

A painting of a young girl with blonde hair, wearing a white dress with a yellow sash and a white hat, reading a red book. A dog is standing next to her. The background is a textured, green and brown landscape.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO II: IRLANDA

Caroline M. Eufrausino
Mariana Bolfarine
(Orgs.)

A. KELLY

**ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA
ATRAVÉS DO
TEXTO
LITERÁRIO II:
IRLANDA**



Associação Brasileira de Estudos Irlandeses



Cátedra de Estudos Irlandeses W.B. Yeats



Government of Ireland
Emigrant Support Programme



An Roinn Gnóthai Eachtracha
Department of Foreign Affairs



Ambasáid na hÉireann
Embassy of Ireland



Árd-Chonsalacht na hÉireann
Consulate General of Ireland

**ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA
ATRAVÉS DO
TEXTO
LITERÁRIO II:
IRLANDA**

Caroline Moreira Eufrausino
Mariana Bolfarine
(Orgs.)

Copyright © 2021 das organizadoras

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ensino de língua inglesa através do texto literário II : Irlanda /
Caroline Moreira Eufrausino, Mariana Bolfarine (orgs). --
São Paulo : Caroline Eufrausino, 2021.

ISBN 978-65-00-36328-9

1. Língua inglesa - Estudo e ensino 2. Literatura inglesa -
Estudo e ensino - Irlanda I. Eufrausino, Caroline Moreira. II.
Bolfarine, Mariana.

21-93864

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua inglesa : Textos literários : Estudo e ensino 420.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Capa

“A Young Girl Reading” (c. 1921), de Aloysius O’Kelly. National Gallery of Ireland. The work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Projeto gráfico e diagramação

Victor Augusto da Cruz Pacheco

Revisão

Caroline Eufrausino e Mariana Bolfarine

Sumário

INTRODUÇÃO	9
READING JONATHAN SWIFT <i>A escrita de si: O gênero autobiográfico</i> Camila Franco Batista	13
READING COLM TÓBÍN <i>Lendo contos de literatura irlandesa</i> Maria do Rosario Casas Coelho	27
READING CLARE KEEGAN <i>Gênero e literatura</i> Caroline M. Eufrausino	41
READING LADY WILDE <i>Entre encantos e maldições: Contos de fadas e a defesa da identidade</i> Sanio S. Silva	53
READING RÓISÍN O'DONNELL <i>Leitura como prática comunicativa</i> Victor Augusto da Cruz Pacheco	77
READING ENDA WALSH <i>Gênero e poder: Ensino do inglês por meio do teatro</i> Alessandra C. Rigonato	87

READING SALLY ROONEY	103
<i>Lendo romances millennials: relações de classe e gênero</i>	
Mariana Bolfarine	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
<i>Ensino de Inglês através da Literatura: um caminho para a Pedagogia Crítica</i>	
Caroline M. Eufrausino e Mariana Bolfarine	

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO II: IRLANDA

A Cátedra de Estudos Irlandeses W.B. Yeats tem como objetivo organizar intercâmbios e eventos acadêmicos, de pós-graduação e de extensão universitária, a fim de promover a disseminação dos estudos irlandeses no Brasil. A grande procura por essas atividades, tanto por pesquisadores já estabelecidos como pela comunidade, revela um crescente interesse acerca da literatura irlandesa. Muitos dos que buscam esse conhecimento são professores da Rede de Educação Básica e, também, alunos em fase de aquisição da língua inglesa. Cientes da falta de materiais com sequências didáticas que auxiliem o professor de inglês a inserir a literatura em suas aulas, propomos a continuação da série *Ensino de Língua Inglesa Através do Texto Literário*, publicado em 2007. O primeiro volume, organizado por Laura P. Z. Izarra e Michela Rosa di Candia, ainda é considerado de grande valia por professores de inglês que buscam sugestões sobre como incluir a literatura em língua inglesa em suas aulas de ensino de língua.

O objetivo desta publicação é o de sugerir o ensino da língua inglesa por meio da literatura irlandesa, a partir dos preceitos da pedagogia crítica, que considere o ensino e a aprendizagem do inglês como um meio de os alunos se apropriarem da língua e cultura da Irlanda formulando seus próprios discursos (PENNYCOOK 1995).

Partindo desse princípio, *Ensino de Língua Inglesa Através do Texto Literário II: Irlanda* é composto por uma Introdução elaborada pelas organizadoras, seguida de sete capítulos que constituem sequências didáticas, ou seja, conjuntos de atividades conectadas e planejadas etapa por etapa, organizadas a partir de excertos de textos literários escritos por autores irlandeses. Tais propostas foram

INTRODUÇÃO

elaboradas sob a perspectiva da pedagogia crítica em que são abordados temas que discutem a dominação cultural, exclusão social, questões de gênero, reflexões sobre linguagem e poder e seus significados implícitos; entre outros. Ao final da publicação encontra-se uma reflexão das organizadoras a respeito do ensino da língua inglesa através da literatura. Cada sequência é introduzida por uma apresentação do contexto sócio-histórico do autor e da obra escolhida, de uma proposta de plano de ensino com atividades práticas que podem ser adaptadas para a sala de aula e de uma discussão do plano a partir da perspectiva da pedagogia crítica.

Em **READING JONATHAN SWIFT** Camila Franco Batista propõe um plano de aula que utiliza uma versão adaptada para aprendizes de língua inglesa de *Gulliver's Travels* (1726). Em seu plano de aula, Batista propõe um questionamento sobre o contexto de publicação de *Gulliver's Travels* para os dias de hoje, a perspectiva do narrador-protagonista ao visitar terras e povos desconhecidos e solicita que os alunos se coloquem na posição de Lemuel Gulliver.

Em **READING COLM TOIBÍN** Maria do Rosario Casas Coelho apresenta um plano de aula cujo objetivo é o de refletir sobre o papel da literatura retratando como as comunidades lidam com seus próprios traumas, no caso, sobre abusos relacionados a instituições católicas na história recente da Irlanda. Para tanto, Casas Coelho se utiliza do conto de Toibín “A Priest in the Family”, publicado em 2006 como parte da coletânea *Mothers and Sons*.

Em **READING CLAIRE KEEGAN**, Caroline M. Eufrausino promove uma discussão sobre questões de gênero através do conto “Men and Women”, extraído do livro *Antarctica* (1999), da escritora irlandesa contemporânea Claire Keegan. No plano de aula, os alunos se deparam com um trecho em original do conto de Keegan e constatarem as diferenças de função entre homens e mulheres naquela família e também acompanham a perspectiva de uma mulher que

INTRODUÇÃO

resiste à estrutura familiar patriarcal em um momento de transição da sociedade irlandesa de rural para urbana.

Em READING LADY WILDE, Sanio S. Silva propõe um plano de aula que visa a refletir sobre questões identitárias e coloniais através do conto “The Faries’ Revenge”, de Lady Jane Wilde, e utilizando trechos do filme *The Hallow* (2015), de Corin Hardy. A proposta visa a conduzir uma aula multimodal, ultrapassando os limites da sala de aula e encorajando os alunos a refletir sobre os temas em outros espaços. Silva também proporciona reflexões acerca de fenômenos sociais da sociedade brasileira por perceber similaridades entre acontecimentos do Brasil contemporâneo e da Irlanda de meados do século XIX.

Em READING RÓISÍN O’DONNELL, Victor Augusto da Cruz Pacheco utiliza em seu plano de aula o conto “How to Learn Irish in Seventeen Steps”, da coletânea *Wild Quiet* (2016), de Róisín O’Donnell, que narra o percurso de uma brasileira, casada com um irlandês, que vive em Dublin e, para conseguir dar aula em escolas primárias, precisa fazer o exame de língua irlandesa. Como estratégia de ensino-aprendizagem, Pacheco propõe a descentralização da leitura como algo individual para torná-la algo coletivo e comunicacional.

Em READING ENDA WALSH, Alessandra C. Rigonato propõe um plano de aula sobre a peça de teatro *Penelope* (2013) afirmando que é através da leitura de dramas e encenações que os alunos podem experimentar uma densa apropriação da linguagem pela mente e pelo corpo. Em seu plano, Rigonato explora as referências à mitologia grega de forma que o contato com o texto dramático contemporâneo não acontece em um plano completamente alheio ao conhecimento prévio dos alunos.

Em READING SALLY ROONEY, Mariana Bolfarine propõe um plano de aula baseado em trechos de um romance “millennial” irlandês contemporâneo chamado *Normal People* (2018), de Sally Rooney.

INTRODUÇÃO

Bolfarine tem como foco as descrições fornecidas pelo narrador, ressaltando diferenças de gênero e classe social a fim de que os alunos possam comparar as características dos personagens de forma crítica, levando em consideração o conceito de estereótipo.

As sequências didáticas aqui propostas podem ser aplicadas em sua integridade ou mesmo servir de base ou inspiração para que o educador prepare seus próprios planos de ensino da língua inglesa através da literatura. Esperamos que, por meio dos excertos apresentados em cada sequência, os aprendizes não só apreendam os elementos linguísticos avultados pelos autores, mas que elas possam despertar nos alunos o interesse pela leitura e pelo aprendizado acerca da cultura irlandesa e, a partir daí, serem capazes de pensar criticamente sobre sua própria língua e cultura e, além, sobre o seu lugar no mundo.

READING JONATHAN SWIFT

A ESCRITA DE SI: O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO

*Camila Franco Batista*¹

Tópico: O gênero autobiográfico

Nível: Iniciante

Objetivos Pedagógicos: Ler e compreender um texto literário autobiográfico ficcional. Familiarizar-se com a estrutura do gênero autobiográfico. Escrever uma autobiografia seguindo as convenções do gênero.

Introdução

Este plano de aula utiliza *Gulliver's Travels* (1726), de Jonathan Swift (1667-1745), em versão adaptada para aprendizes de língua inglesa, como exemplo de autobiografia ficcionalizada a fim de abordar o gênero textual de autobiografia. Swift, escritor e clérigo irlandês, estudou em Trinity College Dublin e se tornou o reitor da Catedral de São Patrício em Dublin. O autor publicou *Gulliver's Travels* anonimamente, assim como a maioria de suas obras. O romance sobre o médico Gulliver, que em várias de suas viagens acaba em terras longínquas e desconhecidas, se tornou um sucesso comercial rapidamente e nunca esteve fora de edição desde a publicação. *Gulliver's Travels* foi adaptado para literatura infantil, história em quadrinhos e filmes.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo.

O romance é uma paródia de livros de aventura e viagens, muito populares na época. A obra evoca a era de expansão marítima e descobrimentos em que impérios europeus se envolveram. Gulliver encontra povos de diferentes culturas, línguas e até mesmo tamanhos, o que põe em xeque as crenças e atitudes do protagonista europeu. *Gulliver's Travels* é, portanto, uma sátira do pensamento contemporâneo europeu e de como a Europa vê os povos do além-mar.

Neste plano de aula utiliza-se uma versão adaptada do texto literário destinada a alunos do nível básico CEFR A1. O objetivo deste plano é apresentar as características do gênero autobiográfico através do texto literário a fim de que os alunos possam escrever sua própria autobiografia ao final da unidade. A aula está estruturada em atividades de pré-leitura, leitura, análise linguística e extensão.

I – Pre-reading activities

1. In pairs, ask and answer the following questions:

- What is your name?
- When is your birthday?
- Where were you born?
- Where do you live now?
- What do you do for a living?

2. Present your partner to your class.

- *My friend is (name). She/he was born on (date) in (city).
Now she/he lives in (city). She/he is a (occupation).*

READING JONATHAN SWIFT

3. Match the adjectives in column A with their opposites in column B.
Use a dictionary to help you.

A		B
1. beautiful	___	a. lazy
2. rich	___	b. sad
3. hard-working	___	c. quiet
4. lucky	___	d. rude
5. happy	___	e. poor
6. loud	___	f. ugly
7. polite	___	g. unlucky

4. Now, work in pairs. Use the adjectives from exercise 3 to describe:
- people from your family
 - a person you like/your best friend
 - a person you do not like

II – Reading Activities

1. Read the following excerpt:

My name is Lemuel Gulliver and this is my story.

My father came from the north of England and I was his middle son: I had two older brothers and two younger brothers. We didn't have much money, but my father sent me to Cambridge University. I was fourteen years old. I was very lucky. I studied hard, but after three years it was time for me to start work. I went to London to work for a famous doctor. In my free time, I studied more. I studied navigation, mathematics and medicine. Why? Because I wanted to be a doctor and I wanted to travel. I finished my studies and I found a job as a doctor on a ship called the *Swallow*.

I travelled for three and half years with the *Swallow*. After these three and a half years, I was tired, so I decided to stay in London. I found a small house and I found some patients. I found a wife. Her name was Mary and she had £400. But life was difficult on dry land. I was a good doctor, but I was too honest. The rich doctors in London were not very honest. They made a lot of money from their patients – they sold a lot of medicines to them. I didn't want to be like them. I had no choice; I had to go back to sea. For the next six years, I travelled to the East and West Indies. I made a lot of money. On the ship, I spent my free time reading. On dry land, I watched new people and learned new languages.

I had enough money to stay at home with my wife and family. I stayed in London with them and I was happy. But, three years later, I had money problems again. I looked for another ship and found the *Antelope*. Captain William Pritchard gave me a job. I was a ship's doctor again. The *Antelope* left from Bristol on May 4th, 1699. Our destination was the South Seas.

(Retrieved from: SWIFT, Jonathan. **Gulliver's Travels**. Adapted by Janet Borsbey and Ruth Swan. São Paulo: HUB Editorial, 2012. pp. 10-11)

READING JONATHAN SWIFT

2. Find information about Gulliver.

a. Full name:

b. Family:

– Father:

– Number of brothers and sisters:

– Wife:

c. Education:

d. Occupation:

e. Interests:

f. Achievements:

3. Answer:

a. What information about Gulliver is more interesting to you?
Why?

b. Why do you think Gulliver mentioned how much money his
wife had?

c. Why was it difficult for Gulliver to work in London?

III – Language Analysis

An autobiography is an account of a person's life written by the person themselves. It is usually told in chronological order, in the first person (I, my, etc.), explaining important events in their life.

Note: An autobiography is usually told in the Simple Past tense!

1. Irregular verbs. Find the simple past form of the verbs in the wordsearch and complete the sentences.

D	D	E	N	E	F	F	T	E	L	S	P	E	E
L	S	O	L	D	U	O	T	A	M	O	V	V	L
H	V	S	W	N	U	U	T	E	D	A	M	E	E
T	C	E	E	S	G	N	T	L	G	H	C	H	W
W	L	T	F	A	A	D	S	A	T	A	G	W	E
F	E	L	V	H	D	O	A	N	N	A	E	M	U
E	O	E	T	N	E	S	E	N	M	M	U	A	W
M	U	N	W	E	P	P	L	W	E	A	D	D	T
D	E	L	N	N	S	N	D	A	E	A	T	E	N
E	H	L	E	A	V	E	R	O	P	R	N	T	E
E	E	W	D	U	T	E	W	A	E	E	E	A	W
A	E	E	E	T	D	D	N	E	A	S	E	A	O
C	T	A	D	N	D	A	H	E	W	A	S	E	W
O	E	C	H	S	S	W	O	F	F	E	E	S	E

Figura 1 – Atividade “Caça-palavras”
Fonte: Autoria própria

- a. Gulliver's father _____ (come) from the North of England.
- b. Lemuel Gulliver _____ (be) the middle son.

- c. Gulliver _____ (have) two older brothers and two younger brothers.
- d. Gulliver's father _____ (send) him to Cambridge University.
- e. After university, Gulliver _____ (go) to London.
- f. Some years later Gulliver _____ (find) a wife.
- g. Gulliver discovered that London doctors _____ (be) not very honest.
- h. London doctors _____ (sell) a lot of medicines to their patients.
- i. Gulliver _____ (make) money by becoming a ship's doctor.
- j. Gulliver _____ (spend) his free time reading.
- k. Captain William Pritchard _____ (give) him a job.

2. You are going to write about your personal family history and important events in your life. Complete the "My Birth Certificate" worksheet. If you need more information, take this activity worksheet home and ask your family members.

My Birth Certificate

Name: _____ Date: _____

Day of the week: _____ Time: _____

Hospital and Hometown: _____

First Address: _____

Family Name: _____

Father's First Name: _____

Mother's First Name: _____



Figura 2 – Atividade "Birth Certificate"
 Fonte: Autoria própria

3. Think of your family. A family is composed of people living together as a unit. Who lives with you? How many brothers and sisters do you have? What does your father do for a living? And your mother? Are there any interesting thing about your family members? Write down everything you can think of.

4. Your present. What is your profession? Where did you study? Do you still live in your hometown? What is your dream? Think of these details and write them down.

5. Writing your first draft. You are going to write the first draft of your autobiography. Use the information from Exercises 2, 3 and 4 to write your life story. You should include:

- Your full name
- Details about your family
- Education
- Occupation / Profession
- Interests
- Achievements

You should Write at least **60 words**.

My autobiography

IV – Follow-up Questions

1. In Jonathan Swift’s novel, Lemuel Gulliver lives throughout the seventeenth century. How different was life back then? For example, how old was Gulliver when he went to Cambridge University? Go back to the novel excerpt in the Pre-Reading section and identify at least two things that people do not use to do anymore.

2. Gulliver travels the world on a ship and meet different peoples and cultures. How do you think he changes throughout the story? Do you think he becomes more tolerant to other cultures and perspectives? Why?

3. Imagine you are Lemuel Gulliver and you are set to travel the world on a ship. Where would you like to go? What experiences would you like to have?

Reflexão crítica

Desde pequenos estamos expostos a histórias, seja com outros contando ou lendo histórias para nós ou, com a alfabetização, lendo sozinhos. A leitura é, portanto, uma das habilidades mais necessárias para a aprendizagem da primeira língua.

Um desafio se apresenta para a leitura em segunda língua. Embora necessária, a leitura é por vezes vista como uma habilidade secundária em comparação à conversação ou à compreensão oral. Seja pela vontade de *falar* a segunda língua ou pela dificuldade que a leitura em outro idioma apresenta (vocabulário, aspectos culturais etc.), a leitura pode ser deixada de lado na esperança de se aprender com o tempo. Torna-se imperativo, então, trazer a leitura para uma posição de mais destaque nas aulas de inglês como segunda língua.

Algo semelhante acontece com a escrita. Abordagens de ensino de inglês como o audiolingualismo reforçaram a importância da comunicação oral em língua inglesa em detrimento da expressão escrita (RICHARDS; RODGERS, 2014). Métodos baseados em abordagens tradicionais de ensino tendem a considerar a escrita como uma habilidade secundária que se desenvolve com o tempo, não sendo necessário o ensino formal em sala de aula. Em minha experiência como professora de inglês, já me deparei inúmeras vezes com alunos inseguros

em escrever um texto na segunda língua, seja por falta de prática ou por desconhecimento da estrutura de gêneros textuais.

Dessa forma, este plano propõe uma aula que integre a prática de leitura e a prática da escrita aliando-as às outras habilidades, como fala e compreensão oral. A proposta é que o aluno participe de uma prática integrada que, apesar de focalizar a leitura e a escrita, não privilegia habilidades e favorece uma aprendizagem holística.

Segundo Nation (2008, pp. 6-8), a prática da leitura em sala de aula deve ser diversificada e abordar diversos propósitos (ler para encontrar informações, por diversão, para dar opinião, para analisar um texto criticamente, para escrever, etc.). O texto a ser lido precisa estar em nível de proficiência adequado para os alunos e simplificado sempre que necessário. Ademais, Nation recomenda que as atividades desenvolvidas acerca do texto lido trabalhem a consciência linguística dos alunos a fim de que eles percebam aspectos como ortografia, pronúncia, vocabulário e gramática. Outro princípio recomendado por Nation é relacionar a leitura com outras habilidades linguísticas, ou seja, a prática da leitura deve envolver atividades de conversação, compreensão oral e escrita.

Utiliza-se neste plano de aula a abordagem baseada em gêneros textuais, idealizada pela escola australiana de linguística sistêmica funcional (SFL, em inglês). Entende-se que textos exercem uma função social e que a competência comunicativa acontece quando alunos desenvolvem a habilidade comunicativa através da aprendizagem de diversos gêneros textuais (RICHARDS; RODGERS, 2014). Dessa forma, a abordagem baseada em gêneros textuais prevê, primeiramente, a inserção do gênero em seu contexto social e a utilização do gênero para atingir o propósito comunicativo. Apresenta-se um ou mais exemplos de um gênero para que os alunos percebam nele o contexto de produção e o propósito do texto. Há instrução

explícita sobre a estrutura do gênero, o vocabulário e a gramática. Por fim, os alunos elaboram seu próprio texto.

Neste plano de aula a apresentação do texto literário tem o propósito de utilizá-lo como modelo do gênero autobiográfico para que, posteriormente, o aluno escreva sua própria autobiografia. O trecho escolhido de *Gulliver's Travels* está adaptado para o nível iniciante, e o texto vem de *graded reader* destinado para esse nível de proficiência. Procurei, igualmente, planejar exercícios que desenvolvam a consciência linguística dos alunos acerca de vocabulário (adjetivos para a descrição de personalidade de alguém) e gramática (o passado simples). Além disso, a aula relaciona a leitura à conversação e à escrita, além da compreensão oral nos momentos de apresentação de informações para o grupo.

Antes das atividades de **Pre-reading**, o professor deve apresentar as informações acerca de Jonathan Swift e *Gulliver's Travels*. O professor pode perguntar se os alunos conhecem o romance, se já assistiram algumas das adaptações cinematográficas da obra ou, se não conhecem, sobre o que eles imaginam que o romance seja. Após essa breve introdução, o professor pode iniciar as atividades de **Pre-reading**, formando pares entre os alunos e solicitando que utilizem as perguntas sugeridas para descobrir informações sobre os colegas. Em seguida, os alunos apresentam seus colegas para o grande grupo. Quando esta atividade estiver concluída, o professor pode explicar aos alunos como realizar o exercício número 3, no qual os alunos devem associar os adjetivos aos seus antônimos. Para encerrar essa etapa da aula, os alunos, novamente formando duplas, precisam escolher um ou mais adjetivos para descrever alguém da família, alguém de quem eles gostam/um amigo e alguém de quem eles não gostam.

Em **Reading Activities** a leitura é de fato realizada. O professor pode solicitar que os alunos realizem primeiramente uma leitura silenciosa e rápida e, posteriormente, o grupo tem a

possibilidade de ler em voz alta, seguindo a dinâmica que o professor preferir. A leitura em voz alta se apresenta como um momento de conscientizar os alunos acerca da pronúncia de determinadas palavras e de auxílio com o vocabulário. Após o encerramento da leitura, o professor deve explicar aos alunos a atividade 2, na qual os alunos voltam ao texto e procuram as informações listadas sobre Lemuel Gulliver. Se necessário, o professor pode promover a correção do exercício com os alunos. No terceiro exercício, se preferir, o professor pode substituir as atividades escritas por um momento de discussão, fazendo as perguntas do exercício para o grande grupo. As perguntas dessa atividade visam uma análise crítica do texto e buscam aproximar os alunos do contexto da personagem Lemuel Gulliver.

Dando continuidade à aula, na seção de **Language Analysis** o gênero autobiográfico é apresentado aos alunos. Primeiramente, o professor precisa apresentar a definição do gênero e perguntar aos alunos se eles conhecem alguma autobiografia ou se já leram uma. O professor deve chamar a atenção para o prefixo *auto-* e explicar que a diferença entre *autobiografia* e *biografia* é quem escreve; se o autor escreve sua própria história, o texto é uma autobiografia. Ao prosseguir com a explicação, o professor demonstra o uso do passado simples na escrita de eventos passados. Para tanto, é ideal que o passado simples já tenha sido apresentado aos alunos anteriormente a fim de que esta aula seja uma prática do uso desse tempo verbal. O professor explica o exercício 1, pedindo aos alunos que encontrem no caça-palavras a forma do passado simples dos verbos e, em seguida, completar as frases do exercício.

Na atividade número 2 os alunos começam a trabalhar com o gênero autobiográfico propriamente dito. O professor deve orientar os alunos a preencher seu “Birth Certificate” com dados sobre o nascimento (se os alunos não souberem de alguns detalhes, podem realizar essa atividade em casa e trazer o resultado na próxima aula). Em

seguida, nas atividades 3 e 4 os alunos têm um tempo para refletir e responder as perguntas sobre si mesmos e as famílias a fim de utilizar as respostas na composição de sua autobiografia. Por fim, no exercício 5, os alunos escrevem a primeira versão das autobiografias, com pelo menos 60 palavras, e entregam para o professor, que deve corrigir os textos e fazer sugestões para que os alunos realizem a reescrita.

Como encerramento da aula há as **Follow-up questions**, cujo propósito é retomar o texto literário para discussão. O professor pode novamente adaptar essas perguntas para uma discussão em grupo, lembrando que, caso necessário, as perguntas devem ser simplificadas, considerando que o nível de proficiência dos alunos é iniciante e algumas das perguntas podem ser um pouco desafiadoras. O objetivo das questões 1, 2 e 3 é trazer o contexto de publicação de *Gulliver's Travels* para os dias de hoje, a perspectiva do narrador-protagonista ao visitar terras e povos desconhecidos e solicitar que os alunos se imaginem na posição de Lemuel Gulliver.

Referências bibliográficas

NATION, I. S. P. **Teaching ESL/EFL Reading and Writing**. New York: Routledge, 2008.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SWIFT, Jonathan. **Gulliver's Travels**. Adapted by Janet Borsbey and Ruth Swan. São Paulo: HUB Editorial, 2012. pp. 10-11.

READING COLM TÓBÍN

LENDO CONTOS DE LITERATURA IRLANDESA

*Maria Do Rosario Casas Coelho*¹

Tópico: Segundo Modo Condicional (Second Conditional) “irreal”
ou “hipotética”

Nível: Intermediário

Objetivos: Praticar o uso dos verbos modais para fazer ofertas e refletir sobre o papel da literatura retratando como as comunidades lidam com seus próprios traumas.

Introdução

Colm Tóibín, nascido em Enniscorthy, Co. Wexford em 1955, é um aclamado e prolífico romancista, contista, dramaturgo, ensaísta, jornalista e crítico irlandês que tem mais de 20 livros publicados e traduzidos em mais de 30 idiomas. Seguindo uma tendência entre os escritores irlandeses, Tóibín morou no exterior: três anos em Barcelona, no final dos anos 1970, e viajou muito. Ele tem ensinado em universidades nos EUA e no Reino Unido.

O conto de Tóibín “A Priest in the Family” foi publicado em 2006 na coleção *Mothers and Sons*, que se concentra na Irlanda e apresenta narradores irlandeses retratando alguns momentos cruciais

¹ Mestre em Estudos Literários e Linguísticos em Inglês pela Universidade de São Paulo e doutoranda em Humanidades y Comunicación pela Universidad de Burgos, Espanha.

de suas vidas. A história é sobre um padre que será indiciado por abusar sexualmente de meninos na escola onde costumava dar aulas. O que torna a história de Tóibín única é que a ela é contada a partir da perspectiva da mãe desse padre, que vive em uma pequena comunidade onde não existem segredos.

Casos de molestadores de crianças envolvendo instituições católicas em vários países começaram a aparecer em alguns relatórios no final dos anos 1980. Na década de 1990, na Irlanda, esses abusos foram alvo de uma série de processos criminais e inquéritos do governo que estabeleceram que havia cerca de cem abusadores e milhares de vítimas ao longo de muitas décadas. No período de 1975 a 2011, seis padres foram condenados.

Outros casos de abusos relacionados a instituições católicas vieram a público na história recente da Irlanda, como as lavanderias de Madalena, que eram conventos administrados por freiras católicas na República e pela Igreja na Irlanda do Norte. Eram lugares para onde as famílias conservadoras enviavam suas filhas grávidas ou sexualmente ativas, que eram obrigadas a entregar seus bebês para adoção e trabalhar nas lavanderias. A manutenção dessas instituições dependia do trabalho de lavanderia; as meninas eram a força de trabalho necessária para manter a instituição economicamente viável. A última lavanderia Madalena foi fechada na Irlanda em 1996. Além das lavanderias, havia outras instituições com o mesmo objetivo de manter as meninas grávidas em confinamento. Desde 2015, há uma investigação intensa sobre as chamadas maternidades e creches irlandesas, que também eram administradas por freiras católicas. Sem dúvida, esses fatos facilitaram a perda de poder e influência da Igreja Católica na vida do povo irlandês, levando o país a um processo de secularização que culminou nas mudanças legais que a sociedade irlandesa conseguiu implementar, como o casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2015, e a regulamentação do aborto, em 2018.

Em janeiro de 2021, em resposta às demandas da sociedade irlandesa por explicações e transparência, Micheál Martin, o primeiro-ministro irlandês, e Eamon Martin, chefe da Igreja Católica na Irlanda, foram a público pedindo perdão por todos os crimes cometidos contra as mães e bebês. É significativo que os líderes estaduais e religiosos demonstrem responsabilidade por esses eventos. Se é inegável que a Igreja Católica teve uma participação relevante nesses problemas, o governo também foi cúmplice dessa situação, assim como as famílias que trouxeram suas filhas para essas instituições.

I – Pre-reading Activities

1. Considering only the title: “A Priest in the Family”:
 - a. What kind of story do you expect? /Comedy? Tragedy? / Why?

2. Reading the first lines of the text, talk to a colleague and answer the questions:

<p>SHE WATCHED the sky darken, threatening rain. ‘There’s no light at all these days,’ she said. It’s been the darkest winter. I hate the rain or the cold, but I don’t mind it when there’s no light.’ Father Greenwood sighed and glanced at the window. ‘Most people hate the winter,’ he said.</p>
--

- a. What kind of story do you expect? / Why?

3. Look at the words in the box. Organize them according to their meaning into two categories: POSITIVE or NEGATIVE.

cheerful	gorgeous	melancholic	hateful
holy	sad	thoughtful	brisk
threatening	gloomy	humourous	romantic

POSITIVE

NEGATIVE

II – Reading Activities

1. Read the following excerpt of “A Priest in the Family”. Then answer the following questions:

‘Have you seen Frank lately?’ he asked.

‘Once or twice since Christmas,’ she said. ‘He has too much parish work to come and visit me very much, and maybe that’s the way it should be. It would be terrible if it was the other way around, if he saw his mother more than his parishioners. He prays for me, I know that, and I would pray for him too if I believed in prayer, but I’m not sure I do. But we’ve talked about that, you know all that.’

‘Your whole life’s a prayer, Molly’, Father Greenwood said and smiled warmly.

She shook her head in disbelief.

‘Years ago the old women spent their lives praying. Now, we get our hair done and play bridge and go to Dublin on the free travel, and we say what we like. But I’ve to be careful what I say in front of Frank, he’s very holy. He got that from his father. It’s nice having a son a priest who’s very holy. He’s one of the old school. But I can say what I like to you.’

‘There are many ways of being holy,’ Father Greenwood said.

‘In my time there was only one,’ she replied.

READING COLM TÓBÍN

a. Who is Molly?

b. Who is Father Greenwood?

c. Who is Frank?

d. What does Molly think about Frank?

e. Is Molly a religious person?

2. Read the following passage from “A Priest in the Family”.

‘Molly, Frank asked me—’
 ‘Is there something wrong with Frank?’ she interrupted.
 Father Greenwood smiled at her weakly.
 ‘He is in trouble,’ he said.
 Immediately she knew what that meant, and then thought no, her first reaction to everything else had been wrong, so maybe this too, maybe, she thought, maybe it was not what had automatically come into her mind.
 ‘Is it . . .?’
 ‘There’s going to be a court case, Molly.’
 ‘Abuse?’ She said the word which was daily in the newspapers and on the television, as pictures appeared of priests with their anoraks over their heads, so that no one would recognize them, being led from courthouses in handcuffs.
 ‘Abuse?’ she asked again.

3. Tick the words that describe Molly’s mood:

hopeful	impatient	angry	aggressive
anxious	relaxed	indifferent	upset
worried	ashamed	guilty	restless

III Language Analysis

4. In the text there is a situation that makes the two sisters suggest their mother to leave the city using some arguments to convince her to do it. Underline the sentence(s) where a condition is expressed to something happen.

‘We spoke to Nancy Brophy,’ Eileen said, ‘and she said that she would go with you if you wanted to go to the Canaries. The weather would be gorgeous. We looked at prices and everything. It would be cheap enough, and we’d pay the flight and the hotel and everything. We thought you’d like to go’...

‘Would you like me to make you a cup of tea?’ Margaret asked.

‘No, Margaret, she wouldn’t,’ Eileen said...

‘Would you like Father Greenwood to come back and see you again?’ Eileen asked.

‘I would not!’ Molly said...

‘If you’d like to come and stay with one of us for a while,’ Margaret continued.

5. What helped you to identify the conditional sentence(s)?

6. In the sentence(s) you underlined, is the situation likely to happen? How do you know?

7. What idea is expressed in an unreal conditional sentence?

8. Now it is your time to create 4 sentences using unreal conditionals. Write them down and in pairs say your sentence to a colleague. Then exchange roles.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

Questions for discussion

9. Read the following excerpt.

‘Well, it’s an awful shock the whole thing,’ Nancy continued eventually. ‘That’s all I’ll say. The whole town is shocked. Frank is the last person you would expect. . . You must be in a terrible state about it, Molly.’

‘As long as it’s the winter I can manage,’ Molly said. ‘I sleep late in the mornings and I’m kept busy. It’s the summer I dread. I’m not like those people who suffer from that disorder when there’s no light. I dread the long summer days when I wake with the dawn and think the blackest thoughts. Oh, the blackest thoughts! But I’ll be all right until then.’ . . .

‘Would you do something for me, Nancy?’ Molly said, standing up, preparing to leave.

‘I would, of course, Molly.’

‘Would you ask people to talk to me about it, I mean people who know me? I mean, not to be afraid to mention it.’

‘I will, Molly. I’ll do that.’

As they parted, Molly noticed that Nancy was close to tears.

10. Answer the questions, then compare your answers with a colleague:

a. In which way do the seasons of the year affect your mood?

b. Which is your favourite season of the year? / Why?

c. In your opinion, how important is natural light to improve people's mood?

11. Read the passage below and answer the questions:

‘I’m sorry I didn’t come in and tell you myself what was happening,’ he said.

‘Well, you’re here now, and it’s nice to see you,’ she replied.

‘I think it’s going to be . . .’ He didn’t finish, merely lowered his head. She did not drink the tea or eat the toast.

‘There might be a lot of detail in the papers,’ he said. ‘I just wanted to warn you myself about that.’

‘Don’t worry about me at all, Frank,’ she said.

She tried to smile in case he looked up. . .

‘We’ll do the best we can for you, Frank,’ she said.

‘What do you mean?’ he asked.

When he lifted his head and took her in with a glance, he had a face of a small boy.

‘I mean, whatever we can do, we will do, and none of us will be going away. I’ll be here.’

‘Are you sure you don’t want to go away?’ he asked in a half-whisper.

‘I am certain, Frank.’

- a. How would you define Frank's mood when talking to Molly? / What is the evidence in the text to justify your answer?

- b. How did Molly react to the presence of Frank in her house? / What is the evidence in the text to justify your answer?

IV – Follow-Up Questions

In this part, we will reflect about the news the short story is telling us about what is happening in Ireland focusing on the reaction of Molly, her daughters, and the community which they belong.

Considering the title of the book *Mothers and Sons* and the short story "A Priest in the Family":

1. What can be learned of the priest, in advance, by the title?

2. Thinking about Molly's reaction to the news. Is this the reaction that you expected from her? / Why?

3. In your opinion, if this was a Brazilian story, would it be narrated differently? In which way? Consider this using the unreal conditional to answer this question.

Reflexão crítica

A leitura de textos literários em língua estrangeira enriquece o repertório linguístico do aluno pela exposição a novos contextos culturais, sociais e políticos, aumentando sua autoconfiança para poder se expressar na nova língua. O prazer de ter sido capaz de ler e entender um texto em língua estrangeira é um grande feito para o aluno, principalmente para os que estão iniciando seus estudos. Nesse momento, o aluno se entretém com o texto e não se dá conta de seu ganho linguístico ocorre não só pela aquisição de vocabulário, como pela oportunidade de ver as estruturas gramaticais em uso. Estruturas essas tidas como abstratas quando as vemos fora de contexto, como nos livros didáticos de ensino de inglês.

A escolha do texto deveu-se ao fato de que muito recentemente as autoridades política e eclesiástica irlandesas vieram a público para pedir desculpas à sociedade, pelos maus tratos sofridos por jovens mães e seus bebês, nas instituições irlandesas conhecidas como casas de mães e bebês. O fato teve grande repercussão internacional e nos remete a outros crimes contra jovens meninas, como os que ocorriam nas lavanderias conhecidas como as Madalenas, ou os abusos contra jovens meninos coroinhas e alunos de colégios de padres. Dentro desse contexto, o conto de Colm Tóibín se destaca por nos relatar o fato, pela perspectiva da mãe do padre abusador. Em relatos de abusos, vítimas e abusadores representam a grande maioria dos narradores.

O objetivo pensado para o conjunto de atividades elaboradas para esta aula foi o de possibilitar ao aluno entrar em contato com uma realidade diferente da brasileira, ampliando assim sua visão de mundo. Ao observar como a sociedade irlandesa reage frente a situações como essa, o aluno é convidado a comparar o que ele conhece, a realidade brasileira, à estrangeira. A comparação seria a função linguística que mais prontamente nos ocorreria, mas considerando um grupo de

alunos no nível intermediário, o uso do condicional irreal ou hipotético foi a opção escolhida como ponto gramatical a ser focado na aula visando sua utilização na produção oral ao final da aula.

Na primeira parte, **Pre-reading Activities**, a atividade inicial funciona como um warm-up, ou uma preparação para a leitura, introduzindo o aluno no ambiente da estória a ser lida. Aqui o objetivo é trabalhar com as expectativas dos alunos quanto ao desenrolar do conto tomando por base o título e as primeiras linhas do texto, onde o aspecto metafórico da luz, da escuridão e do inverno já ditam o tom sombrio do tema a ser abordado na estória. A partir daí, o aluno se defronta com um exercício de vocabulário, com somente adjetivos que definam o estado de espírito de uma pessoa. O aluno terá que classificar os adjetivos em duas categorias: positivo ou negativo. O objetivo desse exercício é lembrar o aluno de alguns adjetivos e acrescentar outros a seu repertório de vocabulário.

Na segunda parte, **Reading Activities**, as passagens do texto são mais frequentes e mais longas. Aqui o objetivo é tanto a interpretação do texto em si, quanto a observância da estrutura gramatical que o permite atingir o objetivo de usar o condicional irreal em inglês. Nessa seção, foram elaboradas algumas atividades em que os alunos devem trabalhar em pares. O intuito que orienta essa prática é o de maximizar as oportunidades para o aluno falar e ouvir e possibilitar a repetição da estrutura a ser aprendida visando a uma automatização da estrutura formular gramatical.

Na última parte, **Follow-up Questions**, o objetivo é fazer o fechamento da aula, convidando o aluno a se posicionar frente a uma questão e trocar impressões com colegas a respeito do tema proposto, comparando a realidade irlandesa à brasileira, dando enfoque o uso do condicional irreal.

Referências bibliográficas

TÓIBÍN, Colm. “A Priest in the Family”. In: **Mothers and Sons**. London: Picador, 2007.

PARROTT, Martin. **Grammar for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, pp. 274-75.

GÊNERO E LITERATURA

*Caroline Moreira Eufrausino*¹

Tópico: Gênero

Nível: Intermediário

Objetivos Pedagógicos: Promover a discussão sobre questões de gênero através de um texto literário e utilizar adequadamente o Presente Simples em Língua Inglesa.

Introdução

Para a presente aula foi selecionado o conto “Men and Women”, extraído do livro *Antarctica* (1999), da escritora irlandesa contemporânea Claire Keegan. No conto, a autora retrata a perspectiva de uma mulher que resiste a estrutura familiar patriarcal em um momento de transição da sociedade irlandesa de rural para urbana.

Claire Keegan retrata em muitos de seus contos uma certa ambivalência existente, principalmente, no interior da Irlanda, no que se refere à posição da mulher em uma sociedade que mesmo sob influência do mundo moderno, industrial e tecnológico, ainda é submetida a uma estrutura familiar patriarcal em que a mulher é mantida na esfera privada do lar e o homem transita e participa ativamente da esfera pública da sociedade. O conto “Men and

¹ Professora Substituta de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Instituto Federal de São Paulo. Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela FFLCH/USP.

Women” se passa no interior da Irlanda nos anos 60, justamente em um período em que o país se abria para novos investimentos e passava por um processo de industrialização.

Os anos 60 foram marcados por grandes mudanças econômicas, industriais e tecnológicas não só na sociedade irlandesa especificamente como também nas sociedades de todo o mundo ocidental. Foi nesse período que a industrialização e a modernização foram elevadas a um ritmo bem mais acelerado e nessa mesma época as consequências desse “boom” industrial foram sentidas de uma forma mais impactante por diferentes esferas das sociedades ocidentais. A Irlanda, que desde sua independência em 1922 era governada por republicanos e conservadores, passou por esse momento de forte modernização durante os anos 60.

A escritora Claire Keegan retrata com facilidade os espaços rurais de seus contos já que ela mesma viveu em uma fazenda em Wicklow, no interior da Irlanda, e teve uma família de base patriarcal e, em muitos pontos, conservadora. Em sua obra, a escritora costuma narrar com uma simplicidade aparente os dramas sociais presentes nos espaços rurais de seus contos desconstruindo a unidade familiar. Em suas histórias ela trata de temas sempre muito delicados tais como dor, alegria, ódio, traição e amor com a mesma calma e um estilo sempre sutil, capaz de dizer as maiores atrocidades ou felicidades com um estilo sereno e simples.

Antarctica, lançado em 1999, foi a sua primeira coletânea de contos e discute, na maioria dos casos, a questão do papel da mulher em uma sociedade moderna e, ao mesmo tempo, patriarcal. “Men and Women” é narrado sob o ponto de vista de uma garota que está crescendo e está começando a entender o mundo adulto e, além disso, ela começa a perceber as distinções feitas pela sociedade entre homens e mulheres. É relevante observar a maneira como o ponto de vista da

garota se mostra no conto e como a partir disso ela retrata a vida de uma família rural patriarcal que está encarando esse momento de transição da história nacional irlandesa durante os anos 60.

A partir do olhar dessa narradora no conto “Men and Women” pretende-se, utilizando princípios da Pedagogia Feminista, propor o ensino da língua inglesa (abrangendo estruturas verbais do Presente Simples) e, concomitantemente, conscientizar os alunos da ordem patriarcal ainda vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para questioná-la e, assim, buscar a equidade entre gêneros.

A seguir, a sequência de atividades a serem propostas para os alunos.

I – Pre-reading Activities

Think about a farm in a rural area in Brazil in the 1960s. Take a look at the list bellow. Which activities were supposed to be performed by MEN and which activities were supposed to be performed by WOMEN?

MEN	WOMEN
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

to drive	to study
to go to the market	to read
to maintain a vegetable garden	to write
to clean up the animal's place	to learn math
to open the farm's gates	to watch tv
to make tea	to wash the car

II – Reading Activities

1. Briefly read the text below extracted from the short story “Men and Women” by the contemporary Irish writer Claire Keegan and answer: What family members are mentioned?

My father takes me places. He has artificial hips so he needs me to open gate. To reach our house you must drive up a long lane through a wood, open two sets of gates and close them behind you so the sheep won't escape to the road. I'm handy. I open the gates, my father drives the Volkswagen through. I close the gates behind him and hop back into the passenger seat.

On Saturdays, my father goes to the market and examines sheep in the pens, feeling their backbones, looking into their mouths. When we get home, I find the fire shovel and collect the sheep droppings from the car and roll barley on the left. I tell my mother all about our travels while we carry buckets of calf mats and beet pulp across the yard.

My brother sits in the sitting room beside the fire and pretends he studies. My brother is going to be somebody, so he doesn't open gates or clean up shit or carry buckets. All he does is read and write and draw triangles with special pencils. Da buys him for mechanical drawing. He is the brains in the family. He stays there until he is called to dinner.

Evenings, I get my school bag and do homework on the kitchen table while Ma watches the television we rent for winter. On Tuesdays she makes a big pot of tea before eight o'clock and sits the range and gives herself to the program where a man teaches a woman how to drive a car. No woman we know drives.

On the following day nobody's up except Mammy and me. We are the early birds. We make tea, cat toast and chocolate fingers for breakfast. Then she puts on her best apron, the one dappled with strawberries, and turns on the radio, chop onions and parsley while I grate a plain loaf into crumbs.

2. Now, put the activities in the correct column according to the text:

MEN	WOMEN
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

to drive	to study
to go to the market	to read
to maintain a vegetable garden	to write
to clean up the animal's place	to learn math
to open the farm's gates	to watch tv
to make tea	to wash the car

Now, discuss the question:

Based on the previous exercise, do you think the activities are fairly shared in this house?

III – Language Analysis

Now fill in the blanks with the appropriate verb form. Check the example:

My father *takes* (TAKE) me places. He has artificial hips so he needs me to open gate. To reach our house you must drive up a long lane through a wood, open two sets of gates and close them behind you so the sheep won't escape to the road. I'm handy. I _____ (OPEN) the gates, my father _____ (DRIVE) the Volkswagen through. I _____ (CLOSE) the gates behind him and hop back into the passenger seat.

On Saturdays, my father _____ (GO) to the market and _____ (EXAMINE) sheep in the pens, feeling their backbones, looking into their mouths. When we get home, I _____ (COLLECT) the sheep droppings from the car and roll barley on the left. I tell my mother all about our travels while we _____ (CARRY) buckets of calf mats and beet pulp across the yard.

My brother _____ (SIT) in the sitting room beside the fire and pretends he _____ (STUDY). My brother is going to be somebody, so he _____ (OPEN, NEGATIVE) gates or clean up shit or carry buckets. All he does is read and write and draw triangles with special pencils. Da _____ (BUY) him for mechanical drawing. He is the brains in the family. He _____ (STAY) there until he is called to dinner.

Evenings, I _____ (GET) my school bag and _____ (DO) homework on the kitchen table while Ma _____ (WATCH) the television we _____ (RENT) for winter. On Tuesdays she _____ (MAKE) a big pot of tea before eight o'clock and _____ (SIT) the range and gives herself to the program where a man _____ (TEACH) a woman how to drive a car. No woman we know drives.

On the following day nobody's up except Mammy and me. We are the early birds. We _____ (MAKE) tea, cat toast and chocolate fingers for breakfast. Then she _____ (PUT) on her best apron, the one dappled with strawberries, and turns on the radio, chops onions and parsley while I grate a plain loaf into crumbs.

IV – Follow-up Questions

Discuss the following questions in pairs or trios:

1. What are the responsibilities of a father to his family?
2. What are the responsibilities of a mother to her family?
3. Are there different expectations for sons and daughters? What are they?
4. What habits are supposed as appropriate for men but inappropriate for women?
5. What behaviours are supposed as appropriate for men but inappropriate for women?
6. In your home, who does the cooking, cleaning, and household chores?
7. Should boys and girls be brought up differently?

Reflexão crítica

No conto “Men and Women” a narradora é uma garota que mora com sua família (seu pai, sua mãe e seu irmão) em um sítio e, ao longo da aula, é esperado que os alunos percebam que a parte feminina da família é responsável por todos os afazeres domésticos e assim sua participação fica restrita à esfera privada da sociedade, enquanto o pai cuida dos negócios e o irmão estuda, ou seja, os homens participam da esfera pública e possuem livre acesso tanto a esfera privada quanto pública. Dessa forma, na concepção de seu Pai dentro da narrativa (e na concepção do Estado irlandês dentro de um contexto histórico-político), o irmão deve estudar e ela, que é uma mulher, deve cuidar dos afazeres domésticos para que a economia da família vá bem e a estrutura patriarcal se mantenha.

Essa estrutura começa a ruir com o advento da televisão. Com o crescimento populacional e a maior concentração nas cidades houve uma necessidade de desenvolvimento dos meios de comunicação em massa. Portanto, a televisão (e outros meios não tão abrangentes mas de igual relevância tal como o rádio e o jornal) foram responsáveis por boa parte do aumento de consumismo, que viria a ser pouco depois considerado uma das características mais marcantes do mundo contemporâneo ocidental. Dessa forma, a sociedade que até pouco tempo era de base rural, conservadora, nacionalista e com uma estrutura familiar basicamente patriarcal, se transformou. Em cerca de pouco mais que uma década, a Irlanda passou a ter uma sociedade com a formação de um novo grupo social predominantemente jovem, moderno e, por assim dizer, com metas globalizadoras. Esses novos valores penetraram nos centros urbanos e, aos poucos, chegaram a comunidades rurais.

O impacto da entrada desses novos valores na sociedade rural foi enorme e mudou drasticamente o cotidiano das pessoas que, em um curto espaço de tempo, tiveram que se adaptar a uma sociedade cada vez mais mecânica e menos artesanal. A narradora cita um momento de sua mãe que poderia ser considerado tipicamente feminino em uma sociedade patriarcal conservadora: ela faz chá e se prepara para assistir TV. Porém, a surpresa se dá quando ela explica o propósito que é o de assistir um programa que ensina a dirigir e completa dizendo que apenas duas mulheres que elas conhecem – uma bruta ou rude no sentido de não possuir traços considerados femininos como delicadeza e educação e a outra é uma Protestante e por assim dizer moderna, ou pelo menos não tão conservadora quanto as Católicas – são capazes de dirigir. Sob essa ótica, observa-se que a Mãe quer aprender a dirigir não só para se tornar moderna e urbana, mas, principalmente, para mostrar que é capaz de fazer aquilo que o marido a proíbe e se colocar em uma posição de igualdade e não mais de submissão em relação ao homem.

Dentro do contexto do conto, a TV e o carro se apresentam como tecnologias fundamentais para a transformação dessa estrutura familiar e, paralelamente, são meios diretos e indiretos de promulgação dos ideais feministas emergentes do mesmo período.

A Mãe gostaria de estar em uma posição de igualdade em relação ao seu marido, e a garota quer estar em posição de igualdade com seu irmão já que ela diz que gostaria de ter os mesmos benefícios e materiais para poder estudar, dirigir e principalmente, ela gostaria de ter alguém que abrisse os portões para ela. Nesse momento de transição, as mulheres passam a ter uma noção mais clara do seu real papel da sociedade irlandesa moderna e não ficam satisfeitas na situação em que se encontram.

A mulher então foi aos poucos conseguindo ganhar espaço na esfera pública nessa sociedade moderna que vinha se formando a partir dos anos 60. Contudo, a família como núcleo foi uma das poucas estruturas da sociedade irlandesa que resistiram ao movimento de transição entre o rural para o urbano fazendo com que homens e mulheres, mesmo que implicitamente, tenham mantido o modelo patriarcal. Tal modelo, como já foi explicado anteriormente, não se encaixa na vida da mulher contemporânea que, frequentemente, cria meios e estratégias para se libertar dessa estrutura tão fortemente demarcada. A história de “Men and Women” de Claire Keegan se encerra, segundo a narradora, com a libertação feminina, já que a Mãe se desvencilha das ordens do Pai e o abandona.

No caso de “Men and Women”, a crise se dá em um espaço rural em que a vinda da industrialização e modernidade transforma certas estruturas da sociedade e o conto se encerra com a Mãe (mulher) tomando o carro de seu marido e começando a guiar não só o carro como sua própria vida. Metaforicamente, o conto “Men and Women” também simboliza os passos dados pelos movimentos feministas da década de 60: primeiramente há um reconhecimento das desigualdades

entre os gêneros. Depois, há um questionamento a respeito de tais desigualdades. E, por fim, há a libertação feminina de algumas correntes que mantinham a mulher irlandesa contemporânea presa em uma estrutura familiar patriarcal há anos tais como direito ao divórcio, ao uso de anticoncepcionais, a venda legal de preservativos etc.

No plano de aula, aliado ao reconhecimento das diferenças de gênero existentes na família narrada em “Men and Women”, há também o processo de aquisição das estruturas linguísticas através do qual os alunos são apresentados a diversos itens lexicais, sintáticos e gramaticais de forma contextualizada e em uso. Entende-se, portanto, que o processo de construção de significado durante o aprendizado de uma língua resulta na forma

como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sócio interacionista da linguagem (VYGOTSKY, 2001).

Dessa forma, é importante que o aluno perceba que os verbos e as ações no presente simples do inglês se dão de forma diferente para o eu (*I*) e para o ele (*he*).

A aula se estrutura da seguinte forma: inicia-se com a menção de algumas atividades relacionadas ao ambiente rural. Pedem-se então que os alunos pensem nesse ambiente nos anos 60 no Brasil e classifiquem tais atividades como sendo realizadas por homens ou mulheres. Essa atividade é importante pois prepara o aluno para o assunto a ser abordado no conto posteriormente. Além de apresentar itens lexicais em língua inglesa que estarão presentes no texto literário.

Na leitura propriamente dita os alunos se deparam com um trecho na língua original do conto de Clare Keegan e constatarem as diferenças de função entre homens e mulheres naquela família

apresentada no conto. A seção se encerra com o seguinte questionamento: as atividades são divididas de forma igualitária naquela família? Trata-se do início dessa discussão crítica e política que será finalizada na última parte da aula. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) afirma que aprendizagem de inglês deve ocorrer em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL 2017). Ou seja, não há como se efetivar o ensino de uma língua estrangeira sem que outros aspectos sejam levados em consideração.

O plano de aula segue com uma seção de **Language Analysis** na qual é retomado o trecho lido salientando as questões estruturais referentes ao Presente Simple em língua inglesa. Nesse trecho a narradora conta sobre suas próprias tarefas e a rotina de outros familiares e os alunos são levados a comparar essas atividades pensando na formalidade da língua e no conteúdo do texto literário.

Por fim, na seção **Follow-Up Questions**, os alunos são convidados a refletir sobre o texto lido trazendo as questões levantadas para a própria realidade. Segundo Paulo Freire, a aprendizagem deve possuir um aspecto sensorial, ou seja, deve permitir que os alunos, por meio de suas emoções, tenham seu interesse e sua motivação despertados. E, segundo Vigotsky, “o ambiente cultural em que vivemos age sobre nossa forma de pensar e, conseqüentemente, sobre nossa forma de agir, influenciando o ambiente cultural que nos rodeia, compondo uma via de mão dupla, em um processo constante e dialético (Vigotsky 2001).

Ainda, retomando a BNCC em consideração ao ensino de Língua Inglesa, há a chamada Dimensão Intercultural que considera que uma das competências específicas desse componente é a de “Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural.” Dessa forma, pretende-se que a partir da sequência de

atividades propostas nesse plano de aula sobre o conto “Men and Women”, o aluno mobilize seus conhecimentos em relação a si próprio a partir do conhecimento de uma outra cultura, se atentando para semelhanças e diferenças entre essas duas realidades e consolidando a própria formação enquanto cidadão global.

Referências bibliográficas

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun.2017.

KEEGAN, Claire. **Antarctica**. London: Faber, 1999.

ENTRE ENCANTOS E MALDIÇÕES: CONTOS DE FADAS E A DEFESA DA IDENTIDADE

*Sanio Santos da Silva*¹

Tópico: Identidade e Colonização

Nível: Ensino Médio (adaptável para os últimos anos do Ensino Fundamental).

Objetivos Pedagógicos: Explorar as quatro habilidades linguísticas. Conduzir reflexões acerca de fenômenos sociais contemporâneos da sociedade brasileira, sendo uma oportunidade para despertar a motivação e associar a língua inglesa à rotina dos estudantes.

Introdução

Textos literários podem oportunizar reflexões relevantes relacionadas a identidade, sociedade e cultura. A literatura irlandesa, particularmente, detém conteúdo identitário significativo para construção de sentido em salas de aula do Brasil. Primeiramente, é conveniente destacar que movimentos separatistas na Irlanda estiveram intimamente ligados à literatura. Jane Ohlmeyer (2016) afirma que, entre 1890 e 1930, grande parte da atividade literária na Irlanda estava associada ao nacionalismo cultural, uma ideologia que balizou ações de movimentos separatistas. Efetivamente, parte dos revolucionários que lideraram o icônico Levante de Páscoa de 1916

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade Salvador – UNIFACS (2012) e Mestre em Literatura e Cultura pelo Programa de Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (2019).

eram dramaturgos ligados ao nacionalismo cultural. A rebelião teve resultados militares desastrosos, sendo sufocada pelo governo britânico em poucos dias, mas Ohlmeyer (2016) assinala que há quem acredite que se tratou de uma performance fatal, exalando simbolismo tal como uma tragédia grega.

Na Irlanda, a literatura foi convertida em uma arma contra a colonização, explicitando assim seu potencial como transformador social. A tradição literária irlandesa convocou a comunidade a resgatar sua ancestralidade, assistindo na construção de uma identidade nacional e de um Estado soberano. Lady Jane Wilde, autora do conto que utilizamos no plano de aula, vivia na Irlanda da Era Vitoriana e fazia parte do *Young Ireland*. O movimento surgiu em meados do século XIX e foi responsável pela ascensão do nacionalismo cultural no país. Segundo Marjorie Howes (1998), ainda jovem, Lady Wilde se tornou uma autora proeminente, publicando prosa e poesia no *The Nation*, o jornal nacionalista fundado por membros do Young Ireland. Usando o pseudônimo Speranza, Wilde estava entre os “escritores mais violentos, emotivos e inflamados entre os membros do *Young Ireland*”² (HOWES, 1998, p. 152, tradução nossa).

Lady Wilde era mãe de Oscar Wilde – escritor amplamente explorado nos dias atuais. Seu romance, *O Retrato de Dorian Gray* (1890), é uma obra apreciada mundialmente, presente na cultura popular e com várias adaptações para TV e cinema. Entretanto, Howes relata que, quando Oscar Wilde viajou pelos Estados Unidos em 1882, o jornal nova-iorquino *Irish Nation* criticou o fato de o filho de Speranza estar falando sobre beleza, enquanto sua terra natal sofria os efeitos brutais da colonização. Ao elogiar o discurso eloquente e efervescente de Maud Gonnet, W. B. Yeats a apelidou de “a nova

² “one of Young Ireland’s most violent, emotional and inflammatory writers”.

Speranza”. Levando esses fatos em consideração, torna-se questionável o motivo da obra de Lady Wilde não ter destaque na atualidade.

Heather Tolen (2008) argumenta que Wilde detinha características que contrastavam com o perfil esperado de uma mulher irlandesa da Era Vitoriana, sendo um dos possíveis fatores que a levaram a ser “amplamente negligenciada pelos estudos do nacionalismo cultural irlandês”³ (HOWER, 1998, p. 153, tradução nossa). Ela apresentava uma ferocidade política, aspecto de sua reputação histórica que dificilmente poderia ser alinhado aos ideais da República da Irlanda. Após a conquista da emancipação política, Tolen (2008) afirma que as lideranças não estavam muito engajadas em favorecer mulheres, principalmente pela vinculação com a ideologia familista que instituía o espaço doméstico para as mulheres. A autora ainda destaca que Wilde pode ter sido considerada por historiadores uma “anomalia excêntrica” dentro da Era Vitoriana, sendo muito mais simples ignorar sua existência do que justificar suas atitudes.

Nesse sentido, trabalhar com um texto de Wilde em sala de aula se torna particularmente relevante pela obra ainda ser pouco presente em instituições de ensino regular do Brasil. Ademais, o desprezo à herança literária deixada por Lady Wilde, ou *Speranza*, reporta as dificuldades enfrentadas por mulheres no decorrer da história. Trata-se de um fenômeno que se repete até os dias atuais e, assim, pode levar estudantes a notar a importância de favorecer a diversidade no campo literário. Atuar com literatura em aulas de inglês é uma oportunidade para relacionar o idioma com as vivências dos alunos, tornando o processo instigante e aumentando a motivação. É possível que alguém na sala de aula venha a afirmar que um conto de fadas irlandês está distante demais de sua realidade, ou não será relevante em nenhum momento de seu futuro. Entretanto, quando o professor fala sobre o

³“largely neglected by studies of Irish cultural nationalism as well”.

contexto histórico e o envolvimento político da autora, a turma pode se afeiçoar à proposta por perceber similaridades entre acontecimentos do Brasil contemporâneo e da Irlanda de meados do século XIX. Faz-se necessário destacar que, até os dias atuais, a atuação de mulheres é eclipsada em diversos campos da sociedade. Portanto, o histórico de Wilde se mantém relevante para contemporaneidade, mesmo mais de um século após sua morte.

Convém destacar que Lady Jane Wilde era uma mulher de família rica, formalmente educada e protestante. Tais características, segundo Tolen (2008), tornam sua popularidade e aclamação entre os irlandeses nacionalistas enigmática. A autora chama atenção para o fato de o movimento *Young Ireland* ter sido predominantemente apoiado por irlandeses católicos, que, em sua maioria, eram pobres e não tinham recebido educação formal. Dentro desse contexto, a comunidade aldeã da Irlanda precisava se preocupar, primeiramente, com sua própria sobrevivência. Possivelmente, a busca por textos revolucionários não era uma prioridade. A cultura escrita era domínio de uma minoria protestante, enquanto os católicos foram limitados à oralidade e afastados de posições sociais relevantes. Por muitos anos, a maioria católica da Irlanda foi oprimida pela elite de ascendência protestante, o que tornou a relação entre os dois grupos bastante conturbada. Wilde conseguiu atravessar essa barreira, saturada por um ressentimento histórico, e estabeleceu um vínculo positivo com os irlandeses mais pobres.

Lady Wilde escreveu poemas para aqueles que “sofriam os efeitos mais profundos da fome; seus versos urgiam ao campesinato irlandês a se levantar contra a opressão inglesa e lutar pela independência nacional”⁴ (TOLEN, 2008, p. 8, tradução nossa). A

⁴ “[...] suffering most deeply the effects of the famine; her verses urged the Irish peasantry to rise against English oppression and fight for national independence”.

escritora estava distante das mazelas enfrentadas pela população da zona rural, mas isso não a impediu de perceber o sofrimento de sua comunidade e utilizar seu texto como uma ferramenta de protesto. Fernanda Mota Pereira (2019) discute essa temática dentro da realidade brasileira. A autora assinala que em países com profunda desigualdade social, estudantes devem ser incentivados a se envolver em projetos fora da esfera individual:

[...] onde a pobreza prevalece, as realizações pessoais podem ter, para os que têm consciência social, o gosto amargo do contraste diante das condições desprivilegiadas das pessoas que não possuem os meios básicos de sobrevivência de maneira digna (PEREIRA, 2019, p. 163-164).

Ainda na Irlanda do período vitoriano, existia um abismo entre classes sociais, uma condição que se tornou muito difícil de ignorar na década de 1840. Nesse período, as plantações de batata foram infectadas por um fungo, deixando camponeses com quase nenhuma outra opção de alimento. Segundo Alexandre Sampaio (2008), a Grande Fome teve resultados catastróficos. Além do número de mortes, a imigração em massa reduziu drasticamente a população irlandesa. Entretanto, a tragédia não atingiu todas as camadas sociais da mesma maneira. Os irlandeses de ascendência inglesa e protestante desfrutavam de melhor posição econômica, não dependendo unicamente da batata para se alimentar (SAMPAIO, 2008). Possivelmente, muitos se mantiveram indiferentes a esses acontecimentos. Entretanto, para Lady Wilde, a situação dos irlandeses católicos era inquietante. Ela expressa uma forte ligação com um projeto de identidade nacional, ao usar sua escrita literária para propor a união do povo irlandês contra o agressivo processo de colonização britânico.

Apesar de suas intenções, Wilde poderia ter dificuldade em tornar sua escrita acessível a aldeões, que atravessavam dificuldades

destoantes das suas. Segundo Tolen (2008), a escritora cultivou um sentimento pela ancestralidade irlandesa desde a infância, e seu profundo conhecimento foi fundamental para sua aclamação. Através das tradições celtas, Wilde consegue se relacionar com irlandeses comuns, desempenhando “um papel pioneiro no Renascimento Literário Irlandês quase cinquenta anos antes de Yeats e Lady Gregory realizarem movimentos literários similares”⁵ (TOLEN, 2008, p. 4, tradução nossa). Nesse sentido, é possível reconhecer a importância da atuação de Wilde para o estabelecimento do nacionalismo cultural na Irlanda. Certamente, houve interesses políticos no processo, mas a escritora enfatizou a reverência à ancestralidade para a edificação de uma nação, onde indivíduos podem ignorar suas diferenças e se unir em nome de um objetivo comum. Wilde explicita que, no presente, as diferenças entre católicos e protestantes eram inquietantes, mas irlandeses puderam tomar consciência de sua herança ancestral comum ao olhar para o passado.

Tolen (2018) destaca que as evidências da relação de Wilde com a cultura celta emergem em sua poesia, que repetidamente fez referência a personagens clássicos, folclóricos e às belezas naturais da Irlanda. Contudo, seus livros são as maiores evidências de seu conhecimento e compromisso com a herança celta. *Legends, Charms and Superstitions of Ireland*, publicado em 1887, reúne textos, em sua maioria, de tradições orais da Irlanda. No prefácio da obra, Wilde (2016) afirma que as histórias foram contadas pelos próprios aldeões, em irlandês ou inglês irlandês, havendo um esforço de preservar traços culturais no processo de transcrição:

Essas narrativas foram recolhidas por pessoas competentes e versadas nas duas línguas, tanto quanto possível nas próprias palavras do

⁵ “an inceptive role in the Irish Literary Revival nearly fifty years before Yeats and Lady Gregory made similar literary moves”.

narrador; de forma que muito da simplicidade primitiva do estilo foi mantida, enquanto as lendas têm um valor peculiar e especial por virem direto do coração nacional. Dentro de alguns anos tal coleta seria impossível, pois a antiga raça está rapidamente indo para outras terras [...] a geração jovem, embora ainda amando a terra de seus pais, dificilmente encontrará prazer em sonhar com as colinas assombradas por fadas [...]”⁶ (WILDE, 2016, n.p., tradução nossa).

O trecho expõe as intenções de preservar histórias ancestrais, mas Wilde também se mostra consciente acerca das ameaças à Irlanda, sobretudo àqueles que residem nas zonas rurais e detém essas tradições orais. Convém relacionar as preocupações da autora aos dias atuais, sobretudo quando se observa a presença de uma constante hierarquização cultural na sociedade. Tal fenômeno pode emergir em salas de aula, reforçando padrões de beleza e estilo de vida através de textos literários associados à realidade de países hegemônicos (PEREIRA, 2019). Nesse sentido, jovens podem não achar relevante preservar a cultura local, considerando seus costumes inferiores aos representados na mídia e nos livros didáticos.

Segundo Pereira, em sua vida cotidiana, estudantes estão imersos em um universo moldado pela mídia. Trata-se de uma sucessão contínua de textos e imagens espalhados por veículos de comunicação, “que não favorece a avaliação crítica do que está sendo propagado” (PEREIRA, 2019, p. 160). O conteúdo, geralmente, está associado a padrões dominantes, existindo pouco ou nenhum espaço para as expressões culturais fora do circuito hegemônico. No caso do ensino de inglês, existe uma tendência a favorecer os modelos

⁶ “These narrations were taken down by competent persons skilled in both languages, as far as possible in the very words of the narrator; so that much of the primitive simplicity of the style has been retained, while the legends have a peculiar and special value as coming direct from the national heart. In a few years such a collection would be impossible, for the old race is rapidly passing away to other lands [...] the young generation, though still loving the land of their fathers, will scarcely find leisure to dream over the fairy-haunted hills [...]”.

estadunidense e britânico. Tais representações podem levar estudantes a ter uma percepção equivocada, podendo acreditar que o idioma detém um modelo imutável e associado a uma comunidade específica. Assim, a única forma de aprender seria através do esforço em se alinhar a tais padrões. Trata-se de um processo que torna insignificante, se não imprópria, outras formas de uso da língua inglesa.

O empenho de Lady Jane Wilde em coletar e registrar histórias do passado irlandês, destacando a importância do idioma nativo para o processo, pode inspirar a atuação de professores de língua inglesa. Existe a crença equivocada que escolas regulares devem focar apenas em gramática, tornando o ensino ineficaz para a maioria dos estudantes. Pensando em trazer propostas que possam modificar essa realidade, é essencial que professores possam, primeiramente, mapear o interesse dos alunos para conduzir atividades significativas. Para isso, convém valorizar a identidade desses estudantes e incentivar ações que favoreçam o diálogo multicultural.

O texto de Lady Wilde escolhido para a elaboração deste plano de aula é “The Faries’ Revenge”, incluído em sua obra *Legends, Charms and Superstitions of Ireland*. Trata-se da história de um fazendeiro chamado Johnstone que constrói sua casa no território das fadas. Vizinhos avisam que sua empreitada pode ser perigosa, mas ele, por ter vindo do norte, ridiculariza a lenda dizendo que são “meros contos de velhas”. Entretanto, Johnstone logo reconhece que foi um equívoco subestimar as tradições locais. Ele testemunha os terríveis efeitos da fúria das fadas sobre sua família. A narrativa pode ser utilizada para eliciar discussões acerca dos efeitos da colonização, que se apropria de espaços já ocupados por outras comunidades. A narrativa expõe que a questão se torna problemática quando residentes, considerados pelo colonizador incapazes de se defender, tentam resistir a um evidente processo de usurpação. Ademais, textos de origem irlandesa raramente são explorados em escolas regulares,

tornando a presente proposta uma contribuição para a diversidade das temáticas no ensino básico.

Discussões com “The Faries’ Revenge” podem auxiliar a resgatar personagens folclóricos brasileiros da memória dos estudantes. O Caipora, por exemplo, é conhecido por proteger a floresta de caçadores, atuando de forma muito similar às fadas do conto. A partir da percepção de similaridades culturais, o diálogo com o texto irlandês pode ser ampliado e alcançar a realidade local. Segundo Douglas Brown (1994), o vínculo com aspectos culturais é um princípio importante no ensino de língua inglesa. Na sala de aula, o autor destaca a necessidade de uma compreensão intercultural, enfatizando que nenhuma cultura é melhor que outra. Portanto, é conveniente explicitar para os alunos aspectos de sua própria cultura que são recorrentemente desvalorizados (BROWN, 1994). Ao assinalar a presença de histórias semelhantes à tradição brasileira, o professor não apenas contribui para a preservação da cultura local, mas também desperta motivação ao associar o tema com o conhecimento prévio do estudante. No contexto multinível do ensino regular, muitos acreditam que não têm nada a contribuir por não ter a proficiência de alguns colegas. Assim, é essencial buscar estratégias que permitam a participação e comentários de todos os estudantes.

Ainda sobre motivação no ensino de inglês, Douglas Brown (2002) aponta este como um princípio amplamente aceito por várias teorias de aquisição de linguagem. Para o autor, a atuação do professor deve objetivar o desenvolvimento da motivação intrínseca. Isso significa que alunos não podem sempre depender de estímulos externos. Eles devem ter interesse em aprender mesmo sem a supervisão de pais ou professores. Nesse sentido, a literatura pode ser uma ferramenta eficaz de motivação. Segundo Alan Duff e Alan Malley (1990), tarefas associadas à decodificação de frases ou unidades lexicais isoladas dificilmente serão interessantes. Através de textos

literários, estudantes podem acessar tópicos e histórias intrigantes, o que favorece a motivação e gera efeitos positivos na aprendizagem.

A presente proposta não está relacionada diretamente a tópicos gramaticais. Fernanda Pereira (2016) afirma que textos curtos com aspectos culturais de outros países podem auxiliar estudantes a desenvolver estratégias de leitura e a aprender gramática de forma contextualizada. Nesse sentido, o intuito é convocar estudantes a se aproximar e refletir sobre um texto autêntico em língua inglesa. Certamente, questões ligadas à gramática podem surgir durante a atividade, mas é essencial que os alunos sejam encorajados a tentar compreender o texto a partir de conhecimentos prévios, ao invés de recorrer ao professor, dicionários ou tradutores.

Considerando que a atividade visa a guiar estudantes a explorar o texto de maneira independente, é indispensável que a temática, a linguagem e o gênero sejam acessíveis. A turma pode resistir a fazer tarefas com textos muito extensos, ou que sejam de temas distantes da sua realidade. Nesse contexto, um conto de fadas se torna uma escolha pertinente pelo gênero ser comumente presente na mídia. Mesmo alunos que não se afeiçoam à literatura, já assistiram ou ouviram falar de adaptações dessas histórias para o cinema. Nicole Steevens (2015) afirma que escolheu trabalhar com contos de fada porque a maioria de seus alunos estava familiarizada com os arquétipos presentes nessas narrativas. Ademais, a autora destaca que, mesmo sendo associados a crianças, alunos de diversas faixas etárias se interessaram em analisar e reinventar esses contos.

Faz-se necessário ressaltar que muitos alunos podem não se engajar com leitura, mesmo que o tema seja de seu interesse. As novas tecnologias têm desafiado a atuação de profissionais da educação a criar estratégias que alinhem as tarefas às maneiras que os jovens veem o mundo. Steevens explora a metalinguagem através do uso de artes visuais e design em suas aulas. Trata-se de uma estratégia que explora

múltiplas formas de texto para desenvolver o pensamento crítico e favorecer a construção de sentido em sala de aula. Assim como Stevens, Pereira acredita na importância de estudantes se tornarem leitores que interpretam a educação por lentes decoloniais e críticas, sendo esse objetivo possível através dos panoramas apresentados a partir da análise de textos literários.

Stevens acredita que o uso de recursos como filmes e vídeos pode guiar estudantes a pensar criticamente acerca de temáticas contemporâneas e estereótipos presentes na mídia. O interesse da autora envolve promover o letramento crítico e a percepção global de textos trabalhados em sala de aula, expondo construções sociais nocivas e estruturas de poder. Nesse sentido, para incentivar o desenvolvimento de múltiplas competências, o professor deve conduzir a leitura e a produção de diferentes modelos de texto. Na realidade atual, um indivíduo letrado deve ser “capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando essas múltiplas fontes de linguagem” (DA SILVA, 2016, p. 17).

Essas ponderações enfatizam a relevância de atividades que promovam a interseção entre literatura e cinema. Assim, além “The Faries’ Revenge”, exploraremos o filme *The Hallow* (2015), de Corin Hardy. Tal como o texto de Lady Jane Wilde, o filme conta a história de um casal que se estabelece em uma local habitado por fadas. Mesmo após o aviso dos moradores, a família permanece no local e é violentamente atacada pelas criaturas. Trata-se de um longa-metragem que contribuirá para o desenvolvimento de uma aula multimodal. Maria Zenaide da Silva (2016) afirma que, atualmente, vemos cada vez mais imagens e menos textos escritos nos livros didáticos. Contudo, a autora considera que as imagens também podem ter especial relevância para a produção de significados por parte dos estudantes, exercendo funções comunicativas que apenas a escrita detinha em outros períodos.

As discussões desta seção nos guiam para o objetivo da aula: capacitar estudantes a refletir acerca de questões identitárias e coloniais através do conto “The Faries’ Revenge”, de Lady Jane Wilde, e utilizando trechos do filme *The Hallow* para complementar a exposição da temática. A proposta visa conduzir uma aula multimodal, ultrapassando os limites da sala de aula e encorajando os alunos a refletir sobre os temas em outros espaços. Assim, a atuação do professor se alinha a tendências contemporâneas e conduz estudantes à construção de sentido dentro de sua própria realidade.

I – Pre-reading Activities

This class is supposed to last around 1 hour and 20 minutes, however one might not find enough time at a regular school to go through all the steps. I suggest teachers to skip step 2, 3 and 4, which will reduce the exposition of the class topic. Thus, a good solution is just to talk about the movie *The Hallow* (2015) and show the trailer, or even ask students to watch it at home before coming to class. You might also show pictures and description of characters from Brazilian folklore in the first step.

1. Write on the board “Do you believe in fairies?”. You may also project the question using slides. Encourage students to answer and share their point of view. Write their answers on the board and elicit a debate. Then, show pictures of fairies. You may choose Disney fairies, but make sure to use other representations. Ask students if those are the fairies they are familiar with. If students claim to believe in fairies, ask them to describe the creatures and if they are part of their religious belief.

2. After the discussion, write on the board the following answer: “I do not, but they are there” (O’FAOLAIN, 1980, p.). Explain to students that, sometimes, there is no end for this kind of discussion. Traditions and beliefs are part of a nation’s cultural heritage. Thus, one cannot say in what a community should or should not believe. Then, show slides with pictures and short descriptions of the following Brazilian myths: Cuca, Caipora, Saci-Pererê, Curupira. Ask if they know in Brazilian folklore anything like fairies. Encourage them to share their opinions and write on board the key points of the discussion.

3. Tell students that today they will learn about the Irish fairies. Explain *The Hallow* (2015) is a story about Adam, who is a scientist working for a logging company that had just bought an Irish forest. He moves with his wife, Claire, and baby child, Finn, to a remote house in the middle of the forest. Present slides with shots of the film and texts to expose the story, as you will not be able to show the whole movie during the class. It might also help basic level students to understand the topic, considering we tend to have multi-leveled groups in regular schools. Play the movie from 18min to 19min 58 sec.

4. In the sequence, Garda Darvey goes to Adam’s house after someone, or something, broke the window of Finn’s bedroom. He explains people in the community have certain beliefs: “They believe that the forest that you’re trampling belong to the Hallow. [...] Fairies, banshees, baby stealers” (*The Hallow*, 2015, 19min 23 sec). Write that sentence on the board and explain students that not every fairy has butterfly wings. Some fairies protect the forest as viciously as Caipora, and some even steal babies like Cuca.

II – Reading Activities

Tell students they will read a story about fairies by Lady Jane Wilde. Divide the class in groups of five. Keep in mind they should not pick their groups, as all intermediate and advanced students might be in a single group. Basic students might find hard to read the short story without support. If possible, place an advanced student in each group. Give them the following excerpt of the fairy tale:

“The fairies have a great objection to the fairy raths, where they meet at night, being built upon by mortal man. A farmer called Johnstone, having plenty of money, bought some land, and chose a beautiful green spot to build a house on, the very spot the fairies loved best.

The neighbours warned him that it was a fairy rath; but he laughed and never minded (for he was from the north), and looked at such things as mere old-wives’ tales. So he built the house and made it beautiful to live in; and no people in the country were so well off as the Johnstones so that the people said the farmer must have found a pot of gold in the fairy rath.

But the fairies were all the time plotting how they could punish the farmer for taking away their dancing ground, and for cutting down the hawthorn bush where they held their revels when the moon was full”

(WILDE, 2016, p.46).

6. While the students are in the groups, show a slide with a picture and a short biography of Lady Jane Wilde. Possibly, you will not have time to present and discuss, but you may go by the groups, check if they have questions and share a bit of Lady Wilde’s story. It is surely worth mentioning the historical background behind the fairy tale, especially Wilde’s effort to preserve Ireland’s oral tradition.

7. Each group must read and discuss one of the following topics and questions:
 - a. Colonization: Were the fairies colonized by the presence of the Johnstones? Did Johnstone respect the traditions of the region? Why Johnstone did not choose a different place to build his house?
 - b. Identity: Is the fairies' territory related to their identity? Why Johnstone did not believe in the stories? Why did the fairies not consider moving to a different place?
8. The groups should present their thoughts to the whole class. Encourage them to interact and offer opinions about each other's topics. Then, write on the board: What should the fairies do to protect themselves and their territory? Students must write their answers in the same groups. Stress that it should be a short answer around five lines, and not longer than a regular paragraph.
9. The groups must share their answers. Write their main strategies on the board. Then, give the groups the last part of the short story. Students will read and learn what the fairies did to protect their territory. Ask students to compare their strategies with what the fairies did.

III – Follow-Up Questions

Students must compare what they have learned during the class with the Brazilian reality. Start asking if fairies are like other Brazilian folklore characters. It is worth mentioning the similarities between Caipora, Curupira and fairies. The folklore characters protect their territory against invaders, which is quite meaningful considering the Irish and the native Brazilian people were both viciously colonized.

Discuss the effects of the presence of foreigners in one's territory, and how the native people should react when someone overpasses the nation's boundaries. Write students' thoughts and statements on board. Finally, write on board: contemporary colonization. You must mention that there are different paths to take over a territory. Thus, as homework, students must watch *The Hallow* (2015), and write a short paragraph about the revenge of the fairies in the movie. In the text, they must associate it to a recent event they consider to be a contemporary colonization process.

Reflexão crítica

Professores de língua inglesa têm evitado utilizar literatura, sobretudo no ensino regular, por uma série de crenças equivocadas, como a de que os alunos não conseguem acompanhar e a de que esses textos não estão presentes em processos seletivos do ensino superior. Entretanto, existem argumentos que justificam a presença da literatura em aulas de língua inglesa, além de estratégias para explorar esses textos de maneira efetiva. Fernanda Mota Pereira (2019) afirma que o ensino em escolas regulares tende a enfatizar conteúdos que perpetuam uma estrutura que favorece conhecimento pelo mero conhecimento. Objetivando reflexões significativas e relevantes para o meio social, Pereira (2019) destaca a importância de textos literários como um recurso para o exercício da imaginação, proporcionando a jovens sensações novas e instigantes.

A escolha de um texto literário irlandês convoca a turma a observar um cenário cultural diferente dos discursos hegemônicos da mídia. Em comparação com o estabelecimento da nação estadunidense e os séculos de colonização britânica ao redor do mundo, o passado histórico da Irlanda está muito mais próximo do brasileiro. Tal aspecto

indica que a literatura irlandesa pode ser associada ao nosso contexto e oferecer conteúdo significativo para reflexão dos alunos. Convém destacar que não é nosso objetivo desqualificar outros textos anglófonos. Entretanto, é necessário perceber a existência de uma notável hegemonia britânica e norte-americana no ensino, não contribuindo para a diversidade temática e limitando o acesso a outras formas de usar da língua inglesa.

No ensino regular, textos de livros didáticos tendem a não estar alinhados à realidade social. Assim, não é surpreendente perceber o baixo número de leitores no Brasil. Fernanda Mota Pereira (2019) afirma que, apesar de seus evidentes benefícios, não é comum encontrar pessoas no Brasil que tenham o hábito de ler literatura. A situação se torna ainda mais preocupante ao observar que a escola regular não se engaja em despertar o interesse dos estudantes. Pereira destaca que professores podem não entender sua responsabilidade em incentivar jovens a ler, acreditando que esse seria um papel dos pais. Porém, profissionais da educação “desconsideram que, às vezes, a qualidade de tempo dos familiares com seus(as) alunos(as) pode não ser suficiente para motivar esse hábito” (PEREIRA, 2019, p. 168). O professor tem o dever de buscar estratégias e encorajar alunos a se aproximar da literatura, partindo da concepção da escola como uma arena de transformação social e um espaço para que o tempo seja destinado à aprendizagem.

Professores de língua inglesa não precisam, necessariamente, trabalhar com clássicos da literatura. É possível elaborar atividades interessantes com contos ou trechos de romances, mas é importante que a temática e o gênero dialoguem com o gosto e a realidade dos alunos. Contos de fada estão presentes em diferentes veículos de comunicação, sendo difícil encontrar alguém que não tenha tido contato algum com essas histórias. Steevens (2015) afirma que, mesmo sendo minimalista, um conto de fadas pode ser bastante

instigante. Além disso, os textos trazem modos de vidas questionados na atualidade, oferecendo um material para a desconstrução de padrões sociais nocivos. Através de “The Fairies’ Revenge”, os alunos podem se envolver em debates e produzir sentidos através de uma narrativa simples e acessível.

A temática da colonização é evidente na história e, por ser um aspecto familiar a estudantes de ensino médio, oportuniza a associação com a realidade do Brasil e as tendências contemporâneas. Até os dias de hoje, culturas hegemônicas buscam ampliar seu controle através de veículos midiáticos, propagando visões equivocadas ou negativas de grupos minoritários. Assim, é necessário que educadores realizem atividades e oportunizem o acesso a “textos literários produzidos por quem não faz parte do cânone e não segue paradigmas eurocêtricos” (PEREIRA, 2019, p. 160). Certamente, é de conhecimento geral que a Irlanda é um país europeu, mas a brutalidade durante os séculos de ocupação britânica remete a eventos em colônias fora da Europa.

Faz-se necessário também destacar que o texto deste plano de aula faz parte da obra de Lady Jane Wilde, uma escritora pouco explorada no contexto brasileiro. Da mesma forma, narrativas folclóricas irlandesas contrastam com obras canônicas presentes no ensino regular e são raramente estudadas por pesquisadores nas universidades. As fadas irlandesas são diferentes das criaturas presentes na Bela Adormecida ou na Cinderela. Tal aspecto promove a diversidade do gênero literário no ambiente escolar, podendo instigar estudantes a querer entender melhor as particularidades do folclore irlandês.

O conto é relativamente curto, o que é conveniente para uma turma que ainda não tem familiaridade com textos literários mais extensos em língua inglesa. Além disso, a construção de uma aula multimodal pode ser uma estratégia efetiva para guiar alunos ao campo

da literatura. Pereira destaca que é perceptível da grande audiência de programas de TV, séries, novelas e filmes que as pessoas gostam de histórias. Esse fato pode “funcionar como ponto de partida para gerar interesse em literatura (PEREIRA, 2019, p. 168). Levando esse contexto em consideração, a apresentação de trechos de *The Hallow* (2015), um filme cujo gênero é familiar e apreciado pelos estudantes, é uma forma de guiá-los até o texto escrito.

The Hallow se enquadra no gênero terror, mas não há cenas de violência extrema e a sua classificação é 14 anos. Durante minha atuação no projeto Festival de Cinema Irlandês⁷, esse longa foi uma alternativa encontrada para os anseios dos estudantes por narrativas fílmicas de terror. Apesar de se afeiçoarem a *Black'47* (2018), de Lance Daly, e a animação *Song of the sea* (2014), de Tomm Moore, os alunos, recorrentemente, solicitaram que fosse exibido um filme de terror. Considerando a faixa etária do grupo, *The Hallow* foi uma opção adequada e interessante dentro do gênero, principalmente por sua relação com o folclore irlandês. Trata-se de uma narrativa próxima aos interesses típicos de adolescentes e, também, pode ser utilizado para introduzir em tarefas que explorem contos sobre fadas e sua reação à presença humana em seu território.

O uso do filme também está associado à intenção de explorar as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Muitos professores acreditam que é possível isolá-las no processo de aprendizagem, o que não é coerente considerando que alunos precisam

⁷ O Festival de Cinema Irlandês foi um projeto realizado em três edições na cidade de Salvador, sob a coordenação da Profa. Dra. Noélia Borges de Araújo. Durante três semestres, a equipe organizou seções de cinema irlandês em diferentes escolas públicas. Após a exibição dos filmes, um monitor mediava um debate sobre a temática em questão. Em coautoria com a Profa. Noélia Borges, Fernando Biagini Junior, um dos monitores do projeto, publicou um relato de experiência sobre a primeira edição do festival. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/34604/21581>>. Acesso em: 10 Out. 2020.

usar mais de uma habilidade no mundo real. Rebecca Oxford (2001) entende as habilidades linguísticas como áreas de competências sobrepostas, apoiadas e integradas umas nas outras. Entendendo esses aspectos, é possível indicar a necessidade do processo de aprendizagem se aproximar de contextos reais de comunicação. Assim, este plano de aula foi desenvolvido considerando a importância da integração das habilidades linguísticas. Durante a mesma aula, os alunos podem falar, escutar, ler e escrever. Além disso, por ser uma mídia próxima a realidade dos estudantes, *The Hollow* pode auxiliar a romper os limites da sala de aula e levar a língua inglesa para a rotina dos estudantes.

Pensando que a atividade consegue deixar o âmbito escolar, é possível esperar que os estudantes possam se envolver mais afetivamente com o aprendizado. Trata-se de uma estratégia que pode contribuir para a motivação dos estudantes, levando o idioma de atividades que eles já realizam durante o dia. É possível que esses jovens estejam mais interessados em assistir ou escrever sobre um filme, cujo tema já foi amplamente apresentado e discutido em sala de aula. A construção de um parágrafo que relaciona a temática do longa a eventos contemporâneos auxiliará os estudantes a fixar o conteúdo. Com essa atividade, os alunos podem visualizar e se apropriar de suas próprias reflexões através do texto. Observando esses aspectos, é possível perceber que explorar conteúdos próximos a realidade, além de integrar as quatro habilidades, pode favorecer a motivação da turma.

Ademais, o conteúdo de “The Fairies’ Revenge” guiará alunos a refletir acerca da agressiva presença de modelos hegemônicos na sociedade brasileira. A defesa da identidade perpassa a escola e o processo de formação de cidadãos, sendo um tema essencial para a atuação dos professores. Trata-se da necessidade de conscientizar estudantes acerca de movimentos da mídia que homogeneizam padrões sociais e repelem costumes de comunidades minoritárias. Tal como as fadas se defenderam da presença de um colonizar que ignorou

sua existência, jovens brasileiros precisam tomar posse da língua inglesa, um idioma historicamente associado à colonização, e criar sentido a partir de suas próprias vivências.

Através de sua obra *Legends, Charms and Superstitions of Ireland*, Lady Jane Wilde utilizou a língua inglesa para dar voz aos camponeses oprimidos pelo domínio britânico. No prefácio, a autora destacou que o processo de tradução buscou preservar os aspectos culturais das histórias. Vários contos da ancestralidade celta da Irlanda foram eternizados no idioma do colonizador. Efetivamente, sem os esforços de uma escritora rica e protestante, essa herança poderia ter desaparecido para sempre durante a Grande Fome, junto com uma grande parcela da população irlandesa. A partir dessas considerações, é notável que o ensino de língua inglesa não precisa ser emoldurado por perceptivas coloniais. O interesse não deve ser hierarquizar padrões sociais ou modos de vida. Na verdade, o processo se torna realmente efetivo quando as atividades se associam ao cotidiano, favorecem a construção de sentido, e permitem que alunos possam se apropriar e reconhecer o inglês como parte integrante de sua própria cultura.

Referências bibliográficas

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**. Londres: Pearson, 1994.

BROWN, H. Douglas. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, v. 9, p. 18, 2002.

DA SILVA, Maria Zenaide. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente.** Tese de Doutorado. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

DUFF, Alan, MALEY, Alan. **Literature.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

HOWES, Marjorie. **Tears and Blood: Lady Wilde and the Emergence of Irish Cultural Nationalism. Ideology and Ireland in the Nineteenth Century,** p. 151-72, 1998.

O'FAOLAIN, Sean. **The Irish.** Harmondsworth: Penguin Books, 1980.

OXFORD, Rebecca. **Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom.** ERIC Digest. 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED456670>>. Acesso em: 05 Out. 2020.

PEREIRA, Fernanda Mota. **From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools.** **Intercultural Education,** v. 27, n. 6, p. 577-586, 2016.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Educação de Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero.** Salvador: Edufba, 2019.

SAMPAIO, Alexandre. **O olhar pós-colonial na construção de uma identidade irlandesa: um estudo da peça Translations,** de Brian

Friel. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99117>>. Acesso em 01 Ago. 2020.

STEEVES, Nicole. Fairytales in Secondary English Classrooms? Exploring Multimodality, Visual Literacy and Student Resistance. Dissertação (Mestrado em Educação) – Department of Curriculum and Instruction, University of Victoria, Victoria, 2015. Disponível em: <<http://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/6705>>. Acesso em 10 Out. 2020.

The Hallow. Direção: Corin Hardy. Roteiro: Corin Hardy e Felipe Marino. Produção Corin Hardy e Felipe Marino. Reino Unido, Entertainment One, 2015.

TOLEN, Heather Lorene. Resurrecting Speranza: Lady Jane Wilde as the Celtic Sovereignty. 118 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) - Brigham Young University, Provo, 2008. Disponível em: <<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1642/>>. Acesso em 01 Out. 2020.

WILDE, Lady Jane. Legends, Charms and Superstitions of Ireland. Nova Iorque: Dover Publications, 2016.

LEITURA COMO PRÁTICA COMUNICATIVA

*Victor Augusto da Cruz Pacheco*¹

Tópico: Aprendizado de língua estrangeira

Nível: Intermediário

Objetivos Pedagógicos: Estimular a leitura como um ato comunicativo. Introduzir e praticar expressões e estruturas da linguagem instrucional utilizadas para dar conselhos, sugestões, instruções e ordens.

Introdução

Filha de pais irlandeses, mas nascida e crescida na cidade de Sheffield, na Inglaterra, Róisín O'Donnell sempre sentiu uma certa inquietude com as questões de identidade nacional, tanto na forma como se identificava quanto pela forma como era interpelada por irlandeses. Essa inquietude aparece em suas narrativas que representam imigrantes de várias nacionalidades no contexto irlandês contemporâneo marcado pelas transformações do período de crescimento econômico conhecido como Tigre Celta. Presente na premiada coletânea *Wild Quiet*, publicada em 2016 pela editora New Island Book, “How to Learn Irish in Seventeen Steps” narra o percurso de Luana Paula da Silva O'Connor, uma brasileira, casada com um irlandês, que vive em Dublin e, para conseguir dar aula em escolas primárias, precisa fazer o exame de língua irlandesa, *Scrúidú le*

¹ Doutorando na Área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

bAghaidh Cáilíochta sa Ghaeilge. Ao narrar as peculiaridades e ironias cotidianas do aprendizado da língua irlandesa, o conto de O'Donnell permite uma análise crítica que faz convergir tanto a violência linguística do passado colonial quanto a burocratização e racismos estruturais do presente multicultural. O plano de aula a seguir utiliza a abordagem pedagógica *Task-Based Language Teaching* (de agora em diante *TBLT*) e propõe estimular a leitura como um processo comunicativo.

I – Pre-reading activities

1. You will read the short story “How to Learn Irish in Seventeen Steps” by the Irish writer Róisín O'Donnell. Before reading, answer the following questions:
 - a. What do you know about Ireland?
 - b. Which language do think Irish people speak more often: English or Irish?
 - c. Do you know any words in Irish?
 - d. Do you know any other language spoken in Brazil?
 - e. Take a look at a sentence written in Irish:

Luana Paula is ainm dom. Táim naoi mbliana is fiche d'aois. Is as Brasail ó dhúchas mé, ach táim i mo chónaí i mBaile Átha Cliath anois.

Translation: My name is Luana Paula. I'm 29. I'm Brazilian but I live in Dublin.

Do you think Irish is a language difficult to learn? Why/Why not?

II – Reading activities

The class will be divided into four groups and each group will read four steps. Summarize each step by answering:

1. What is the main step?
2. What happens during the step?

With the whole class, try to order each step from 1 to 16. Your teacher will read the last step.

- a. What is the most interesting part of the narrative?
- b. Which step would you / would you not follow? Why?
- c. The short story ends with Luana announcing the results to her mother. Do you think she passed her test? Why / Why not?

III – Language Analysis

1- Read the following excerpt from the short story:

Take selfies in Parque Ibirapuera in front of the towering banyan trees, their hanging roots like dark brown dreadlocks.

Hug your mama in the glass-walled departures lodges at Guarulhos Airport and feel as if you have stepped outside your body. *Whisper*, “I’ll be home soon,” into your mama’s crimped black hair and inhale her lavender musk. Your head should be crowded with voices begging you to stay.

Don’t sleep during the sixteen-hour flight back to Europe. While Séan snores with his head on your shoulder, *stare out* at the pulsing ice-blue lights on the wing. *Imagine* the path you are charting though the mess of Atlantic Stars, which will make you feel lost in the snow globe of space.

(O'DONNELL, Róisín. “How to Learn Irish in Seventeen Steps”. In: **Wild Quiet**. Dublin: New Island, 2016, Kindle, posição 1145)

- a. What are the words in italics expressing?
- b. Do you know any other texts or places where you can find similar expressions?

In pairs, formulate sentences using the structures:

*Imperative verb form + suggestion / advice + to
improve + skill
To improve + skill + you + should*

Skills:

Student A: Reading — Writing — Speaking Listening — Vocabulary

Student B: Grammar — Cooking — Singing Driving — Swimming
--

After formulating the sentences, ask a partner for their advice to improve your skills using the following structure:

How can I improve + my + skill ?

OR

What do you think I should do to improve + skill ?

Examples:

Student A: How can I improve my reading skills?

Student B: Read comic books to improve your reading speed.

Student A: What do you think I should do to improve reading skills?

Student B: (I think) You should read comic books (to improve your reading skills).

IV – Follow-up task

In groups, imagine that a friend is learning English or Portuguese and she/he asks you for some advice and suggestions on how to learn or improve English or Portuguese. By the end of the task, the group should read out loud the sentences to give advice to the other group.

Reflexão crítica

A abordagem mais comum de uso da literatura no ensino de língua estrangeira é a leitura individual, geralmente em casa, devido às limitações de tempo de aula, com atividades divididas entre *pre-reading*, *during reading* e *post-reading* e suas variações. Neste modelo, as atividades são destinadas a avaliar o nível de entendimento do estudante sob aspectos da narrativa, transformando a leitura em produção escrita. Obviamente que não há problema nesse método, pois estimula e desenvolve habilidades de compreensão fundamentais para proficiência do estudante. Entretanto, o ponto a se questionar é a maneira pela qual a literatura serve apenas como um instrumento que reforça uma noção individualista numa relação entre texto e leitor (e após isso um terceiro leitor, o professor). Ou seja, o aluno lê e responde as questões sozinho em casa e depois disso é lido e avaliado (através de um *feedback* escrito) pelo professor. O método de task-based language teaching desloca a atividade de leitura do nível individual para o nível de leitura, estimulando a comunicação oral.

TBLT é uma abordagem pedagógica centralizada no conceito de tarefas pedagógicas, tendo como principal objetivo desenvolver habilidades e qualificar o aluno em tarefas em situações existentes no mundo real. Segundo Peter Skehan (1996), uma tarefa pedagógica contempla quatro características: o sentido é fundamental; há algum tipo de problema para ser resolvido; a atividade se assemelha a alguma

situação que o aluno irá encontrar em interações sociais; a avaliação da tarefa se dá a partir daquilo que o aluno conseguiu produzir. Para que essas características sejam contempladas, é necessário que haja uma rica inserção de conteúdo autênticos em língua inglesa mostrando o que e como o aluno deve fazer (*input*), tarefas que estimulem o uso prático do conteúdo abordado (*output*), interação comunicativa entre estudantes e, por fim, um feedback para que o estudante saiba o que acertou ou não, onde e o que melhorar.

É importante ressaltar que há uma diferença entre o ensino em *task-based* e *task-supported*: ambos são centralizados em torno da ideia de tarefa, entretanto o primeiro é uma abordagem voltada ao currículo e programa do ensino como um princípio organizador, enquanto o último utiliza-se de tarefas pedagógicas como forma de enriquecer a experiência de ensino. É através do *task-supported* que o presente plano de aula foi pensado: as atividades, enquanto tarefas pedagógicas, são uma forma de estimular o uso de literatura em sala de aula como uma experiência comunicativa.

Tendo como principal objetivo ser comunicativo, a maior parte das atividades foram pensadas para serem desenvolvidas visando a produção oral. Na seção **Pre-reading Activities**, as questões servem como orientação ao professor e as respostas serão variadas. O objetivo é estimular e enriquecer o repertório sociocultural de países em língua inglesa do estudante. É fundamental que essa parte seja visualmente estimulante, através de vídeos sobre a Irlanda, apresentação de PowerPoint, vídeos de entrevistas com a escritora para contribuir com a familiarização com a literatura irlandesa e o inglês falado na Irlanda. Outro ponto relevante a ser abordado é a pergunta “Do you know any other language spoken in Brazil?” pois abre um caminho para reflexão crítica dos processos colonizatórios ocorridos também no Brasil.

Como forma de possibilitar uma leitura colaborativa num contexto comunicacional, o conto será trabalhado como se fosse um

quebra-cabeça: divididos em quatro grupos, cada grupo terá quatro partes/passos e ao final da leitura terão que montar juntos como imaginam que é o percurso da personagem. Uma sugestão para essa atividade é embaralhar os passos para analisar como os alunos negociam o sentido do texto literário. Durante a leitura, o professor terá um papel mais passivo, apenas oferecendo ajuda quando os grupos solicitarem. A atividade ressalta a própria estrutura narrativa do conto, organizada como um roteiro de ações em passos sequenciais. Além disso, o conto abre caminhos para que o estudante tenha contato com outra forma de construção narrativa. Ao final da atividade e da leitura do último passo, é sugerido algumas questões para discussão geral do texto.

A seção **Language Analysis** é dedicada para a prática gramatical da linguagem instrucional, geralmente utilizada para expressar conselhos, sugestões e ordens. Seguindo a abordagem TBLT, o ensino gramatical não é o objetivo central da atividade, mas sim dar as ferramentas gramaticais necessárias para o estudante possa utilizar num determinado contexto comunicacional, por isso, foi introduzida na tarefa pedagógica a estrutura de pergunta e resposta. No plano de aula, foi sugerido um excerto que contempla alguns exemplos da estrutura com a utilização do verbo no imperativo nas formas afirmativa e negativa. As perguntas que seguem o excerto são direcionadas ao despertar crítico do uso da língua e contextos nos quais podem ser vistos a estrutura gramatical. Vale destacar que é importante pensar uma sequência didática para explorar outras formulações gramaticais de sugestão e conselhos uma vez que o conto apresenta formulações fixas (uso do imperativo, *should* e *will* como sequenciamento temporal de ações).

Por fim, o **Follow-up** é uma atividade de fixação que colocará em prática o uso das estruturas gramaticais de sugestão e conselho. Através da criação de dezessete passos para o aprendizado do inglês ou

do português, os alunos serão estimulados a refletir criticamente sobre o processo de aprendizado em língua estrangeira e seu papel como falante nativo em ajudar o outro, desenvolvendo um caráter empático nos alunos. Além disso, a atividade pode ser vista como forma de autoavaliação em grupo.

Com isso, o TBLT é uma forma de proporcionar um processo de aprendizagem prático, encorajando os estudantes a negociar o significado para alcançar um objetivo comum. Como professores, devemos considerar o papel das tarefas pedagógicas e sua função para possibilitar um processo de aprendizagem onde estudantes irão utilizar a língua inglesa de forma exitosa em situações da vida real. Através do TBLT, o plano de aula propõe a descentralização da leitura como algo individual para torná-la algo coletivo e comunicacional.

Agradecimentos

Este capítulo foi financiado pela bolsa de pesquisa sob processo nº 2020/03891-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Referências bibliográficas

DECAPUA, Andrea. **Grammar for Teachers. A Guide to American English for Native and Non-Native Speakers.** Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

O'DONNELL, Róisín. "How to Learn Irish in Seventeen Steps". In: **Wild Quiet**. Dublin: New Island, 2016, Kindle, posição 1134-1418.

SCHWALL, H. Stylizing Life: Empathy and Translation in Róisín O'Donnell's Transcultural Writing. **ABEI Journal: The Brazilian Journal of Irish Studies**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 63-81, 2019. DOI: 10.37389/abei.v20i2.3202. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/abei/article/view/179640>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SKEHAN, Peter. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. In: **Applied Linguistics** V. 17, No. 1, 1996 pp. 38-62. DOI: 10.1093/applin/17.1.38

WILLIAMS, R. "Top ten" principles for teaching reading. In: **ELT Journal**, 40, 1, 1986, pp. 42-45.

GÊNERO E PODER: O ENSINO DE INGLÊS ATRAVÉS DO TEATRO

*Alessandra Cristina Rigonato*¹

Tópico: Refletindo sobre a representação de Gênero e Poder.

Nível: Intermediário

Objetivos Pedagógicos: Ensinar a usar o presente simples para se referir ao tempo passado (presente histórico) ao narrar um sonho. Aprender a fazer inferências e adaptar uma narrativa antiga bem conhecida.

Introdução

Por que ensinar inglês por meio de teatro? Embora romances, poemas e contos certamente proporcionem um prazer amplamente estético, emocional e intelectual, é através da leitura de dramas e encenações que os alunos podem experimentar uma densa apropriação da linguagem pela mente e pelo corpo.

O drama é uma via para incorporar conhecimentos antigos e novos sobre comunicação. Ao integrar a linguagem corporal e verbal, modos cinestésicos de aprendizagem estão sendo considerados no plano de estudos, o que permite aos professores abordar âmbitos mais amplos de estilos de aprendizagem. Antes mesmo de aprendermos nossas primeiras palavras em nossa língua materna, somos expostos a gestos e expressões faciais que nos dizem como a pessoa se sente.

¹ Doutora em Estudos Literários e Linguísticos em Inglês pela Universidade de São Paulo e professora de língua inglesa na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Também adquirimos a capacidade de “ler” rostos que mostram raiva, felicidade, dor, surpresa. Compreender e expressar pensamentos e sentimentos por meio do corpo, bem como verbalmente, produz formas significativas de comunicação.

Outra força considerável do texto dramático é seu imediatismo. Os alunos estão presentes e ativos no imediatismo do texto dramático. Em uma circunstância performativa proposta por uma dramatização, os alunos ativam o uso da linguagem autêntica de forma criativa. Trabalhar com drama favorece um cenário inventivo e proposital para envolver os alunos no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Perseguindo essa vivacidade no ambiente de ensino de línguas, *Penelope* (2013) de Enda Walsh oferece possibilidades de desenvolver tarefas interessantes de leitura e performatividade por meio de material autêntico.

Enda Walsh (Dublin, 1967) é um dramaturgo irlandês multipremiado. Suas adaptações para o teatro incluem a transposição do romance de Dostoiévski *Os Irmãos Karamazov* (1880) para a peça *Delirium* (2008). Em *Penelope*, Walsh revisita o mito da *Odisséia* de Homero (VIII, BC) em que Penelope prega peças em seus pretendentes para continuar esperando o retorno de Odisseu de Tróia. Em uma versão moderna do mito grego, a peça retrata uma sátira da masculinidade moderna. Quatro personagens masculinos passam seus dias em uma piscina vazia esperando que Penelope olhe para eles de forma intermitente. O estereótipo do herói da peça, que passa o tempo fazendo churrasco e bebendo, desencadeia questionamentos sobre a representação atual da dominação masculina e como ela é vista a partir de uma perspectiva feminina. Embora Penelope não fale durante a peça, seus gestos e olhares silenciosos decidem o encerramento da peça. A agressividade dos pretendentes destrói uns aos outros, e Penelope, fora deste mundo, decide seu novo começo.

I – Pre-reading Activities

1. Then and now. Women and work.



a.



b.

- a. Look at picture (a). Brainstorm 5 words in one minute.
- b. Now, talk to a classmate. Ask and answer questions about the pictures (a) and (b). E.g: Where do they work? Who do they work for?

2. Match the words with the correct meaning:

- | | |
|----------------|--|
| 1. dilapidated | A. to remove (liquid) gradually or completely |
| 2. drain | B. cloth that is hung on the stage and often transparent. |
| 3. ladders | C. old and in poor condition |
| 4. scrim | D. the time and the place in which the action of a book, film, play happens. |
| 5. setting | E. a piece of equipment used for climbing up and down. |

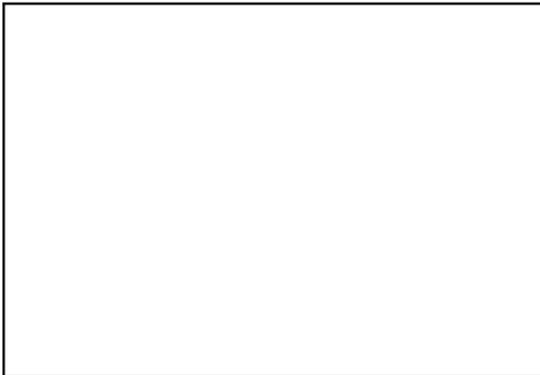
3. After reading the stage directions of the play *Penelope*, speak to a classmate and answer the questions.

After a little time we realise that we're looking at a dilapidated swimming pool drained of water. There are two ladders at the back of the pool where the actors enter. At the back and above the swimming pool we can see a large sliding glass door that leads into a villa. There's a scrim which allows us to see inside, when appropriate. The pool's been turned into a living space and it seems to have operated as such for years.

(Walsh, Enda. *Enda Walsh Plays: Two* (Locais do Kindle 2014-2017). Nick Hern Books. Edição do Kindle.)

- a. What type of characters do you expect in this setting? Why is the place dilapidated?

- b. Draw a sketch of the setting described.



4. Look at the words in the box. Organize them according to their meaning into three categories: PLACES, ACTIONS, or CHARACTERISTICS.

house	crumble	shore	spend
step	underneath	huddled	cove

PLACES

ACTIONS

CHARACTERISTICS

II – Reading Activities

1. Read the following excerpt of *Penelope* (2013) by Enda Walsh.

FITZ. So tell the dream.

A pause.

QUINN. The fire starts underneath the barbecue. It starts at the same time he steps from his boat onto the shore and looks up at the house here. The fire fills the barbecue's frame as his feet take to the sharp rocks. He glances over at our white houses huddled together by the cove, creaking and empty. He could crumble them with a breath but he couldn't be bothered, he wants us and our blood. He knows what we've turned his house into, how we spend our days here in his pool. How Penelope sits in that room watching us... doubting that he's alive maybe... and maybe choosing one of us for love. This is our hope, our religion... but today her husband returns.

(Walsh, Enda. **Enda Walsh Plays: Two** (Locais do Kindle 2259-2261). Nick Hern Books. Edição do Kindle.)

a. Who is Penelope?

b. Who is the man who “steps from his boat”?

c. Why does Penelope’s husband have no name?

d. Why does the man want their blood?

e. Why is the love of Penelope their hope and religion?

f. How does Quinn feel about the returning of Penelope’s husband?

2. Imagine you are Penelope. You must write three sentences expressing your thoughts when listening to the dream.

III – Language Analysis

4. In the text Quinn narrates his dream using the present tense. Underline the verb(s) where you find the present simple to express past happenings.

5. Change the underlined verbs into the simple past. Does the meaning change?

6. What effect does the use of the present simple to narrate past actions have in the text?

7. In your opinion why did the playwright choose to use the present simple instead of past simple to narrate the dream?

8. Over to you. Use the present simple to narrate your dream. Write it down in the first person.

9. Acting out. In pairs, choose one dream. Student A narrates the dream changing the first person into the 3rd, and student B (listening to student A) acts out the dream silently using mime and gestures.

IV – Critical Reading

10. Read the following excerpts.

QUINN. We do not arm ourselves! We know the man we're dealing with here! This man is a colossus! This is a man who went to war and butchered thousands without breaking sweat.

BURNS (retching). Oh God...

QUINN. A bowel movement sends us into palpitations! This is a legend who faced monsters, who remained unblinking, unfazed before he humiliated them into submission.

[...]

FITZ. Well, she was never a woman for words, my mother. She could talk but I was always of the opinion that she hated the debris that conversation left behind. She couldn't see the point of offering an opinion on anything!

QUINN. Your mother was a woman, right?

FITZ. Oh, completely! And rather than thinking of her as a halfwit, I like to think of her as a revolutionary! Had her ideas on vocal abstinence caught on, you could imagine, boys, a world with absolutely no wars. Or had there been wars they would be enacted through mime...

(Walsh, Enda. **Enda Walsh Plays: Two** (Locais do Kindle 2189-2193; 2279-2283). Nick Hern Books. Edição do Kindle.)

11. Answer the questions, then exchange your ideas in groups of four:
- a. What are stereotypes? What gender stereotypes do you see in the passage?

- b. What is the irony on the passage “I like to think of her as a revolutionary! Had her ideas on vocal abstinence caught on”?

- c. From your point of view, how important is to be able to express opinions?

12. Read the passages below, underline new words, and answer the questions:

1.

QUINN. It's a rainbow, is what it is, Fitz, and he knows it! We eat life! We annihilate every single thing that doesn't comply to our tastes, to our sense of good, our idea of beauty. Each second of the day is a challenge to control, to win, to shape, right, Burns?! Each little sight you see is there to be turned sour, yeah. Each person we meet is there to be beaten down and knocked into place. It's subtle at first, otherwise it's all a bit aggressive and a little too obvious for us men of the world.

2.

Suddenly the door into PENELOPE's house opens. She steps down and looks down at the three men. She walks around the side of the pool, stops and stands just above the CCTV camera looking at them. There's an intensity to her. She's waiting. Something is going to happen.

3.

DUNNE grabs QUINN and holds his arms back.

DUNNE (shouts). Finish him!

FITZ stabs him again. BURNS is over fast, takes the knife and drives it into QUINN's stomach. BURNS pulls the knife out and QUINN falls to the ground, the balloon exploding in PENELOPE's hands. PENELOPE turns away fast to re-enter the house but...

4.

Suddenly the barbecue goes up in flames. As their dream predicted, it begins from its legs and quickly spreads to the rest of the frame and the grill. It is a beautiful red/orange fire and BURNS, FITZ and DUNNE stare over at it and into their death. They are ready for the end. The fire rages for one whole minute. PENELOPE turns and looks offstage and into her new future...

Blackout.

The End.

(Walsh, Enda. **Enda Walsh Plays: Two** (Locais do Kindle 2661-2803). Nick Hern Books. Edição do Kindle.

a. Who is described by Quinn's words in the first excerpt? Write down the verbs that express actions of power and domination.

b. How did Penelope seem to preview what is about to happen in excerpt 3? What is the evidence in the text to justify your answer?

c. Are the actions in excerpt 3 a consequence of the description of men in excerpt 1? Which one do you think is more effective in theatre: telling or showing something?

d. What element did change in excerpt 4 in relation to the dream?

V – Follow-Up Questions

Considering the final words of the stage directions in *Penelope*: “PENELOPE turns and looks offstage and into her new future”, talk to a classmate to answer the questions below.

a. Return to the pictures in activity 1 “Pre-reading activities”. Compare both women, how are they dressed. What changed? What can be this “new future” that Penelope is looking at?

b. Considering Penelope’s reaction to the violence among the suitors. Is this what you expected from her? Why or why not?

c. How would you adapt the myth of Penelope and the suitors? Write a general idea of how would be your version of the myth. You may apply the form of a dramatic text if you wish. Try to use the historic present when possible.

Reflexão crítica

A proposta pedagógica baseada em *Penelope* de Enda Walsh tem o objetivo de articular conhecimentos prévios e novos no contexto do estudante, tanto no que concerne à intertextualidade quanto ao uso da língua. A partir do pressuposto de que referências à mitologia grega formam um repertório comum no ambiente educacional, espera-se que o contato com o texto dramático contemporâneo não aconteça em um plano completamente alheio às leituras do aluno. É válido ressaltar a presença de mitos gregos não apenas no contexto escolar, mas também em formas cinematográficas, em quadrinhos e até mesmo em jogos multimídia. Em relação ao conteúdo linguístico, estimula-se um novo uso de uma estrutura já assimilada pelo estudante de língua inglesa em nível básico.

A escolha da peça *Penelope* pautou-se em dois pontos principais: o primeiro é aproximar o aluno das particularidades do texto dramático, pontuando as transições entre descrição de espaço cênico, diálogo, narração, descrição de ações e gestos de personagens; o segundo ponto corresponde a apresentar possibilidades de análise,

revisão e reflexão sobre a representação de estereótipos de gênero. Esse tipo de texto também salienta a importância da comunicação não-verbal nos contextos comunicativos. Ademais, mostra como a combinação desses gestos com estruturas linguísticas torna a compreensão e expressão mais significativa e natural. Dessa forma, a elaboração desse plano visa a despertar um olhar para as mudanças temporais nas formas de representação de gênero. Essa mudança na representação se dá na figura do herói que atinge seus objetivos com qualidades de força e astúcia no mito do século VIII a.C., mas que no contexto do século XXI o levam ao aniquilamento. Do ponto de vista da figura da mulher também se nota uma transformação. A personagem passa da heroína que espera seu herói retornar da guerra para iniciar uma nova vida para a Penélope que olha um palco vazio e vislumbra as possibilidades de um mundo novo que suas escolhas podem oferecer.

As **Pre-reading activities** foram desenvolvidas com a finalidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o mito de Penélope. Além disso, busca-se a sensibilização dos alunos em relação à representação da figura feminina, à princípio na forma visual, na comparação anacrônica da relação da mulher com o trabalho em duas imagens. Espera-se que os estudantes indaguem sobre as transformações da relação entre mulheres e trabalho, sendo que a primeira imagem apresenta a figura feminina de Penélope no tear dentro do lar; enquanto a segunda se insere num espaço externo, fora dos limites domésticos. Considerando os desafios da leitura de um texto dramático, o primeiro trecho a ser lido é uma particularidade desse tipo de obra, a rubrica. Para compreender o cenário da peça nessa rubrica, há uma atividade prévia de combinação entre as palavras-chave para a leitura com seus respectivos significados. Por fim, propõe-se que o estudante produza um esboço visual do cenário com o intuito de estimular as expectativas sobre as personagens e ações que ocuparão a cena.

Em **Critical Reading**, o estudante se depara com a passagem do texto em que a personagem relata um sonho como premonição de sua destruição. De modo auxiliar a compreensão geral do texto, o estudante realiza uma atividade de categorização do léxico essencial do texto, dividindo os termos em lugares, ações ou características. A escolha pelas categorias almeja introduzir aspectos gramaticais sem a nomenclatura tradicional, como substantivos, verbos e adjetivos, tendo em vista colocar o foco na função dos termos nas passagens. Nessa parte busca-se apresentar o uso da estrutura linguística do presente para narrar acontecimentos do passado. Em seguida, o estudante responde a “concept checking questions”, inseridas com o objetivo de verificar se o sentido desse uso da estrutura linguística foi assimilado. Em seguida, apresenta-se ao estudante um espaço para a produção subjetiva da estrutura, primeiramente na forma escrita, logo de modo oral e gestual em pares. Essa atividade visa ao desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão oral e gestual, sendo que o estudante A realiza uma leitura dramática de seu próprio sonho, enquanto o estudante B o ouve e representa o que é narrado pela linguagem corporal e gestual. Em relação à leitura desse trecho, habilidades de compreensão, interpretação e inferência também são contempladas nas questões propostas.

Follow-Up Questions, última parte do plano pedagógico, tem o objetivo de ampliar questões de leitura e pensamento crítico, rever as ideias iniciais sobre o mito de Penélope e as transformações propostas pela peça de Enda Walsh, bem como incentivar comparações com os contextos dos estudantes. Ao final do plano de aula, espera-se que o estudante produza sua versão crítica do mito fazendo uso das estruturas linguísticas e textuais apresentadas.

Referências bibliográficas

WALSH, Enda. “Penelope”. In: **Enda Walsh Plays: Two**. Nick Hern Books. Edição do Kindle, 2014.

PARROTT, Martin. **Grammar for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, pp. 274-75.

LENDO ROMANCES *MILLENNIALS*: RELAÇÕES DE CLASSE E GÊNERO

*Mariana Bolfarine*¹

Tópico: Descrevendo pessoas

Nível: Intermediário

Objetivos Pedagógicos: Fazer descrições; comparando e contrastando.

Discutir linguagem e poder, impressões, estereótipos.

Introdução

O assunto desta aula é “Descrevendo Pessoas”, e é baseado em um romance “millennial” irlandês contemporâneo chamado *Normal People* (2018). Esta introdução apresenta uma visão geral do contexto em que o romance foi publicado e da literatura “millennial”. Essa discussão inicial fornecerá ferramentas com que aprendizes da língua inglesa poderão avaliar e discutir suas impressões acerca dos personagens principais, Connell e Marianne, por meio das descrições fornecidas pelo narrador onisciente.

É importante ter em mente que a Irlanda de hoje é o produto de quase 800 anos de domínio britânico. Foi somente em 1926, após a Guerra da Independência, que o líder revolucionário Eamon de Valera

¹ Mestre e doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

fundou o Partido Republicano Irlandês e o catolicismo passou a ocupar um lugar privilegiado na República da Irlanda de Valera, visto que a igreja era responsável pelo controle da educação e da moralidade, baseada na ideia do pecado original.

A primeira tentativa de reverter o conservadorismo e a estagnação dos anos Valera ocorreu na década de 1960, com Taoiseach Séan Lemass e seu Programa de Desenvolvimento Econômico (FERRITER, 2004). Em 1973 a Irlanda aderiu à União Europeia e, após outra crise econômica na década de 1980, o país passou por um período de rápido crescimento econômico alimentado por capital estrangeiro entre 1995 e 2000. Em referência aos Tigres Asiáticos, a Irlanda ficou conhecida como Tigre Celta por um período breve, mas de enorme relevância, pois profundas mudanças sociais surgiram com o crescimento econômico.

Na virada do século, uma crise de especulação imobiliária atingiu seu pico em 2008 e, durante os 18 meses que se seguiram, a economia irlandesa entrou em colapso, pois milhares de pessoas não podiam mais pagar por suas propriedades. O setor de construção privado entrou em colapso, resultando em “casas vazias” – edifícios inacabados. Mesmo com a recuperação a partir de 2014, conhecida como o período “pós-crash”, o povo irlandês ainda vive precárias condições de trabalho e valores de aluguel em alta, especialmente em Dublin. (GREY, GERAGHTY, RALPH, 2016)

Mais de uma década se passou desde o colapso do Tigre Celta, cujas consequências foram capturadas na literatura escrita por “millenials”, ou seja, jovens que nasceram entre 1981 e 1996 (SUDJIC, 2019), que se tornou popular por refletir a forma como jovens pensam e se comportam, como lidam com a cultura digital, com problemas de classe, de relacionamento e sexualidade. Seus personagens tendem a se autossabotar, se automutilar e se envolverem em relacionamentos abusivos e / ou sadomasoquistas. (SUDJIC, 2019). Tais narrativas

também investigam as limitações trazidas pela precariedade do mercado de trabalho, pois a classe social permeia todas as relações; assim, a principal característica desses romances é o reconhecimento de que a recessão não foi sentida da mesma forma por todos (“Fail and Fail Again”, 2020).

A escritora millennial em questão, Sally Rooney, nasceu em 1991 e é vencedora do Prêmio Costa. É autora de contos e de três romances: *Conversations with Friends* (2017), *Normal People* (2018) e *Beautiful World, Where Are You?* (2021). A popularidade de Rooney já cruzou o globo, principalmente após a produção da série homônima, “Normal People” dirigida pelo cineasta irlandês Lenny Abrahamson.

Normal People pode ser considerado um *Bildungsroman*, um romance de formação, que narra o amadurecimento dos dois personagens principais, Connell e Marianne, desde a adolescência, até o término da universidade em Dublin, Irlanda. Uma vez que o cerne de *Normal People* é a maneira como os protagonistas estão dando sentido ao seu relacionamento, foram selecionados trechos do romance que revelam a maneira como Marianne é percebida por Connell e, ao contrário, a maneira como Connell é percebido por Marianne.

I – Pre-reading activities

1. Introductions

If students do not know each other, they should introduce themselves by asking their partner’s:

- Name
- Date of birth
- Place of residence
- Interests

If students are already acquainted, they can skip to this second part of this activity and ask each other if:

- They like reading
- They have a favourite genre or author
- They have ever read in English
- What they know about Ireland

Students should report to the instructor the information about their partners.

2. Warm up

Look at the picture below of the TV series “Normal People” and ask students to answer the following questions about what they see in the picture:

- Who do you think are young man and woman?
- How old are they?
- How are they related?
- What are they wearing and where are they?



Figura 1: Cena da série “Normal People”,
divulgação Starplayz

Now, read the following excerpt about **Connell**:

“In school he and Marianne affect not to know each other. People know that Marianne lives in the white mansion with the driveway and that Connell’s mother is a cleaner, but no one knows of the special relationship between these facts.”

(Rooney, Sally. **Normal People**, Faber & Faber. Edição do Kindle, p. 2)

a. Where does Marianne live?

b. What does Connell’s mother do in Marianne’s house?

c. Do you think that these facts may interfere in the relationship between Connell and Marianne?

Keeping this information in mind, read the excerpts in the boxes below. In the first box are descriptions of Marianne through Connell’s perspective, and in the second descriptions of Connell by Marianne.

Marianne

She exercises an open contempt for people in school. She has no friends and spends her lunchtimes alone reading novels. A lot of people really hate her. Her father died when she was thirteen and Connell has heard she has a mental illness now or something. It's true **she is the smartest person** in school. [...] But why Marianne? It wasn't like she was so attractive. Some people thought **she was the ugliest girl** in school. What kind of person would want to do this with her? And yet he was there, whatever kind of person he was, doing it.

(Rooney, Sally. **Normal People**. Faber & Faber. Edição do Kindle. Emphasis added).

Connell

The Waldrons are notorious in Carricklea. One of Lorraine's brothers was in prison once, Marianne doesn't know for what, and another one got into a motorcycle crash off the roundabout a few years ago and almost died. And of course, Lorraine got pregnant at seventeen and left school to have the baby. Nonetheless Connell is considered **quite a catch these days. He's studious, he plays centre forward in football, he's good-looking, he doesn't get into fights. Everybody likes him. He's quiet.** Even Marianne's mother will say approvingly: That boy is nothing like a Waldron. Marianne's mother is a solicitor. Her father was a solicitor too.

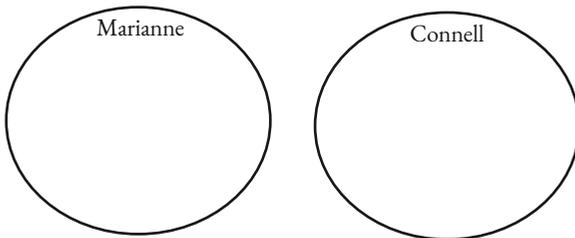
(Rooney, Sally. **Normal People** (p. 34). Faber & Faber. Edição do Kindle. Emphasis added.)

3. Vocabulary Building: Match the words to their meaning:

- | | |
|--------------------|---------------------------|
| (A) roundabout | () centro-avante |
| (B) approvingly | () um bom partido |
| (C) a catch | () desdém |
| (D) solicitor | () de reputação duvidosa |
| (E) contempt | () com aprovação |
| (F) yet | () procurador |
| (G) Carricklea | () condado irlandês |
| (H) centre-forward | () rotatória |
| (I) nonetheless | () ainda |
| (J) notorious | () não obstante |

4. Describing People: Write down in each circle the adjectives which describe Connell and Marianne, respectively:

Smart – Ugly – Rich – Reader – Contemptuous –
Athletic Introverted – Handsome – Friendly – Quiet



4. Background information:

Now, with the help of students, tell the class about the background of *Normal People*, where and when the story is set, in the city of Dublin, in post-crash Ireland. Then, tell students about its characters and its plot, which revolves around the complicated relationship between Connell and Marianne, especially due to the lack of communication between them. Finally, explain to class that they have just read excerpts about impressions Connell has of Marianne and, in reverse, how

Marianne sees Connell. Keeping this information in mind, introduce Comparatives with examples from the above mentioned extracts.

III – Language Analysis: Comparatives

“Well, you’re smarter than me. Don’t feel bad. I’m smarter than everyone. Marianne is grinning now.”

(Rooney, Sally. *Normal People*, Faber & Faber. Edição do Kindle, p. 2.)

- **Type 1:**

one syllable

Smart (or nice, tall, etc.)

Comparative form:

Marianne is smarter than Connell.

Marianne é mais inteligente que Connell.

Rule: adjective + “-er” + than: smart + er = smarter

Superlative form:

Marianne is the smartest person in school.

Marianne é a pessoa mais inteligente da escola.

Rule: the + adjective + “-est”

- **Type 2:**

two syllables

ugly, quiet, friendly (or happy, busy, etc.)

Comparative form:

Connell is friendlier than Marianne.

Connell é mais amigável que Marianne.

Rule: delete the “y”, then use adjective + “-ier” + than

Superlative form:

The heaviest man in the world weights almost 600 kilos!

O homem mais pesado do mundo pesa quase 600 quilos!

Rule: delete the “y”, then use “the” + adjective + “-iest”

• **Type 3:**

More than one syllable (but excluding Type 2 above)

handsome, studious (or intelligent, careful, etc.)

Comparative form:

Connell is more studious than Marianne.

Connell é mais estudioso que Marianne.

Rule: more + adjective + than

Superlative form:

Connell is the most handsome boy in school.

Connell é o menino mais bonito da escola.

Rule: the + most + adjective

Now, choose from the adjectives in the table above (3. Vocabulary Building), and complete the sentences comparing Connell and Marianne.

a. Marianne is _____ than Connell.

b. Connell is _____ than Marianne.

c. Connell is the _____ in school.

d. Marianne is the _____ in school.

e. _____.

Write a paragraph imagining your own Connell and Marianne, comparing and contrasting them.

II. Critical Reading

Connell and Marianne

Prejudice – Stereotype – Men X Women

Introduce to the students the meaning of the words “prejudice” and “stereotype”.

PREJUDICE:

an unfair and unreasonable opinion or feeling formed without enough thought or knowledge.

STEREOTYPE:

a set idea that people have about what someone or something is like, especially an idea that is wrong.

(Cambridge Online Dictionary)

1. When you do not know someone, do you prejudge him/her?

2. Who do you think is more negatively prejudged in *Normal People*: Connell or Marianne?

3. What are stereotypes?

4. Who is more likely to be negatively stereotyped when not known: men or women?

Reflexão crítica

O ensino e aprendizagem de elementos linguísticos, sintáticos, lexicais e semânticos em língua estrangeira, pode ser viabilizado pelo texto literário à medida que a literatura atua como ferramenta de humanização por meio da ampliação do arcabouço cultural e do contato com o contexto sócio-histórico da obra estudada. Isso ocorre visto que a literatura é promotora do pensamento reflexivo e crítico, da parte do discente, acerca de si e de seu lugar na sociedade e no mundo.

Em “O Direito à literatura”, Candido escreve que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens que envolve as criações de ordem poética, ficcional, dramática, lenda, folclore, etc. A literatura, segundo ele, é o sonho acordado de todas as civilizações. Para isso, ela é um fator indispensável de humanização e confere ao homem a sua humanidade. Para que a democratização do conhecimento, e consequente humanização, de que fala Antonio Candido se concretize, deve-se ter um pensamento crítico formado.

O Letramento Crítico é uma prática necessária para o ensino da literatura, na medida em que os estudantes se tornam conscientes de como os textos se relacionam com questões de identidade, cultura, poder político, gênero, etnia, classe e religião. Essa prática desenvolve a

consciência crítica dos estudantes sobre o papel da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais e do poder, e é considerada “um recurso para desenvolver a consciência” sobre a relação entre linguagem e sociedade (FAIRCLOUGH, 19992, p. 2, *apud* VAN, 2009, p. 8). Outro objetivo do Letramento Crítico é encorajar os alunos a explorar como os fatores sociais e políticos moldam a linguagem que eles estão aprendendo para estejam mais conscientes das razões sociopolíticas por trás de sua escolha de usar certas variedades linguísticas (CUMMINS 2000, *apud* VAN, 2009, p.7).

Nesta aula foi proposto uma sequência didática para o ensino da língua inglesa por meio do texto literário. Pelo fato de Sally Rooney ser uma escritora considerada “millennial”, na “Introdução” apresento esse conceito e elenco algumas características recorrentes a esse tipo de literatura. É importante compartilhar esses conceitos com os alunos para que eles conheçam o gênero com o qual estão trabalhando e saibam qual é a fonte da qual provêm os excertos. Além disso, por se tratar de um romance “millennial”, escrito por uma irlandesa sobre a vida dos jovens daquele país em um momento conhecido como “Post-crash”, ou seja, após a crise que se seguiu ao boom econômico do Tigre Celta, é importante que o professor inicie sua aula não apenas com o enredo da obra, mas também fornecendo aos alunos um contexto sócio histórico para que eles sejam capazes de embasarem suas opiniões e de serem críticos.

Por se tratar de um romance muito descritivo, com foco tanto na aparência quanto na personalidade dos dois personagens principais, Connell e Marianne, decidi que trabalharia com as descrições fornecidas pelo narrador. Percebendo uma diferença de gênero e classe social na forma em que os personagens são descritos, optei por incluir os comparativos, a fim de que os alunos pudessem comparar as características dos personagens de forma crítica, levando em

consideração o conceito de estereótipo, visto que algumas características tendem a ser mais atribuídas a um gênero que a outro. Assim se deu a escolha dos excertos que foram utilizados para a preparação dos exercícios.

Uma forma de se colocar em prática o Letramento Crítico é a “Pedagogia Transformativa”, uma interação colaborativa entre alunos e professores que os leva a alcançar uma consciência crítica do uso sociopolítico da linguagem e a adquirir e usar a linguagem de uma forma poderosa e significativa para reagir e transformar sua realidade (CUMMINS, 2000). Desse modo, a partir da identificação dos elementos utilizados para descrever Connell e Marianne, os alunos passam a enxergar de forma crítica como um e outro são descritos, a fazer comparações com base nos excertos selecionados e estabelecer conexões com sua própria realidade, em termos de relações de gênero e classe social, e se e como esses elementos interferem nas relações entre os seres humanos de forma geral.

Por fim, quando utilizada levando-se em consideração o nível do aluno e seus interesses, a literatura deixa de ser um suplemento e passa a ocupar um papel principal. Nesse caso, a interface entre língua inglesa e literatura torna-se mais porosa com a desmistificação do texto literário e seu confronto crítico pelos estudantes. O ensino do texto literário vai além da mera abordagem de forma e conteúdo, pois é o produto de escolhas dos escritores de ficção e do processo de percepção pelo leitor de suas implicações sociais.

Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. Vários Escritos. Rio de Janeiro e São Paulo: Duas Cidade/Ouro sobre Azul, 2004[1988], p 169-191.

FERRITER, Diarmaid. **The Transformation of Ireland 1900-2000**. London: Profile Books, 2004.

GRAY, Jane; GERAGHTY, Ruth; RALPH, David. **Family Rythms: The Changing Textures of Family Life in Ireland**. Manachester: Manchester University Press, 2016.

SUDJIC, Olivia. “Darkly Funny, desperate and Full of Rage: What makes a Millenial Novel?”. **The Guardian**, 17 Ago, 2019.

“Fail & Fail Again: How the Celtic Tiger changed Irish writing” <<https://www.rte.ie/culture/2020/0316/1123533-fail-fail-again-how-the-celtic-tiger-changed-irish-writing/>>, 17 March, 2020.

VAN, Truong Thi My. **The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom**. English Teaching Forum, 47.3., 2009, p. 2-9.

ENSINO DE INGLÊS ATRAVÉS DA LITERATURA: UM CAMINHO PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA

Caroline M. Eufrausino e Mariana Bolfarine

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Paulo Freire

O mundo contemporâneo exige lucidez e discernimento por parte dos cidadãos, não somente para o entendimento das inúmeras diferenças intrínsecas à humanidade, mas também para a resolução dos gigantescos conflitos que nos são apresentados diariamente: sejam eles oriundos das esferas social, cultural, econômica ou histórica. Essas dificuldades enfrentadas pela humanidade foram brutalmente potencializadas pela crise da COVID-19, que resultou em problemas na saúde, economia, educação, aumento da desigualdade social, crise sanitária, entre tantos outros aspectos que foram piorados ao longo da pandemia, e um constante questionamento sobre qual seria a melhor saída.

Na educação, sabe-se que o caminho para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva não se dá de forma isolada: é preciso que os indivíduos nela inseridos estejam conscientes dos percalços a serem enfrentados e engajados em agir coletivamente em prol do bem comum. Segundo a BNCC, “a Educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões

intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (2017). Desse modo, para a formação de cidadãos do século XXI, sobretudo em um momento de crise global, propõe-se uma educação integral que em muito ultrapassa a aquisição apenas de conteúdos, como no passado; há de se garantir também o aprendizado em suas diversas dimensões bem como desenvolver as competências e habilidades necessárias para a construção de um futuro melhor.

Uma dessas competências a serem desenvolvidas pelos alunos que estão inseridos nesse contexto de profundas transformações, mas especificamente no campo das Linguagens, diz respeito ao fato de o estudante saber “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017). Dessa forma, fica evidente que a aprendizagem da Língua Inglesa, por exemplo, não se dará no campo dos códigos linguísticos somente. Além disso, e conjuntamente, com a aquisição das estruturas linguísticas, faz-se necessário desenvolver a criticidade dos alunos, bem como reflexão e ação, realizando assim a proposta da chamada pedagogia crítica.

Em *Beyond Pedagogies of Repression*, Henry Giroux destaca que “a pedagogia crítica enfatiza a reflexão, fazendo a ponte entre a aprendizagem e a vida cotidiana, entendendo a conexão entre poder e conhecimento e estendendo direitos e identidades democráticas usando os recursos da história e da teoria” (GIROUX, 2016, tradução nossa). Para Giroux, a aprendizagem “não se trata de processar o conhecimento recebido, mas sim transformá-lo, como parte de uma luta mais abrangente pelos direitos individuais e pela justiça social” (GIROUX, 2016, tradução nossa). Ainda segundo Giroux, o papel do educador nesse processo é o de

CONSIDERAÇÕES FINAIS

propiciar aos alunos as habilidades, ideias, valores e autoridade necessários para que eles nutram uma democracia substantiva, reconheçam formas de poder antidemocráticas e combatam injustiças profundamente enraizadas em uma sociedade e mundo baseados na economia sistêmica, desigualdades raciais e de gênero. (GIROUX 1992, tradução nossa).

Percebe-se que há um grande desafio a ser enfrentado pela Educação à medida que é preciso propor aos alunos uma forma de ensino que os prepare para compreender e gerenciar os conflitos presentes nas diversas esferas da sociedade contemporânea em um momento de crise global.

Para o professor de língua inglesa tal desafio não é algo novo. Há alguns anos tem-se enfatizado a necessidade de ensinar inglês de forma comunicativa e crítica, mas o professor ainda se questiona sobre como tal objetivo pode ser alcançado.

No âmbito das competências específicas do ensino de inglês no Brasil, há três delas que merecem ser mencionadas justamente por ratificar o que aqui se entende pelo pleno desenvolvimento do letramento crítico em sala de aula de língua inglesa. São elas:

- Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2017)

Apesar das diretrizes nacionais primarem pelo ensino de língua inglesa de forma crítica e comunicativa, sabemos que o ensino de inglês no Brasil se deu (e ainda se dá) majoritariamente à luz da perspectiva linguista e operacional. Nessa concepção de ensino de inglês entende-se que há três dimensões a serem desenvolvidas de forma isolada: dimensão operacional (que analisa e estrutura da língua), dimensão cultural (que entende os fenômenos culturais que se dão naquela língua) e a dimensão crítica (que se utiliza da estrutura linguística para debater sobre determinado assunto) (JORDÃO 2014). A grande problemática dessa concepção é que entende-se que só é possível propor uma pedagogia crítica do ensino de língua inglesa para alunos que já possuam conhecimento intermediário do idioma. Dessa forma, a estrutura da língua é apresentada primeiramente de forma isolada, sem conexões com as esferas cultural e crítica.

Nesse esteio, o crítico argentino Walter D. Mignolo questiona tal concepção quando afirma que não é possível ensinar uma língua partindo apenas do princípio operacional pois as questões culturais e críticas estão intrinsecamente presentes na linguagem sendo, portanto, inseparáveis.

Nesse sentido, entende-se que o ensino de inglês através do texto literário questiona tal perspectiva pois propõe a aprendizagem da língua não somente a partir das dimensões linguísticas e operacionais como também cultural, histórica, racial, de gênero e, por assim ser, crítica.

Segundo Antonio Candido no clássico “O Direito à Literatura”, o texto literário expõe

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na

CONSIDERAÇÕES FINAIS

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Isso ocorre visto que a literatura é promotora do pensamento reflexivo e crítico da parte do discente, acerca de si e de seu lugar na sociedade e no mundo.

De acordo com a crítica norte-americana, bell hooks, “O pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto dos professores quanto dos estudantes”(2020, p. 34), à medida que deve haver engajamento por parte de todos os envolvidos de forma que todos sejam empoderados. Considera-se portanto que a oportunidade da leitura conjunta em sala de aula é singular e especial, pois é nesse momento que a leitura pode ser plenamente desenvolvida como uma prática social e, por assim dizer, política. Segundo Clarissa Menezes Jordão “o processo de leitura é um processo coletivo, social, construímos sentidos junto a nossas comunidades interpretativas, com as quais compartilhamos procedimentos de construção e atribuição de certos sentidos e determinados elementos discursivos” (JORDÃO, p. 200).

Até aqui, entende-se portanto que a educação no mundo contemporâneo necessita da pedagogia crítica para formar cidadãos conscientes de seu papel e dispostos a construir um futuro melhor. No campo das Linguagens, pressupõe-se que seja necessário o desenvolvimento de práticas de ensino que abordem a língua em toda sua completude: linguístico, operacional, crítico e cultural. Para tal, sugere-se o ensino de inglês através do texto literário pois entende-se que esse seja um meio relevante não só para que o estudante entre em contato com diversos mecanismos da língua como também entre em contato com diversas culturas e realidades, podendo assim refletir sobre si próprio e sobre o outro.

Outro aspecto que deve ser destacado diante da proposta de se ensinar a língua inglesa por meio do texto literário é o exercício, tanto por parte do docente quanto do discente, de se ter a “mente aberta” (HOOKS, 2020, p. 35). Isso se dá visto que os princípios da pedagogia crítica fazem com que o indivíduo seja capaz de aprender por si, de fazer perguntas e encontrar respostas ao

[...] enxergar os dois lados de uma questão, estar aberto para novas evidências que invalidam ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir que argumentos sejam fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis, solucionar problemas, e assim por diante”. (WILLIANGHAM, Daniel, *apud* HOOKS, 2020, p. 33).

Aqui retomamos o processo de “conscientização” cunhado por Paulo Freire; ao sermos capazes de ler criticamente percebemos como o autor produziu certos significados. Ao entendermos o texto e seu contexto simultaneamente percebemos nosso próprio entendimento desses mesmos significados baseados no nosso próprio contexto. Segundo Lynn Mario T. Menezes de Souza, “aprendendo a ouvir nossas próprias leituras dessa maneira, podemos ser capazes de apreciar a plenitude e a complexidade do papel das origens sociais e da história na relação de Freire com o mundo das palavras” (SOUZA, 2011).

Nesse momento da leitura, a consciência crítica passa a ser desenvolvida e é feita a distinção entre o “não-eu” e o “eu”. O leitor se percebe, faz uma leitura de si e entende que o “não-eu” “é constituído e atravessado por uma heterogeneidade complexa de comunidades e grupos (classe social, gênero, raça, religião, idade etc.), cada um com sua própria linguagem e valores; no entanto, todas essas comunidades estão interconectadas e constituem comunidades maiores” (SOUZA, 2011). Souza conclui seu argumento com a seguinte pergunta: “como essa concepção redefinida de letramento crítico pode contribuir para o

ensino/aprendizagem do enfrentamento do conflito e do enfrentamento da diferença?” A resposta reside no fato de que, em primeiro lugar, o letramento crítico “propõe que as verdades e os valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e das suas histórias – diferentes portanto das nossas verdades e valores – mas como os nossos, também fundados e localizados”. (SOUZA, 2011)

É papel do professor ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poderem ajudar os alunos a ampliarem também os seus. (JORDÃO, 2014). A literatura tem um papel crucial no desenvolvimento da consciência crítica pois apresenta uma infinidade de indivíduos advindos dos mais diversos contextos e permite que os leitores acessem diferentes textos e, por assim dizer, visões de mundo.

Contudo, segundo Divanize Carbonieri (2012) o ensino da língua e das literaturas de língua inglesa “num país não-anglófono como o Brasil é uma prática que se vê muitas vezes cercada de inúmeros desafios e, não raro, armadilhas, que podem levar o professor a inadvertidamente reforçar padrões de hierarquização social ou cultural”. Assim, uma possibilidade para se ensinar a língua inglesa por meio do texto literário, de acordo com os princípios da pedagogia crítica, é o questionamento do cânone.

A utilização de textos literários produzidos por escritores irlandeses, sob o viés pós-colonial e decolonial, auxiliam, de acordo com Carbonieri, “a combater visões estereotipadas e preconceituosas a respeito da língua inglesa e suas diversas literaturas”. Isso se dá em virtude de que “o cânone está implicado em práticas sociais que oprimem a maioria dos indivíduos numa sociedade” e a “pedagogia crítica reforça a necessidade de que os cânones literários oficiais sejam revisados para incluir a experiência e produção das mulheres, das

minorias e das pessoas da classe trabalhadora” (GIROUX, *apud* CARBONIERI, p. 113-114).

Portanto, não há como, em um momento de pandemia, como a de COVID-19 que o mundo atualmente enfrenta, não pensar na pedagogia crítica como prática da liberdade e da esperança, conforme proposta pela teórica bell hooks. Segundo hooks, os professores precisam enxergar os aprendizes como indivíduos, com suas próprias idiossincrasias e considerar suas necessidades (HOOKS, 1994). A partir do conceito de bell hooks de “educação progressiva”, ou seja, “a educação como prática da liberdade”, aprendemos a desenvolver um senso de comunidade, permitindo-nos enfrentar sentimentos de perda ao favorecer a conexão. Isso ocorre pois, de acordo com hooks, “Todas as relações significativas permeadas pelo amor capacitam as pessoas envolvidas à prática mútua da parceria. Entre professor e aluno, o amor torna possível o reconhecimento; oferece um lugar onde os esforços acadêmicos atendem ao esforço geral de ser psicologicamente completo”. (p. 136)

Para concluir, vimos que inúmeros desafios foram elencados neste artigo a respeito da atuação na área de ensino aprendizagem de língua inglesa no Brasil, em especial, em tempos de pandemia. Apesar disso, propomos que a utilização do texto literário, cujo acesso é um direito do aluno, segundo Candido, a partir da pedagogia crítica de Freire, e considerando as particularidades e a troca que se estabelece entre os envolvidos, é possível tornar nossa práxis menos operacional e mais livre, viabilizando o autoconhecimento e, por consequência o empoderamento. Só assim teremos aprendizes preparados para enfrentar e estar no mundo, com amor e esperança de dias melhores.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun.2017.

CM JORDÃO, Birds of Different Feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. **Letramentos em terra de Paulo Freire**, Volume 2, pp. 195-207, 2014.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos**. Ed. Brasiliense, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005

_____. **Education for Critical Consciousness**. New York, Continuum, ANO.

GIROUX, H. A. Beyond Pedagogies of Repression. **Monthly Review**, 2016. Disponível em <<https://monthlyreview.org/2016/03/01/beyond-pedagogies-of-repression/>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

HOOKS, bell. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York, Routledge, 1994.

_____. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Taylor & Francis, 2003.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2021[2000].

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma Redefinição de Letramento Crítico in: Maciel, R.F & Araújo, V.A. (orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**, São Paulo: Paco Editorial pp.128-140, 2011

Ficha técnica

Formato	14 x 21 cm
Tipología	EB Garamond 8 e 21
Papel	Pólen 80g
Número de páginas	126

O texto literário, além de suas características intrínsecas, também pode ser compreendido como um possibilitador da aprendizagem de língua adicional. Elementos linguísticos, culturais e sociais perpassam a literatura, permitindo que ela descortine às leitoras e leitores um universo muito mais amplo do que aquele apresentado pelos livros didáticos de língua. Dentro de uma leitura crítica, é possível reavaliar significados referentes não só às situações de uso da língua alvo, mas também da língua materna, alargando a conscientização a respeito do próprio contexto. No presente volume, as professoras e professores de inglês encontrarão fundamentações teóricas e sequências didáticas valiosas para a prática docente com textos literários.

Divanize Carbonieri

Universidade Federal de Mato Grosso

ISBN: 978-65-00-36328-9

CD



9 786500 363289