar suas propostas, tanto de análise, quanto de prática a partir da perspectiva de ensino de LLI da autora, pois esse ponto de vista se configura de maneira muito mais ampla, capaz de abranger aspectos não só linguísticos, como também sociais e culturais, sendo muito mais significativo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na perspectiva da autora, faz-se necessário destacar a importância que ela confere ao prazer em aprender a literatura, não somente pelo seu caráter estético ou por obrigação curricular. A literatura não deve ser vista como um obstáculo da aprendizagem, bem como não pode ser encarada como somente mais um conteúdo a ser cumprido no currículo. Na verdade, deve ocorrer o contrário, na medida em que a literatura é mais um dos meios de se aprender a língua de maneira frutífera, em que o aluno aproveite o processo ao mesmo tempo que o considera importante para o seu aprendizado.

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

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

¹ Tradução Minha (T.M.): *The use of literature in the teaching of language has to be seen not as a mere tool for the learning of language. Rather, it is a way into the text, a method and it has to be taken as a kind of personal help and enjoyment for the students. If we maintain the mistaken and prejudiced view that they dislike reading and are not used to it, we contribute to their rejecting of literature.*

linguístico e se torne um ato de ensinar, pois envolve o aluno em uma reflexão crítica.² (FESTINO, 2011, p. 55).

Devido ao contexto exposto acima, em que a Língua Inglesa não está associada somente a uma cultura específica, é necessário ter como princípio que, para que a língua seja de fato significativa na realidade do aluno, a abordagem em sala de aula precisa dar acesso a diversos contextos de uso dessa língua, principalmente os autênticos. Uma das possibilidades de recurso é o texto literário na língua, que abrange não só os aspectos linguísticos, como também elementos culturais e artísticos, provendo um contexto muito mais rico de contato com a língua.

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

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

Ao encarar as LLI como um recurso para o ensino dessa língua estrangeira, o presente trabalho está alinhado à perspectiva de Long (1986), que não enxerga o texto literário como um pretexto para ensinar a língua em si, mas para observá-la em diferentes contextos e em diferentes sentidos:

A literatura permite o desenvolvimento de técnicas para encontrar o sentido através do contexto, para distinguir o que é importante do que não é (o que os falantes nativos fazem facilmente), e para a descoberta dos itens lexicais que deveriam ser conhecidos, mas não são.³ (LONG, 1986, p 58).

² T.M: *In this new context, the literary text becomes foremost since it can be understood as a contact zone that raises not only linguistic but also cross-cultural awareness in the sense that the learner gets in contact with the different cultures where the target language is spoken. At another level, this critical view of the Other should encourage a critical view of the student's own culture. Thus understood, the literary text is central to an approach to the teaching of English that goes beyond linguistic training to become an act of education because it engages the learner in a critical act of reflection.*

³ T.M: *Literature allows the development of techniques for finding meaning from context, for distinguishing between the important and the unimportant (which the native speaker is able to do without trouble) and for*

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

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

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

1.4 As Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula por meio do livro didático

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

O livro didático é o recurso mais acessível dentro das escolas, como também é um dos recursos de mais alto investimento governamental nesse âmbito, o que nos leva a refletir sobre a sua utilização adequada. O Brasil é um dos países com maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, porém esse dado até então

discovery of those items of lexis which one expects to be known, but which are not.

otimista revela uma outra realidade. De acordo com uma reportagem do jornal **O Globo**⁴, grande parte dos livros distribuídos sequer chega às mãos dos estudantes, pois o uso inadequado — ou o não uso — desse recurso, aliado à sua gestão precária acaba por levar os livros aos centros de reciclagem. Diante disso, vale ressaltar a importância de um uso mais responsável desse material, bem como uma valorização das produções contidas nessas publicações.

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

Na presente pesquisa, cinco coleções presentes no PNLD 2018 são analisadas por meio de categorias de análise formuladas a partir das reflexões e dos critérios propostos pelos referenciais teóricos, que possibilitam diversos olhares sobre o material. Para possibilitar a observação de como se dá a perspectiva dos autores do material com relação ao uso do texto literário inserido nos livros didáticos de LI, Franco considera que “o caminho para evidenciar qual das duas visões de língua norteia o texto literário no livro didático de inglês envolve a análise de dois tipos de discurso do livro didático [...]” (FRANCO, 2007 p. 80). Para a autora, os dois tipos de discursos consistem em: (a) abordagem metodológica, geralmente contida na introdução ou no Manual do Professor, em que traz a concepção de língua, bem como a maneira como os autores enxergam a relação entre a literatura e o ensino de língua; (b) a maneira como a concepção de língua está aplicada na prática, ou seja, como os procedimentos do livro se alinham à perspectiva citada anteriormente.

Para analisar a perspectiva que os materiais adotam, são observados os Manuais do Professor. O Manual apresenta não só as perspectivas sobre língua e linguagem, ensino da Língua Inglesa, como também sugestões de abordagem em sala de aula e materiais de apoio de cada unidade para o professor.

Para a análise da concepção de língua aplicada na prática, são observados os enunciados, as sugestões de respostas e as orientações de condução da aula

⁴ Matéria publicada pelo jornal eletrônico **O Globo** no dia 08 de dezembro de 2019 intitulada “Livros didáticos são triturados e transformados em papel higiênico por falhas de gestão no Brasil”.

contidos nas seções que foram selecionadas. Essa comparação se dá principalmente com relação ao que o material se propõe e o que está presente nas atividades, além da consideração das orientações destinadas ao trabalho do professor em sala de aula.

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

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

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

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

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

A partir dos critérios desenvolvidos pelas autoras, foram determinadas as categorias de análise para observar os livros didáticos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. Para isso, parâmetros quantitativos foram estabelecidos para, em seguida, analisar qualitativamente cada material e observar de que maneira abordam os textos literários.

Quadro 1

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

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

Quadro 2

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

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

O último critério se justifica por abranger um ponto importante do uso da literatura em um contexto de sala de aula, pois, levando em conta que a literatura se configura como uma arte que faz uso essencial da língua, ela cumpre um papel importante e pode ser abordada em sala de aula dentro de suas possibilidades

poéticas e expressivas, bem como para ampliar a perspectiva de língua. Objetiva-se analisar, com esse critério, até que ponto as atividades propostas no livro didático trabalham a reflexão linguística acerca do vocabulário e da gramática, entre outros aspectos linguísticos, de forma a estimular a compreensão do texto literário enquanto expressão artística, assim promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e a compreensão intercultural dos alunos de uma maneira integradora e holística.

Além de apresentar análises concretas do material didático que constitui o *corpus* deste trabalho no capítulo seguinte, é importante salientar que os critérios de análise agrupados para este estudo compõem um instrumento relevante para o trabalho de professores de LI, que lidam rotineiramente com diversos materiais didáticos como parte de sua profissão e muitas vezes carecem de parâmetros para embasar suas escolhas para a adoção de livros didáticos.

2 As Literaturas de Língua Inglesa presentes nos livros didáticos

No contexto de sala de aula de escolas da rede pública brasileira, os recursos para o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas geralmente são de difícil acesso. Por mais que estejam presentes, alguns recursos se tornam inviáveis ou inacessíveis para os professores, levando em conta a carga horária desses profissionais, bem como o tempo que determinados recursos tomam para o planejamento, a adaptação para o grupo de alunos e a execução. Mesmo os livros didáticos — materiais de amplo acesso, com atividades prontas e diversas possibilidades de uso — se configuram como um recurso não tão simples de se utilizar, considerando os contextos singulares de cada grupo.

Este último recurso requer uma análise por parte do professor para que ele seja utilizado com êxito em sala de aula. Desde a análise da perspectiva de língua, linguagem, literatura e ensino que o livro adota, ou até das atividades que podem ou não ser adequadas para cada grupo, tudo demanda tempo e uma dedicação extra dos professores, que muitas vezes optam por não utilizar o material por considerarem as possibilidades de trabalho limitadas. Diante disso, o presente capítulo visa analisar, a partir das reflexões e das categorias de análise estabelecidas no capítulo anterior, os livros didáticos de Língua Inglesa selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2018-20, que estão presentes na grande maioria das escolas

públicas brasileiras.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ou PNLD, é um programa governamental que tem por objetivo avaliar, disponibilizar e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias, de forma periódica e regular, sendo a distribuição às escolas da rede federal, estadual, municipal e distrital realizada de forma gratuita. Além disso, o programa abrange as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Os materiais distribuídos são inscritos no programa pelos próprios autores ou detentores dos direitos autorais das coleções e avaliados de acordo com os critérios postulados nos editais que são periodicamente publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A vigência de um material corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. No caso da presente coleção analisada, a vigência consiste em 2018-20.

As coleções analisadas ao longo do ano de 2020 são oriundas de duas fontes. As coleções **Alive High!**, **Voices Plus**, **Way to Go** e **Circles** foram disponibilizadas pelo Centro de Ensino de Línguas e Literaturas (CELL) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Osório, que tem como papel principal ser o centro de apoio aos estudos e permanência dos alunos do curso de Letras do Campus Osório. Os materiais acolhidos pelo CELL são recebidos por meio de doações da comunidade do *campus*. A segunda fonte de pesquisa dos materiais, notadamente o **Learn and Share in English**, foi a internet, por meio do *site* da editora que disponibiliza, em parceria com as demais editoras de livros, coleções pertencentes ao PNLD.

Inicialmente, durante a primeira fase de catalogação e análise dos livros, a pesquisa era realizada no próprio CELL e na biblioteca do *campus*. Posteriormente, após o estabelecimento da quarentena por conta da pandemia de COVID-19, a pesquisa foi realizada à distância, sendo realizado o empréstimo dos materiais para o estudo.

É importante ressaltar que, devido à perspectiva adotada pelo presente trabalho, o foco dos critérios de análise está voltado para observar os diálogos entre as LLI e o ensino do inglês que podem ou não estar presentes no livro. Sendo assim, os livros são analisados a partir desse ângulo, mas os critérios de análise podem, dentro de suas limitações, servir como um material de suporte ou de referência para análise de outros materiais didáticos e paradidáticos, como coleções de livros

didáticos do PNLD que serão distribuídas em ciclos futuros.

Cada material é analisado conforme os Quadros 1 e 2 apresentados no primeiro capítulo, que compreendem os instrumentos de análise para mapear a presença das Literaturas de Língua Inglesa nos Manuais do Professor e nos Livros do Aluno do PNLD 2018-20. Além disso, é traçado um panorama geral das observações obtidas a partir das análises qualitativas de cada publicação, portanto cada seção dedicada aos materiais possui duas tabelas e suas respectivas análises.

Considerando as reflexões realizadas no capítulo anterior, a análise a seguir será apresentada na ordem das coleções que possuem menor presença/trabalho com as LLI até o material que, de acordo com as análises propostas, dedicou mais de seu espaço para uma abordagem com textos literários, bem como preenchem mais os requisitos estabelecidos com os quadros de estudo propostos.

Vale ressaltar que o presente trabalho não busca realizar uma análise da qualidade ou do valor dos materiais, pois se parte do pressuposto de que cada coleção possui, por detrás de sua composição, perspectivas de ensino de Língua Inglesa muito diferentes entre si e, conseqüentemente, podem ou não considerar a literatura como um aspecto relevante para o ensino. Desse modo, os aspectos estudados nesta pesquisa dizem respeito somente à perspectiva relacionada ao trabalho com as LLI no contexto de ensino do inglês, não avaliando outros elementos que ultrapassam esse escopo.

2.1 Voices Plus (2016)

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

Inicialmente, o Manual do Professor, ou Guia Didático, deixa claro qual a perspectiva do material acerca de língua e linguagem, porém não se posiciona quanto à perspectiva de literatura em relação à língua. De fato, conforme se observa ao longo do Guia, a literatura é vista como uma disciplina ou área separada da Língua Inglesa e, inclusive, da Língua Portuguesa, portanto seria possível estabelecer um trabalho interdisciplinar: “[...] ao trabalhar interdisciplinarmente com Literatura, consideramos

tanto em língua inglesa, nossa língua alvo, como em língua portuguesa, componente curricular do Ensino Médio” (Tilio, 2016, p. 222).

Quadro 3

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

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

Quadro 4

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

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

No primeiro volume da coleção, foram catalogadas cinco atividades que envolviam diretamente o trabalho com a literatura. A primeira referência se encontra na capa introdutória da primeira unidade, junto a pinturas, trechos de música e fotografias. A primeira é um trecho do livro **The Speckled People**, de Hugo Hamilton,

a segunda uma imagem do diário original de Anne Frank e a terceira um poema, “Theme for English B”, de Langston Hughes. As imagens e os trechos são utilizados como uma forma de iniciar a discussão a partir do gênero autobiografia.

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

Na quarta unidade do primeiro livro, cujo assunto gira em torno do tema identidade, uma das atividades utiliza um trecho do livro **Animal Farm**, de George Orwell, para abordar a questão das desigualdades dentro da sociedade. A primeira atividade de pré-leitura se desenvolve a partir de um diagrama sobre as personagens do livro, traçando um breve resumo das relações que as personagens estabelecem. Em seguida, conceitua o gênero novela e mostra uma adaptação em quadrinhos do texto, a partir das informações dadas, realiza atividade de predições sobre a história e, em seguida, traz um trecho da obra para a leitura. Depois, utiliza algumas questões de compreensão, tanto linguística quanto do contexto da história. Além disso, o livro apresenta o contexto de escrita da obra e da vida do autor, destacando a importância do autor para a literatura. O livro fornece um recurso de apoio ao final do livro, caso o professor queira saber mais sobre o contexto da obra e a vida do autor.

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

uma relação de intertextualidade com a música *Sonho de Ícaro*, de Piska e Claudio Rabelo.

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

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

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

2.2 Way to Go! (2017)

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

No Manual do Professor, os autores deixam claras as perspectivas que possuem acerca da língua e linguagem, e, conforme os pressupostos, adotam uma perspectiva dialógica da linguagem. Ressaltam a importância do amplo trabalho com gêneros textuais, do desenvolvimento de habilidades linguísticas e dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000), com enfoque nos letramentos digitais e no letramento visual.

Quadro 5

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

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

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

Quadro 6

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

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

O sumário do primeiro volume da coleção traz a literatura como uma área abordada em duas unidades (4 e 8). Na primeira unidade, não há uma presença direta de textos literários, apenas reflexões acerca da arte em si, sem trabalhar com a literatura propriamente. A oitava unidade, intitulada “Express Yourself in Words”, utiliza

principalmente poemas e explora a literatura como meio de expressar emoções. O livro inicia a atividade questionando sobre as preferências e o conhecimento prévio dos alunos acerca da literatura. Em seguida, traz uma pequena biografia do poeta Langston Hughes, autor dos textos presentes na unidade, “Theme for English B” e “I, Too, Sing America”. Após cada texto, são feitas perguntas de compreensão e são analisados vocabulários e estruturas linguísticas contextualizadas nos poemas.

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

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

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

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

como busca estabelecer um ponto de contato entre o texto, a cultura e as percepções dos alunos.

2.3 Learn and Share in English (2016)

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

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

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

Um aspecto relevante a ser destacado é o fato do material não deixar claro que considera a leitura de um texto literário como uma atividade intrínseca e relevante para o desenvolvimento da habilidade de *reading*. Apesar disso, como observado nas próximas análises, o material possui um comprometimento expressivo com as atividades que envolvem a leitura de textos literários.

Quadro 7

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

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

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

Quadro 8

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

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

A divisão de unidades e seções do livro apresentaram um padrão relevante para a análise. O material consiste em “Starter Unit”, e as unidades convencionais — oito para cada livro — compostas por seções e subseções, dentre elas as seções “Project” e a “Check your English”, apresentaram uma concentração de parte da

abordagem das Literaturas de Língua Inglesa. A seção de mais destaque para a presente análise é a “Check your English”, que aparece duas vezes ao longo de cada livro e possui o intuito de revisar conteúdos já abordados nas unidades anteriores a partir de atividades de leitura. Essa seção se torna relevante por abranger alguns dos textos literários presentes no material, como será observado ao longo das análises.

Os textos predominantes nas unidades do primeiro volume da coleção consistem em trechos de romances e poesias. Além disso, a literatura é abordada a partir de uma perspectiva mais distanciada do texto literário, sendo mais utilizada como tópico de discussão sobre a importância da leitura ou qual livro os alunos conhecem ou têm interesse de ler. Alguns textos, como **The Old Man and The Sea**, de Ernest Hemingway, presente na sétima unidade do primeiro livro do material, são apresentados parcialmente, mas são utilizados para atividades de compreensão geral e específica, bem como elencam algumas discussões das possibilidades de interpretação dos trechos. Vale ressaltar que a sétima unidade, que é intitulada “The Old Man Had Gone Eight-Four Days without Taking a Fish”, é uma das unidades que se atém ao tópico literatura e faz referência em outros momentos ao livro de Hemingway.

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

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

Na mesma unidade introdutória, o material faz novamente referência ao livro **Diário de Anne Frank**. Dessa vez, o material apresenta um pequeno parágrafo biográfico sobre a vida da autora, seguido de questões que abordam as *Wh-questions* e formulam perguntas sobre a biografia de Anne Frank.

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

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

A quinta unidade discute a temática felicidade, e seu eixo principal de abordagem parte do conto “Sunset Land”, de Harry Buschman. As atividades relacionadas ao texto são de pré-, durante e pós-leitura. A pré-leitura consiste em questões sobre o título do texto e pede que os alunos façam previsões para a leitura do texto. As atividades de pós-leitura se dividem novamente em compreensão geral e específica, bem como na subseção “After you read”, que questiona as impressões dos alunos sobre o texto. Vale ressaltar que, na atividade de pós-leitura, o material propõe uma questão em que trabalha com as características específicas do gênero conto. Essa questão é utilizada posteriormente para a abordagem do gênero em uma proposta de produção escrita.

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

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

apresentação das versões dos alunos para o grupo.

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

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

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

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

A sétima unidade do livro tem como temática principal a importância da leitura

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

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

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

Mesmo não explicitando o objetivo de trabalhar com Literaturas de Língua Inglesa, o livro apresenta, como em momentos citados anteriormente, um direcionamento ao uso da literatura. Não há uma metodologia ou abordagem específica para os textos literários presentes no material, e, em certos momentos, o material aborda o texto literário apenas como pretexto para iniciar uma discussão. Em outros exemplos, observa-se um trabalho aprofundado com o texto, com uma abordagem que engloba aspectos linguísticos e literários.

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

2.4 Circles (2016)

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

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

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

Quadro 9

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

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

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

Quadro 10

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

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

As unidades didáticas curriculares presentes nos três volumes também foram observadas, porém não apresentam textos literários para que seja feita uma análise

satisfatória. Portanto, o foco de estudo desse material está concentrado na seção “World of Literature”.

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

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

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

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

e traça um paralelo entre as imagens trazidas pelo material, a história dos personagens conhecidos no conto e título do livro.

No terceiro volume da coleção, dividido em cinco partes, a temática gira em torno do processo de colonização de países africanos, principalmente a Nigéria. O livro aborda a Literatura de Língua Inglesa em países colonizados pela Grã-Bretanha e as diversas culturas presentes em uma mesma língua, o inglês. O material inicia trazendo questionamentos acerca do conhecimento geográfico e histórico dos alunos, mostrando um mapa e elencando alguns tópicos acerca da colonização britânica. Além disso, a seção traz uma caixa de informações, chamada “Cultural References”, que trata das línguas faladas na Nigéria além do inglês. Após a contextualização, o material introduz os livros de Chimamanda Ngozi Adichie e Chinua Achebe e questiona a razão de terem sido escritos em inglês, associando constantemente a língua escolhida e os aspectos culturais e históricos que levam a essa escolha.

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

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

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

Dentre as coleções que compõem o *corpus* de análise do presente trabalho, a coleção Circles demonstrou em seus pressupostos um intuito de maior comprometimento com o trabalho com a língua a partir das Literaturas de Língua Inglesa, e não somente com a apreciação estética, mas também com a diversidade

cultural que permeia a língua que a compõe, bem como com a realidade dos estudantes. Apesar disso, a diversidade de textos literários não se mostrou significativamente maior em comparação com os demais, pois as seções concentravam uma abordagem mais extensa a cada um dos textos selecionados.

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

2.5 Alive High! (2016)

Os livros analisados pertencem à coleção **Alive High!** (2016), composta por três livros, cada um com o volume respectivo ao ano do ensino médio. O material foi desenvolvido por Vera Menezes, Mestre em Inglês pela UFMG, Doutora em Linguística e Filologia pela UFRJ; Junia Braga, Mestre e Doutora em Linguística aplicada pela UFMG; Ronaldo Gomes, Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG; Marisa Carneiro, Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG; Marcos Racilan, Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG; e Magda Veloso, Mestre em Inglês pela UFMG e Doutora em Letras: Estudos Literários pela UFMG.

Para a realização da análise, o primeiro aspecto a ser observado foi o Manual do Professor, que se encontra na parte final do livro, pois determina de que maneira é possível observar o livro a partir da perspectiva dos próprios autores. No Manual do Professor, o livro conta com uma parte destinada a sugestões para o professor com relação às unidades e aos materiais presentes no livro. Nos manuais analisados, cada unidade curricular possui materiais de apoio em sala de aula, deixando claros os objetivos da unidade, bem como sugestões de atividades, inclusive interdisciplinares, e temáticas que podem ser abordadas ao longo das aulas.

Entre as unidades curriculares observadas, a presença da literatura não se configura como um aspecto relevante dentro do livro, porém a análise concentrou-se mais precisamente na seção “Time for Literature”, que consiste em duas partes

divididas entre as unidades do livro e trabalham, em geral, poesia, contos, peças de teatro e trechos de romances. Diante dos pressupostos e objetivos traçados no livro, somados aos critérios postulados na tabela, as duas seções de cada livro da coleção foram analisadas quantitativamente, pela quantidade e variedade de textos propostos, e qualitativamente, com relação à maneira como o material foi abordado.

Quadro 11

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

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

A seção “Time For Literature” é incluída na sugestão de cronograma trimestral, que sugere que o professor traga a primeira seção ao longo dos dois primeiros trimestres e a segunda ao longo ou ao final do terceiro trimestre, porém, no material de apoio do livro, não há sugestões específicas de como se trabalhar as seções

dedicadas à literatura, assim como é feito com as demais unidades. Apesar disso, os autores traçam os objetivos dessa unidade e descrevem as seções “Time for Literature” como um momento de aprendizado que possibilite aos alunos um contato com diversos tipos de textos literários produzidos em Língua Inglesa, tendo como finalidade familiarizar os alunos com o texto ficcional, seja ele narrativo, poético ou dramático. Além disso, buscam também trazer contextualizações para cada texto, a respeito do autor, do contexto histórico, da focalização e de aspectos culturais e relações entre o presente e o passado, bem como sobre o contraste entre a realidade dos alunos e o momento em que a obra foi escrita.

Quadro 12

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

LIVRO DO ALUNO				
CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Os textos literários estão presentes				x
Há diversidade de gêneros literários				x
O livro leva em consideração o contexto de produção da obra				x
O livro trabalha com as variações linguísticas inseridas na literatura			x	
O material estabelece pontos de contato entre o texto e a				x

cultura do aluno				
O livro didático inclui atividades que integrem o tópico linguístico à temática trabalhada		x		

No primeiro volume do material, foram contabilizados nove *lymeric*s, um trecho de um romance, uma peça teatral e um conto integral. A primeira seção “Time for Literature” possui como abordagem central a poesia. A seção inicia com uma introdução sobre os tipos de gêneros literários que os alunos conhecem e quais eles já leram em Língua Inglesa. Após isso, o material apresenta o conceito de poemas monostróficos, *lymeric*s, e propõe a leitura de nove exemplos. Cada poema possui, na ordem, a leitura e questões sobre características como rima, quantidade de versos, temática. Além disso, o material disponibiliza um quadro de contextualização sobre as biografias de alguns reconhecidos autores do gênero, Edward Lear e Grace Gifford. Por fim, a seção propõe como atividade final a composição de um poema do gênero. Não há um enfoque linguístico articulado à leitura dos poemas, já que todas as questões se voltaram para a sensibilização do aluno ao gênero e à sua estrutura, bem como à temática.

Na segunda seção “Time for Literature” da primeira coleção, o material aborda o romance **The Color Purple**, de Alice Walker. A seção inicia com questões sobre a adaptação cinematográfica e os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática do livro; também questiona se conhecem escritores brasileiros descendentes de povos do continente africano. Após isso, o material traz uma breve biografia da autora e um parágrafo de resumo do enredo da história. Em seguida, são dispostos três trechos do livro que, de acordo com o material, servem para o entendimento do enredo e da estrutura do romance. Os trechos são seguidos de 14 questões que englobam compreensão geral dos trechos, de aspectos estruturais do gênero, discussão acerca dos aspectos linguísticos e o significado para a narrativa. Vale ressaltar a abordagem de duas das questões, que se dedicam à variação linguística do inglês que a autora utiliza para compor as suas cartas. Além disso, o material aborda a questão da temática da violência contra a mulher a partir da leitura. A seção finaliza com os números da central de atendimento à mulher vítima de violência

doméstica no Brasil.

Ainda na segunda seção “Time for Literature” do primeiro volume, há uma referência ao movimento Teatro do absurdo a partir da peça “Waiting for Godot”, de Samuel Beckett. A seção inicia com uma conceitualização sobre o movimento, seguida da biografia do autor e algumas questões sobre a nacionalidade, os gêneros em que trabalhou e as línguas em que ele escreveu. Em seguida, o material traz o início do primeiro ato da peça e questões sobre o enredo, a estrutura do gênero e as características da peça como parte do movimento Teatro do absurdo. Por fim, a partir do box “Beyond the lines”, o material questiona se os alunos concordam com a ideia de que o teatro do absurdo provoca questionamentos existenciais por parte do leitor.

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

No segundo volume, foram contabilizados um capítulo de romance, um conto e um poema. A primeira parte da seção “Time for Literature” inicia com perguntas de contextualização sobre os hábitos e preferências de leitura dos alunos, seguido de um texto biográfico sobre Jane Austen e questões sobre a sua compreensão. Além disso, o material traz duas pinturas do século 18, uma com a imagem da autora e outra intitulada “Portrait of a Woman”, de John Singleton, e as compara. Em seguida, há o primeiro capítulo do romance **Pride and Prejudice** acompanhado de 16 questões de pós-leitura que envolvem aspectos da estrutura do texto, do enredo, bem como aspectos linguísticos. Por último, o material propõe um comparativo entre as variações do inglês norte-americano e do britânico, bem como os tipos de linguagem formal e

informal.

O texto de Jane Austen é posteriormente abordado na segunda seção do material, com o enfoque voltado para a adaptação cinematográfica, bem como por meio de uma proposta de reescrita de um parágrafo do romance utilizando uma linguagem mais atual.

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

Por último, ainda na segunda parte da seção, o livro apresenta o poema adaptado “Essay to Miss Catharine Jay”, de Charles C. Bombaugh. A adaptação consiste em palavras do poema que estão abreviadas para uma linguagem comum da Internet, para a palavra “you” está “u”, por exemplo. A atividade em relação ao poema consiste em reescrever, identificando as abreviações e substituindo por palavras comuns. Por fim, o material propõe que os alunos escolham um poema de preferência e realizem o inverso, reescrevam o texto utilizando as abreviações e divulguem com os demais colegas.

O terceiro volume da coleção conta com um capítulo de livro, um conto, dois poemas e um trecho de um poema. A primeira parte da seção “Time for Literature” consiste em uma discussão acerca das diferenças entre a vida no campo e na cidade, a questão prévia da leitura aborda perguntas sobre os conhecimentos prévios do aluno sobre clássicos, a quantidade de países falantes da Língua Inglesa que eles conhecem, bem como obras e autores na língua. Após isso, o material traz a biografia do autor Richard Llewellyn e algumas questões sobre a vida do autor, seguida da leitura de parte do segundo capítulo do romance **How Green Was My Valley**, que descreve um casamento em uma vila em Wales. O trecho é seguido por questões de compreensão específica do texto, sobre o tipo de gênero e formato do texto lido, bem

como de atividades que envolviam a interpretação do contexto do casamento descrito no capítulo. Além disso, há uma atividade de vocabulário referente às vestimentas relacionadas com casamento. Na seção posterior, “Extra activities”, o texto é abordado novamente a partir da temática sobre a vida no campo, e a atividade relaciona o tema e outras artes por meio das pinturas de Monet, Degas e Renoir.

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

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

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

Innisfree”, e a música de Caetano Veloso, “London, London”. As músicas e o poema são associados pelo livro através da temática de exílio e saudades da terra natal.

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

Em relação ao trabalho com os gêneros, muitos textos trazem previamente um material de apoio sobre a caracterização do gênero de cada texto, diferenciando de alguns textos com estruturas similares. Em alguns textos, antes do material de apoio, o livro traz um pequeno quadro, intitulado “Before you read”, que apresenta questionamentos para os alunos sobre os conhecimentos que eles podem possuir sobre o gênero do texto que será trabalhado, além de questionar o conhecimento prévio dos alunos sobre autores ou obras que tenham essas mesmas características, como também possíveis leituras que eles podem ter realizado.

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

Como resultados da análise realizada, foi percebido que o livro não trata o texto apenas como uma justificativa rasa para apresentar a gramática, pois não possui um foco gramatical nas discussões, voltado principalmente para os aspectos da narrativa ou da temática do texto literário, o que condiz com os objetivos propostos no manual,

pois o próprio material define que a importância é dada ao uso da língua, não tendo como objetivo trabalhar com a gramática de forma descontextualizada. Nesse sentido, o material disponibiliza apenas respostas possíveis a respeito dos questionamentos sobre os textos, salvo os casos de respostas diretas, sem restringir a discussão.

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

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

A variação linguística no material é intrinsecamente relacionada a aspectos culturais, estando presente em grande parte dos materiais, sendo principalmente utilizada para esclarecer recursos artísticos que abordam o contexto sociocultural em que os textos foram escritos. Essa abordagem se dá de três maneiras. A primeira é pelo *box* intitulado “Language Variation”, que está presente na primeira seção do primeiro livro da coleção; a segunda é pelo *box* intitulado “Did you know...?”, presente na segunda seção do terceiro livro da coleção; a terceira abordagem está presente na maioria das demais atividades propostas, principalmente por meio das perguntas de compreensão e discussão do texto.

Conforme se observa a partir da análise, o material não propõe diretamente o uso do tópico linguístico previsto no cronograma em todas as seções, mas busca utilizar a literatura para tratar dos efeitos de sentido da língua, assim como está previsto também no Manual do Professor. Apesar disso, há ressalvas de algumas seções, a exemplo da primeira unidade do primeiro livro, em que o tópico linguístico

que havia sido trabalhado nas unidades anteriores foi utilizado com o propósito de trabalhar a construção de uma narrativa e os efeitos de sentido que o texto possui a partir das escolhas linguísticas do autor.

2.6 Considerações sobre as análises

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

Duas coleções apresentaram seções dedicadas somente à literatura, **Alive High!** e **Circles**. Apesar de não terem um número significativamente maior de textos literários que a anterior, a abordagem adotada pelos materiais articula de maneira mais abrangente os aspectos linguísticos, culturais e estéticos dos textos literários selecionados.

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

Outra hipótese a ser levantada diz respeito aos referenciais que embasam os guias aos docentes, presentes em todas as coleções. De acordo com o analisado, todos os materiais apresentam referenciais teóricos semelhantes no que diz respeito ao ensino de leitura de textos não literários, ensino de habilidades como *speaking*, *listening* e *writing*, bem como havia consenso entre as coleções da necessidade de abordar temáticas atuais e que envolvessem as novas mídias digitais. Apesar disso,

não foram encontrados referenciais direcionados especificamente para o ensino de literatura no contexto do ensino do inglês, o que demonstra que o reflexo dos estudos realizados até o presente momento não alcança diretamente os materiais didáticos presentes nas escolas básicas brasileiras.

A análise possibilitou perceber que ainda não há um consenso ou direcionamento claro sobre o trabalho com as Literaturas de Língua Inglesa entre as coleções da mesma maneira que há diante de outros aspectos de ensino do inglês, o que pode gerar reflexões futuras acerca da perspectiva de literatura implícita nos livros didáticos. Apesar do exposto, percebe-se que há, em todas as coleções, mais em umas do que em outras, o intuito de inserir as Literaturas de Língua Inglesa no contexto de sala de aula.

3 As Literaturas de Língua Inglesa em prática: uma proposta

3.1 O material selecionado

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

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

A primeira unidade do primeiro volume do material gira em torno da temática autobiografia e apresenta alguns exemplos e trechos de alguns textos autobiográficos, em sua maioria sendo apenas recortes do texto original. O tópico linguístico em foco

na unidade é a expressão de atividades no tempo presente a partir do uso do presente simples e do presente contínuo. Nessa unidade, há na introdução um poema na íntegra, o “Theme for English B” de Langston Hughes que, apesar de ser uma fonte rica em discussões acerca da temática, bem como traz pontos que podem abordar o tópico linguístico, serviu somente como uma leitura de introdução, sem perguntas de pré-, durante, ou pós-leitura. Para o desenvolvimento da atividade, o foco linguístico será principalmente voltado para o trabalho com o presente simples, pois é o tempo verbal predominante e que permite uma boa compreensão do poema proposto.

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

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

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

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

Considerando a nova realidade estabelecida em 2020 e as incertezas que permeiam os novos modos de ensino e aprendizagem, a presente proposta é pensada para um modelo presencial, mas pode ser adaptável para o ensino remoto. Tendo em vista os diferentes ritmos de produção e de desenvolvimento das possíveis turmas, o

projeto foi contabilizado para ser executado em, pelo menos, quatro horas. Isso se justifica pois entende-se que há uma diversidade muito ampla de contextos de sala de aula, bem como de ritmo dos estudantes. Mesmo com um tempo estipulado no planejamento inicial, cada fase do projeto pode ser adaptada conforme os horários de cada turma e o andamento do grupo. Nesse sentido, não será estipulado um tempo máximo para as atividades.

A proposta segue as seguintes fases:

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

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

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

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

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

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

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

3.2 A proposta

Grupo: 1º ano do ensino médio

Tópico linguístico: Simple present

Vocabulário: Action verbs and daily activities

Habilidades

Principais: Reading and Writing

Secundária: Speaking

Recursos

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

Objetivos

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

Desenvolvimento

Primeira fase

- 1) A professora inicialmente escreve no quadro alguns verbos em inglês: *study, sleep, learn, eat, drink (juice, soda, water...), listen to music*. E questiona se eles conhecem todos aqueles verbos, caso contrário esclarece o necessário.
- 2) Em seguida, a professora questiona:
Who likes to study?
Who likes to sleep? (e assim por diante)
A professora pede que os alunos que responderem “sim” à pergunta, fiquem de pé a cada vez que alguma das respostas for positiva e observem os demais ao seu redor, anotando no caderno os nomes dos colegas que têm essa “preferência” em comum.
- 3) Após essa atividade, a professora verifica se eles encontraram muitas dessas atividades em comum com os demais colegas, ou se em algum momento eles se viram sozinhos em pé.
- 4) A professora questiona se, caso fossem escrever uma página sobre eles mesmos, que outros verbos eles colocariam para descrever o que os caracteriza. À medida que os alunos respondem, a professora escreve no quadro junto aos demais verbos. Caso o aluno responda em português, a professora coloca o verbo em inglês no quadro.
- 5) Em seguida, a professora faz um último questionamento: *Do you think that the color of your skin would change your answers?* Caso os alunos não entendam, pode ser questionado em português, a professora discute com os alunos as possíveis respostas.

Segunda fase

- 6) Após isso, a professora pede que abram na página 9 do livro, o poema “Theme for English B” de Langston Hughes (Anexo 1)
- 7) A professora escreve no quadro as seguintes questões e as lê em voz alta, esclarecendo qualquer dúvida:
 - *How old is he?*
 - *Where is he from?*
 - *What does he like to do?*
 - *Where does he study?*
- 8) Em seguida, pede que os alunos façam a leitura silenciosa e tentem responder às perguntas feitas no quadro em duplas.
- 9) Enquanto os alunos realizam a leitura, a professora esclarece possíveis dúvidas de vocabulário.

Terceira fase

- 10) Após a leitura, a professora pede que as duplas respondam às questões e digam em que trechos do poema eles encontraram as informações pedidas.
- 11) Em seguida, a professora questiona, com base nas informações que eles retiraram do texto, como esse poema se relaciona com as imagens contidas na página 08 e com o tema *autobiography*, que dá nome ao capítulo.
- 12) Após isso, a professora pede que os alunos abram o livro na página 10 e observem os nomes dos gêneros que aparecem na questão 02 e questiona qual se enquadra melhor para denominar o texto que leram. Na sequência, a professora pede que, com base na resposta, tentem encontrar, na questão 03, o conceito que melhor se enquadra na definição do poema em primeira pessoa.
- 13) A professora escreve no quadro a resposta (*first-person poem*) e pede que os alunos digam exemplos no poema que demonstrem que é um poema em primeira pessoa, ou seja, em que momentos ele fala sobre si. Os possíveis exemplos são:
 - I am the only colored student in my class[...]*
 - I am twenty-two, colored [...]*
 - I feel and see and hear [...]*
- 14) A professora esclarece que tanto as respostas da atividade durante a leitura quanto os exemplos elencados compõem o que caracteriza o eu-lírico do

poema. Em seguida, pergunta: considerando o que é dito no poema, quais dessas características o diferenciam dos demais ao redor dele?

- 15) A professora levanta o questionamento, a partir dos exemplos elencados, que o eu-lírico demonstra que a sua cor de pele não o diferencia dos demais, ao mesmo tempo que o coloca em uma posição muito diferente da de seu instrutor. Ele apresenta a sua condição utilizando um aspecto simples da linguagem.
- 16) A partir da explicação, a professora pede que os alunos abram o livro na página 20 e observem o primeiro e o último quadro da página, com trechos do poema destacados em rosa (Anexo 1), a professora pede que algum aluno voluntário leia o primeiro, o segundo quadro e as duas sentenças grifadas em rosa do quarto quadro.
- 17) Após isso, a professora pede que eles escolham, dentre as opções da questão 03 da página, o que essas sentenças expressam. (Resposta: *Timeless events, facts and habits*)
- 18) A partir dessa constatação, a professora coloca no quadro o termo *Simple Present* e pede que alguns alunos leiam em voz alta os exemplos elencados em rosa e anota no quadro:
- I have a cat*
I live in Nashville
You don't want to be part of me
- 19) Em seguida, a professora utiliza os outros exemplos do poema escritos no quadro para explicar o *simple present*. A explicação inicialmente aborda o verbo “to be” a partir dos exemplos “*I am the only colored student in my class[...]/I am twenty-two, colored*” e intercala, mudando o sujeito “*You are the only colored/He is the only colored/They are twenty two [...]*”. A partir dos exemplos, a professora pode criar uma tabela do verbo “to be” afirmativo.
- 20) Após essa primeira explicação, a professora coloca no quadro a seguinte tabela e pede que os alunos tentem preenchê-la utilizando as informações do poema e, caso a informação não esteja no poema, eles tentem responder de acordo com sua interpretação:

Quadro 13

Exercício de compreensão do Simple present

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

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

- 21) A professora discute com eles as respostas dadas e utiliza a última pergunta para abordar o *simple present* a partir de outros verbos: *He likes/ They like/ He sleeps/They Sleep.*
- 22) Após isso a professora pede que os alunos façam a atividade 04 da página 21 (em anexo), classificando as sentenças entre afirmativas e negativas.
- 23) Após essa atividade, a professora corrige e monta, junto aos alunos, uma tabela-resumo do conteúdo trabalhado, colocando os sujeitos, os verbos e as formas negativas, afirmativas e interrogativas a partir dos exemplos tirados do texto.

Quarta fase

- 24) A partir das atividades feitas anteriormente, a professora pede que os alunos, olhando para a tabela comparativa que preencheram na atividade anterior, que observa as características do eu-lírico, do instrutor e dos demais colegas, digam qual a característica, dentre todas as mencionadas, o diferencia de fato dos outros.
- 25) A professora pede que eles citem a característica e questiona se realmente essa característica é capaz de alterar a identidade de uma pessoa.
- 26) Em seguida, a professora questiona os alunos por que razão a primeira estrofe se localiza menor, centralizada e em itálico. A pergunta deve elucidar que se trata de uma tarefa empregada pelo “instrutor”, e por isso, está em forma de citação. A professora ressalta como a mudança da estrutura modifica a “voz”

de quem diz e a ênfase que a fala do instrutor possui, como um gatilho que desperta a sequência de pensamentos e reflexões do aluno.

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

28) A professora coloca no quadro: *Why is it not that simple?* e pede que os alunos discutam em duplas as razões que fazem com que a orientação do Instrutor não seja considerada simples para o eu-lírico.

Para isso, a professora pede que os alunos utilizem partes do poema que demonstram que aquela tarefa não é tão fácil.

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

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

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

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

31) Em seguida, a professora pede que os alunos observem o poema e destaque o trecho:

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

A professora pede que os alunos reflitam acerca dos trechos e respondam

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

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

32) A professora conversa com os alunos sobre as questões elencadas, destacando que, apesar de demonstrar pontos em comum, os mecanismos que oprimem o rapaz do poema são muito maiores, implícitos, e não permitem que as semelhanças de fato o aproximem de seus colegas e de seu instrutor. O rapaz indica isso ao dizer, nos seus últimos versos: *I guess you learn from me -/ although you're older - and white -/and somewhat more free.*

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

Quinta fase

33) A professora questiona os alunos sobre o verso "*That's American*", em relação ao que o eu-lírico considera como *American* e pede que eles citem os exemplos.

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

35) Após isso, a professora pede que os alunos tentem descrever, utilizando o *simple present*, características que nos fazem, também, americanos.

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

37) Após a atividade, a professora ressalta que existem muitos pontos em comum, assim como existem pontos que nos tornam únicos. Em alguns casos, como no do poema, o ponto que faz do eu-lírico único no seu ambiente de convívio também é algo que ainda o oprime, que ainda é motivo de um tratamento diferente por parte do seu instrutor e colegas.

Sexta fase

38) A partir dessa reflexão, a professora questiona os alunos se eles conheciam o autor por trás do poema analisado pela turma e que incita diversas reflexões

diferentes. A professora pede que os alunos tentem traçar um perfil do autor a partir dos tópicos:

- Work
- Age
- Nationality
- Ethnicity

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

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

Imagem 1

Exemplo de self-portrait desenvolvido para o projeto



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

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

- 42) Em seguida, a professora pede que os alunos abram o livro na página 32 e observem um outro exemplo de *self-portrait*. A professora faz as seguintes perguntas no quadro e pede que os alunos anotem as respostas no caderno:
- O que os dois *self-portraits* têm em comum?
 - Na sua opinião, para que serve um *self-portrait*?
 - Como as imagens e o texto estão apresentados na folha?
 - Que elementos são essenciais para a produção de um *self-portrait*?
- 43) Após isso, a professora discute com os alunos as respostas e questiona-os sobre como fariam a sua própria descrição. Diante das respostas, a professora pede que os alunos respondam as atividades 02 e 03 da página 32 do livro no caderno. A atividade individual consiste em analisar o capítulo e encontrar adjetivos que eles possam utilizar na sua própria descrição, bem como ver exemplos de pessoas se descrevendo, falando sobre idade, cidade natal, gostos, família, rotina etc. Essa atividade servirá como uma preparação para montarem o seu próprio *self-portrait*.
- 44) Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora circula pela sala para garantir que não haja dúvidas com relação à escrita, pois ela será utilizada para a produção final.
- 45) Em seguida, a professora traz para os alunos revistas, papéis, lápis e tesouras e anuncia que eles irão produzir, com base nos exemplos e na atividade anterior, um *self-portrait*. Dependendo dos horários do projeto, a professora pode pedir que os alunos tragam fotos deles mesmos que possam ser recortadas. A professora ressalta que eles podem utilizar todos os recursos para produzirem a imagem que querem apresentar de si mesmos, podendo fazer colagem, ilustração ou qualquer outra possibilidade que imaginarem, seguindo a estrutura de relacionar a imagem e as frases sobre si. Após a finalização, os alunos devem entregar o *self-portrait* à professora.

Sétima fase

- 46) Após a entrega de todas as montagens, a professora organiza a sala em forma de círculo e entrega as atividades para os respectivos alunos e pede que eles apresentem os seus *self-portraits*, podendo explicar um pouco sobre as ideias de imagens que eles desenvolveram no projeto
- 47) Ao término das apresentações, a professora faz as seguintes perguntas:
- What makes us unique?

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

48) A professora ressalta a importância do reconhecimento da sua própria identidade, bem como da alteridade, do respeito à identidade e do valor dos demais. Reitera que o discurso, apesar de belo, ainda possui falhas, pois muitos não sentem suas identidades e individualidades aceitas e respeitadas pelo coletivo, principalmente grupos como o do autor Langston Hughes e, possivelmente, de muitos alunos presentes na sala de aula.

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

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

3.3 Considerações sobre o projeto

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

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

No caso de uma aula em modelo remoto, a professora pode adaptar da seguinte maneira:

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

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

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

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

Vale ressaltar que, tanto para a criação do guia (**Quadro 14**) quanto para a elaboração da proposta pedagógica, o presente projeto buscou articular os aspectos literários, linguísticos e culturais, de modo a estabelecer um diálogo com as premissas da Base Nacional Comum Curricular, que entende que

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

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

Desse modo, o intuito dos trabalhos desenvolvidos é de, conforme as premissas da BNCC, “aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações” (BRASIL, 2018, p. 485). Essa perspectiva orienta e embasa o presente trabalho, considerando a relevância atribuída à uma abordagem que priorize, além dos

aspectos linguísticos, desenvolver habilidades de criticidade, autoconhecimento, e valorização da cultura.

Quadro 14

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

FOCO	DADOS	
Livro didático	Livro	
	Unidade	
	Tópico linguístico da unidade	
Texto literário	Título do texto literário	
	Autor	
Execução	Objetivos <i>“Que o aluno seja capaz de...”</i> Objetivos gerais Objetivos linguísticos Objetivos literários	
	Número de aulas/ períodos disponíveis	
	Número de alunos	
	Outros recursos disponíveis	
	DESENVOLVIMENTO: questões norteadoras	
Tópico linguístico	Como o tópico linguístico proposto se apresenta no texto?	
	Como o tópico linguístico auxilia no entendimento do texto?	
	Há outros aspectos linguísticos que podem ser explorados? Quais?	
Atividades do livro didático	Quais atividades do material que podem ser utilizadas prontas?	
	Quais atividades do livro orientam a leitura? (Pré-, durante, pós-leitura)	
	Quais atividades podem ser adaptadas?	
	Como as atividades podem ser adaptadas?	
Aspectos culturais e conexão	Quais aspectos culturais o texto	

com a realidade do aluno	pode suscitar?	
	Quais recursos do livro abordam o aspecto cultural? Ex.: caixas de curiosidades, fatos interessantes etc.	
	Como o texto se relaciona com a realidade dos meus alunos?	
Fechamento	Qual será a atividade final?	
	Como a atividade final se relaciona com a temática?	

O quadro acima tem por objetivo auxiliar o professor a organizar o desenvolvimento e o foco da aula a ser desenvolvida, não tendo como intenção substituir o planejamento rotineiro, mas apenas orientar a utilização e o enfoque que será dado para a aula. O quadro desenvolvido compila, de modo simplificado, as questões que nortearam o projeto desenvolvido anteriormente.

O quadro está dividido em (a) informações básicas para o planejamento da aula (b) e questões norteadoras para o trabalho com o material. Para cada divisão, há um grupo de questões com um direcionamento. Os direcionamentos servem para guiar o olhar do professor diante do livro, alinhando os objetivos propostos com as atividades, articulando o tópico linguístico com o texto-base para a aula, pois o tópico deve, além de seu propósito comunicacional, contribuir para o entendimento do texto literário.

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

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

Por último, o quadro dedica duas questões sobre as atividades de fechamento do projeto, que se justificam por ser muitas vezes o momento de consolidação da aprendizagem e a oportunidade de proporcionar aos alunos um momento de mais autonomia e consciência da própria aprendizagem.

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

Este quadro surge em resposta às experiências vivenciadas no contexto de sala de aula, tanto presencial quanto virtual, e às pesquisas realizadas ao longo do curso de Letras, que possibilitaram observar como a literatura pode ser abordada em diversos contextos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, será apresentado no capítulo seguinte um dos exemplos de abordagem real de um texto literário de Língua Inglesa presente em um livro didático que auxiliou no desenvolvimento desse quadro.

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

4.1 O Curso *Reading American Short Stories*

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

O projeto de ensino *Reading American Short Stories* tinha como objetivo promover um curso de leitura de contos de Língua Inglesa e trabalhar os aspectos linguísticos próprios de cada conto. O curso, promovido pelo Campus Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, foi voltado para um público diversificado, que abrangia desde estudantes do ensino médio até alunos de cursos de nível superior, sendo 29 inscritos do ensino médio integrado ao técnico e 31 pertencentes ao ensino superior, estes últimos em grande parte alunos

do curso de Licenciatura em Letras. Os alunos tinham, em média, o nível de inglês de B1 a C2, de acordo com o CEFR⁵, pois necessitavam de competências intermediárias para que pudessem cumprir as atividades propostas, bem como as leituras dos contos. É importante considerar que, por ser um curso desenvolvido fora do âmbito do ensino básico regular, as atividades e abordagens se diferenciam do projeto desenvolvido no capítulo anterior, que tem enfoque na adaptação dos materiais para o contexto de sala de aula. Apesar do exposto, a aula apresentada se adequa aos pressupostos desenvolvidos no presente trabalho no que tange à adaptação de materiais didáticos para contextos de ensino-aprendizagem envolvendo textos literários como eixo principal.

O curso consistiu em seis encontros síncronos e oito horas de atividades assíncronas, em que foram trabalhados três contos de autores diferentes. O primeiro foi “The Masque of the Red Death”, de Edgar Allan Poe; o segundo, “Cat in the Rain”, de Ernest Hemingway; e o terceiro, “The fun they had”, de Isaac Asimov. Cada conto foi planejado levando em conta os recursos e metodologias que poderiam ser adaptados para o contexto virtual. Os recursos variaram entre materiais como livros didáticos, *graded readers* e materiais produzidos pelos próprios mediadores do curso. As aulas ao longo do curso foram ministradas por quatro membros, incluindo o orientador e a orientanda da presente pesquisa, intercalando as mediações entre os membros, que conduziram as atividades ao longo de dois encontros de duas horas para cada conto.

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

⁵ Common European Framework of References for Languages é um padrão internacionalmente conhecido por estabelecer os níveis de proficiência em uma língua. Disponível para a consulta online em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>>.

4.2 A Prática

Levando em conta que o curso foi conduzido por quatro membros — o orientador, a orientanda do presente trabalho de conclusão e duas bolsistas do mesmo projeto —, os ministrantes serão tratados por mediador A, B, C e D ao longo dos relatos, caso seja necessário pontuar a atuação de algum dos ministrantes.

4.2.1 Aula 01

Os participantes do curso tiveram como atividade prévia a leitura do conto. A aula iniciou com a apresentação do autor, tanto a biografia de Hemingway quanto o contexto de escrita do conto “Cat in the Rain”. Após a apresentação, o mediador A indicou que seria feita a segunda leitura do conto, assim como fora realizado com o conto da aula anterior. Ressaltou que, enquanto acompanhassem a leitura em voz alta, os alunos deveriam tentar responder às questões de compreensão global. O mediador B, então, realizou a leitura das perguntas, ao mesmo tempo que as deixou disponíveis na apresentação da sala virtual, para que todos tivessem acesso e acompanhassem a leitura. O mediador B ressaltou que os participantes poderiam anotar as respostas no caderno bem como escrever no espaço de conversa da plataforma de reuniões (*chat*) para discutirem as respostas posteriormente.

Quadro 15

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

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

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

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

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

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

4 - Who is the main character in the story?

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

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

O mediador A iniciou a leitura, enquanto os alunos, à medida que a leitura se desenvolvia, respondiam às questões elencadas individualmente. Após a leitura, o mediador B iniciou a discussão das questões apresentadas anteriormente e abriu espaço para discussão com os alunos, que podiam tanto responder no *chat* quanto utilizarem o microfone para apresentar as suas escolhas. Após as discussões com relação à leitura do conto, o mediador C iniciou, de modo guiado, a primeira parte da análise do conto a partir dos pontos norteadores expostos no **Quadro 16** abaixo.

Quadro 16

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

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

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

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

Quadro 17

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

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

O mediador C deu novamente um momento para que os alunos pudessem discutir entre si e trazerem as suas contribuições para a leitura do conto. Em seguida, o mediador B questionou se os alunos, pelo contexto, conseguiriam organizar os acontecimentos do conto a partir dos verbos destacados na atividade, o mediador B

pediu que os alunos anotassem e, posteriormente, compartilhassem com o grupo e ressaltou que eles não precisariam recorrer ao conto, mas sim que tentassem observar a lógica dentro do contexto exposto.

Quadro 18

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

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

stayed passed(2x) bowed went felt

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

had was went on opened made

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

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

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

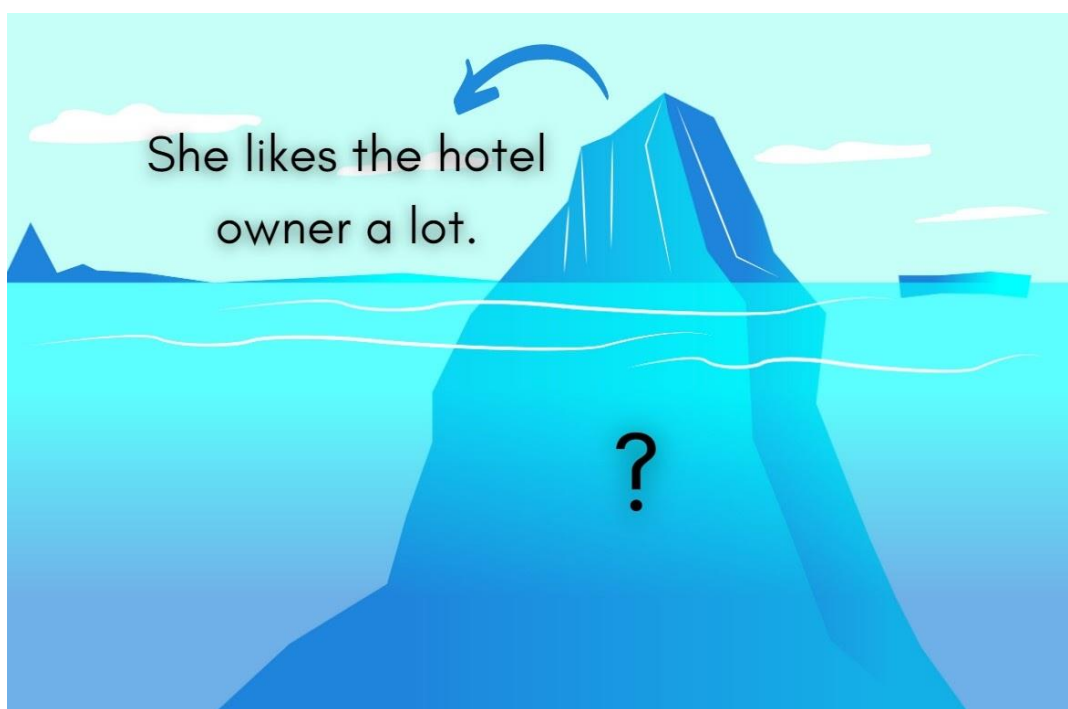
4.2.2 Aula 02

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

Após a correção, o Mediador E iniciou a segunda atividade, utilizando as frases da atividade anterior como base. Cada sentença foi apresentada da seguinte maneira:

Imagem 2

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



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

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

Quadro 19

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

Os sentimentos e pensamentos das personagens são descritos no conto?
 Nos é mostrado o background das personagens?
 A narração deixa expressa todas as sensações, incômodos e problemas na situação exposta?
 Você percebe algum “incômodo” no quarto de hotel ao ler o conto?

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

Após as discussões, o Mediador A apresentou a atividade assíncrona da aula, que consistia na realização da escrita de um parágrafo sobre os tópicos apresentados no **Quadro 20**.

Quadro 20

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

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

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

- a)** What is this story really about? *[Sobre o que é esse conto afinal?]*
- b)** How would the story be different if it were told from the perspective of the husband, the padrone, the hotel maid, or the cat? *[Como a história seria diferente se fosse narrada a partir da perspectiva do marido, do padrone, da camareira ou da gata?]*

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

4.3 Considerações sobre a prática

O relato realizado se torna relevante para este trabalho à medida que se utiliza de um texto e de recursos provenientes de um livro didático para o desenvolvimento da aula, pois, mesmo não se tratando de um grupo de ensino médio exclusivamente, para quem o livro é voltado, o material serviu de grande suporte para os professores, demonstrando o quão útil pode ser esse material em diversos contextos, dependendo do uso que lhe é destinado. As atividades do **Quadro 15**, bem como a primeira atividade assíncrona foram retiradas da unidade (Anexo 2) “Time for Literature” do material **Alive High!**.

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

Além disso, o mesmo projeto foi apresentado na 10.^a Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (MoExp) do IFRS-Campus Osório e obteve prêmio de destaque na área de Letras/Projeto de Ensino, o que demonstra a existência de um espaço de diálogo crescente na área sobre a temática, bem como um indicativo de que a proposta de ensino a partir de textos literários se apresenta como sólida e promissora.

O curso, assim como o presente trabalho de conclusão, foi fruto de uma trajetória de pesquisas, análises, aprimoramento da prática e da reflexão acerca da relação entre a Língua Inglesa e suas literaturas. Em muitos momentos essas pesquisas convergiram e criaram diferentes ramificações e possibilidades, que

combinavam ou não entre si, mas que foram peças-chave para o aprimoramento da prática de uma professora em formação.

Conclusão

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

O presente trabalho partiu de princípios claros e delimitados em sua origem, porém, ao longo do seu desenvolvimento, foi, quase que naturalmente, tomando formas diferentes até se encontrar como está agora. As modificações acompanharam as mudanças nas concepções e nas circunstâncias do ano em que foi desenvolvido este trabalho, em 2020. Apesar das modificações, a essência da pesquisa se manteve.

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

Como observado ao longo da pesquisa, um dos recursos que possibilita, sem custos adicionais, que as Literaturas de Língua Inglesa estejam presentes nas aulas de inglês é o livro didático, pois é amplamente distribuído nas escolas públicas de ensino básico e é, muitas vezes, um recurso pouco utilizado por não estar completamente alinhado com a metodologia do professor. Apesar disso, o livro didático é um recurso de grande potencial, desde que adaptado para os objetivos e

perspectivas do docente. Diante do exposto, foi realizada uma catalogação de todas as cinco coleções presentes no Programa Nacional do livro didático, o PNLD 2018 - **Alive High!** (SM), **Learn and Share in English** (Ática), **Way to Go!** (Ática), **Circles** (FTD) e **Voices Plus** (Richmond).

As coleções foram catalogadas e analisadas a partir de uma perspectiva — a da inserção dos textos literários no ensino de inglês —, portanto não realizando uma análise aprofundada dos demais aspectos. Os resultados da análise indicam que todas as coleções contam com textos literários em Língua Inglesa, porém algumas apresentam um número maior dessas obras ou incluem um direcionamento significativamente mais aprofundado à literatura em relação a outras coleções. Por isso, os livros foram apresentados de maneira crescente, dos materiais em que a literatura é menos presente, até os que possuem seções próprias voltadas para os textos literários e destinam atividades de reflexão e leitura próprias para os textos.

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

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

A segunda se configura como um relato de prática da proposta, que fez uso de um dos materiais que obteve mais compatibilidade com as perspectivas da pesquisa, o **Alive High!** (Anexo 2). Vale ressaltar que a segunda proposta não foi desenvolvida como parte do projeto de conclusão, mas ocorreu concomitantemente, inserida em um projeto de ensino do qual o orientador e a orientanda deste trabalho

fazem parte, além de dois outros membros. O relato foi inserido no presente trabalho por ter sido percebido como uma proposta diferente da inicial, mas que obteve êxito no contexto do curso *online*, e que fez uso amplo do material didático e dos recursos presentes nele.

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

O presente estudo surge de diversas reflexões desenvolvidas ao longo de pesquisas feitas durante a graduação, bem como em experiências prévias, que direcionaram o meu olhar e estudo para as Literaturas de Língua Inglesa. Os estudos realizados anteriormente a este demonstram que o trabalho com as Literaturas de Língua Inglesa não é algo novo, havendo estudos direcionados para a temática desde a década de 80, porém muito pouco foi alcançado até o presente momento no que diz respeito à presença direta dessas literaturas em salas de aula do ensino básico brasileiro.

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

Nessa perspectiva, a pergunta que permeou este estudo está em conformidade com o segundo grupo, em **como** e **de que maneira** é possível inserir as Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula. Apesar do exposto, o presente trabalho não se propõe a resolver todos os empecilhos que envolvem a questão, mas sim apresentar uma possibilidade, um passo em direção às respostas buscadas pelos estudos anteriores, bem como voltar o olhar para a prática, para a realidade em sala de aula.

Até o presente momento, as conclusões obtidas no presente trabalho relevam que um trabalho relevante do ponto de vista pedagógico e metodológico com LLI não é apenas possível, como também viável a partir de recursos já presentes no ambiente escolar. Os quadros (Anexo 3) e o projeto desenvolvidos fazem parte da constatação

de que os materiais são adaptáveis, tanto ao objetivo dos professores quanto ao tempo e ao perfil da turma, desde que respondidas as perguntas adequadas sobre como integrar o texto literário aos objetivos didáticos mais amplos da aula de inglês.

Sobre a temática e as possibilidades do trabalho, ainda há muito a ser estudado, ampliado e revisto, considerando a heterogeneidade de contextos que a educação apresenta, sendo esse trabalho apenas uma pequena parte de um amplo universo de estudo. Uma primeira possibilidade de ampliação deste estudo é a criação e aplicação de um projeto desenvolvido conforme as premissas estabelecidas no presente trabalho a partir de um contexto real de ensino, tendo como metodologia a pesquisa-ação, em que parte de uma determinada realidade para intervir positivamente nesse ambiente. Essa possibilidade foi, inicialmente, a ideia que orientou esta pesquisa, mas em decorrência das diversas mudanças de paradigma que a crise sanitária de 2020 causou, o trabalho teve de ser alterado, sem descartar esta direção como possível pesquisa futura.

Um segundo desdobramento possível diz respeito a um estudo mais aprofundado sobre as perspectivas dos materiais didáticos de futuras coleções do PNLD em relação à abordagem das Literaturas de Língua Inglesa, considerando que o presente trabalho observou uma diversidade de pontos de vista e, ao mesmo tempo, visões difusas e com direcionamento pouco claro sobre as LLI em algumas coleções analisadas. Nesse sentido, uma questão que poderia nortear um trabalho relevante nessa área seria: quais são as definições sobre Literaturas de Língua Inglesa pressupostas pelas atividades encontradas nas coleções do PNLD?

Isso posto, o presente trabalho pretende dar continuidade à discussão em crescente desenvolvimento na expectativa de contribuir para os estudos na área, bem como suscitar novos debates com professores e pesquisadores que partilham das mesmas interrogações acadêmicas e profissionais.

Referências

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

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

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

BRUMFIT, Christopher. J.; CARTER, Ron. A. **Literature and Language Teaching**. Oxford. OUP, 1986.

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

FESTINO, Cielo Grizelda. 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.

FRANCO, Zelir Maria Bieski. **A literatura no livro didático: seus efeitos na prática dialógico do aprendizado de inglês**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

MAKING QUEER HISTORY. Langston Hughes: The Poet. Disponível em: <https://www.makingqueerhistory.com/articles/2016/12/20/langston-hughes-the-poet>. Acesso em: 7 mar. 2021.

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

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

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

O Globo. Livros didáticos são triturados e transformados em papel higiênico por falhas de gestão no Brasil. Dezembro de 2019. Disponível em: <
<https://oglobo.globo.com/sociedade/livros-didaticos-sao-triturados-transformados-em-papel-higienico-por-falhas-de-gestao-no-brasil-24125712?fbclid=IwAR2F7MK59RPXst9ZGYCEm3HC32lf3kVspNZDocr4AwX7JAoq4VgGzWqfGKI>>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: SM, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

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

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

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

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

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

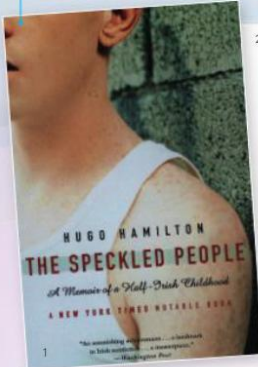
TILIO, Rogério. **Voices**, 3º ano: ensino médio - Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TOMICH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. Cap. 19. p. 191-202. 2ª reimpressão.



Autobiography

a fictional autobiography



Hugo Hamilton

2 When you're small you're like a piece of white paper with nothing written on it. My father writes down his name in Irish and my mother writes down her name in German and there's a blank space left over for all the people outside who speak English. We're special because we speak Irish and German and we like the smell of these new clothes. My mother says it's like being at home again and my father says your language is your home and your country is your language and your language is your flag.

HAMILTON, H. *The Speckled People: A Memoir of a Half-Irish Childhood*. New York: HarperCollins Publishers, 2003, p. 3.

a user profile



Vincent van Gogh

a self-portrait



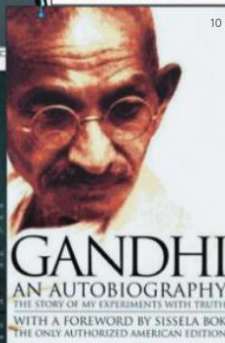
Self-Portrait with Bandaged Ear (1889), by Vincent van Gogh. Oil on canvas, 60.5 cm x 50 cm. The Courtauld Gallery, London, United Kingdom.

a personal blog



an autobiography

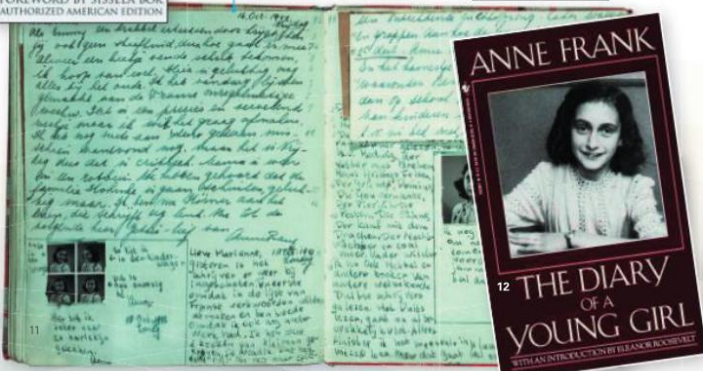
Mahatma Gandhi



10

a diary

Anne Frank



8 Professor/a, pode ser interessante estimular os/as estudantes a explorar os textos em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual. Ressalta-se que as imagens de perfil de rede social, blogue e diário são apenas para reconhecimento do gênero e a leitura dos textos não é necessária.

a first-person poem

Langston Hughes

13

Theme for English B

The instructor said,

*Go home and write
a page tonight.
And let that page come out of you—
Then, it will be true.*

I wonder if it's that simple?
I am twenty-two, colored, born in Winston-Salem.
I went to school there, then Durham, then here
to this college on the hill above Harlem.
I am the only colored student in my class.
The steps from the hill lead down into Harlem,
through a park, then I cross St. Nicholas,
Eighth Avenue, Seventh, and I come to the Y,
the Harlem Branch Y, where I take the elevator
up to my room, sit down, and write this page:

It's not easy to know what is true for you or me
at twenty-two, my age. But I guess I'm what
I feel and see and hear, Harlem, I hear you:

hear you, hear me—we two—you, me, talk on this page.
(I hear New York, too.) Me—who?
Well, I like to eat, sleep, drink, and be in love.
I like to work, read, learn, and understand life.
I like a pipe for a Christmas present,
or records—Bessie, bop, or Bach.
I guess being colored doesn't make me *not* like
the same things other folks like who are other races.
So will my page be colored that I write?
Being me, it will not be white.
But it will be
a part of you, instructor.
You are white—
yet a part of me, as I am a part of you.
That's American.
Sometimes perhaps you don't want to be a part of me.
Nor do I often want to be a part of you.
But we are, that's true!
As I learn from you,
I guess you learn from me—
although you're older—and white—
and somewhat more free.

This is my page for English B.

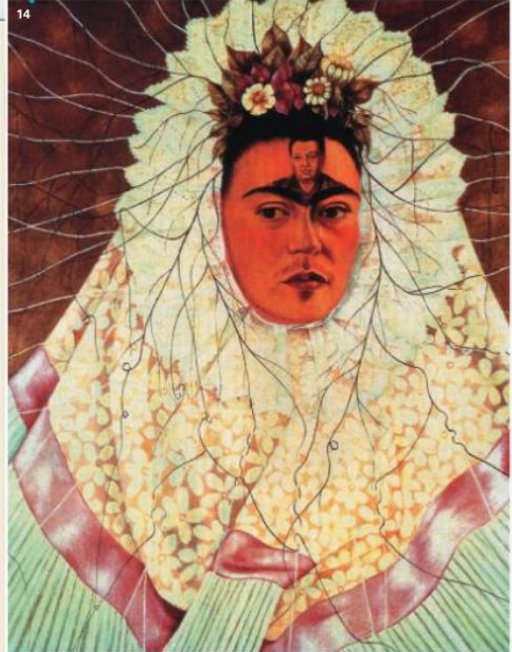
409

HUGHES, L. Theme for English B. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Eds.) *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Books, 1995, p. 409-410.

PHOTOS: 1- HARPER PERENNIAL/REPRODUCTION, 2, 8, 11 AND 13- REPRODUCTION, 3- MARCHELLO74/ISTOCKPHOTO, 4- PIXELHEADPHOTO/ISTOCKPHOTO, 5- PRYKHODOV/ISTOCKPHOTO, 6- ELLEN DEGENERES/TWITTER/GETTY IMAGES, 7- GALERIA COURTALDX, LONDRES, 9- ISTOCKPHOTO, 10- BEACON PRESS, 12- BANTAM, 14- © BANCO DE MÉXICO DIEGO RIVERA & FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MEXICO, D.F./ AUTVIS, BRASIL, 2016

a self-portrait

Frida Kahlo



Self-Portrait as a Tehuana (1943), by Frida Kahlo. Oil on masonite, 76 cm x 61 cm. Collection of Jacques and Natasha Gelman, Mexico City, Mexico.

Lady Gaga

an autobiographical song

BORN THIS WAY
WRITTEN BY LADY GAGA AND JEPPE LAURSEN
"[...] MY MAMA TOLD ME WHEN I WAS YOUNG
WE ARE ALL BORN SUPERSTARS
SHE ROLLED MY HAIR AND PUT MY LIPSTICK ON
IN THE GLASS OF HER BOUDOIR
THERE'S NOTHING WRONG WITH LOVING WHO YOU ARE
SHE SAID, 'CAUSE HE MADE YOU PERFECT, BABE
SO HOLD YOUR HEAD UP, GIRL, AND YOU'LL GO FAR
LISTEN TO ME WHEN I SAY
I'M BEAUTIFUL IN MY WAY [...]
DON'T BE A DRAG, JUST BE A QUEEN
WHETHER YOU'RE BROKE OR EVERGREEN
YOU'RE BLACK, WHITE, BEIGE, CHOLA DESCENT
YOU'RE LEBANESE, YOU'RE ORIENT
WHETHER LIFE'S DISABILITIES
LEFT YOU OUTCAST, BULLIED OR TEASED
REJOICE AND LOVE YOURSELF TODAY
'CAUSE, BABY, YOU WERE BORN THIS WAY
NO MATTER GAY, STRAIGHT OR BI
LESBIAN, TRANSGENDERED LIFE
I'M ON THE RIGHT TRACK, BABY
I WAS BORN TO SURVIVE
NO MATTER BLACK, WHITE OR BEIGE
CHOLA OR ORIENT MADE
I'M ON THE RIGHT TRACK, BABY
I WAS BORN TO BE BRAVE [...]"

ART: PRISCILA WU; ILLUSTRATION: ENATALIA VILASOVA/SHUTTERSTOCK

CONTEXTUALIZATION

How do you tell your story?

Professor/a, sugestão de atividade complementar para esta unidade encontra-se no Guia Didático, página 218.



Ciências Humanas
Linguagens

- 1 Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que todas as imagens estão relacionadas, pois representam diferentes formas de contar uma história de vida, um momento importante dela ou de se representar, seja por meio de um texto autobiográfico, como no caso da autobiografia de Gandhi, um diário, como o de Anne Frank, uma música autobiográfica, como a de Lady Gaga, um *blog*, um perfil de rede social, um autorretrato, como os de Frida Kahlo e Vincent van Gogh, ou uma *selfie*. Pode-se, ainda, narrar uma história de vida fictícia em prosa, como Hugo Hamilton fez com suas memórias de infância, ou em um poema, como o de Langston Hughes.
- 2 There are many ways to tell (or construct) your life stories. Look at the examples in the box and discuss with your partner what you think they mean. Respostas pessoais. Professor/a, espera-se, neste primeiro momento, que os/as estudantes utilizem seu conhecimento de mundo para identificar as diferenças na maneira de se narrar e se construir. Na atividade seguinte, eles/elas poderão confirmar suas respostas.

a diary a fictional autobiography a first-person poem a personal blog a self-portrait
a selfie a user profile an autobiographical song an autobiography

- 3 These are definitions of the concepts presented in activity 2. Identify them using the words/expressions from the box in the previous activity. Then compare these definitions to your answers in activity 2.

- a "[...] signifies novels about a fictional character written as though the character were writing their own autobiography, meaning that the character is the first-person narrator and that the novel addresses both internal and external experiences of the character. [...]" **a fictional autobiography**
- b "[...] is a written account of the life of a person written by that person." **an autobiography**
- c "[...] [concerns] real people and events in the life of the songwriter." **an autobiographical song**
- d "[...] is a personal diary or journal that is published on the World Wide Web on a personal website or a diary-hosting website." **a personal blog**
- e "[...] is a self-portrait photograph, typically taken with a digital camera or camera phone held in the hand or supported by a [...] stick." **a selfie**
- f "[...] is a visual display of personal data associated with a specific user, or a customized desktop environment. [It] refers therefore to the explicit digital representation of a person's identity." **a user profile**
- g "[...] is a representation of an artist that is drawn, painted, photographed, or sculpted by that artist." **a self-portrait**
- h "[...] is a record (originally in handwritten format) with discrete entries arranged by date reporting on what has happened over the course of a day or other period. A personal diary may include a person's experiences, and/or thoughts or feelings, including comment on current events outside the writer's direct experience." **a diary**
- i "[...]: whenever the poet creates an 'I' in a text, he or she also creates a fictitious identity. One can add: we should see a two-way process between the author and the text. The poem is not only the representation of the author's self, it is also a part of the poet's constant identity creation. [It contributes] to constructing the poet's own identity; in this way, [it] becomes a part of his or her personal history." **a first-person poem**

Excerpts from the texts available at <<https://en.wikipedia.org/wiki/Autobiography>>; <https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_autobiographical_songs>; <https://en.wikipedia.org/wiki/Online_diary>; <<https://en.wikipedia.org/wiki/Selfie>>; <https://en.wikipedia.org/wiki/User_profile>; <<https://en.wikipedia.org/wiki/Self-portrait>>; <<https://en.wikipedia.org/wiki/Diary>>; RÁCZ, I. *Philip Larkin's Poetics: Theory and Practice of an English Post-War Poet*. Leiden/Boston: Brill/Rodopi, 2015, p. 3. Accessed on December 8, 2015. Occasional linguistic adjustments to fit standard language marked with []. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

4 Look at the pictures on pages 8 and 9 again. Which ways of telling stories do they represent?

Use the definitions in activity 3. *Professor/a, as respostas desta atividade encontram-se nas páginas 8 e 9.*

5 Read these quotes. Then discuss the questions in groups. *Respostas pessoais.*

"It's an odd idea for someone like me to keep a diary; not only because I have never done so before, but because it seems to me that neither I — nor for that matter anyone else — will be interested in the unbosomings of a thirteen-year-old school girl." *Anne Frank, German teenage girl*

"I paint myself because I am so often alone and because I am the subject I know best." *Frida Kahlo, Mexican painter*

"I keep a diary in order to enter the wonderful secrets of my life. If I didn't write them down, I should probably forget all about them. [...]" *Cecily, The Importance of Being Earnest, by Oscar Wilde, Irish writer*

"Painting is just another way of keeping a diary." *Pablo Picasso, Spanish painter*

"I don't have a diary, I don't write things into a diary. I imprint myself into the sky and when the sunlight shines brightly, I can stand under the sun's rays and everything I have imprinted of myself into the sky, I will begin to see again, feel again, remember. And when the wind begins to blow, it blows the details over my face, and I remember everything I left in the sky and see new things being born. I am unwritten." *C. JoyBell C., American writer*

Available at <www.goodreads.com/quotes/452222-it-s-an-odd-idea-for-someone-like-me-to-keep>; <www.goodreads.com/quotes/60494-i-paint-myself-because-i-am-so-often-alone-and>; <www.goodreads.com/quotes/736924-i-keep-a-diary-in-order-to-enter-the-wonderful>; <www.goodreads.com/quotes/163896-painting-is-just-another-way-of-keeping-a-diary>; <www.goodreads.com/quotes/357284-i-don-t-have-a-diary-i-don-t-write-things-into>. Accessed on December 9, 2015.

a What do they have in common? *Professor/a, pode-se chamar a atenção dos/as estudantes para o fato de que todas as citações abordam a temática da autonarrativa ou da construção da própria identidade.*

b Why do you think Picasso compares painting to writing a diary?

Respostas pessoais. Professor/a, é importante destacar que a expressão de si pode se dar por diferentes meios além da escrita.

6 In your opinion, what elements can be considered important when telling your life story?

Respostas pessoais. Professor/a, os/as estudantes podem citar diversos elementos, como nacionalidade, crenças, família e personalidade, entre outros.

7 Read these excerpts. Who wrote them? Can you relate them to the people in the pictures on pages 8 and 9? Discuss with a partner and justify your choices.

a

"Your beliefs become your thoughts,
Your thoughts become your words,
Your words become your actions,
Your actions become your habits,
Your habits become your values,
Your values become your destiny." *Mahatma Gandhi*

b

"We Negro writers, just by being black, have been on the blacklist all our lives. Censorship for us begins at the color line." *Langston Hughes*

c "What am I in the eyes of most people — a nonentity, an eccentric, or an unpleasant person — somebody who has no position in society and will never have; in short, the lowest of the low. All right, then — even if that were absolutely true, then I should one day like to show by my work what such an eccentric, such a nobody, has in his heart. That is my ambition, based less on resentment than on love in spite of everything, based more on a feeling of serenity than on passion. Though I am often in the depths of misery, there is still calmness, pure harmony and music inside me. I see paintings or drawings in the poorest cottages, in the dirtiest corners. And my mind is driven towards these things with an irresistible momentum." **Vincent van Gogh**

d "[...] I want to write my [this-is-who-I-am] anthem', but I don't want it to be hidden in poetic wizardry and metaphors. I want it to be an attack, an assault on the issue because I think, especially in today's music, everything gets kind of washy sometimes and the message gets hidden in the lyrical play." **Lady Gaga**

e "There have been two great accidents in my life. One was the train, the other was Diego. Diego was by far the worst." **Frida Kahlo**

f "Am I really as bad-mannered, headstrong, stubborn, pushy, stupid, lazy, etc., etc., as the van Daans say I am? No, of course not. I know I have my faults and shortcomings, but they blow them all out of proportion! If you only knew, Kitty, how I seethe when they scold and mock me. It won't take long before I explode with pent-up rage." **Anne Frank**

g "Maybe your country is only a place you make up in your own mind. Something you dream about and sing about. Maybe it's not a place on the map at all, but just a story full of people you meet and places you visit, full of books and films you've been to. I'm not afraid of being homesick and having no language to live in. I don't have to be like anyone else. I'm walking on the wall and nobody can stop me." **Hugo Hamilton**

GUSTAVO MORAES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Available at <www.goodreads.com/quotes/50584-your-beliefs-become-your-thoughts-your-thoughts-become-your-words>; <www.brainyquote.com/quotes/authors/l/langston_hughes.html>; <www.goodreads.com/quotes/80028-what-am-i-in-the-eyes-of-most-people>; <www.billboard.com/biz/articles/news/1179099/the-billboard-qa-lady-gagas-good-romance>; <www.goodreads.com/quotes/845014-there-have-been-two-great-accidents-in-my-life-one>; FRANK, A. *The Diary of a Young Girl: The Definitive Edition*. Amsterdam: Bantam, 1997, p. 35; HAMILTON, H. *The Speckled People: A Memoir of a Half-Irish Childhood*. New York: HarperCollins Publishers, 2003, p. 3. Accessed on December 13, 2015.

8 Based on the pictures and texts, identify the element(s) present in each person's life story. Use the words/expressions from the box to help you. *Respostas possíveis.*

beliefs family gender and sexuality likes and passions
origin and nationality personality race and ethnicity relationships

- | | | | | | |
|---|----------------|---|---|------------------|--|
| a | Frida Kahlo | relationships | e | Lady Gaga | personality, family, gender and sexuality, relationships |
| b | Anne Frank | personality, relationships | f | Vincent van Gogh | likes and passions, personality |
| c | Mahatma Gandhi | beliefs | g | Langston Hughes | likes and passions, origin and nationality, race and ethnicity |
| d | Hugo Hamilton | family, origin and nationality, personality | | | |

9 Read these sentences and say who, from the people in activity 8, they talk about.

Mahatma Gandhi

a ♦ was the main leader of the Indian independence movement from Britain and defended the importance of a nonviolent resistance.

Anne Frank

b ♦ wrote a diary during the German occupation of the Netherlands in World War II describing daily life events, feelings and the period when she had to hide from the Nazis.

Frida Kahlo

c ♦ was influenced by the Mexican Revolution, a movement against the dictatorship of Porfirio Díaz.

Hugo Hamilton

d ♦ is from Ireland, a country where many people tried to resist the British dominance by continuing to speak the Irish language.

Vincent van Gogh

e ♦ posed in the mirror many times because he did not have money to pay for models.

Langston Hughes

f ♦ is part of the Harlem Renaissance, an artistic, cultural and social movement that took place in the United States in the beginning of the 20th century and stimulated a new black cultural identity.

Lady Gaga

g ♦ founded the Born This Way Foundation, an organization that aims at empowering young people.

Information available at <https://en.wikipedia.org/wiki/Mahatma_Gandhi#Principles.2C_practices_and_beliefs>; <https://en.wikipedia.org/wiki/Anne_Frank>; <http://courses.washington.edu/femart/final_project/wordpress/frida-kahlo>; BLACKWELL, A. H.; HACKNEY, R. *The Everything Irish History & Heritage Book: From Brian Boru and St. Patrick to Sinn Fein and the Troubles, All You Need to Know About the Emerald Isle*. Massachusetts: Adams Media, 2004, p. 133; <www.vangoghmuseum.nl/en/vincent-s-life-and-work/vincent-self-portraits>; <www.history.com/topics/black-history/harlem-renaissance>; <<https://bornthisway.foundation>>. Accessed on December 16, 2015.

Discuss

- ▶ What do you think about keeping a record of your ideas, feelings and experiences?
- ▶ How would you tell your life story? Why?
- ▶ Do you identify with any of the people mentioned in this section? Why?
- ▶ Which of the ways from activity 2 would you use to tell your story? Are there others you would also like to use?
- ▶ How do you think narratives and identity are related?

Exploring further

Did you find any of the people mentioned in this section interesting? Look for more information about them and share it with your classmates.

READING LITERACY

Autobiographies

Before reading



Ciências Humanas
Linguagens

- 1 **What kind of information is usually found in autobiographies?** Professor/a, o conteúdo de uma autobiografia pode ser diverso, incluindo, geralmente, informações pessoais, descrições de personalidade, gostos, medos, crenças e costumes, além de episódios específicos e relevantes da vida do autor.
- 2 **Look at the pictures in activity 4. Do you know those girls? What do you know about them?** Respostas pessoais. Professor/a, mais informações sobre Malala Yousafzai e Taylor Swift encontram-se no Guia Didático, página 217.

3 You are going to read extracts from Malala Yousafzai's and Taylor Swift's autobiographies. Which of the following information do you expect to find in each of them?

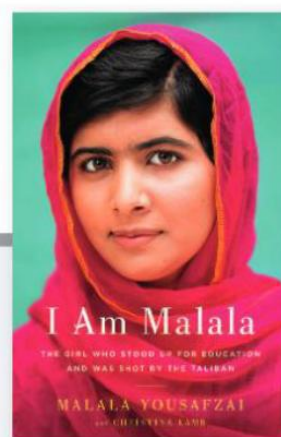
Respostas pessoais. Professor/a, os/as estudantes poderão conferir suas respostas na atividade 4.

- | | |
|-----------------------------|---|
| a origin of the name Malala | f an episode of her life Malala |
| b age Taylor | g likes and dislikes Taylor |
| c parents Malala | h habits, customs or traditional practices Malala, Taylor |
| d hometown Malala, Taylor | i pets Taylor |
| e favorite things Taylor | j personality Taylor |

Reading

4 Scan the texts and check your answers to activity 3.

Professor/a, as respostas para esta atividade encontram-se na atividade 3.



LITTLE, BROWN AND COMPANY
REPRODUCTION

1 A Daughter is Born

WHEN I WAS born, people in our village commiserated with my mother and nobody congratulated my father. I arrived at dawn as the last star blinked out. We Pashtuns see this as an auspicious sign. My father didn't have any money for the hospital or for a midwife so a neighbour helped at my birth. My parents' first child was stillborn but I popped out kicking and screaming. I was a girl in a land where rifles are fired in celebration of a son, while daughters are hidden away behind a curtain, their role in life simply to prepare food and give birth to children.

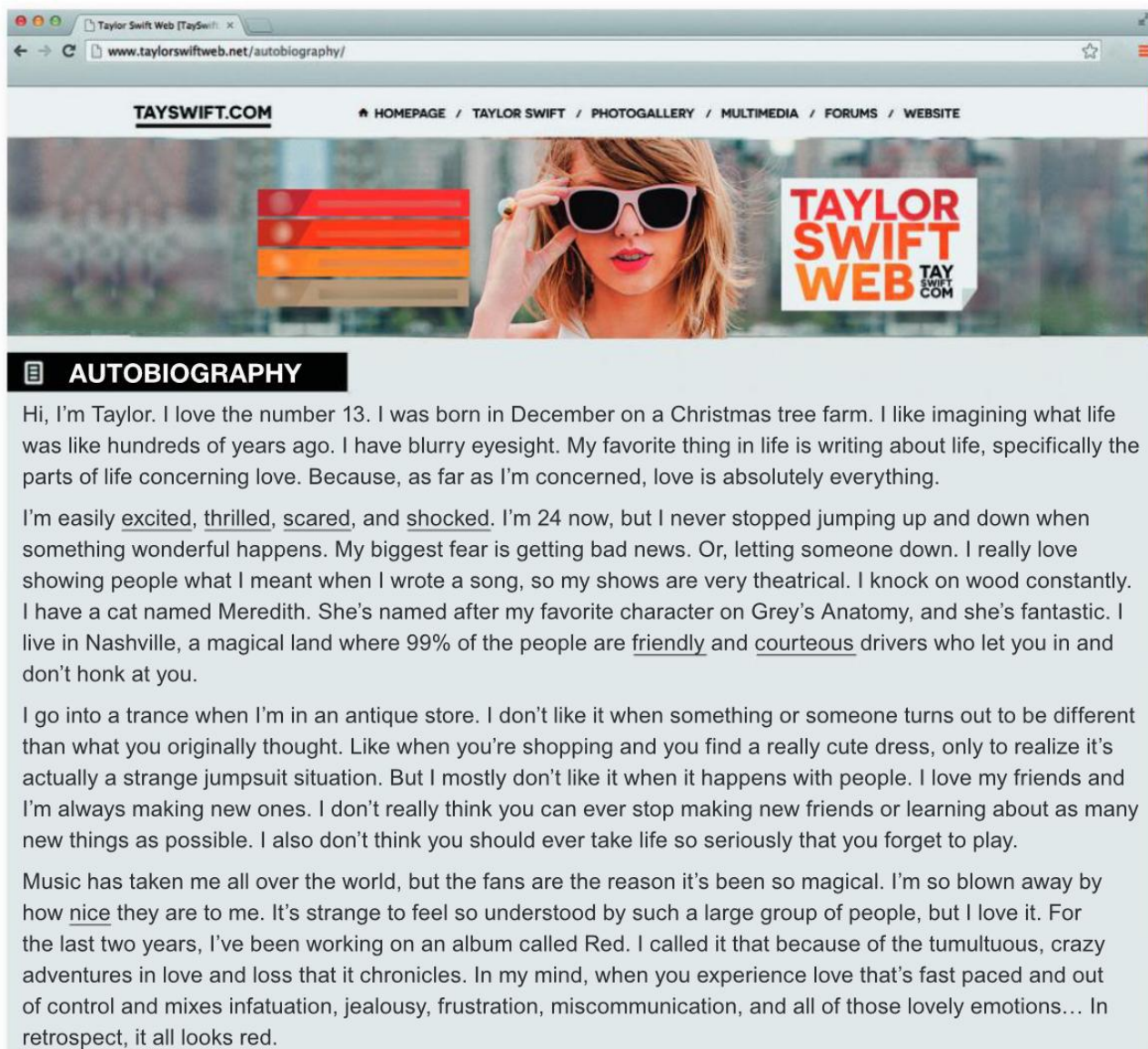
For most Pashtuns it's a gloomy day when a daughter is born. My father's cousin Jehan Sher Khan Yousafzai was one of the few who came to celebrate my birth and even gave a handsome gift of money. Yet, he brought with him a vast family tree of our clan, the Dalokhel Yousafzai, going right back to my great-great-grandfather and showing only the male line. My father, Ziauddin, is different from most Pashtun men. He took the tree, drew a line like a lollipop from his name and at the end of it he wrote, 'Malala'. His cousin laughed in astonishment. My father didn't care. He says he looked into my eyes after I was born and fell in love. He told people, 'I know there is something different about this child.' He even asked friends to throw dried fruits, sweets and coins into my cradle, something we usually only do for boys.

I was named after Malalai of Maiwand, the greatest heroine of Afghanistan. Pashtuns are a proud people of many tribes split between Pakistan and Afghanistan. We live as we have for centuries by a code called *Pashtunwali*, which obliges us to give hospitality to all guests and in which the most important value is *nang* or honour. The worst thing that can happen to a Pashtun is loss of face. Shame is a very terrible thing for a Pashtun man. We have a saying 'Without honour, the world counts for nothing.' We fight and feud among ourselves so much that our word for cousin — *tarbur* — is the same as our word for enemy. But we always come together against outsiders who try to conquer our lands. All Pashtun children grow up with the story of how Malalai inspired the Afghan army to defeat the British in 1880 in one of the biggest battles of the Second Anglo-Afghan War.

YOUSAFZAI, M. *I Am Malala: The Girl Who Stood up for Education and Was Shot by the Taliban*. London: Little, Brown and Company, 2013, p. 13.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCTION



TAYSWIFT.COM HOME PAGE / TAYLOR SWIFT / PHOTOGALLERY / MULTIMEDIA / FORUMS / WEBSITE

TAYLOR SWIFT WEB TAY SWIFT COM

AUTOBIOGRAPHY

Hi, I'm Taylor. I love the number 13. I was born in December on a Christmas tree farm. I like imagining what life was like hundreds of years ago. I have blurry eyesight. My favorite thing in life is writing about life, specifically the parts of life concerning love. Because, as far as I'm concerned, love is absolutely everything.

I'm easily excited, thrilled, scared, and shocked. I'm 24 now, but I never stopped jumping up and down when something wonderful happens. My biggest fear is getting bad news. Or, letting someone down. I really love showing people what I meant when I wrote a song, so my shows are very theatrical. I knock on wood constantly. I have a cat named Meredith. She's named after my favorite character on Grey's Anatomy, and she's fantastic. I live in Nashville, a magical land where 99% of the people are friendly and courteous drivers who let you in and don't honk at you.

I go into a trance when I'm in an antique store. I don't like it when something or someone turns out to be different than what you originally thought. Like when you're shopping and you find a really cute dress, only to realize it's actually a strange jumpsuit situation. But I mostly don't like it when it happens with people. I love my friends and I'm always making new ones. I don't really think you can ever stop making new friends or learning about as many new things as possible. I also don't think you should ever take life so seriously that you forget to play.

Music has taken me all over the world, but the fans are the reason it's been so magical. I'm so blown away by how nice they are to me. It's strange to feel so understood by such a large group of people, but I love it. For the last two years, I've been working on an album called Red. I called it that because of the tumultuous, crazy adventures in love and loss that it chronicles. In my mind, when you experience love that's fast paced and out of control and mixes infatuation, jealousy, frustration, miscommunication, and all of those lovely emotions... In retrospect, it all looks red.

Available at <www.taylorswiftweb.net/autobiography>. Accessed on November 13, 2015.

5 Read the texts and discuss these questions with a partner.

- Respostas possíveis: Malala's text is an excerpt from her book, while Taylor's autobiography was published in her website. The content of a book is usually more permanent than the content of a web page, which may be edited and changed more easily. The medium might also influence the length of the autobiographies, since the content of websites is expected to be shorter than that of books.
- Where were the texts published and how might that influence the content they present?
 - Who might be the interlocutors of each text?
Respostas possíveis: Malala's audience seems to be broader, comprising not only those who admire her, but also people who want to know more about her and who might or might not agree with her; on the other hand, Taylor Swift speaks directly to her fans in her text.

6 Read the texts again and decide if the statements are true or false.

- Malala's excerpt presents a specific event in her life and develops elements related to that event. **True**
- Malala's excerpt narrates her birth and the choice of her name, two elements she considers important for her life story and identity. **True**
- Taylor's intention in her text is to show how her family is important in the constitution of her identity. **False**
- Taylor's text emphasizes her view of life, which is guided by love. **True**
- Taylor's text is similar to a profile, presenting personal information, likes, dislikes and fears. **True**

After reading

- 7 **Think about your life. Are there any similarities to Malala's or Taylor's autobiographies?**
Respostas pessoais.
- 8 **Consider what you know about the two girls. In your opinion, how do their lives impact on society?** Respostas pessoais. Professor/a, os/as estudantes podem recorrer a seu conhecimento de mundo para ressaltar a coragem e luta de Malala pelo direito das meninas ao estudo no Paquistão, assim como em outros países nos quais as mulheres não têm direito à educação. Com relação a Taylor Swift, pode-se pensar em sua influência artística e musical na sociedade e no quanto sua imagem e suas ideias influenciam jovens garotas, em vista do destaque que ela recebe na mídia.
- 9 **Discuss in groups: if you had to write your autobiography, would you prefer to focus on an important event that shaped your life story and identity or to write a profile with information you consider relevant? Justify it.** Respostas pessoais. Professor/a, esta atividade busca ativar uma reflexão inicial sobre a narrativa que os/as estudantes deverão criar sobre si mesmos. Para tanto, é importante incentivá-los/as a pensar com que modos de se narrar eles/elas mais se identificam e por quais motivos.

LINGUISTIC LITERACY

Constructing the idea of families

She is describing her family and their relationship. Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes a identificar as correlações entre os termos destacados no texto e seus equivalentes em português, a saber:

son – filho; daughter – filha; father – pai; cousin – primo/a; great-great-grandfather – tataravô; brother – irmão; mother – mãe; grandfather – avô; uncle – tio; aunt – tia; grandmother – avó; great-grandmother – bisavó.

Ciências Humanas
Linguagens

- 1 **Scan an excerpt of Malala's autobiography paying attention to the words in bold. What aspect of her life is she probably describing? Can you relate these words to their equivalent in your language?**

"[...] I was a girl in a land where rifles are fired in celebration of a **son**, while **daughters** are hidden away behind a curtain, their role in life [is] simply to prepare food and give birth to children.

For most Pashtuns it's a gloomy day when a **daughter** is born. My **father's cousin** Jehan Sher Khan Yousafzai was one of the few who came to celebrate my birth and even gave a handsome gift of money. Yet, he brought with him a vast family tree of our clan, the Dalokhel Yousafzai, going right back to my **great-great-grandfather** and showing only the male line. My **father**, Ziauddin, is different from most Pashtun men. He took the tree, drew a line like a lollipop from his name and at the end of it he wrote, 'Malala'. His **cousin** laughed in astonishment. My **father** didn't care. He says he looked into my eyes after I was born and fell in love. He told people, 'I know there is something different about this child.' He even asked friends to throw dried fruits, sweets and coins into my cradle, something we usually only do for boys.

[...] Two years after I was born my **brother** Khushal arrived. Like me he was born at home as we still could not afford the hospital, and he was named Khushal like my **father's** school, after the Pashtun hero Khushal Khan Khattak, a warrior who was also a poet. My **mother** had been waiting for a son and could not hide her joy when he was born. To me he seemed very thin and small, like a reed that could snap in the wind, but he was the apple of her eye, her *ladla*. It seemed to me that his every wish was her command. [...]

My **mother** is very beautiful and my **father** adored her as if she were a fragile china vase, never laying a hand on her, unlike many of our men. Her name Tor Pekai means 'raven tresses' even though her hair is chestnut brown. My **grandfather**, Janser Khan, had been listening to Radio Afghanistan just before she was born and heard the name. [...]



In our society marriages are usually arranged by families, but theirs was a love match. I could listen endlessly to the story of how they met. They came from neighbouring villages in a remote valley in the upper Swat called Shangla and would see each other when my **father** went to his **uncle's** house to study, which was next door to that of my mother's **aunt**. They glimpsed enough of each other to know they liked one another, but for us it is taboo to express such things. Instead he sent her poems she could not read.

'I admired his mind,' she says.

'And me, her beauty,' he laughs.

[...] My **mother** comes from a family of **strong** women as well as **influential** men. Her **grandmother** — my **great-grandmother** — was widowed when her children were **young**, and her **eldest son** Janser Khan was locked up because of a tribal feud with another family when he was only nine. To get him released she walked forty miles alone over mountains to appeal to a **powerful cousin**. I think my **mother** would do the same for us. [...]"

YOUSAFZAI, M. *I Am Malala: The Girl Who Stood up for Education and Was Shot by the Taliban*. London: Little, Brown and Company, 2013, p. 13-17.

- 2 Respostas pessoais. Professor/a, considerando a personalidade forte e determinada de Malala e sua decisão de lutar para que garotas tenham acesso ao estudo, pode-se pensar que sua família influenciou seu posicionamento ao agir de maneira diferente dos costumes da região. Seu pai celebrou o nascimento de uma menina e a incluiu na árvore genealógica da família, a qual mostrava apenas homens; seus pais se casaram por amor, ao contrário da maioria dos casamentos locais, que são arranjados; e sua bisavó, viúva em uma cultura em que a mulher não tem autonomia, lutou para resgatar o filho. Esses são alguns exemplos de como membros da família de Malala agiram de maneira corajosa e desafiadora em relação aos costumes locais.
- 3 Similarly to Malala, Frida Kahlo describes her family by representing them in a portrait. Look at it and read the caption. What calls your attention the most? Respostas pessoais. Professor/a, esta atividade visa apenas despertar o olhar artístico dos/as estudantes. Sugere-se incentivá-los/as a mencionar qualquer detalhe que lhes chamar a atenção na pintura, como a composição, as cores utilizadas, a expressão das pessoas retratadas etc.



Portrait of Frida's Family (1954), by Frida Kahlo. Oil on masonite, 41 cm x 59 cm. Frida Kahlo Museum, Mexico City, Mexico.

4 Look at the painting again and discuss with a partner.

Respostas possíveis: She organized her family in a family tree. It is possible to infer that the grandparents are on top, the parents are in the center and the children are placed from the oldest to the youngest. Professor/a, os/as estudantes poderão conferir suas respostas na próxima atividade.

a How does Frida organize her family in the painting? What can you infer about the people portrayed?

b What else can you say about the way she portrayed her family? Respostas pessoais. Professor/a, vários elementos podem ser apontados, como a divisão de cores entre as gerações anteriores e a geração de Frida, os rostos que não foram terminados, o feto ao lado da pintora e os rostos iluminados de seu pai e avô. Com base nesses elementos, pode-se pensar em possíveis interpretações para o quadro e propor outras discussões em sala.

5 Now read this text and check your answers to activity 4a.

"This painting was an unfinished work of Frida Kahlo. She started painting it in [the] 1940s and continued to work on it until she died in 1954. She [consistently worked] on this painting during her stay in hospital in 1950. After her older sister Matilde passed away in 1951, she stopped working on this one and started on another painting called *Portrait of My Father*. [The] painting is a family tree representation. On the top are her grandparents and in the center are her parents. In the bottom Frida stands at the center and her two sisters, Matilde and Adriana, stand right next to her. On her left side is her younger sister, Cristina. It is still a mystery who the three unfinished figures are. Some said two of them are Cristina's children, Isolda and Antonio. But others stated they are Frida's two half-sisters, Maria Luisa and Margarita, from her father's previous marriage. Another small sketchy figure [is] not really identifiable, but [may be] Frida's older brother, who survived only a few days after his birth. The fetus by Frida might be the [child] she lost due to miscarriage."

Available at <www.fridakahlo.org/portrait-of-frida-family.jsp>. Accessed on December 11, 2015.
Occasional linguistic adjustments to fit standard language marked with [].

6 Defining family is not an easy task. How do you define "family"? Discuss with a partner and then read the text. How similar are your ideas to the ones presented in it? Would you like to change anything in your definition?

Respostas pessoais. Professor/a, após a leitura do texto, pode ser interessante chamar a atenção dos/as estudantes para o fato de que a autora propõe uma nova definição do conceito de família em 2015 e discutir até que ponto essa definição vem sendo incorporada por diferentes segmentos da sociedade.

The Modern Definition Of Family

January 7, 2015 by The Next Family — Leave a Comment

By Alexandra Temblador

Family portraits in America have transformed over the years from a stiff and formal

"[...] Family portraits in America have transformed over the years from a stiff and formal painting over the fireplace to an old black and white photo in a wooden frame to today, a bright and colorful LCD photo on cell phone home screen and [social media] pages. And just as the portraits have changed over the years, so has the makeup of our families. ➤



Many websites contest that a family is made up of two parents and children living under the same household. This definition does not fully reflect the diversity and complex intricacies of families in America today. Can someone not live in the same household and still be a part of your family[? Of] course! What if you have only one parent or no children, does that constitute a family? You bet it does!

Unfortunately the **U.S. Census Bureau** has a limited definition of family as well. They define 'family' as consisting of two or more people related by birth, marriage, or adoption residing in the same housing unit.

Therefore, the definition of family does not currently encompass the diversity of families in America today. It does not reflect the different colors of a family, the ages, the structure, or the sometimes oddly looking family tree. [...]

The modern-day family has an entirely new portrait from the ones just ten years ago. [...] Many times the family unit evolves over the years to include new members. Today families look different, they might not live together all the time, and in many ways they came together in nontraditional ways. However, they still make a family.

For 2015, I say we change the definition of 'family'. Let's define it as a close-knit unit of individuals joined together without distinction to race/ethnicity, biology, sexual orientation, age, generation, or presence in households, cemented through one common characteristic: love."

Available at <<http://thenextfamily.com/2015/01/what-does-todays-family-look-like>>. Accessed on January 5, 2016. Occasional linguistic adjustments to fit standard language marked with [.]. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

7 Think about your definition of family and Malala's and Frida's portrayals of their families. Then discuss with your partner how you would like to portray your family. Justify your choices.

Professor/a, embora a escrita e a pintura tenham sido apresentadas nesta seção, os/as estudantes podem ser encorajados/as a escolher outras maneiras de apresentar suas famílias, como a fotografia, a composição de uma música etc.

8 How do you think your family has influenced your life story and the decisions you make/have made? Respostas pessoais.

LINGUISTIC LITERACY

Expressing attributes, timeless events, facts and habits: the present simple

Professor/a, o uso do presente é sistematizado no "Language reference", página 174. Sugere-se usar a seção a seu critério.



Ciências Humanas
Linguagens

1 Read these excerpts from different texts in this unit. Focus on the structures highlighted in yellow. Then, in your notebook, decide if the statements a-e are true or false and correct the false ones.

"When **you're small** you're like a piece of white paper with nothing written on it. My father writes down his name in Irish and my mother writes down her name in German and there's a blank space left over for all the people outside who speak English. **We're special** because we speak Irish and German and we like the smell of these new clothes."

PRISCILA WU

HAMILTON, H. *The Speckled People: A Memoir of a Half-Irish Childhood*. New York: HarperCollins Publishers, 2003, p. 3.

"I guess being **colored** doesn't make me **not** like the same things other folks like who are other races."

HUGHES, L. Theme for English B. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Eds.) *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Books, 1995, p. 409-410.

"Am I really as **bad-mannered, headstrong, stubborn, pushy, stupid, lazy, etc., etc.**, as the van Daans say I am?"

FRANK, A. *The Diary of a Young Girl: The Definitive Edition*. Amsterdam: Bantam, 1997, p. 35.

"Maybe **your country is only a place you make up in your own mind**. Something you dream about and sing about. Maybe **it's not a place on the map at all**, but just a story full of people you meet and places you visit, full of books and films you've been to. **I'm not afraid of being homesick** and having no language to live in. I don't have to be like anyone else."

HAMILTON, H. *The Speckled People: A Memoir of a Half-Irish Childhood*. New York: HarperCollins Publishers, 2003, p. 3.

"[...] I'm **easily excited, thrilled, scared, and shocked**. I'm 24 now, but I never stopped jumping up and down when something wonderful happens. **My biggest fear is getting bad news**. Or, letting someone down. I really love showing people what I meant when I wrote a song, so **my shows are very theatrical**. I knock on wood constantly. **I have a cat named Meredith**. She's named after my favorite character on Grey's Anatomy, and **she's fantastic**. I live in Nashville, a magical land where 99% of **the people are friendly and courteous drivers** who let you in and don't honk at you."

Available at <www.taylorswiftweb.net/autobiography>. Accessed on November 13, 2015.

"My father, Ziauddin, **is different from most Pashtun men**."

YOUSAFZAI, M. *I Am Malala: The Girl Who Stood up for Education and Was Shot by the Taliban*. London: Little, Brown and Company, 2013, p. 13.

"Sometimes perhaps **you don't want to be a part of me**."

HUGHES, L. Theme for English B. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Eds.) *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Books, 1995, p. 409-410.

- All the sentences express attributes of their subject. **True**
- All the structures have the verb to be as the main verb. **True**
- The verb to be in the present simple has the same form for all subjects. **False**
The verb to be in the present simple has three different forms: *am, is, are*.
- The negative form of these sentences is composed by subject + *no* + verb to be. **False**
The negative form of these sentences is composed by subject + verb to be + *not*.
- The interrogative form is indicated by the inversion of the verb to be and the subject. **True**

2 Analyze the excerpts and write in your notebook the different forms of the verb to be for each subject. Respostas possíveis: you — are (you're); we — are (we're); I — am (I'm); your country/it/my biggest fear — is (it's); my shows/the people [they] — are (they're); she — is (she's); my father [he] — is (he's).

3 Now let's focus on the structures highlighted in pink. What do they express? Choose. Professor/a, pode ser interessante ressaltar para os/as estudantes que a expressão *timeless events* refere-se a eventos atemporais, ou seja, que existem no presente mas que provavelmente também existiam no passado e continuarão a existir no futuro.

- Events that happened in the past.
- Timeless events, facts and habits. ✓
- Events in progress at the moment of speaking.

- 4** In your notebook, divide the sentences highlighted in pink into two groups: affirmative and negative sentences. Respostas possíveis: Affirmative: my father writes down his name in Irish; my mother writes down her name in German; we speak Irish and German; we like the smell of these new clothes; I have a cat named Meredith; I live in Nashville. Negative: being colored doesn't make me *not* like the same things; you don't want to be a part of me.
- 5** Analyze the sentences highlighted in pink again and, in your notebook, match these halves to form sentences. The halves may be used more than once.
- a When the subject is *he, she* or *it* (third person singular), **II, III**
 - b When the subject is *I, you, we* or *they*, **I, IV**
- I add the auxiliary verb *do* + *not* + verb in the base form (or *don't* + verb in the base form) to form negative sentences.
 - II it is followed by a verb + *-s, -es* or *-ies* (in case the verb ends in *y* preceded by a consonant) in affirmative sentences.
 - III add the auxiliary verb *does* + *not* + verb in the base form (or *doesn't* + verb in the base form) to form negative sentences.
 - IV it is followed by the verb in the base form in affirmative sentences.
- 6** Go back to the excerpts in activity 1 and discuss these questions in groups.
- a Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que, nos excertos apresentados, o personagem está constantemente se comparando com os pais e com as pessoas de fora de sua casa e questionando seu pertencimento à casa, a seu país e à sua língua. É importante ressaltar que a construção da identidade se dá a partir da relação com o outro, seja por meio da identificação e do pertencimento a um grupo, seja do reconhecimento da diferença.
Does Hamilton's character look for identification with other people or places?
 - b Professor/a, é possível que os/as estudantes percebam que ambos os excertos abordam a questão do pertencimento e da diferença.
Do Hamilton's character and the speaker of Hughes' poem have anything in common?
 - c Professor/a, com base no trecho "I'm 24 now, but I never stopped jumping up and down when something wonderful happens", é possível inferir que a cantora, apesar de jovem, considera ter algumas atitudes infantis, embora essa informação não seja apresentada de maneira negativa.
Does Taylor consider her behavior appropriate for her age? Why?
- 7** In your notebook, copy this paragraph, completing it based on the questions in activity 6.

In the interrogative form of the present simple, use the auxiliary (A) ^{do} and the verb in the base form when the subject is *I, you, we* or *they*. Use the auxiliary (B) ^{does} and the verb in the base form when the subject is *he, she* or *it*.

- 8** Write a short paragraph in your notebook describing yourself, your habits and any other facts you consider important. Respostas pessoais.

AUDIO LITERACY *I am what I am*

Professor/a, sugestão de atividade extra para esta seção encontra-se no Guia Didático, página 217.



Before listening

- 1** You are going to listen to a song called "I Am What I Am", written in 1983. What do you think it is about? Respostas pessoais. Professor/a, é importante que os/as estudantes relacionem o título da música ao tema da unidade, abordando a canção como uma maneira de narrar a identidade.
- 2** Use the verbs in the box in the appropriate form to complete the lyrics in activity 3. Some of them might be used more than once. Write the answers in your notebook.










bang be (not) belong deal need think want (not)






Listening 1 - Introduction

3 Now listen to the song and check your answers.

I Am What I Am

Written by Jerry Herman

I am what I am
 I (A) ^{am}  my own special creation
 So come take a look
 Give me the hook
 Or the ovation
 It's my world
 That I (B) ^{want}  to have a little pride in
 My world
 And it (C) ^{'s not}  a place I have to hide in
 Life's not worth a damn
 Till you can say
 I am what I am
 I am what I am
 I (D) ^{don't want}  praise
 I don't want pity
 I (E) ^{bang}  my own drum
 Some (F) ^{think}  it's noise
 I think it's pretty
 And so what if I love each sparkle and each bangle?
 Why not try to see things from a different angle?
 Your life (G) ^{is}  a sham
 Till you can shout out
 I am what I am
 I am what I am
 And what I am (H) ^{needs}  no excuses
 I deal my own deck
 Sometimes the ace, sometimes the deuces
 It (I) ^{'s}  one life and there's no return and no deposit
 One life, so it's time to open up your closet

Life's not worth a damn
 Till you can shout out
 I am what I am
 I am what I am
 I am what I am
 And what I (J) ^{am}  needs no excuses
 I (K) ^{deal}  my own deck
 Sometimes the ace, sometimes the deuces
 It's one life and there's no return and no deposit
 One life, so it's time to open up your closet
 Life (L) ^{'s not}  worth a damn
 Till you can shout out
 I am what I am
 I am
 I am
 I am, I am, I am good
 I am, I am, I am strong
 I am, I am, I am worthy
 I am, I am, I (M) ^{belong} 
 I am
 I am
 I am
 I am, I am, I am useful
 I am, I am, I am true
 I am, I am somebody
 I am as good as you
 Yes, I (N) ^{am} 

After listening

4 Why do you think "I Am What I Am" was an important song for its time? Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam a relação entre a letra da canção e o movimento do orgulho gay, que ganhou força no final da década de 1970 e início da década de 1980. Ademais, a canção tem o mérito de reforçar o direito às identidades, sejam elas quais forem.

"I Am What I Am" is a song originally introduced in the Tony Award-winning Broadway musical *La Cage aux Folles* (1983-1987). [...] The song was composed in 1983 by Jerry Herman, an openly gay man. [...] The song was later released as a single by disco diva Gloria Gaynor in 1983 and went on to become one of the singer's best known songs. A club hit in America, Gaynor's version of 'I Am What I Am' was a hit throughout Europe and eventually became a gay anthem. [...]"

Available at <https://en.wikipedia.org/wiki/I_Am_What_I_Am_%28Broadway_musical_song%29>. Accessed on January 6, 2016. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

5

Listen to the song "Minha tribo sou eu". What does it tell you?

Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que o eu lírico da música procura se distanciar de rótulos e classificações, pertencendo a um único grupo composto por ele mesmo, ou seja, livre de padrões impostos.

Minha tribo sou eu

Written by Zeca Baleiro

Eu não sou cristão	
Eu não sou ateu	
Não sou japa, não sou <i>chicano</i>	
Não sou europeu	Não sou do samba nem sou do <i>rock</i>
Eu não sou negão	Minha tribo sou eu
Eu não sou judeu	Não sou maluco nem sou careta
Não sou do samba nem sou do <i>rock</i>	Minha tribo sou eu
Minha tribo sou eu	Não sou <i>hippie</i> nem sou <i>hype</i>
Eu não sou <i>playboy</i>	Minha tribo sou eu
Eu não sou plebeu	Não sou <i>clubber</i> não sou <i>rapper</i>
Não sou <i>hippie, hype, skinhead</i>	Minha tribo sou eu
Nazi, fariseu	Não sou nazi nem <i>skinhead</i>
A Terra se move	Minha tribo sou eu
Falou Galileu	Não sou <i>nerd</i> não sou Gandhi
Não sou maluco nem sou careta	Minha tribo sou eu
Minha tribo sou eu	Não sou <i>punk</i> nem pós- <i>punk</i>
Ai ai ai ai ai	Minha tribo sou eu
Ié ié ié ié ié	Não sou maurício não sou <i>fashion</i>
Pobre de quem não é cacique	Minha tribo sou eu
Nem nunca vai ser pajé	

} 2x

AMANDA SAVOINI

6 Compare the songs "Born This Way" (on page 9), "I Am What I Am" and "Minha tribo sou eu".

Can you find any similarities and differences between them?

Respostas possíveis: Todas essas canções buscam a afirmação da identidade do eu lírico,

Discuss

embora de maneiras diferentes. "Born This Way" e "I Am What I Am" parecem enfatizar a aceitação pelo eu lírico de quem ele/ela é, independentemente de suas particularidades; já "Minha tribo sou eu" busca uma ruptura com rótulos, diferentemente do que apresenta "Born This Way", que, ao enumerar diversas identidades raciais, culturais e de sexualidade, transmite uma ideia de inclusão e mescla desses diferentes rótulos.

- > How can songs tell life stories?
- > How would you define yourself? Are you OK with labels or do you reject them?

LINGUISTIC LITERACY

Expressing present time: present simple and present progressive

Professor/a, a diferenciação entre os tempos verbais *present simple* e *present progressive* é sistematizada no "Language reference", página 176. Sugere-se usar a seção a seu critério.

1

What is the difference between an autobiography and a biography?

Professor/a, enquanto a autobiografia é a história de vida de uma pessoa contada por ela mesma, a biografia é um relato sobre a vida de outra pessoa. Embora haja diferença entre elas, pode ser interessante discutir com os/as estudantes que ambas as formas de narrar são maneiras de construir identidades, seja a própria ou a de outra pessoa.

23

2 Look at these web pages and answer the questions in your notebook.



Available at <www.ageismore.com/ageismore/home.aspx>. Accessed on March 10, 2016.



Available at <www.ageismore.com/ageismore/stories/2013/july/seven-day-wonder>. Accessed on September 10, 2015.



Available at <www.ageismore.com/ageismore/stories/2013/february/bubble-of-happiness>. Accessed on September 10, 2015.



Available at <www.ageismore.com/ageismore/stories/2012/november/age-is-just-a-number>. Accessed on September 10, 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

- a What is the name of the website? *Age Is More.*
- b What do you think it promotes? *Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que o site procura compartilhar histórias de vida relacionadas ao envelhecimento/amadurecimento.*
- c What is the title of each story? What are they probably about?
“Seven-Day Wonder”, “Bubble of Happiness” and “Age is just a number”. Respostas pessoais.
- d Do you think the stories will focus more on each person’s present, past or future? Why?
Respostas pessoais.

3 Work in groups of three. Choose one of the stories to read and check the predictions you made in activity 2.

Text 1 “Seven-Day Wonder

If it’s Monday, you’ll find Joan Mactavish in her bridge game. Tuesday is her study group. On Wednesday, she bowls. Thursday is shopping day. Friday, she has her singing group. Saturday, she takes a computer lesson. Sunday is for church. And those are just her regularly scheduled activities. ‘It’s good to have groups that stimulate you in different directions,’ she says.

That has never been a problem for Joan, 92, a resident of the Don Mills Seniors Apartments in Toronto. The mother of three, grandmother of seven, and great-grandmother of one has been a teacher, an author, a leading volunteer, and a driving force in services for the deaf-blind.

[...]

She says that during her years of work and volunteering, she never thought of what it would be like to get older. ‘I was too busy with all the commitments I had to meet,’ she says.

Now she just has different commitments. While Joan is long retired, she still has an important job. In fact, it’s her secret to successful aging. ‘You have to work,’ she says, ‘at staying active.’”

Available at <www.ageismore.com/ageismore/stories/2013/july/seven-day-wonder>. Accessed on September 9, 2015. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

Text 2 “Bubble of Happiness

My mother Gladys just turned 86, and she’s admired by all for her energy, positivity, good humour, and wise advice. Mom is well-connected. [...] She always carries her cell phone, and manages all remotes and electronics in the house to perfection. The one technology she doesn’t use is a calculator. For her home finances, she does the math either in her head or old school with pencil and paper.

Food and family are always important to her. She cooks typical Peruvian dishes with her special seasoning, and makes the best pudding rice in the world! For birthdays, everyone in the family receives some woven piece knitted with love with her delicate and artistic hands. Mom is always on the go, attending lunches, teas, and family celebrations. Recently one of her younger sisters was in the hospital. It was Mom who put together the entire family to help my aunt with medical expenses, nursing and medicine.

Almost 20 years ago, Mom survived a bout of cancer, but she doesn’t have any major medical conditions at the moment. Her family doctor congratulates her for doing great. She cares very well for her appearance, and always looks radiant. We believe that her secret is to live always in her dream bubble of happiness.”

Available at <www.ageismore.com/ageismore/stories/2013/february/bubble-of-happiness>. Accessed on September 10, 2015. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

Text 3 "Age is just a number"

[...]

Marion, 82, has lived in several places in southwestern Ontario, as well as Calgary. She moved into Revere's Windermere on the Mount retirement residence in London nearly three years ago. She says, 'It's the best decision I ever made.'

The grandmother of six has a full schedule, including playing bridge regularly, meeting friends at Windermere and elsewhere, going to the Centre on Activity and Aging three times a week (for cardio and weight training, aerobics, stretching, flexibility), and enjoying theatre (War Horse was a recent favourite).

Even when she's not on the go, Marion busies herself on her treasured laptop computer, catching up on the latest with family and friends, and doing a little shopping [...].

'It's such a misconception that seniors aren't tech savvy,' says Marion. She uses her computer all the time, even when she's watching TV. 'I do a lot of research, so if I'm watching a show and a topic comes up that I want to learn more about, I use the laptop. It has become so much a part of my life.'

[...]

'If you can be active bodily and between the ears, you're great,' says Marion. 'Getting older is only a state of mind.'

Available at <www.ageismore.com/ageismore/stories/2012/november/age-is-just-a-number>. Accessed on August 8, 2015. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

PRISCILA WU

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

- 4 She plays bridge, is part of a study group, bowls, goes shopping, is part of singing group, takes computer lessons and goes to church; she cooks Peruvian food and attends lunches, teas and family celebrations; she plays bridge, meets friends and goes to the Centre on Activity and Aging. In your notebook, answer the questions about the story your group has read.

- a What is her name? Texto 1: Joan Mactavish; texto 2: Gladys; texto 3: Marion.
- b How old is she? 92; 86; 82.
- c Where does she live? Toronto; not mentioned; London.
- d What is her family life like? She's a mother of three, grandmother of seven and great-grandmother of one; she knits a woven piece for every member of the family on their birthday; she's a grandmother of six.
- e What are her regular activities?
- f What does she like? She likes to be part of groups that stimulate her in different directions; food and her family; the theater.
- g Is she OK with her age? Does she live well? Yes.
- h How do you react to the story? Respostas pessoais.

- 5 Analyze the questions in activity 4. Copy the chart in your notebook and place each question in the correct column.

Yes/No questions (questions whose answer is <i>yes</i> or <i>no</i>)		Wh- questions (questions whose answer requires information)	
with the verb to be	with other verbs	with the verb to be	with other verbs
Is she OK with her age?	Does she live well?		

What is her name?; How old is she?; What is her family life like?; What are her regular activities?

Where does she live?; What does she like?; How do you react to the story?

- 6 In your notebook, match the descriptions to the rules of question formation in the present simple.

- a yes/no questions with the verb to be **iv**
- b yes/no questions with other verbs (*I, you, we* and *they*) **vi**
- c yes/no questions with other verbs (third person singular) **v**
- d wh- questions with the verb to be **iii**
- e wh- questions with other verbs (*I, you, we* and *they*) **i**
- f wh- questions with other verbs (third person singular) **ii**

- I wh- word + *do* + subject + verb in the base form
- II wh- word + *does* + subject + verb in the base form
- III wh- word + verb to be + subject
- IV verb to be + subject
- V *does* + subject + verb in the base form
- VI *do* + subject + verb in the base form

7 Find out about the other two stories in activity 3 by asking your classmates questions regarding these topics. Write the questions and take notes of the answers in your notebook.

Professor/a, recomenda-se dar um tempo para que os/as estudantes elaborem suas perguntas individualmente, baseando-se no que foi apresentado nas atividades anteriores.

- a personal facts: name, age, home
- b family life
- c routine
- d interests
- e point of view about old age
- f your classmates' reaction to the story

8 Read this extract from text 3 and answer: which clauses refer to temporary events or to events in progress in the present? Which ones refer to facts, truths or things that usually happen?

Clauses "B" and "D" refer to temporary events or to events in progress in the present and clauses "A", "C", "E", "F" and "G" refer to facts, truths or things that usually happen.

"[...] (A) She uses her computer all the time, (B) even when she's watching TV. (C) 'I do a lot of research, so (D) if I'm watching a show and (E) a topic comes up that (F) I want to learn more about, (G) I use the laptop. [...]"

9 Analyze clauses "B" and "D" in activity 8. Both use the present progressive to express temporary events and/or events in progress in the present. How is it formed? What about its negative form?

*Affirmative form: subject + verb to be (am/is/are) + verb + -ing.
Negative form: subject + verb to be (am/is/are) + not + verb + -ing.*

Respostas possíveis: "Mom is well connected"; "She always carries her cell phone"; "and manages all remotes and electronics in the house to perfection"; "The one technology she doesn't use is a calculator"; "she does the math either in her head or old school with pencil and paper"; "Food"

10 Read text 2 again and find the information below in it. Then, write the answers in your notebook.

and family are always important to her"; "She cooks typical Peruvian dishes with her special seasoning"; "and makes the best pudding rice in the world"; "everyone in the family receives some woven piece"; "Mom is always on the go"; "she doesn't have any major medical conditions at the moment"; "Her family doctor congratulates her for doing great"; "She cares very well for her appearance"; "and always looks radiant"; "We believe that her secret is to live always in her dream bubble of happiness".

- a Five examples of clauses that refer to present facts or routines.
- b One clause that expresses negation.
- c One word that indicates frequency. *Always*

Professor/a, há dois trechos que expressam negação: "the one technology she doesn't use is a calculator" e "she doesn't have any major medical conditions at the moment".

11 If Gladys had written that text, what changes would have been made to the verb forms in the clauses you have chosen in the previous activity?

The text would be written in first person, so the verbs in affirmative clauses wouldn't take -s and the clauses in the negative form would have do not/don't instead of does not/doesn't.

12 What do the biographies in activity 3 have in common with Malala's and Taylor's autobiographies on pages 14 and 15? What is different?

foram publicados na internet e procuram apresentar um perfil dessas pessoas — em vez de narrar um momento específico de suas vidas (como faz o texto de Malala) — e incluem características pessoais, idade, local de residência etc. Os textos diferem, primeiro, pelo ponto de vista, já que as mulheres são apresentadas a partir da perspectiva de uma pessoa próxima, e não delas mesmas, como no caso das autobiografias. Além disso, as biografias aqui enfatizam elementos mais rotineiros da vida das senhoras.

13 Think about an elderly person you know. Write a paragraph in your notebook about him/her based on the questions in activity 4.

Respostas pessoais.

14 Share your paragraph with your classmates. What do the elderly people you and your classmates wrote about have in common?

Professor/a, recomenda-se monitorar a atividade para que ela se desenvolva em tom respeitoso, uma vez que as pessoas sobre as quais os/as estudantes escreverão podem ter biografias e/ou rotinas bastante distintas.

READING LITERACY

Are selfies self-portraits?

Professor/a, sugestão de atividade extra para esta seção encontra-se no Guia Didático, página 218.



Before reading

Respostas pessoais. Professor/a, as *selfies* permitem conhecer um pouco sobre as pessoas representadas nelas e o tipo de relacionamento entre essas pessoas (amoroso, de amizade ou familiar, por exemplo), além de um pouco sobre sua personalidade, seus gostos, sua cultura, suas experiências, os grupos a que pertencem etc.

- 1 Discuss with a partner: what do these selfies tell you about the people in them?



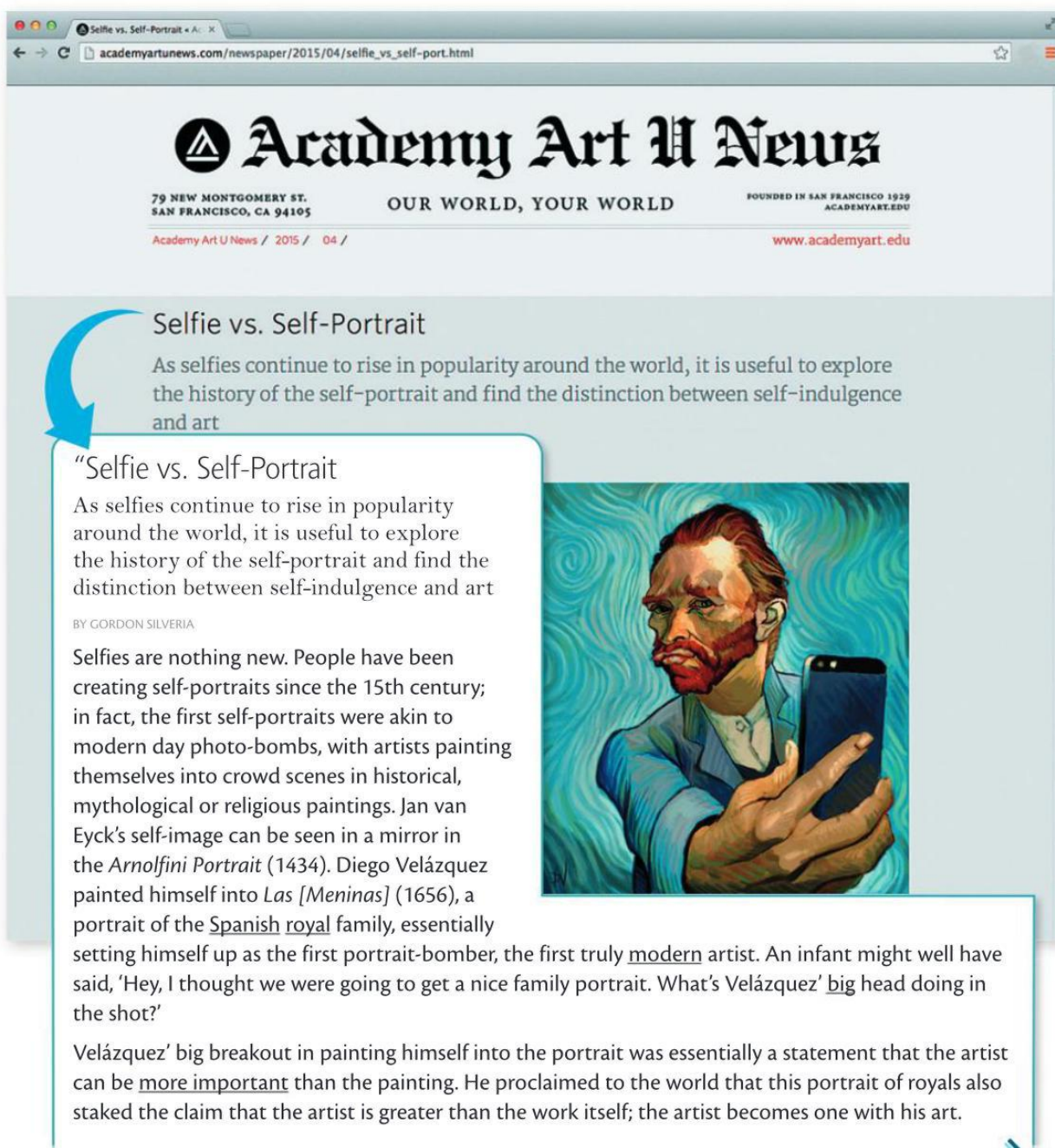
PHOTOS: 1 AND 12: MONKEY BUSINESS IMAGES/SHUTTERSTOCK, 2: MOMENT OPENGETTY IMAGES, 3: RAWPIXEL.COM/SHUTTERSTOCK, 4: LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS, 5: SZEFEI/SHUTTERSTOCK, 6: KITJA.KITJA/SHUTTERSTOCK, 7: WILLIAM PERUGINI/SHUTTERSTOCK, 8: STEFANO TINTI/SHUTTERSTOCK, 9: EYEM/GETTY IMAGES, 10: RASISTOCK/SHUTTERSTOCK, 11: WITHAVAP/SHUTTERSTOCK, 13: EUGENIO MARONGIU/SHUTTERSTOCK, 14: ONEINCHPUNCH/SHUTTERSTOCK, 15: STEFANOLUNARDI/SHUTTERSTOCK

- 2 Now go back to Frida's and Van Gogh's self-portraits on pages 8 and 9. Do you think portraits and selfies have anything in common? If so, what? [Respostas pessoais.](#)
- 3 You are going to read the article "Selfie vs. Self-Portrait". Scan it and find out where and when it was published and who its author is. [It was published in the website of the Academy Art U \[University\] News in April 2015. The author is Gordon Silveria.](#)

Reading

Professor/a, o autor defende que *selfies* não são novidade, apontando os inúmeros autorretratos presentes na história da arte. No entanto, ele destaca a diferença entre *selfies* comuns e *selfies* que podem ser consideradas artísticas ao revelar algo real e verdadeiro sobre seu/sua autor/a. Pode-se defender que a confiabilidade do posicionamento do autor venha

- 4 Now read the article and identify the author's view on this issue. Do you think his opinion may be considered reliable? [do local onde o texto foi publicado, no site da Academy Art U \[University\] News, um veículo destinado especificamente a publicações sobre arte, embora todos os artigos, independentemente do tipo de embasamento, possam ser refutados, desde que sejam utilizados argumentos embasados e coerentes.](#)



Academy Art U News
79 NEW MONTGOMERY ST. SAN FRANCISCO, CA 94105
OUR WORLD, YOUR WORLD
FOUNDED IN SAN FRANCISCO 1929
ACADEMYART.EDU
Academy Art U News / 2015 / 04 / www.academyart.edu

Selfie vs. Self-Portrait

As selfies continue to rise in popularity around the world, it is useful to explore the history of the self-portrait and find the distinction between self-indulgence and art


"Selfie vs. Self-Portrait"

As selfies continue to rise in popularity around the world, it is useful to explore the history of the self-portrait and find the distinction between self-indulgence and art

BY GORDON SILVERIA

Selfies are nothing new. People have been creating self-portraits since the 15th century; in fact, the first self-portraits were akin to modern day photo-bombs, with artists painting themselves into crowd scenes in historical, mythological or religious paintings. Jan van Eyck's self-image can be seen in a mirror in the *Arnolfini Portrait* (1434). Diego Velázquez painted himself into *Las [Meninas]* (1656), a portrait of the Spanish royal family, essentially setting himself up as the first portrait-bomber, the first truly modern artist. An infant might well have said, 'Hey, I thought we were going to get a nice family portrait. What's Velázquez' big head doing in the shot?'

Velázquez' big breakout in painting himself into the portrait was essentially a statement that the artist can be more important than the painting. He proclaimed to the world that this portrait of royals also staked the claim that the artist is greater than the work itself; the artist becomes one with his art.





Some have speculated that Leonardo da Vinci's *Mona Lisa* (1503-1506) may actually be a self-portrait of the artist in drag. Though probably not so, it is interesting to ponder that da Vinci, who did have a hidden side to himself, could keep that aspect hidden, yet revealed simultaneously.

Virginia Oldoini[,] Countess of Castiglione (1837-1899), better known as La Castiglione, a mistress of Napoleon, was the first to effectively and exhaustively use the new medium of photography for her selfies. She had herself photographed over 700 times over four decades at a time when just one [photograph] could be a day-long affair, dressing herself as a variety of historical and mythological figures, usually embedded in elaborate tableaux art directed by the Countess herself. She only laid aside her photography practice after advancing age began to alter her face. She could no longer stand seeing herself.

The queen of self-portraiture in art history has to be Frida Kahlo, who was the first major international artist to use herself as the central subject of almost all of her work. Obsessed with self-image, she famously said, 'I paint myself because I am so often alone and because I am the subject I know best.'

Using herself as a subject allowed her to expose herself and explore all her hopes, fears, dreams, accidents, operations, miscarriages, infidelities, the alarmingly public break-ups with famed artist husband, Diego Rivera, as well as her highly publicized affair with Leon Trotsky, prior to his murder by Stalin.

Arguably today's 'Mistress of Selfies' is Kim Kardashian, who posts pictures of herself on social media that are picked up by news services and published daily, often in excessively revealing costumes. Once, on a vacation to Thailand, Kardashian took 1,200 selfies in a single week's time. And in 2014, she published a book containing 357 selfies. One wonders if she will stop taking selfies as she ages, as others have done, or [if she will] develop as an artist and begin to reveal truly thoughtful insights on herself through her portraits. In the 22nd Century, will the late Kim Kardashian be lauded as one of the great artists of the early 21st Century, or will she be remembered, if at all, as [narcissistic] [...]

Before you take that next selfie and post it on your [social media pages], ask yourself what the portrait says about you, truly. Is it just another fish-lip photo? Or are you revealing something real and true about yourself? Is it just a selfie or is it art?"

Available at <http://academyartnews.com/newspaper/2015/04/selfie_vs_self-port.html>. Accessed on December 14, 2015. Occasional linguistic adjustments to fit standard language marked with []. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

5 **Read the article again and answer these questions.** Six. Jan van Eyck, Diego Velázquez, Leonardo da Vinci, Virginia Oldoini Countess of Castiglione, Frida Kahlo and Diego Rivera. Professor/a, sugere-se trabalhar com os/as estudantes a distinção entre artistas e celebridades, associando os primeiros à produção de trabalhos nos campos da pintura, música, cinema, fotografia etc. e os últimos a pessoas publicamente conhecidas (não necessariamente por terem feito algum trabalho artístico de caráter relevante).

- a How many artists are mentioned in the text? Who are they?
- b What was Velázquez's breakout? According to the author, Velázquez's portrait was a statement that the artist can be more important than the painting, becoming one with his art.
- c What kinds of topics did Frida explore in her self-portraits? She exposed herself and explored all her hopes, fears, dreams, accidents, operations, miscarriages, infidelities, break-ups with Diego Rivera and her affair with Leon Trotsky.

Discuss

- ▶ How do you think the artist becomes one with his/her art?
- ▶ In your opinion, does the *Mona Lisa* portray a hidden side of Leonardo da Vinci?
- ▶ Do you think Kim Kardashian may be considered an artist in the next century? Why?

After reading Respostas pessoais. Professor/a, os/as estudantes podem fazer diversas leituras dos quadros. Destacam-se algumas possibilidades, como a influência das culturas mexicana e indígena no quadro de Frida e a temática de seu relacionamento com Diego Rivera, o qual aparece em sua testa. A pintura de Van Gogh, de 1889, é de sua última fase. É possível notar os traços que se tornaram característicos do pintor, já com influência do expressionismo, e a clareza da tela, muito embora retrate um estado de doença.

6 **Read the entries for Frida Kahlo and Vincent van Gogh and go back to their self-portraits on pages 8 and 9. Do you notice any more personal elements in their paintings?**

Article [Talk](#)[Read](#) [Edit](#) [View history](#)

Frida Kahlo

From Wikipedia, the free encyclopedia

Frida Kahlo de Rivera (Spanish pronunciation: [ˈfriða ˈkalo]; July 6, 1907 – July 13, 1954), born **Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón**,^{[1][3]} was a [Mexican painter](#) known for her self-portraits.^[4]

Kahlo's life began and ended in Mexico City, in her home known as "La Casa Azul", the [Blue House](#). Her work has been celebrated internationally as emblematic of Mexican national and [indigenous](#) tradition, and by [feminists](#) for its uncompromising depiction of the female experience and form.^[5]

[Mexican culture](#) and tradition are important in her work, which has been sometimes characterized as [naïve art](#) or [folk art](#).^[6] Her work has also been described as [surrealist](#), and in 1938 [André Breton](#), principal initiator of the surrealist movement, described Kahlo's art as a "ribbon around a bomb".^[6] Frida rejected the "surrealist" label, as she argued that her work reflected more of her reality than her dreams.^[7]

Kahlo had a volatile marriage with the famous [Mexican artist](#) [Diego Rivera](#). She suffered lifelong health problems, many of which caused by a traffic accident she survived as a teenager. Recovering from her injuries isolated her from other people, and this isolation influenced her works, many of which are self-portraits of one sort or another. Kahlo suggested, "I paint myself because I am so often [alone](#) and because I am the subject I know best."^[8]

Available at <https://en.wikipedia.org/wiki/Frida_Kahlo>. Accessed on December 14, 2015.

Article [Talk](#)[Read](#) [View source](#) [View history](#)

Vincent van Gogh

From Wikipedia, the free encyclopedia

"Van Gogh" redirects here. For others uses, see [Van Gogh \(disambiguation\)](#).

Vincent Willem van Gogh (Dutch: [ˈvɪnsɛnt ˈvɪləm vɑn ˈɣox] (listen)^[note 1] (30 March 1853 – 29 July 1890) was a [Dutch post-Impressionist](#) painter whose work had far-reaching influence on [20th-century art](#). His paintings include [portraits](#), [self portraits](#), [landscapes](#), [still lifes](#), [olive trees and cypresses](#), [wheat fields](#) and [sunflowers](#). Van Gogh was born to upper middle class parents and spent his early adulthood working for a firm of art dealers in The Hague, London and Paris, after which he taught in England at [Isleworth](#) and [Ramsgate](#). He drew as a child, but did not paint until his late twenties; most of his best-known works were completed during the last two years of his life. In just over a decade, he produced more than 2,100 artworks, including 860 oil paintings and more than 1,300 watercolors, drawings, sketches and prints.

He was deeply [religious](#) as a younger man and from 1879 worked as a missionary in a mining region in Belgium where he sketched people from the local community. His first major work was 1885's *The Potato Eaters*, from a time when his palette mainly consisted of sombre earth tones and showed no sign of the vivid colouration that distinguished his later paintings. In March 1886, he moved to Paris and discovered the [French Impressionists](#). Later, he moved to the south of France and was influenced by the region's strong sunlight. His paintings grew brighter in colour, and he developed the unique and highly recognisable style that became fully realised during his stay in [Arles](#) in 1888.

After years of anxiety and frequent bouts of mental illness he died aged 37 from a self-inflicted gunshot wound. The extent to which his mental health affected his painting has been widely debated. Despite a widespread tendency to romanticise his ill health, art historians see an artist deeply [frustrated](#) by the inactivity and incoherence caused by frequent mental sickness. His late paintings show an artist at the height of his abilities, completely in control, and according to art critic [Robert Hughes](#), "longing for concision and grace."^[1]

Available at <https://en.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh>. Accessed on December 14, 2015.

Exploring further

Find out more information about the artists mentioned in this section and their social and historical contexts. Share the information you discover with your classmates.

7 Analyze this self-portrait. What elements does the girl use to reveal something about herself?

Professor/a, os/as estudantes podem destacar a escolha da pose (que revela apenas parte do rosto da menina), a escolha das cores, o cenário branco ao fundo (que permite a organização textual) e o texto elaborado pela garota para representar parte de sua identidade.



M-IMAGEPHOTOGRAPHY/THINKSTOCK

Professor/a, sugere-se organizar uma exposição de autorretratos elaborados pelos/as estudantes ou, ainda, incentivar sua exibição na apresentação oral que será trabalhada na seção "Oral literacy" a seguir. É importante que eles/elas percebam que o autorretrato pode ser confeccionado por meio de diversas expressões artísticas, como a fotografia, o desenho, a pintura etc. Pode ser interessante realizar a atividade conjuntamente com o/a professor/a de Arte.

8 Now it's your turn! Create an artistic self-portrait and share it with your classmates.

ORAL LITERACY Who are you?

Before speaking

Respostas pessoais. Professor/a, há diversos adjetivos sublinhados nos textos da unidade que, no contexto da unidade, foram utilizados para descrições pessoais. Eles são apenas sugestões, já que os/as estudantes podem utilizar os adjetivos que desejarem. Se preferir, é possível orientá-los/as a procurar também substantivos que possam ser usados para atribuir características a alguém.

Respostas pessoais.

1 So far, you have read many descriptions of different people. Do you remember any of them?

Do you identify with any of the descriptions? Why? "We like the smell of these new clothes" (p. 8); "I like to eat, sleep, drink, and be in love. / I like to work, read, learn, and understand life. / I like a pipe for a Christmas present, / or records—Bessie, bop, or Bach" (p. 9); "I like imagining what life was like hundreds of years ago" (p. 15); "I really love showing people what I meant when I wrote a song" (p. 15); "I don't like it when something or someone turns out to be different than what you originally thought" (p. 15); "I love my friends and I'm always making new ones" (p. 15).

2 Scan the unit up to here looking for the underlined adjectives. Which of them can you use to describe yourself? Are there more adjectives you can add to your description? Write them in your notebook.

3 Scan the unit again. Find examples of people talking about these topics and write what they say in your notebook.

a age "I am twenty-two" (p. 9); "I'm 24 now" (p. 15); "My mother Gladys just turned 86" (p. 25).

b origin and hometown "Born in Winston-Salem" (p. 9); "My mother comes from a family of strong women" (p. 17).

c likes, dislikes and passions

"me when I was young / We are all born superstars" (p. 9); "It's not easy to know what is true for you or me / at twenty-two, my age. But I guess I'm what / I feel and see and hear, Harlem, I hear you" (p. 9); "I know there is something different about this child" (p. 14); "We believe that her secret is to live always in her dream bubble of happiness" (p. 25).

4 Based on the items in activities 2 and 3, plan a presentation about yourself. You may add other items if you wish.

Professor/a, embora a atividade 5 seja oral, pode-se incentivar os/as estudantes a planejar sua apresentação em tópicos por escrito.

"I am so often alone" (p. 11); "My father, Ziauddin, is different from most Pashtun men" (p. 14); "I have a cat named Meredith" (p. 15); "I don't really think you can ever stop making new friends" (p. 15); "My mother is very beautiful" (p. 16).

d families and relationships "I paint myself" (p. 11); "I keep a diary in order to enter the wonderful secrets of my life" (p. 11); "On Wednesday, she bowls" (p. 25); "Friday, she has her singing group" (p. 25); "Saturday, she takes a computer lesson" (p. 25); "She cares very well for her appearance, and always looks radiant" (p. 25); "She uses her computer all the time" (p. 26).

e routines

"My father says your language is your home and your country is your language and your language is your flag" (p. 8); "My mama told

f beliefs and opinions

Speaking

- 5** Get together with a partner and present yourself. Then help him/her improve his/her presentation if necessary. *Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes a utilizar as dicas do boxe "Tip" tanto na hora de se apresentar quanto para ouvir o/a colega e oferecer sugestões. Este momento de prática serve também como preparação para a apresentação em sala.*

Tip

- › Try to speak clearly and loudly.
- › Avoid reading; use your notes just to remember the topics.
- › Look at the people when talking to them.
- › Try to use gestures and body language; your body speaks too.
- › Be yourself.

- 6** Now you are going to make a presentation about yourself to your class! You may use visual aids to help you. *Professor/a, para as apresentações em sala, pode-se incentivar os/as estudantes a utilizar materiais que os/as auxiliem na apresentação, como os autorretratos sugeridos na seção anterior, apresentações em slides, pôsteres etc.*

After speaking

- 7** After your teacher's comments, go back to your presentation draft. Would you change anything? Would you include more information? *Respostas pessoais. Professor/a, sugere-se utilizar esta atividade para que os/as estudantes reflitam sobre sua prática e se autoavaliem, comparando sua apresentação à dos/as colegas.*
- 8** Did you enjoy your classmates' presentations? Have you learned anything new about them? *Respostas pessoais.*

WRITING LITERACY

Writing life stories, constructing identities

Before writing

- 1** Read this text and compare it to Taylor's autobiography on page 15. Find examples of these items in her text. *Professor/a, no que se refere aos itens 1 e 2, pode-se apontar os trechos "I'm Taylor", "I was born in December on a Christmas tree farm", "My favorite thing in life is writing about life, specifically the parts of life concerning love", "I really love showing people what I meant when I wrote a song, so my shows are very theatrical", "I live in Nashville", "I go into a trance when I'm in an antique store" e "Music has taken me all over the world". Exemplos dos itens 3 e 4 podem ser o terceiro parágrafo, em que a cantora explica de forma detalhada que não gosta quando algo ou alguém se revela diferente do que ela inicialmente pensava, ou o quarto parágrafo, em que ela explica melhor sua visão sobre o amor a partir da menção ao álbum Red. Por fim, o exemplo de humildade (item 5) pode ser visto no quarto parágrafo, quando ela afirma que a música, ou seja, seu talento, já abriu muitas portas para ela, mas que seus fãs são a razão de tudo ser especial.*



The screenshot shows a web browser window with the URL www.wikihow.com/Write-About-Yourself. The page features the WikiHow logo and a search bar. Below the navigation bar, the article title "How to Write About Yourself" is prominently displayed. Underneath the title, there are five methods listed: "Autobiographical Writing Basics", "Writing Personal Essays for School", "Writing a Cover Letter for an Application", "Writing a Short Bio Note", and "Examples". There is also a link for "Questions and Answers". The main text of the article begins with the sentence: "Writing about yourself can seem embarrassing at first, but cover letters, personal essays, and bio notes about yourself come with some specific tricks and tips that can make it a lot less".

intimidating when it comes to style and content. Learn the basics and you'll be able to make your personal writing stand out.

Method 1

Autobiographical Writing Basics

1 Just introduce yourself. Writing about yourself can be tough, because you've got a lot to say. Your whole lifetime of experiences, talents, and skills in a paragraph, or a couple of paragraphs? Whatever kind of writing you're planning on doing, whatever your purpose, just think about it like you're introducing yourself to a stranger. What do they need to know? Answer questions like:

- Who are you?
- What is your background?
- What are your interests?
- What are your talents?
- What are your achievements?
- What challenges have you faced?

2 Start with a short list of your talents and interests, if you're not sure what to choose to start, or if you're only allowed to pick one thing for the assignment, try listing out as many as possible and brainstorming good details that will help you decide. Answer the questions in the previous step, then sketch out as many different answers as possible.

3 Narrow your topic. Pick one specific topic, describe it in detail, and use that to introduce yourself. It's better to pick one thing and use it to describe yourself in lots of detail, than to give someone a big long list of general topics.

- What seems the most interesting or unique? What describes you the best? Pick that topic.

4 Use a few good details. When you've got a specific topic to narrow in on, describe it specifically, giving us something unique to hold onto. Remember, you're telling us about you. The more details, the better:

- Bad: I like sports.
- Ok: I'm a fan of basketball, football, tennis, and soccer.
- Better: My favorite sport is football, both to watch and to play.
- Good: When I was growing up, I would watch Big Ten football with my dad and brothers every Saturday, before we'd go outside and toss the football around. I've loved it ever since.



5 Be humble. Even if you're very accomplished, talented, or cool, you want to come across like a down-to-earth person. Don't write about yourself to brag. List your accomplishments and your successes, but temper them with some more humble language:

- Braggy: I'm the best and most dynamic worker at my company right now, so you should want to hire me for my talents.
- Humble: I was lucky enough to be awarded three employee of the month awards at my current job, more than any other employee.

WIKIHOW.COM/REPRODUCTION

Available at <www.wikihow.com/Write-About-Yourself>. Accessed on December 9, 2015.

- 2 You are going to write an autobiographical text. Use the text in activity 1 to plan your writing in your notebook. You may also use the topics in activity 3 on page 32 to complete your draft.**

Writing

- 3 Write your text in a separate sheet of paper using the information from activity 2 and any other you consider relevant.**

After writing

- 4 Edit your text. Read it again and follow these steps.**
- Check if the passages and paragraphs make sense in the order you wrote them. If necessary, reorganize them.
 - Analyze the vocabulary you used. Look for repetitive or unclear words and replace them. It is also important to check if the register is appropriate. Are there too many informal words? If necessary, use a dictionary or a thesaurus to find more suitable alternatives.
 - Check your spelling and grammar and make any necessary adjustments.
- 5 Get together with a partner. Exchange texts and make any comments you consider important to improve his/her writing. Then ask your teacher to read both texts and comments.**
- Professor/a, sugere-se que os/as estudantes analisem as produções dos/as colegas com base no texto da atividade 1 e nas etapas de revisão apresentadas na atividade 4, além de suas impressões e experiência como leitores/as.
- 6 Read your teacher's/partner's feedbacks on your text and rewrite what is necessary.**
- 7 Let's publish your autobiography! Create a class blog to post the texts or organize them to make a class book.**
- Professor/a, recomenda-se discutir com os/as estudantes qual é o tipo de publicação mais adequado ao contexto da sala.

Discuss

- › How do you think your narrative helped you understand more about your identity?

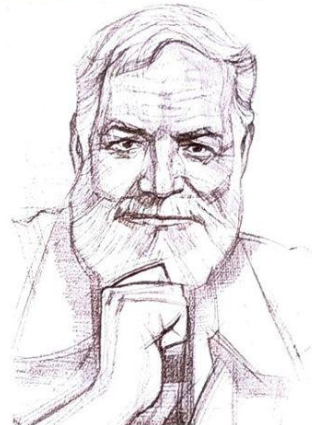
TIME FOR LITERATURE

“CAT IN THE RAIN”

1. You are going to read a short story by the American writer Ernest Hemingway. First, read the following short biography and a definition of short story. Then answer the questions in pairs.

Ernest Hemingway was a very famous correspondent, reporter and writer, who lived in Paris, France, for some years in the 1920s, self-exiled from his country, the United States. He was in World War I. Part of the avant-garde artists, he is one of the most important American late **modernists**. Hemingway wrote many of his works in the post-war Paris of the 1920s and in Spain in the 1930s.

(By the authors.)



Rudolf Kucherov/Ria Novosti/AFP

Ernest Hemingway, by Andrei Kharshak, 1950. Pencil and paper. Reproduction.

A **short story** is a work of fiction that is usually written in prose, often in narrative format.

According to the traditional method of narrative, in the short story the action and the conflict are built up through the development of the story until its outcome, going through a crisis and having a final resolution. In the modern narrative method, the story disregards the former scheme and is fragmented in an invertebrate structure. The traditional short story, in short, has a beginning, a middle, and an end. A modern short story, most times, has no beginning or end; it just shows a slice of life in the middle of something.

The language of the modernistic narrative is direct, with short sentences and very little use of adjectives and long descriptions.

In a short story, as in long narratives, we can usually detect such elements as: character (the people in the story), plot (the story itself), setting (place and time), theme (variable), style, form, genre, narrator (narrative voice), tense (how verbs are used and why).

- a) Based on Hemingway's professional background, what type of text do you expect him to write?
- b) Considering the historical context he lived in, what themes do you expect to find in his literature?
- c) What other short stories have you already read?
- d) What are the narrative methods and how are they different?

DID YOU KNOW...?

Literary **Modernism** has its origins in the late 19th and early 20th centuries, mainly in Europe and North America. This movement is characterized by a self-conscious break with traditional styles of poetry and verse.

2. Now, read the short story and then do the activities. As you read, try to identify the elements mentioned in the previous description.



Sprintartisi/Stock/Getty Images

Cat in the Rain

By Ernest Hemingway

There were only two Americans stopping at the hotel. They did not know any of the people they passed on the stairs on their way to and from their room. Their room was on the second floor facing the sea. It also faced the public garden and the war monument. There were big palms and green benches in the public garden. In the good weather there was always an artist with his easel. Artists liked the way the palms grew and the bright colors of the hotels facing the gardens and the sea. Italians came from a long way off to look up at the war monument. It was made of bronze and glistened in the rain. It was raining. The rain dripped from the palm trees. Water stood in pools on the gravel paths. The sea broke in a long line in the rain and slipped back down the beach to come up and break again in a long line in the rain. The motor cars were gone from the square by the war monument. Across the square in the doorway of the café a waiter stood looking out at the empty square.

The American wife stood at the window looking out. Outside right under their window a cat was crouched under one of the dripping green tables. The cat was trying to make herself so compact that she would not be dripped on.

'I'm going down and get that kitty,' the American wife said.

'I'll do it,' her husband offered from the bed.

'No, I'll get it. The poor kitty out trying to keep dry under a table.'

The husband went on reading, lying propped up with the two pillows at the foot of the bed.

'Don't get wet,' he said.

The wife went downstairs and the hotel owner stood up and bowed to her as she passed the office. His desk was at the far end of the office. He was an old man and very tall.

'Il piove,' the wife said. She liked the hotel-keeper.

'Si, Si, Signora, brutto tempo. It is very bad weather.'

He stood behind his desk in the far end of the dim room. The wife liked him. She liked the deadly serious way he received any complaints. She liked his dignity. She liked the way he wanted to serve her. She liked the way he felt about being a hotel-keeper. She liked his old, heavy face and big hands.

Liking him she opened the door and looked out. It was raining harder. A man in a rubber cape was crossing the empty square to the café. The cat would be around to the right. Perhaps she could go along under the eaves. As she stood in the doorway an umbrella opened behind her. It was the maid who looked after their room.

TIME FOR LITERATURE

'You must not get wet,' she smiled, speaking Italian. Of course, the hotel-keeper had sent her.

With the maid holding the umbrella over her, she walked along the gravel path until she was under their window. The table was there, washed bright green in the rain, but the cat was gone. She was suddenly disappointed. The maid looked up at her.

'Ha perduto qualche cosa, Signora?'

'There was a cat,' said the American girl.

'A cat?'

'Si, il gatto.'

'A cat?' the maid laughed. 'A cat in the rain?'

'Yes, -' she said, 'under the table.' Then, 'Oh, I wanted it so much. I wanted a kitty.'

When she talked English the maid's face tightened.

'Come, Signora,' she said. 'We must get back inside. You will be wet.'

'I suppose so,' said the American girl.

They went back along the gravel path and passed in the door. The maid stayed outside to close the umbrella. As the American girl passed the office, the padrone bowed from his desk. Something felt very small and tight inside the girl. The padrone made her feel very small and at the same time really important. She had a momentary feeling of being of supreme importance. She went on up the stairs. She opened the door of the room. George was on the bed, reading.

'Did you get the cat?' he asked, putting the book down.

'It was gone.'

'Wonder where it went to,' he said, resting his eyes from reading.

She sat down on the bed.

'I wanted it so much,' she said. 'I don't know why I wanted it so much. I wanted that poor kitty. It isn't any fun to be a poor kitty out in the rain.'

George was reading again.

She went over and sat in front of the mirror of the dressing table looking at herself with the hand glass. She studied her profile, first one side and then the other. Then she studied the back of her head and her neck.

'Don't you think it would be a good idea if I let my hair grow out?' she asked, looking at her profile again.

George looked up and saw the back of her neck, clipped close like a boy's.

'I like it the way it is.'

'I get so tired of it,' she said. 'I get so tired of looking like a boy.'

George shifted his position in the bed. He hadn't looked away from her since she started to speak.

'You look pretty darn nice,' he said.

She laid the mirror down on the dresser and went over to the window and looked out. It was getting dark.

'I want to pull my hair back tight and smooth and make a big knot at the back that I can feel,' she said. 'I want to have a kitty to sit on my lap and purr when I stroke her.'

'Yeah?' George said from the bed.

'And I want to eat at a table with my own silver and I want candles. And I want it to be spring and I want to brush my hair out in front of a mirror and I want a kitty and I want some new clothes.'

'Oh, shut up and get something to read,' George said. He was reading again.

His wife was looking out of the window. It was quite dark now and still raining in the palm trees.

'Anyway, I want a cat,' she said, 'I want a cat. I want a cat now. If I can't have long hair or any fun, I can have a cat.'

George was not listening. He was reading his book. His wife looked out of the window where the light had come on in the square. Someone knocked at the door.

'Avanti,' George said. He looked up from his book.

In the doorway stood the maid. She held a big tortoise-shell cat pressed tight against her and swung down against her body.

'Excuse me,' she said, 'the padrone asked me to bring this for the Signora.'

Available at <<http://www.vahidnab.com/cat.pdf>>. Accessed on April 15, 2016.

GLOSSARY

easel: cavalete de pintor

eaves: beiral do telhado

purr: ronronar

3. Write in your notebook the subject on which Hemingway dwells in this short story.

a) Exiles in faraway countries

b) Life in Paris after the war

c) A young woman trying to find her place in life

d) Post war lack of purpose in life

4. Write in your notebook the characteristics represented in Ernest Hemingway's short story "Cat in the Rain"?
- The narrative is fragmented.
 - There is a resolution in the end.
 - It shows a slice of life.
 - The couple is facing a crisis.
5. What's the setting of the short story?
6. Who is the main character in the story?
7. How are the exiles depicted in the short story?
8. In this story, the expression "cat in the rain" is used in its normal literal meaning and figuratively as well. To what/whom does it refer in the **literal meaning** and in the **figurative meaning**? Answer in your notebook.
9. What verb tenses are used in the narrative part of the short story? Why?
10. Write in your notebook the phrase(s) which best describe(s) the narrator in this short story?
- first person
 - second person
 - third person
 - alternating person
 - omniscient
 - unreliable
 - objective
 - subjective
11. The author uses a foreign language in the short story. In your notebook, write the correct combination of letters-numbers to match the sentences and their meanings.
- | | |
|--|--|
| A "Avanti." | I "It's raining." |
| B "Ha perduto qualche cosa, Signora?" | II "Yes, yes, Madam, awful weather." |
| C "Il piove." | III "Have you lost something, Madam?" |
| D "Sì, Il gatto." | IV "Yes, the cat." |
| E "Sì, Sì, Signora, brutto tempo." | V "Come in." |
12. To what literary genre would you say this short story **belongs** to? Write the answer in your notebook.
- Adventure – a story where the characters undergo a series of perils.
 - Comic – a funny story that makes you laugh.
 - Epistolary – a story told through an exchange of letters.
 - Magic realism – where real life is mixed with fantastic beings.
 - Erotic – stories involving sex.
 - Historical – created fiction which happens in the middle of real historical events.
 - Horror – a story with unlikely events that frighten the reader.
 - Superhero – a story involving a superhero like Superman or Spiderman.
 - Romance – a story that tells of a love story.
 - Urban – a story that takes place in a city or town.
 - Saga – a story that tells the tale of various generations of characters.
 - Thriller – a story in which there is a crime and an investigation.

EXTRA ACTIVITIES

TIME FOR LITERATURE

Cat in the Rain

1. Connect the following sentences in such a way that you will have a summary of the short story "Cat in the Rain". Add connecting words and new expressions when necessary, such as *and*, *where*, *above all*, *after*, *later*, *also*, or any other you wish. Use your notebook.

She likes the hotel owner a lot.

She wishes she had long hair in contrast with her short manly curls.

A young American couple is staying at a hotel in Italy after the end of war.

She could receive guests and use shining silver with candles on the table.

They have no friends there.

She wants a cat she can hold and stroke and call her own too.

The husband spends most of his time lying in bed reading a book.

She talks to the hotel owner.

She wishes she had a house of her own.

The hotel owner is a very kind old man.

She goes down to try to save the cat from the rain.

She goes back to the room.

The hotel maid comes to her door with the little cat.

The wife is restless.

She sees a cat in the patio in the rain.

She starts to wish for a lot of things.

The maid says the "padrone" had sent her the kitten.

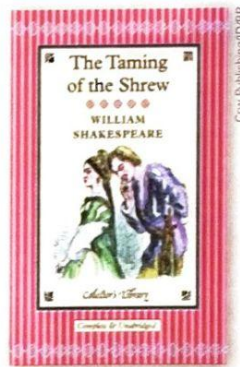
The cat is gone.

2. Look back at the first chapter of *Pride and Prejudice* that you read in *Time for Literature*, where the position of women in society was mentioned. Think of the American wife in "Cat in the Rain" and, in pairs, discuss the following topics.

- a) More than one hundred years after the time of Jane Austen, what was a woman's position in society?
- b) Does the American wife seem freer to choose her own destiny than Austen's heroines?
- c) Does George, the American husband, seem to consider his wife's wishes?
- d) The narrator says that the wife likes the hotel owner, but it never says the wife likes her husband. Why do you think this is?
- e) When the wife asks her husband about letting her hair grow, it seems she depends on his opinion even for small things. Do you think wives nowadays need that kind of reassurance?
- f) The husband is more interested in the book he is reading than in his wife. With a married couple today, would the husband be reading a book or working on his computer/checking his cell phone? How do you see the interference of computers and the Internet in a couple's relationship nowadays?
- g) It's nearly one hundred years since "Cat in the Rain" was written. How do you compare couples' relationships like the one described by Hemingway with relationships of the 21st century?

3. Now read the following lines, written by Shakespeare in the 17th century, and answer the questions that follow.

Thy husband is thy lord, thy life, thy keeper,
Thy head, thy sovereign; one that cares for thee,
And for thy maintenance commits his body
To painful labour both by sea and land,
To watch the night in storms, the day in cold,
Whilst thou liest warm at home, secure and safe;
And craves no other tribute at thy hands
But love, fair looks and true obedience;
Too little payment for so great a debt.
(*The Taming of the Shrew* 3.2.145-53)



DID YOU KNOW...?

In old English **thy** means **your**, **thee** means **you** (as an object in the sentence) and **thou** means **you** (as a subject in the sentence).

Observe also that in Old English **st** was used with the second person of verbs in the present. Example: **thou liest** instead of **you lie**.

- a) In this excerpt from *The Taming of the Shrew*, which words are used to describe the husband?
- b) According to Shakespeare's text, what are the main qualities of a wife?
- c) What does the text imply is the reward a husband expects from a wife?
- d) And why should the wife give such rewards?
- e) How would you compare marriage in Hemingway's text with marriage in Shakespeare's play?

DID YOU KNOW...?

In 1967, the Italian movie director Franco Zeffirelli filmed this play by Shakespeare, featuring Richard Burton and Elizabeth Taylor, two great actors of the time, and the film became a classic. You can find it in video rentals if you are interested in checking out this very interesting story.



GLOSSARY

sovereign: soberano(a)
whilst: enquanto

As Literaturas de Língua Inglêsa nos livros didáticos

GUIA DE APOIO AO
PROFESSOR



Introdução

Olá, Professor(a)! Este breve guia tem por intuito servir de auxílio aos docentes que nutrem interesse pelas Literaturas de Língua Inglesa e gostariam de abordá-las nas aulas de inglês.

A dificuldade de acesso aos livros originais em Língua Inglesa é um empecilho para quem deseja trabalhar com esses textos. Por isso, esse guia direcionou o olhar para os livros didáticos, um recurso de fácil acesso a todos e que pode ser adaptado para diversos contextos!

Considerando que cada coleção didática possui uma perspectiva própria, o guia propõe uma leitura inicial, com os passos **1** e **2**, voltados para o processo de seleção e escolha dos materiais que serão adotados com base no direcionamento que as coleções trazem em relação à Literatura.

Após a seleção do material, o guia desenvolve, no passo **3**, perguntas norteadoras para um planejamento a partir dos textos presentes nos livros didáticos. Vale ressaltar que é você, docente, quem decide quais aspectos serão relevantes para o seu grupo e para a sua aula!

Bom planejamento!



Passo 1: Manual do livro

O material a seguir serve de apoio para você, professor(a), que deseja verificar se o material que irá adotar para as suas aulas possui um direcionamento para as Literaturas de Língua Inglesa. Primeiro, vamos dar uma olhada no Manual ou Guia do professor.

CRITÉRIO	GRAU DE CORRESPONDÊNCIA			
	Não apresenta	Apresenta superficialmente	Apresenta parcialmente	Apresenta significativamente
Deixa claro qual é a perspectiva de língua e literatura dos autores				<input type="checkbox"/>
O texto literário é tratado como parte intrínseca da atividade de <i>reading</i>				
Faz referência ao uso das literaturas de língua inglesa				
Traz orientações de como trabalhar com textos literários				

Observações adicionais

Passo 2: Análise do material

Neste passo, é importante perceber se as atividades do livro refletem a perspectiva do material. Além disso, é importante verificar se há um número de textos literários suficiente para que possam ser explorados ao longo do ano!

Os critérios podem ter um peso maior ou menor de acordo com a sua perspectiva.

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

Observações adicionais

Passo 3: Planejamento

Com o material analisado e o texto selecionado, agora é o momento de planejar o seu projeto! Utilize as perguntas a seguir como um direcionamento para escolher as atividades e adaptá-las para o seu contexto.

Esta primeira parte é direcionada para os dados básicos do material escolhido e o seu preenchimento é opcional.

FOCO	DADOS
Livro didático	Livro
	Unidade
	Tópico linguístico da unidade
Texto literário	Título do texto literário
	Autor
Execução	Objetivos <i>"Que o aluno seja capaz de..."</i> Objetivos gerais Objetivos linguísticos Objetivos literários
	Número de aulas/ períodos disponíveis
	Número de alunos
	Outros recursos disponíveis

Caso haja materiais extras ou informações relevantes fora do livro, anote aqui:
