

PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA EXPANDIDA COM O CONTO “*THE STORY OF THE GOOD LITTLE BOY*”, DE MARK TWAIN, EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Gisana Karen Araújo Costa Lira¹
Tito Matias Ferreira Júnior²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância da literatura na sala de aula e apresentar uma sugestão de sequência expandida com literatura em aulas de língua inglesa em escolas públicas. Para isto, foi elaborado e executado, durante os meses de maio, junho e julho de 2022, em 8 turmas do 3º ano do Ensino Médio, de duas escolas públicas do Rio Grande do Norte, um modelo de projeto com o conto “The Story of The Good Little Boy” (1875), de Mark Twain, seguindo a proposta da Sequência Expandida de Rildo Cosson (2006). Pretende-se, assim, apresentar uma proposta de atividades para outros professores de línguas que também anseiam trabalhar literatura em suas aulas e buscam alternativas possíveis para isso. Neste trabalho, é feita uma reflexão acerca da importância da literatura na sala de aula, bem como do papel do professor no fomento à formação de jovens leitores críticos, além de descrever as atividades propostas no modelo de projeto. Reflete-se, também, sobre os resultados observados durante e após sua realização. Por fim, esta investigação foi desenvolvida no intuito de reforçar a importância de se trabalhar com literatura nas aulas de línguas, reconhecendo o papel fundamental da literatura na vida do estudante.

Palavras-chave: Literatura na sala de aula, Língua Inglesa, Sequência Expandida, Ensino Médio, Escola pública.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa proporcionar uma oportunidade para a difusão da literatura na vida dos jovens em formação na escola pública, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico por meio do letramento literário, ou seja, na intenção de reconhecer a indispensável relevância da literatura na vida escolar. Nesse sentido,

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

¹ Especialista pelo Curso de Literatura e Ensino do Instituto Federal – IFRN. Professora de Língua Inglesa da rede estadual do RN. CV: <https://lattes.cnpq.br/9125004012188504> - RN, gisanakarencosta@gmail.com;

² Doutor em Literatura Comparada (UFRN), com estágio doutoral na Duke University/EUA (Bolsista Fulbright). Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/4622924113106296>, tito.matias@ifrn.edu.br

Refletindo sobre a prática que mais se difunde entre os professores de literatura no ensino médio, por exemplo, Cosson (2006) afirma que costuma-se dar ênfase à aspectos como história da literatura brasileira, cronologia literária, estilos de época, em uma perspectiva mais tradicional, utilizando-se de fragmentos dos textos literários como forma de comprovar a teoria sobre os gêneros e os períodos literários. No ensino de língua inglesa, essa realidade não difere muito no que concerne ao uso, inadequado ou inexistente, do texto literário em sala de aula. Ana Cristina dos Santos (2015) contende sobre as crenças e os fatos que acabam, muitas vezes, servindo como barreiras ao uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira:

Para muitos de nós, professores de língua estrangeira (LE), o texto literário (TL) ainda é um gênero textual pouco utilizado nos materiais didáticos elaborados para a sala de aula. Contribui para essa ausência o fato de que os livros didáticos de LE, em sua maioria, não apresentem propostas com esse gênero. Quando elas existem, aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado. Inclusive nas atividades que enfocam a compreensão leitora, as perguntas propostas não englobam as especificidades do gênero. Com isso, subutiliza-se o texto literário ao esvaziá-lo de seu significado literário (SANTOS, 2015, p. 41).

Ademais, a metodologia a ser seguida pelo professor tem um papel fundamental, principalmente, no que diz respeito ao maior objetivo do trabalho com a literatura na escola, que é, notadamente, a “formação de leitores competentes e críticos” (CABRAL, 2009, p.18). O ensino de literatura na educação básica sofre com obstáculos desde sua presença de fato, como também na escolha das obras, mas enquanto professores desta disciplina, é importante ter ciência de que, “O estudo do texto literário, situado no seu tempo e nas suas condições de produção, pode ser ricamente explorado e relacionado ao contexto do aluno e às contingências da vida atual” (CABRAL, 2009, p.19).

Aliás, o ensino de literatura na educação básica já encontra obstáculos e desafios suficientes para serem discutidos por muitos estudiosos sobre o assunto, como questões de cunho social e a ausência de materiais e espaços necessários que fomentem e possibilitem o acesso à leitura e à cultura, por exemplo, que não abordaremos aqui. O que funciona como objeto motivador dessa pesquisa é a possibilidade de proporcionar literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio nas escolas públicas de forma viável e estimular novas discussões sobre essa temática.

Nas orientações curriculares para o ensino médio (OCCEM, 2006), sobre conhecimentos de línguas estrangeiras, são mencionadas questões como a importância de ir além no ensino das

línguas estrangeiras no que se refere à sua funcionalidade mais básica, além de proporcionar conhecimentos de ordem social e transformadora na vida dos alunos:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (OCEM, 2006, p. 91).

Dessa forma, o presente trabalho propõe a inserção da literatura nas aulas de língua inglesa com a finalidade de apresentar sua importância no estímulo ao pensamento crítico em alunos na educação básica por meio de atividades e descreve um projeto desenvolvido e executado a partir do modelo de Sequência Expandida proposto por Rildo Cosson (2006). Tal projeto foi aplicado em 8 turmas do 3º ano do ensino médio, em duas escolas públicas do Rio Grande do Norte: Escola Estadual Myriam Coeli e Escola Estadual Élia de Barros, nos meses de maio, junho e julho de 2022, e através do qual, os alunos foram submetidos a atividades visando, muito além de se trabalhar a língua inglesa, incitar a formação do leitor crítico, estimulando seu desenvolvimento ainda no ensino médio. Neste trabalho, a língua estrangeira não é o fim e sim o meio.

Finalmente, serão descritas as atividades que foram desenvolvidas, a título de sugestão, para outros professores que pensem em trabalhar literatura nas aulas de língua inglesa na escola pública, bem como fornecer uma reflexão acerca dessa prática desafiadora, porém, necessária.

O PROFESSOR E O ALUNO NA AULA DE LITERATURA: UMA BREVE REFLEXÃO

A partir da leitura de textos como “Aula”, de Barthes (1978), e “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, de Rouxel (2013), passamos a compreender que a função do ensino de literatura está na sua capacidade transformadora tanto para aquele que a conduz em sala de aula, quanto para aquele que a recebe, por possibilitar ir além do texto escrito, perpassando, até mesmo, a afetividade; por gerar debates saudáveis de interpretação e por incitar a formação de leitores críticos. Para Barthes (1978, p. 18), “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. Já para Cosson (2006),

Na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a

incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2006, p. 17).

Percebemos também que, dentre as inúmeras funções do ensino de literatura, pode-se destacar que se deve proporcionar aos alunos ferramentas de leitura para compreender o texto literário em seus variados aspectos, sejam eles técnicos, semânticos, léxicos etc. e permitir que os alunos desenvolvam sua subjetividade na medida certa, enquanto grupo, respeitando a diversidade e pluralidade das concepções discutidas.

Para que o professor de literatura possa alcançar seus objetivos, torna-se necessário, por exemplo, saber selecionar as obras a serem trabalhadas em sala, seu grau de dificuldade, adequá-las à idade, de modo que estas desafiem e provoquem o alunado na medida certa, promovendo sua evolução enquanto leitor crítico, bem como haja ganho ético e estético. Conforme Rouxel (2013, p. 28): “O papel do professor não é mais de transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada”. A autora ainda comenta que é também papel do professor “antecipar as dificuldades dos alunos”, “não impor sua própria leitura” (ROUXEL, 2013, p. 29), além de dar lugar a complexidade em vez de simplificações fáceis. Portanto, trabalhar com obras integrais e não fragmentadas e propor discussões em que se confronte e se debata concepções, interpretações variadas, guiando o aluno à sua subjetividade. Nessa perspectiva, para Rouxel (2013, p. 20),

[...] É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Refletindo acerca da complexidade e da imensurável relevância do ensino de literatura na sala de aula, propomos um modelo de atividades a serem trabalhadas com alunos de língua inglesa do Ensino Médio, visando proporcionar mais um ambiente fomentador de formação de jovens leitores críticos, que será descrito na próxima seção.

DESENVOLVENDO O TRABALHO EM SALA DE AULA:

PROJETO E MOTIVAÇÃO

Pensando em trabalhar literatura na sala de aula de língua inglesa na escola pública, em turmas do ensino médio, foi preparado um projeto para ser desenvolvido em um bimestre, em

turmas do 3º ano, a fim de reconhecer a necessidade de se formar leitores competentes e críticos, até mesmo por meio das aulas de língua estrangeira.

A ideia do projeto foi a de se trabalhar uma obra principal e integral, durante o período de um bimestre. Para tanto, optou-se pela escolha de um conto, devido a sua extensão. A partir disso, foram pensadas atividades que enriquecessem a discussão e os temas encontrados na obra. Foi tomada como referência a Sequência Expandida, uma sistematização de tarefas a serem realizadas ao trabalhar o letramento literário no ensino médio, proposta por Rildo Cosson (2006).

A obra escolhida foi o conto “The Story of The Good Little Boy” (1875), de Mark Twain³. A escolha da obra se deu a partir da ideia de se trabalhar a representação do jovem/adolescente/criança na literatura, além de incitar a discussão de teor ético sobre ser “bom” ou “mau” e essas representações nas histórias infantis, bem como na sociedade.

Na sequência expandida, “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2006, p. 77). No projeto proposto descrito neste trabalho, os alunos foram apresentados a essa nova ideia de ter literatura nas aulas de língua inglesa, portanto, fez parte da motivação apresentá-los a importância de darmos início a essa jornada. As atividades propostas foram divididas em etapas.

Como primeira etapa, os alunos foram convidados a responderem um simples questionário, que ficou registrado no caderno e compôs o portfólio final. O questionário indagava sobre a relação que os estudantes tinham com a literatura, se acreditavam que a leitura pudesse ter um fator transformador em suas vidas, se acreditavam ser capazes de ler uma obra em outro idioma, etc. Ao todo, 162 alunos, com idades entre 16 e 18 anos, responderam ao questionário. Deste total, 100 eram do sexo feminino e 62 eram do sexo masculino.

No questionário, havia 10 questões, objetivas e subjetivas. A primeira pergunta era: 1. Você sabe o que é literatura? 84,6% (137 alunos) respondeu que sabia o que é literatura, enquanto, 15,4% (25 alunos) respondeu que não sabia. Quando perguntados: 2. Você sabe o que é um conto?, a média de respostas foi bem aproximada: 85,2% (138 alunos) afirmou saber, enquanto 14,8% (24 alunos) respondeu que não sabia. As questões que seguiam essas perguntas eram: como você a/o descreveria? E, mesmo respondendo em sua maioria, de maneira positiva,

³ Mark Twain (1835-1910) é o pseudônimo de Samuel Langhorne Clemens, um grande autor e humorista norte-americano, mais conhecido pelo romance *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), considerado pelo ganhador do prêmio Nobel de literatura, William Faulkner como “o pai da literatura americana”. Seu conto “The Story of The Good Little Boy” foi publicado primeiramente na revista *Galaxy Magazine* em 1870 com o título “The Story of The Good Little Boy Who Did Not Prosper” e posteriormente publicado em sua coletânea de contos no livro *Sketches New and Old*, em 1875.

à primeira pergunta, também a maioria dos alunos não soube descrever ou descreveu de maneira equivocada sobre o que entendiam por literatura e conto.

As perguntas que seguiam no questionário eram sobre hábitos de leitura: 3. Você gosta de ler? 4. Você costuma ler? 5. Você acha que deveríamos ler mais na escola? 71% (115 alunos) respondeu gostar de ler, enquanto 29% (47 alunos) afirmou não gostar. 59,3% (96 alunos) costuma ler enquanto 40,7% (66 alunos) não. Independente das respostas dadas quanto ao gosto e frequência na leitura, dos 162 alunos que participaram desta tarefa, 129, ou seja, a grande maioria respondeu que deveríamos ler mais na escola, um total de 79,6%, enquanto somente 20,4% afirmou que não.

Das perguntas subjetivas, como por exemplo, a de número 6: O que você gosta ou gostaria de ler?, muitos alunos mencionaram que gostariam de ler histórias baseadas em fatos verídicos, terror, mas também ficção e romance. Porém, este último gênero era bastante confundido entre os alunos que achavam que um romance era necessariamente uma história de amor. Este momento do questionário serviu como um diagnóstico para inteirar-se mais da relação que os alunos tinham com a leitura e o que esperavam dela.

Dando prosseguimento, ainda na primeira etapa, os alunos tiveram uma aula em que discutiram concepções de literatura e elementos do gênero conto para familiarizar-se com o tema e com o gênero que trabalhariam mais adiante. Em uma das escolas, os alunos até mesmo propuseram um clube do livro remoto para vermos outras obras que não entrariam no projeto.

Na semana seguinte, na segunda etapa, ainda na fase de motivação, os alunos tiveram contato com dois contos nacionais, já que muitos responderam, na fase do questionário, nunca terem lido um conto. Esta atividade tornou possível uma certa familiarização com o gênero antes de partir para o conto principal escolhido de Mark Twain. Os contos nacionais para apreciação propostos foram: “A Partida” (1957), de Osman Lins, e “Peru de Natal” (1942), de Mário de Andrade.

Os alunos, divididos em grupos, puderam escolher entre essas obras e liam entre eles enquanto a professora caminhava pela sala ouvindo e observando o engajamento dos estudantes durante o processo. Foram ainda perguntados sobre o que acharam dos contos, bem como registraram suas breves análises. Nos contos nacionais selecionados, optou-se por escolher histórias que envolviam adolescentes protagonistas, como no conto principal. Os alunos tiveram acesso aos contos por meio de cópias impressas na escola.

INTRODUÇÃO E LEITURA

Na terceira etapa, realizada na semana seguinte, se trabalhou a introdução. De acordo com Cosson (2006, p. 57), “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Os alunos tiveram a possibilidade de trabalhar uma introdução em inglês sobre o autor do conto principal do projeto, Mark Twain, buscando compreender suas características básicas.

Ainda nesta etapa, os alunos tiveram conhecimento somente do título do conto principal do projeto e foram convidados a registrar uma inferência sobre a história do conto somente a partir do seu título: “The Story of The Good Little Boy”. Aqueles que se sentiram à vontade compartilharam com toda a turma suas inferências. As possibilidades de interpretação quanto aos temas “bom” e “mau” já começaram a tomar forma, quando alguns alunos passaram a criar hipóteses, por meio de suas inferências, se o garotinho na história seria realmente “bom”, ou se apenas se tratava de uma ironia presente no título do texto.

Na sequência, entramos na quarta etapa, a da leitura e, como se tratava de um texto em língua inglesa, foi proposto, inicialmente, a leitura do primeiro parágrafo em formato de jogo. Para que não fosse reduzido a um prolongado processo de tradução, foi preparado um joguinho de “quebra-cabeças” para os alunos resolverem em grupos. Cada grupo, com no máximo 4 alunos, recebeu um envelope com uma versão impressa do primeiro parágrafo em inglês e frases recortadas que continham a tradução do primeiro parágrafo para os alunos fazerem associações e colocarem a tradução na ordem e, como numa espécie de enigma, decifrar a mensagem do parágrafo em português.

Essa fase visou tanto engajar os alunos na busca pela descoberta das palavras e seus significados, como fazê-los perceber que seria possível ler em outro idioma. Foi possível perceber que muitos alunos da rede pública de ensino não se enxergam como capazes de aprender um novo idioma, tampouco enxergam sua funcionalidade, cabendo ao professor, muitas vezes, guiá-los no caminho a desmistificar essas crenças.

A leitura do primeiro parágrafo permitiu aos alunos construírem as ideias sobre o personagem principal, bem como abriu caminhos para as primeiras discussões acerca da temática e das expectativas que surgiam com ela. Sobre a fase da leitura, Cosson (2006) afirma que:

[...] o tempo de leitura precisa ter um limite claro. Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura. Nesse sentido, é importante levar em consideração que se tende a despende mais tempo nos capítulos iniciais, quando as personagens e situações básicas da narrativa são introduzidas, do que nos últimos, posto que para isso concorre tanto para o conhecimento que já se tem das linhas gerais da história quanto para a proximidade do desenlace (COSSON, 2006, p. 81).

Para se trabalhar o texto integral do conto, com os demais parágrafos, também foi proposta a tradução através de associação e jogo, o que permitiu uma leitura mais dinâmica e de encorajamento, já que os alunos se sentiam mais confiantes ao acertarem e reconhecerem as palavras com maior facilidade. Sendo assim, o foco estaria no conto em si e não no vocabulário propriamente dito. O jogo para a leitura dos demais parágrafos foi bem parecido com o da leitura do primeiro parágrafo, mas, dessa vez, consistiam nos parágrafos inteiros em inglês e em português entregues a eles embaralhados, em que os alunos precisavam, por meio de estratégias de leitura e associação, encontrar os pares correspondentes. Isso nos permitiu ganhar tempo e fazer a leitura em sala, não sendo necessária a leitura extraclasse, ou ficando facultativa para aqueles que quisessem fazer uma releitura em casa. Não foi necessário o uso de dicionários.

Como realizaram as atividades em grupos, os próprios colegas compartilhavam sobre as palavras que já conheciam ou faziam uso de estratégias de leitura como o reconhecimento de palavras cognatas, por exemplo. Foram explorados aspectos relacionados ao léxico, semântica, pronúncia, das palavras na língua estrangeira consideradas relevantes para tal ou quando solicitado pelos alunos, mas este não era o fim principal da tarefa. Com o “quebra-cabeças” do conto formado, fizemos uma leitura compartilhada em sala, que estava organizada em círculo, na qual os alunos, voluntariamente, se ofereciam para ler os parágrafos.

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO, SEGUNDA INTERPRETAÇÃO E EXPANSÃO

Na quinta etapa, os alunos foram convidados a comentar (de forma voluntária) o que pensavam sobre o conto, suas primeiras impressões, o que acreditavam ser relevante mencionar. Também lhes foi solicitado montar suas análises, registrar suas impressões sobre a história, ou os personagens ou a temática em um ensaio. A discussão começou em sala, mas foi permitido que se concluísse a análise por escrito em casa. Sobre a primeira interpretação:

Qualquer que seja a maneira de encaminhar a primeira interpretação, convém que ela seja feita em sala de aula ou pelo menos iniciada na sala de aula. Essa exigência decorre do caráter de fechamento de uma etapa que a primeira interpretação precisa trazer consigo. Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação as personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário (COSSON, 2006, p. 84).

Outra atividade proposta após a leitura e a discussão da temática do conto foi um jogo online em formato de *quiz* chamado *Kahoot*⁴. Por intermédio dele, os alunos competiram em grupos respondendo a questões sobre a obra. Como nem todos possuem celular ou internet, foram formadas equipes em que pelo menos um participante possuía telefone com dados móveis ou utilizava da internet disponível na escola.

Na sequência expandida proposta por Cosson (2006), podemos explorar as contextualizações histórica, teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática da obra, entre outras. Nesse caso, mencionamos nas aulas desenvolvidas neste trabalho as contextualizações estilística, crítica, temática e presentificadora. A contextualização presentificadora descrita por Cosson (2006), por exemplo, é de extrema importância, pois promove a relação da obra com o presente do aluno, trazendo mais significado e relevância:

A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto (COSSON, 2006, p. 89).

Também foi discutida a contextualização estilística da obra. O conto apresenta características do estilo realista e, conseqüentemente, aspectos de oposição ao romantismo, estilo de escrita praticado na época e que é ironizado na obra de Twain em questão. O menino bonzinho, personagem principal, não se dá bem em nenhuma situação. Em contrapartida, os meninos malvados conseguem se safar em todas as situações nas quais se colocam a cometer traquinagens. A idealização da vida e do personagem é ridicularizada e a obra apresenta traços de objetividade e maior proximidade com a realidade. O conto acaba sendo uma paródia desse estilo de escrita que supervaloriza “boas ações” do herói, da religiosidade, idealizando suas recompensas na vida.

Na sexta etapa, de maneira a não dissociar a contextualização da obra e o aprofundamento na leitura, a segunda interpretação se deu por meio de reflexões que chamaram atenção e se mostraram relevantes:

Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por assim dizer, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas,

⁴ O *Kahoot* é uma plataforma online que permite a criação de jogos de perguntas e respostas personalizadas e por meio da qual os alunos são incluídos para responder através de aparelhos eletrônicos, como celulares – o que é bem apelativo para os adolescentes do ensino médio.

outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada (COSSON, 2006, p. 92).

Quanto à contextualização temática, exploramos em sala conceitos polêmicos como o “bem e o mal”, o “bom e o mau”, as consequências para as ações das pessoas na “vida real”, comparações com o que acontece nas histórias “romantizadas”, com “ finais felizes” e nas histórias reais das pessoas na sociedade. Nesse momento de discussão dos temas, os alunos se sentiram à vontade para dar suas opiniões, queriam ter voz e compartilhar suas crenças. Contudo, na contextualização temática, é preciso levar em consideração certos aspectos como:

Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução. Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto. Isso acontece particularmente com os temas mais polêmicos que entusiasma os alunos (COSSON, 2006, p. 90).

Foi possível extrair dos alunos opiniões sobre o personagem principal e os desfechos na história, como “mas ele não merecia isso!”. Outros se aprofundavam na complexidade do personagem e questionavam as motivações das “boas ações” feitas pelo garoto: “mas a intenção dele era ser reconhecido! Ele só estava sendo “bom” para ser elogiado!”. Foi a partir do final trágico do garoto, personagem principal da história, assim como a comparação com o outro conto de Twain, que fez com que os alunos refletissem sobre questões como “nem sempre os bons têm finais felizes”, “às vezes pessoas más se dão bem na vida”. As discussões levaram os alunos a reconhecerem na sociedade personagens como os descritos na história, como políticos corruptos que se dão bem e agentes engajados como ambientalistas e defensores de minorias que acabam tendo finais trágicos. Dessa forma,

Também cabe ao professor resistir à tentação de fazer seu planejamento determinar o interesse de seus alunos. A experiência literária está sempre aberta ao imprevisto e muitas são as possibilidades que o texto literário oferece ao leitor. Por isso, o planejamento da sequência certamente será alterado se o interesse dos alunos for em outra direção. O que importa manter é o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário (COSSON, 2006, p. 105).

Como “expansão”, foi trabalhado além do contexto, o intertexto no conto, em que foi proposta a comparação com outro conto, também da autoria de Mark Twain, “The Story of The Bad Little Boy” (1875). Uma alusão direta ao conto trabalhado, que tem como protagonista um dos meninos maus, personagem do conto “The Story of The Good Little Boy” (1875). De fato,

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe, são contemporâneos, ou posteriores (COSSON, 2006, p. 94).

Também foi sugerido aos alunos pesquisar uma outra forma de expressão artística que dialogasse de alguma maneira com a obra estudada. Os alunos deveriam registrar por escrito a relação que identificavam entre a obra de Mark Twain e a outra expressão artística.

Todas as atividades desenvolvidas no projeto proposto tiveram registros e estes compuseram um portfólio individual, através do qual foi possível perceber a evolução na discussão e compreensão da ideia do projeto por parte dos alunos, e que constituiu como parte da avaliação.

Em uma das escolas em que o trabalho foi proposto (Escola Estadual Élia de Barros), foi ainda desenvolvida pelos alunos uma adaptação do conto para um esquete, apresentado na mostra cultural da escola, como culminância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com literatura tem seus desafios, ainda mais em se tratando de aulas de língua inglesa. Foram várias turmas acompanhando as mesmas atividades propostas, como a leitura dos contos, inferência, análises pessoais, discussão coletiva e, certamente, cada uma apresentou particularidades e níveis de interesse diferentes. O que ficou muito claro, independentemente da turma, é que os alunos necessitam dessa mediação proposta por um professor, pois o número de alunos leitores assíduos nessas turmas é mínimo.

Com o trabalho desenvolvido, foi possível proporcionar um ambiente em que o aluno se sentiu à vontade para dialogar, pensar e discutir, o que é primordial para guiá-lo em sua formação. Por meio da leitura, da disponibilização e estímulo do professor, da promoção de momentos de desenvolvimento do pensamento crítico, contribuimos para a formação desse aluno, que poderá até mesmo mudar sua realidade a partir da reflexão do mundo a sua volta. Nas aulas de língua inglesa a literatura é uma grande aliada e é extremamente eficaz se trabalhada de forma consciente e planejada. Esperamos que esta sugestão de projeto possa servir como motivação para o desenvolvimento de muitos outros projetos envolvendo literatura nas aulas de língua inglesa e que seja um exemplo de que é uma ação possível e necessária.

Reiteramos a importância da literatura na sala de aula, bem como a busca por alternativas possíveis de seu uso na educação pública e nas aulas de línguas. Para tanto, faz-se necessário que mais estudos nesse âmbito sejam desenvolvidos e que estes sirvam de base para outras discussões, de âmbito social, de acesso e condições materiais por exemplo, e diversos outros fatores que acabam interferindo também no processo de ensino e aprendizagem de literatura nas escolas.

Sobre os resultados alcançados, observamos o avanço quanto ao engajamento dos alunos nas aulas e atividades propostas, que ao trabalhar a partir de projetos e propósitos bem estabelecidos, enxergaram relevância e assim participaram ativamente na construção do conhecimento. Torna-se imperativo também esclarecer que este trabalho não se constitui de um modelo a ser seguido e sim uma sugestão de sequência que pode e deve ser adaptada à realidade dos professores e turmas trabalhadas.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **AULA**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone Moisés. SP: Ed. Cultrix, 1978.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologia(s) no processo de ensino e aprendizagem. In: ULBRA (Org.). **Metodologia de ensino de literatura**. Curitiba: IPBEX, 2009. p. 15-28.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2022.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: **Leitura de literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros (Orgs.). São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas e Ensino**, Rio de Janeiro, Ano I, Vol. I, n. 1, páginas 40-58, semestral, 2015.