

O CONTO EM AULA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA E UM BREVE RELATO

SHORT STORY IN ENGLISH CLASSES: A PROPOSAL AND A BRIEF ACCOUNT

Patrícia Cristine Hoff¹

Resumo: *Esse artigo pretende abordar alguns aspectos relacionados a uma proposta de ensino elaborada para uma disciplina de estágio durante o curso de licenciatura em língua inglesa como língua estrangeira, bem como vincular um breve relato da sua prática àquela proposta apresentada. Nessa proposta, optou-se por trabalhar com um contexto específico de ensino de língua inglesa que utiliza textos literários, nesse caso, o conto The curious case of Benjamin Button, de Francis Scott Fitzgerald. Além de promover a leitura e compreensão desse texto literário para além do plano linguístico, buscou-se apresentar aspectos do conto como gênero literário e tecer relações entre essa obra e o filme homônimo de 2008. As experiências com tal proposta evidenciam tanto a relevância de explorar a literatura em sala de aula de ensino de língua estrangeira quanto à necessidade de promover o aumento dos níveis de dificuldade linguística aos estudantes de segunda língua como parte do processo ininterrupto de aprendizagem. Além desses fatores, propostas como esta promovem o ambiente fecundo para a educação de leitores e dá aos alunos a oportunidade de terem experiência real com a literatura e seus enriquecedores benefícios.*

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira; Estágio.

Abstract: *This article aims to address some issues related to a teaching proposal prepared for a teaching training discipline taken as part of the English as a Foreign Language Degree course as well as link a brief report of its practice to that proposal. In this proposal, we chose to work with a specific area of English language teaching through the use of literary texts, in this case, the short story The curious case of Benjamin Button by Francis Scott Fitzgerald. Besides promoting reading and understanding of this literary text beyond the linguistic level, we sought to present aspects of the short story genre and establish relations between this work and the 2008 film named after it. Experiences with such a proposal highlight both the relevance of exploring more literary texts in foreign languages teaching classrooms as the need to enhance the levels of linguistic difficulty to second language students as part of the ongoing process of learning. Furthermore, proposals such as this create the ideal environment for the education of readers and give students the opportunity to experience literature and its enriching benefits.*

Keywords: Literature Teaching; EFL Teaching; Teacher's Training.

1 Introdução

O presente trabalho organiza-se em torno da apresentação e do detalhamento das atividades elaboradas – bem como a fundamentação teórica que as sustentou – para o projeto de ensino intitulado “Uma proposta para o ensino de literatura em aula de língua inglesa como língua estrangeira”. Esse projeto fora produzido durante o período de estágio supervisionado,

¹ Mestranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Brasil, e-mail: patriciacristine.hoff@gmail.com.

sob a orientação da professora doutora Janie Cristine Gonçalves do Amaral, realizado no segundo semestre de 2012, por ocasião da matrícula na disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa ofertada para o oitavo e último semestre do curso de Letras com Habilitação em Português e Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Federal de Pelotas. Ainda relacionados ao projeto e também interessantes a esse artigo, serão as exposições sobre o contexto de ensino onde o estágio fora aplicado, no mês de novembro do mesmo ano, e o breve relato decorrente dessas experiências.

No âmbito desse artigo, assim, sobressai-se a relevância dada justamente à associação entre a elaboração de uma proposta de ensino pensada crítica e teoricamente e a sua respectiva prática. Para isso, almejei conduzir, conjuntamente, as reflexões entre aquilo que fora pensado e projetado ainda em sala de aula do curso de licenciatura e os momentos de aprendizado criados em um contexto de ensino na interação entre os sujeitos do ambiente educacional que se tornou um espaço de vivências literárias entre a professora estagiária e os alunos.

Imprescindíveis à formação docente, as atividades de estágio seguem uma rotina de planejamento e reflexão que antecedem e sucedem a atuação efetiva em contexto escolar e, em muitos casos, ainda acompanham de perto o desenvolvimento dessa atividade durante o andamento das aulas do estágio. Isso porque esse componente curricular segue uma metodologia de orientação e supervisão tanto no que tange à elaboração dos planos de aula e as fundamentações críticas e teóricas que os sustentam, quanto ao cumprimento das atividades já no período do estágio, auxiliando a prática pedagógica do estagiário em situação real de ensino.

O planejamento e a reflexão docentes com tal profundidade não são, no entanto e obviamente, exclusivos à academia. Todo e qualquer projeto destinado ao ensino busca fixar em seu horizonte os contextos reais onde a ação docente poderá acontecer ou já acontece e nos quais esse projeto possa fazer-se relevante. Nisso não se diferenciam os empenhos do aluno de licenciatura e os do professor já atuante nas escolas. Ambos conhecem o sistema educacional do qual são parte: ao primeiro, se ainda não lhe cabe a alcunha docente, bastaria momentaneamente o fato de que passara boa parte da vida nos bancos colegiais como aluno e de lá certamente lembra muitas coisas; ao segundo, ainda que ele se coloque diariamente de costas para o quadro e de frente para a turma, sucede muitas vezes uma rotina de estudos tão grande ou até maior do que a de seus alunos ou a de quando estava na universidade.

Resulta desse posicionamento a noção mesma de que a docência em seu sentido amplo constitua-se como um lugar de reflexão sobre o saber-fazer. A carreira docente, portanto, requer em qualquer etapa da vida profissional a capacidade crítica de pensar e elaborar

situações de ensino e aprendizagem e que em cada momento o ensino e a aprendizagem sejam retroalimentados num processo gradual de crescimento intelectual e humano.

Assim, antes de elucidar os pontos interessantes sobre a proposta de ensino de literatura em aula de língua inglesa – antes de comentar os componentes dessa escolha de proporcionar aos alunos uma experiência de leitura e compreensão literária na língua estrangeira –, apresentarei alguns pressupostos teóricos de atuação que subsidiaram essa reflexão docente, amparados em boa parte nos discursos oficiais e em conhecida literatura sobre o ensino em sentido amplo.

2 Pressupostos teóricos

Partindo da noção de que a língua seja um evento social, no qual linguagem, sociedade e cultura estão interligadas, tem-se que uma língua é muito mais do que um sistema organizado de regras, sendo um instrumento vivo a serviço das relações humanas. Tal ideia é também veiculada por documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), nos quais a linguagem é tida

como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5).

Ainda conforme esse documento, sabendo que o texto é a unidade básica da linguagem, tem-se a noção de que

o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. [...] O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18).

A partir dessas duas posições, chega-se a parte do pensamento recorrente sobre como a linguagem e o texto são (ou deveriam ser) vistos no âmbito escolar. Isso porque é no texto, enfim, que toda a linguagem se veicula. Seja ele escrito, verbal, imagético etc., a todo o momento a percepção dos indivíduos é ativada por manifestações textuais. Daí a importância de o professor – não importando a área de atuação – trabalhar com o texto em todas as suas formas. As possibilidades de propostas são várias, a começar pelo levantamento dos tipos e gêneros textuais que nos circundam.

Há bastante tempo, muitos pensadores e teóricos vêm se dedicando aos estudos dessas amplas dimensões que envolvem a leitura enquanto prática escolar em prol da produção de sentidos, ressaltando quer aspectos cognitivos, quer aspectos sociais. Pensando nos aspectos sociais do ato de ler, pode-se citar Paulo Freire, que aponta principalmente para a importância da formação do aluno crítico, ou seja, aquele que superou a sua ingenuidade no momento em que a curiosidade ingênua passa a ser uma curiosidade crítica, sobrepujando o senso comum (FREIRE, 1996, p. 15). Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, porém esses conceitos estão intimamente ligados quando o que se faz, durante o ato de ler, é a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1996, p. 9). Em relação à leitura simultânea do mundo e da palavra, essa deve, enfim, estar a serviço de um ato político e um ato de conhecimento, através dos quais o indivíduo investe no ato criador e se fortalece na luta contra a dominação histórica. A leitura enquanto prática social entendida nesses termos, portanto, desdobra-se em mecanismos políticos e ideológicos que podem contribuir para a autonomia do indivíduo em sociedades excludentes e com resquícios autoritários. Freire complementa:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1996, p. 14).

Em relação aos aspectos cognitivos, é importante pensar no que diz Kleiman (2002). Segundo ela, esses aspectos dão conta da “relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2002, p. 31). Tem-se, a partir dessa visão, uma abordagem bastante ampla e útil ao professor, uma vez que lhe são dadas pistas de como trabalhar o texto de maneira a evitar “práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto” (KLEIMAN, 2002, p. 31). Não cabe aqui uma completa análise desses processos, sendo imprescindível, no entanto, mencionar a importância da ativação de vários tipos de conhecimentos (linguístico, gráfico, de mundo, de conotação, entre outros) durante a leitura.

Tendo em mente o papel que a leitura assume no horizonte da formação cultural, brevemente comentado acima, cabe aqui introduzir a noção da leitura literária também como instrumento em prol do desenvolvimento do indivíduo. A literatura surge, assim, como um

campo vasto de reflexão e conhecimento, e ainda, como aponta Candido, é fator indispensável para a humanização. Esse processo o autor entende como o

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 medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, 180).

Adjacente à ideia de Candido de se pensar a fruição da literatura como um direito essencial do cidadão, Lajolo aponta para a necessidade de o aluno ter acesso a essa esfera da arte. Segundo a autora,

a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1993, p. 106).

Sabe-se que, na estrutura curricular das escolas, a literatura ora aparece como disciplina isolada, ora como prática de leitura integrada à disciplina de língua portuguesa. No caso de se considerar o ensino de literatura como componente curricular organizado juntamente com o ensino da língua materna, percebe-se que o trabalho com o texto literário é, por vezes, redimensionado para atender a alguns objetivos meramente linguísticos, sem qualquer atenção à produção de sentidos. De maneira geral, os textos funcionam como meros pretextos para se trabalhar com os aspectos gramaticais, negando-se aos alunos uma postura mais crítica e reflexiva frente ao objeto lido e ao mundo da linguagem – ou ao próprio mundo.

Tal crítica não condena que o professor parta do texto literário para tecer considerações sobre a linguagem e seus modos; isso porque o texto literário é, afinal, um texto feito a partir de construções linguísticas, ainda que, na maioria das vezes, dispostas e inter-relacionadas de maneira peculiar. Assim, não se quer negar a relevância em se trabalhar com o texto literário para promover o ensino de língua. Propõe-se, nesse caso, uma postura mais crítica e dinâmica do professor, dando atenção para a multiplicidade dos aspectos carregados pelo texto estético.

Considerando debates acerca da leitura e discussão de textos literários no âmbito escolar, tem-se que esses debates não são, por seu turno, uma novidade em termos de

preocupações teóricas nas discussões acerca do ensino de língua. Não é de hoje a argumentação que emerge no sentido de incentivar o professor de língua a fazer uso de literatura em suas aulas. Além disso, alguns pensadores vêm considerando a competência linguística como tendo um de seus componentes também a competência literária. Essa última responde, portanto, pelo desenvolvimento de certas habilidades de leituras de textos artísticos que permite ao leitor uma apropriação mais profunda dos textos lidos, considerando não apenas os aspectos linguísticos no ensino de uma língua, mas também a produção de sentidos diversos que a leitura literária proporciona. Lazar comenta sobre tal perspectiva ao afirmar que

Most language teachers are familiar with Chomsky's notion of 'grammatical competence'. This is the idea that all speakers of any language possess an internalized grammar which allows them to produce and understand utterance which they may not have heard before, provided that these utterances conform to the grammatical rules of the language they are speaking. In the same way, some theorists, in particular Culler, have argued that effective readers of a literary text possess 'literary competence', in that they have an implicit understanding of, and familiarity with, certain conventions which allow them to take the words on the page of a play or other literary work and convert them into literary meanings. (LAZAR, 1993, p. 16).

Outro ponto contemplado por Lazar recai nas vantagens em se trabalhar com literatura em aula de língua. O autor faz uma lista dos motivos mais relevantes:

Literature should be used with students because:

- it is very motivating
- it is authentic material
- it has general educational value
- it is found in many syllabuses
- it helps students to understand another culture
- it is a stimulus for language acquisition
- it develops students' interpretative abilities
- students enjoy it and it is fun
- it is highly valued and has a high status
- it expands students' language awareness
- it encourages students to talk about their opinions and feelings. (LAZAR, 1993, p. 18).

Mesmo não tendo sido atribuídos ao ensino de literatura em aula de língua estrangeira (Lazar reflete de um lugar no qual a língua inglesa é a materna), todos esses apontamentos sobre a prática de leitura literária no ensino de língua podem, por conseguinte, ser aplicados em contexto de ensino de L2, uma vez que se considere qualquer língua sob a perspectiva do

construto cultural e reflexivo. Assim, dada a indispensável presença da literatura nas escolas, também nas aulas de língua estrangeira ela pode estar presente, proporcionando a familiarização gradual dos alunos com a literatura e, no caso específico da proposta de ensino aqui apresentada, com a literatura escrita em língua inglesa. Portanto, também o professor de língua estrangeira pode lançar mão do texto literário, explorando a diversidade textual a fim de formar um aluno competente no trato com a língua de uma forma mais ampla.

Parece latente, depois do exposto, a importância de se ampliar os objetivos do ensino da língua inglesa para além do saber ouvir, falar, ler e escrever na língua alvo, uma vez que a compreensão da leitura literária implica também uma ampliação dos contextos de conhecimento cultural e criativo por parte do aluno. Tal ideia também é de certa forma mencionada pelos PCNEM quando esses discorrem sobre Os Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (embora os Parâmetros não mencionem a presença do texto literário em salas de aula de língua estrangeira – ainda uma lacuna, portanto):

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir os enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo e que contribua para a sua formação geral como cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26).

Ao professor que trazer para a sua aula de língua estrangeira um texto literário, é importante, como já mencionado, estar atento a alguns aspectos fundamentais a serem considerados no processo. A ele cabe dar especial atenção ao antes, durante e depois da prática com esse tipo de texto. Nesse sentido, no momento que antecede à leitura do texto pelos alunos, ainda na escolha do texto pelo professor, Jenny Elliot de Riverol afirma que

Choosing a text to be used in the classroom should be carefully considered. One of the objections to using literary texts which we have [...] observed has been that they might embody language which is not typical of everyday life, nor might it be like the language encountered in modern textbooks. Linguistic and stylistic appropriacy does, of course, have to be considered. The teacher might also take into account the needs and abilities of the learner group, and also analyse the amount of background information required for a true appreciation of the text. An appropriate choice of text will provide the learners with examples of many features of the written language—the

structure of sentences, the variety of form, the different ways of connecting ideas. This will enrich their own writing skills. (RIVEROL, 1991, p. 66).

Ainda conforme Riverol, o texto literário, quando trabalhado por professor e alunos e desde que responda pelas características mencionadas,

might also provide the stimulus for oral work and encourage students to be aware of the vast range of language which is incorporated in a particular text. Likewise, the need to use the imagination when discussing literature «enables the learners to shift their attention beyond the more mechanical aspects of the foreign language system» (Collie and Slater 5). The learner may find himself completely absorbed by the work and this will lead to a high motivation level making the activity memorable and enjoyable. (RIVEROL, 1991, p. 66).

Após tais reflexões, percebe-se que, a partir dessa experiência de trazer a literatura escrita em língua estrangeira para a sala de aula, o professor tem diante de si a união de duas áreas do conhecimento comumente separadas no meio acadêmico: a literatura e a linguística aplicada. Em linhas gerais, diz-se que a primeira se preocupa com os estudos literários; a segunda, com a aprendizagem e a aquisição de línguas. Ambas, contudo, quando articuladas de maneira a gerar um dado contexto de ensino, geram estímulos de trabalho bastante atrativos a todo professor de língua estrangeira que amplie o seu trabalho com a língua, tida como um mecanismo vivo e intercultural.

Considerando-se que sobre o ensino de literatura e sua aplicabilidade em contexto de ensino de língua estrangeira já se tenha recorrido, cabe mencionar algumas ponderações sobre teorias de aprendizagem de L2, teorias das quais se ocupa parte dos estudos da linguística aplicada.

Como as outras áreas do saber humano nos contextos educacionais, não há homogeneidade quanto aos métodos de aprendizagem que respondem por todas as necessidades e objetivos dos alunos. Assim, também no ensino de línguas não há uma conclusão satisfatória e irrevogável acerca da melhor metodologia a ser empregada em sala de aula. Por outro lado, Prabhu coloca que, ao mesmo tempo em que se afirma não haver um único método tido como o melhor, diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino (PRABHU, 1990, p. 163). Assim, não basta ter como certa a noção de que nenhum método vá dar conta de um ensino qualificado, pois isso não justifica a não escolha – ainda que não única – dentre os métodos existentes. Faz-se necessário, portanto, explorá-los e adequá-los aos mais diversos contextos. Cabe ao professor conhecer a turma e avaliar o que

funciona ou não em termos educacionais, e de preferência não se limitando a uma única abordagem.

Próximas a esta ideia, as Teorias da Complexidade têm afirmado que nenhuma das teorias tradicionais ou mesmo as vigentes parece competente para explicar a aprendizagem de uma língua, haja vista que cada uma delas limita-se a fixar-se em um ou outro aspecto do ensino, não conseguindo abranger o fenômeno em sua totalidade (LEFFA, 2006. p. 2). Segundo Vilson Leffa,

A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas. (LEFFA, 2006, p. 2-3).

Alertando para tal complexidade, Leffa critica a postura dos pesquisadores que parecem negá-la, quando, ao se preocupar com a aprendizagem da língua estrangeira, apresentam certa “fidelidade teórica”, expondo uma tendência muito forte de filiação a determinado grupo, a ponto de impedi-los de considerar aspectos outros que não aqueles contemplados por uma dada teoria escolhida.

Assim, o autor lança mão das Teorias da Complexidade como alternativa para se pensar nas abordagens de ensino de língua estrangeira de forma ampla e relacional, partindo de noções de cada teoria de modo a chegar a proposições menos rígidas e mais relativizadas, sendo, assim, mais aceitáveis. De forma rápida, sintetizamos a Teoria da Complexidade a partir de Leffa, que a explica como

um conjunto de ideias que incorpora os princípios de diversas teorias, entre as quais se destacam os Sistemas Complexos, a Teoria do Caos, o Pensamento Complexo e a Teoria da Atividade. Embora diferentes, todas essas teorias têm em comum o princípio de que tudo está relacionado. Nada acontece por acaso e de modo isolado; o voo de um inseto em Pequim pode causar um abalo na bolsa de Nova York, no conhecido exemplo do efeito borboleta. (LEFFA, 2006, p. 3).

Outra importância destacada por Leffa é o papel, fundamental dentro dessa teoria, da transdisciplinaridade, cujas concepções recaem na ideia de que o objeto de estudo antecede a teoria que será utilizada para entendê-lo ou aplicá-lo, no momento em que as

contextualizações das diversas áreas do conhecimento são contempladas de antemão para só depois serem considerados os aspectos teóricos que as explicam. Ao partir da transtextualidade, “o pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica.” (LEFFA, 2006, p. 17).

Pensar em uma abordagem transdisciplinar para a investigação da aprendizagem de uma língua estrangeira nesses termos, requer que seja feita a reflexão sobre esse conceito como o que promove a interação de diversas áreas do conhecimento (normalmente referidas como disciplinas) de maneira transversal, não hierárquica, ora próximas, ora distantes, mas nunca mutuamente excludentes. Seria, assim, quase que uma visão holística (LEFFA, 2006, p. 15) do problema a ser analisado – no caso em questão, a aprendizagem da língua alvo.

Salvaguardas as pretensões de se analisar toda essa teoria, bem como de se considerar a aprendizagem de uma língua estrangeira em sua totalidade, considera-se aqui que o grande mérito da Teoria da Complexidade pode ser o de levar em conta o caráter reflexivo e dinâmico da docência, da qual se queira muito mais do que apenas reproduzir manuais de ensino e métodos pré-determinados. Tal mérito é atribuído à Teoria também pelo apontamento que ela mesma faz de suas próprias *dificuldades*, as quais, ainda segundo Leffa, estão relacionadas à necessidade de “o investigador ter competência e empenho para circular entre as diferentes áreas, não necessariamente reproduzindo os conceitos lá existentes, mas interagindo com eles e possivelmente iluminando-os.” (LEFFA, 2006, p. 18). Numa perspectiva de ensino qualificado, no entanto, tais *dificuldades* não acarretariam em falhas da teoria. Como o próprio autor evidencia na sequência, o professor – de maneira interessante tomado por ele pelo aspecto de pesquisador, investigador – “terá com isso a possibilidade não só de enriquecer sua pesquisa, iluminando-a com a contribuição de outras áreas, mas também, por um processo de realimentação, enriquecer as áreas de origem, confirmando ou rejeitando as informações que foram usadas.” (LEFFA, 2006, p. 18).

Tais ideias apenas confirmam que a (boa) docência é, portanto, uma atividade reflexiva, engajada e comprometida com a realidade onde se insere. Ao ofício do professor, é interessante o desenvolvimento da percepção crítica acerca da sua prática e também da sua demanda, estando atento para uma visão mais abrangente de ensino que considere aspectos de várias teorias sem aplicá-los como premissas verdadeiras para todo e qualquer contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. O seu objetivo, assim, recai principalmente na

criação – o que implica, sim, também no estímulo à criatividade e ao discernimento docentes – na intermediação das relações de aprendizado e enriquecimento individual dos estudantes.

3 A proposta

Em “Uma proposta para o ensino de literatura em aula de língua inglesa como língua estrangeira”, optei por trabalhar com o conto *The Curious Case of Benjamin Button*, escrito em 1922 pelo autor estadunidense Francis Scott Fitzgerald (1896-1940)². Por tratar-se de um conto extenso e para que se tornasse viável a leitura em uma quantidade reduzida de aulas em sala de aula de língua inglesa, a obra fora dividida em doze fragmentos temáticos, os quais, acredito, dão conta do enredo e de pontos relevantes da construção textual, selecionados no sentido de tentarem proporcionar ao leitor um efeito próximo ao da leitura do texto completo. De acordo com Collie & Slater (2002, p. 97), apresentar a história em seções mostra-se apropriado quando a turma não está no nível avançado da língua alvo. Essas sequências narrativas foram organizadas em doze títulos-chave temáticos, colocadas em ordem numérica de 1 a 12, conforme acontecem, linearmente, na história.³

Para chegar à leitura do conto propriamente dito, optei em, antes, fazer uma introdução expositiva sobre alguns aspectos desse gênero literário em sua configuração tradicional. Nesse sentido, buscou-se uma noção sobre o gênero bastante sucinta a partir do texto *The Philosophy of Composition* (1846), de Edgar Allan Poe. Esse ensaio trata do processo de criação do poema *The Raven*, mas passou a ser visitado também como uma importante reflexão teórica acerca da extensão das obras artísticas e posteriormente acerca do conto. Assim, Poe, autor de diversas obras breves escritas em prosa, afirma que o texto literário curto (ele, como se disse, se refere à poesia e nem poderia ter utilizado o termo “conto”, cunhado no século seguinte) deve causar um efeito, tido como a sensação de experiências reais durante a leitura. Esse efeito deriva da unidade de impressão do texto, e por isso este deve ser pautado pela brevidade. Assim, a leitura de modo a causar um efeito demandaria apenas uma

² O conto, narrado em terceira pessoa, traz a incomum história de vida de Benjamin Button desde o seu nascimento, com a aparência física de um homem de 70 anos e já capaz de falar, até a morte, quando assume gradativamente a forma de um bebê.

O texto foi publicado pela primeira vez na Revista *Colliers* em 27 de maio de 1922. Posteriormente, Fitzgerald integrou-o ao seu livro *Tales of the Jazz Age*, também de 1922, que reúne onze contos do autor.

Fonte: *Wikipedia*. Acesso em: 25 set. 2012.

³ Os doze fragmentos com os seus respectivos títulos-chave encontram-se na seção Anexos desse artigo. Ressaltamos, contudo, como se verá, que esse material fora utilizado nas atividades em aula sob outra configuração.

assentada, pois, “se se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído.” (POE, 1999, s.p.).

Ainda acerca da apresentação sobre o gênero, leu-se no *Teoria do conto* (1985), de Nádya Gotlib, a noção de que o conto gira em torno de um único conflito, que é o eixo central das ações da narrativa. O conflito seria então a

relação mais ou menos tensa de luta entre personagens ou entre personagens e outra força, como a social, por exemplo; uma *instabilidade* entre estas forças, sob a forma de um desequilíbrio, que pode estar, por exemplo, numa situação de incorrespondência amorosa ou num ato de injustiça social [...] (GOTLIB, 1985, p. 93-94, [grifo da autora]).

Num segundo momento anterior à introdução das atividades sobre o conto de Fitzgerald, considerei promover uma familiarização dos alunos com parte do enredo do texto literário a ser lido. Para esse fim, visitou-se a adaptação cinematográfica homônima ao conto e livremente nele baseada *The Curious Case of Benjamin Button*, lançado em 2008 e dirigido por David Fincher, estrelado por Kate Blanchet e Brad Pitt. Optou-se então pela reprodução em aula do vídeo promocional (*teaser*) do filme⁴, com o objetivo, visado por Collie & Slater (2002, p. 98), de proporcionar aos alunos um conhecimento prévio sobre o conto e de mantê-los interessados e curiosos acerca do texto literário a ser explorado na sequência.

Encaminhando-nos para o trabalho com a leitura do conto, pensei em dividir a turma em grupos de quatro alunos, corroborando com o entendimento de leitura em sala de aula defendido pela metodologia interacional de ensino, para a qual “a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 17). Nessa etapa, seriam entregues aos grupos os fragmentos do conto escritos em língua inglesa, em folha impressa, devidamente separados entre si e recortados. Esses fragmentos, no entanto, não estariam na sequência, e lhes faltariam os títulos, os quais seriam dados em outra folha sem estarem numerados. Assim, depois de lerem todos os trechos do texto original, o grupo teria que decidir – sabendo que as ações ocorrem com um protagonista cuja idade física é absolutamente inversa à idade cronológica – qual a ordem correta e os respectivos títulos-chave dos fragmentos que dão conta da narrativa. No momento da leitura, seria sugerido aos alunos que dividissem igualmente a quantidade de fragmentos entre os membros do grupo, a fim de que discutam entre si – através de explicações dadas por

⁴ Vídeo baixado do *site Youtube*, acessado pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=s26MmBx4r20>>. Data de acesso: 26 set. 2012.

eles sobre do que trataria cada fragmento lido – qual a ordem certa das sequências, tendo em mente uma organização narrativa linear.

Para auxiliar a leitura dos fragmentos, optei por elaborar um glossário⁵ com os termos (possivelmente) menos conhecidos da turma, ou seja, aqueles cuja grafia se distancia muito da língua portuguesa, os que são falsos cognatos e ainda expressões sem correspondentes literais na língua materna. Esse glossário não estaria na versão traduzida inglês/português, mas sim em inglês/inglês, explicando o termo com uma linguagem simplificada, mas que ao mesmo tempo não menosprezasse a capacidade de adequação e compreensão linguísticas do aluno.

A próxima atividade, dando seguimento ao andamento da proposta, seria a da identificação da ordem correta dos fragmentos. Isso se daria através da audição de cada parte do texto, na ordem de 1 a 12, através da reprodução, em aparelho de som, de arquivos de áudio extraídos de áudio-livro com a leitura do conto realizada por um falante nativo de inglês⁶. Os arquivos contendo cada fragmento seriam reproduzidos pela ministrante, um após o outro, obedecendo à ordem correta – à ordem linear da narrativa – e aguardando o reconhecimento, pelos alunos, do fragmento que estivesse sendo lido. Se necessário, após ouvir o primeiro fragmento, o grupo poderia reformular brevemente a ordem inicial por ele estipulada de modo a acompanhar a correção da sequência dos fragmentos. Aos alunos seria solicitado, então, conforme as sequências fossem sendo reproduzidas, que escrevessem os números, ordenados até 12, num canto de cada folha das partes do texto a fim de organizar o material lido. Essa atividade de audição teria por objetivo, além de levar os alunos a conhecerem a sequência da narrativa, o de, conforme apontam Collie & Slater (2002, p. 98), conduzi-los novamente ao texto, promovendo a sua releitura, quando o aluno poderia recuperar sua primeira impressão do fragmento lido e aprofundar a sua compreensão.

Terminada essa atividade, teria início a segunda parte do trabalho com o texto literário, a qual se pautaria na discussão de possíveis temas da obra e na aplicação de atividades outras acerca do conto.

Nesse outro momento, seriam inicialmente expostas aos alunos algumas questões acerca da compreensão da narrativa. A fim de trazer à reflexão dos alunos o enredo, seriam levantadas questões iniciais, tais como: “Como o conto é narrado?” “Quais são os

⁵ Ver em Anexos.

⁶ Áudio-livro baixado gratuitamente através do *site* <<http://www.booksshouldbefree.com/book/the-curious-case-of-benjamin-button-version-2>>. Acesso em: 03 out. 2012.

Após o *download*, o arquivo fora devidamente manipulado para atender à atividade em sala de aula. Assim, recortamos e dividimos o arquivo em 12 partes, em que cada parte correspondia à leitura de cada fragmento do conto a ser entregue à turma. Para isso, utilizamos um *software* de edição de áudio e vídeo, o *Windows Live™ Movie Maker*, versão 2011, instalado no Sistema Operacional Windows 7 Ultimate.

personagens do conto?” “Como é construída a personalidade desses personagens?” “Em que época se passam as ações da narrativa?” A partir desses dados e outros a serem levantados com o intuito de recuperar a leitura dos fragmentos, conforme o andamento da discussão, seria feita a principal pergunta sobre o conto, a partir da qual surgirá toda a discussão posterior: “Retomando a posição adotada por Edgar Allan Poe de que o conto gire em torno de uma unidade de efeito, qual é o *efeito* principal do conto *The Curious Case of Benjamin Button*?” Caso necessário, a ministrante poderia lançar mão de outras perguntas para elucidar a reflexão acerca do efeito produzido pela obra, em consonância com a ideia de conflito, partindo das colocações de Nádya Gotlib, tais como: “Que fato ou circunstância origina as tensões no conto?” “O que causa o desequilíbrio ou instabilidade nas relações dos personagens?” Tais perguntas teriam por objetivo chegar à noção de que o conflito desse conto é o de uma criança que nasce com a aparência de uma pessoa idosa, ou seja, a discordância entre os relógios biológico e cronológico. Tendo isso em mente, várias possibilidades de leitura, ou seja, de interpretação, poderiam surgir aos alunos, e são elas que deveriam ser exploradas, com o auxílio da ministrante. Nas aulas de literatura, essa multiplicidade de sentidos é, ao mesmo tempo, almejada e inevitável, já que parte-se do pressuposto de que o texto literário possua “significados [...] complexos e oscilantes” e que “o texto [seja] uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos” (CANDIDO, 1998, p. 3), elementos que carecem da iniciativa do leitor para ganharem forma na abstração.

Tendo essa inversão temporal vivida pelo protagonista em mente, os mesmos grupos seriam conduzidos a outra atividade, simples, mas pontual, elaborada no sentido de fazê-los identificar, nos fragmentos, as idades atribuídas ao protagonista durante o conto, ou seja, a idade cronológica (real) e a idade física da personagem principal, mencionadas explicitamente ou não pelo narrador (em relação aos dados não mencionados, os alunos poderiam utilizar cálculos lógicos partindo, por exemplo, da idade de aparência citada do fragmento de número 2, quando o narrador atribui ao recém-nascido a idade física de setenta anos). Aos alunos seria solicitado que analisassem somente os fragmentos os quais fazem referência a datas e anos de idade: os fragmentos 2 a 7 e 9 a 11. O objetivo dessa atividade seria o de promover a releitura e a compreensão dos fragmentos e consolidar, através dos números, a diferença temporal da idade real e a de aparência do protagonista, a fim de elucidar outras leituras do texto. Em caso de dificuldades iniciais, poderia ser dada a resposta numérica de um dos fragmentos a fim de esclarecer a proposta da atividade. Ao final desta, a turma deveria chegar aos seguintes dados,

colocados nas tabelas a serem entregues em papel impresso (consideram-se as respostas as que se encontram sublinhadas):

Fragmentos									
2		3		4		5		6	
Idade real	Idade física	Idade real	Idade física						
<u>0</u>	<u>70</u>	<u>5</u>	<u>65</u>	<u>12</u>	<u>58</u>	<u>18</u>	<u>50/52⁷</u>	<u>20</u>	<u>50</u>

Fragmentos							
7		9		10		11	
Idade real	Idade física	Idade real	Idade física	Idade real	Idade física	Idade real	Idade física
<u>35</u>	<u>35</u>	<u>50</u>	<u>20</u>	<u>54</u>	<u>16/15</u>	<u>60/65</u>	<u>10/5/4</u>

A partir dessa etapa terminada, cada grupo deveria escolher um par de idades contido na tabela (com exceção das idades referentes ao fragmento 7, o qual reporta-se a momentos da meia-idade da vida da personagem, em que a idade real e física é, por conseguinte, a mesma), a partir do qual iriam criar, em um texto de dois a três parágrafos escrito em língua inglesa, uma situação em que essa diferença surreal de idades pudesse gerar instabilidades ou desequilíbrios resultantes da ação do conflito. A criação seria livre, podendo conter aspectos do mundo real e imaginário, cabendo ao grupo definir a melhor proposta desde que a história criada considerasse, a seu modo, o paradoxo temporal vivido pelo protagonista do conto. Ao final do momento de escrita, seria feita a socialização das histórias criadas pelos grupos. Cada grupo deveria contar oralmente a situação criada, também com o intuito pedagógico de exercitar a fluência verbal na língua alvo.

Encaminhando-nos para o fim da proposta elaborada acerca do conto *The Curious Case of Benjamin Button*, os alunos seriam aconselhados a lerem o texto na íntegra, preferencialmente em inglês, pois a leitura fragmentada do conto – embora proporcione uma

⁷ Nota-se que há quadros preenchidos com mais de uma data. Isso acontece devido ao cálculo matemático a ser feito pelos alunos (requerido principalmente quando não há menção a idades de aparência) posto ao lado das idades mencionadas nos fragmentos pelo narrador. Dessa possibilidade de haver mais de uma data para cada fragmento, os alunos seriam alertados, embora não lhes seria solicitado que colocassem as datas calculadas, nesses casos.

ideia do enredo e produza sentidos no leitor – não substitui a leitura densa e rica da obra literária completa (COLLIE & SLATER, 2002, p. 97). Além disso, os alunos poderiam, na leitura completa e silenciosa, individualizar outras interpretações desse conto fantástico-ficcional, sobretudo leituras que não tenham aflorado durante a aula.

Ademais, é extremamente importante ressaltar aqui que, ainda que a proposta de ensino a partir da leitura de um texto literário tenha, por necessidade (ao vincular-se a uma experiência específica de estágio curricular), um caráter fechado de início, meio e fim, o trabalho com essa ou qualquer outra obra artística poderia se estender por inúmeras aulas e configurar um projeto de leitura ainda mais amplo e produtivo.

4 Contexto, contextos

Uma vez apresentada a proposta de ensino de literatura em aula de língua inglesa, elaborada, como se disse, para o período de estágio da formação docente, cabe agora apresentar sucintamente o contexto no qual esse projeto pudera enfim ser aplicado.

Se por um lado o estágio nas circunstâncias mencionadas tenha ocorrido (e aqui me adianto um pouco) em um contexto de ensino bastante específico e privilegiado, por outro esse dado não é tomado como um determinante para as considerações sobre os aspectos que compõem a proposta à qual remete esse artigo. Espera-se que fique claro que o presente texto não se trata de um relato de experiências pura e simplesmente (para o qual cada aspecto da situação vivenciada merece o destaque proporcional à importância que esse aspecto adquire no processo), mas de um relato que correspondera a uma proposta de ensino com um certo valor em si – ou ao menos é nisso que aqui acredito.

Feita esta breve advertência, segue então a também breve apresentação desse contexto.

As atividades da proposta de ensino no estágio aqui contempladas foram realizadas no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – campus Pelotas, localizado na Praça Vinte de Setembro, n. 455, no Centro de Pelotas, Rio Grande do Sul.

A instituição dispõe de vários níveis de ensino. Atualmente, oferece cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação. Em relação aos cursos técnicos, alguns deles possuem um sistema de ensino integrado, que obedece simultaneamente aos currículos dos ensinos médio e técnico, destinados a estudantes que já tenham concluído o ensino fundamental e queiram garantir tanto a formação do ensino médio quanto a formação profissional técnica numa mesma instituição.

O Instituto é mantido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). Possui uma ótima estrutura física e pessoal, com uma boa infraestrutura, salas amplas e arejadas, móveis em boas condições e recursos tecnológicos (como televisão, rádio e projetores), e também um qualificado corpo docente, sendo a seleção de professores realizada por meio de concursos federais.

Em relação aos alunos que frequentam o ensino médio, uma vez que o ingresso à instituição é feito pelo processo seletivo do tipo vestibular, o perfil deles varia, no geral, de acordo mais especificamente com o curso técnico cursado do que, por exemplo, em termos de situação socioeconômica, uma vez que todos estão inseridos num contexto de educação profissionalizante.

E é nesse último contexto de ensino mencionado que esse estágio em língua inglesa se realizara no mês de novembro de 2012. Apesar de as aulas do estágio terem ocorrido em duas turmas do curso de Eletrônica que correspondem à modalidade integrada de ensino (ensino médio e técnico), sendo uma turma do segundo semestre e outra do terceiro, aqui interessam as considerações acerca da proposta aplicada apenas em uma dessas turmas: a do segundo semestre (Eletrônica 2V), composta por cerca de 30 alunos e nas quais as aulas de língua inglesa aconteciam, naquele período, uma vez por semana, à tarde, contabilizando 2h/aula semanais.

Apesar de o contexto de ensino, conforme mencionado, ser composto por um conjunto positivo de fatores, como o ótimo espaço físico e os competentes corpos docente e discente, o grupo de alunos era composto por adolescentes com idades na faixa dos 15 aos 17 anos o que, naturalmente, fazia deles uma turma cujo perfil encontra-se facilmente em outros espaços escolares. Tal constatação em nada quer desmerecer a postura adotada pelos alunos durante o estágio lá realizado. Em verdade, esses estudantes, além de bastante comunicativos e agitados, eram (são) também muito participativos e colaborativos quando motivados. Essa observação, por seu turno, pode ser utilizada para corroborar com a defesa de que todo contexto de ensino é potencialmente receptivo e produtivo, basta – e esse *bastar* carrega em si tantos aspectos a serem considerados que o verbo é quase “infame” – que se crie o espaço de ensino e aprendizagem em suas várias dimensões.

Diante disso, contudo, também poderia surgir a desconfiança, legítima, segunda a qual jamais haveria um contexto ideal de ensino, e uma explicação rápida para isso poderia ser a observação última de que não existam, nas relações humanas, situações perfeitas e indefectíveis. Assim, ainda que se possam mapear superficialmente os contextos educacionais

onde ocorrem as experiências docentes, a atuação do professor depende comumente de fazer certas escolhas a despeito da oscilação constante entre o sucesso e o insucesso na sala de aula.

5 Considerações e relato finais

Muitas vezes é durante o período de estágio que acontece a primeira oportunidade de o licenciando atuar em escolas na posição de docente, sendo esse, portanto, um momento muito importante durante a formação acadêmica. Tal fora a situação em que estivera, em 2012, procurando ali colocar em prática uma proposta de ensino em um contexto educacional privilegiado se comparado a outros espaços escolares no país.

No tocante à proposta de planejamento de ensino de língua inglesa aqui relatada, essa fora motivada pelo desejo de ter uma experiência docente diferenciada – nesse caso, com a ajuda de um texto literário selecionado. Assim, a possibilidade de criação de um ambiente em que os estudantes pudessem ter acesso à literatura, ainda que de forma fragmentada, fora a grande motivação para a realização daquele estágio. De forma semelhante, a possibilidade de ampliar o alcance dessa proposta – infelizmente ainda pouco comum em vários ambientes reais de ensino de língua estrangeira – fora (é) a principal motivação do presente artigo.

Quando esse estágio realizado é aqui pensado em sua totalidade – ou seja, quando considerada a atuação docente a partir de uma proposta de ensino vinculada ao contexto onde tal proposta fora aplicada –, os relatos de experiência decorrentes disso podem se resumir a uma só constatação empírica: apesar – e por meio – das dificuldades ocasionadas pela barreira linguística, os alunos foram capazes de ler e compreender o texto literário em língua inglesa e, além disso, demonstraram interesse e satisfação pela proposta.

Até esse momento, não havia sido comentado sobre o conhecimento que os alunos da turma frequentada tinham ou têm da língua inglesa. Isso se deve ao pensamento segundo o qual, em casos como esse, em que *se mede* o nível de familiaridade dos estudantes com a língua estrangeira através de atividades de leitura literária, em circunstâncias que enfrentam um déficit tanto quantitativo quanto qualitativo de leituras desse tipo, toda avaliação definitiva pode revelar antes uma falha na observação do que um dado real sobre o público observado. De qualquer forma, aludo à possibilidade de que grande parte da turma estivera, no período do estágio, no limiar entre o nível básico e intermediário – limiar esse sempre difícil de ser delimitado, sobretudo se considerado a partir dos poucos e breves contatos com o público alvo ocorridos em período de estágio. Ademais, houve, dentre os alunos, alguns casos destoantes, aparentemente próximos da fluência, mas ainda esses recorreram ao auxílio dos

recursos didático e humano em vários momentos durante as atividades com as leituras do conto.

Tais aspectos percebidos durante o estágio demonstraram algo que contribuíra decisivamente para o desenvolvimento da minha formação docente: o fato de que nunca se deve subestimar os alunos negando-lhes o acesso a certo tipo de conhecimento por considerá-los em estágios de aprendizagem anteriores aos quais se supõe que a atividade originalmente demande. Os alunos envolvidos com o estágio ministrado provaram de várias maneiras, que eram e são capazes de enfrentar um texto autêntico em língua inglesa e de explorá-lo amplamente, superando gradativamente as dificuldades pessoais diante de uma linguagem que, para elencar algumas de suas características, não tem obrigatoriedade com a linguagem cotidiana e mantém formas de expressão próprias ao período no qual o texto fora escrito, além de ser composta por inúmeros outros fatores que respondem à materialidade do texto literário.

Saliento isso porque os grupos, durante as atividades de leitura – sobretudo aquela do primeiro contato com os fragmentos do conto –, tiveram mesmo uma considerável dificuldade para realizar as leituras e identificar os títulos-chave temáticos das partes selecionadas do texto literário. O glossário entregue à turma também não fez por facilitar muito a leitura, por estarem os vocábulos explicados de maneira não traduzida. Por outro lado, ressalto aqui, mais uma vez, o fato de que os obstáculos linguísticos tenham desafiado e motivado os alunos, e todos os grupos, com exceção de um pequeno número de alunos pouco participativos, esforçaram-se bastante para realizar a atividade. Nessa etapa, a presença docente em aula também precisara ser significativa. Durante toda a realização dessa atividade inicial de leitura, a ministrante circulava entre os alunos e os grupos, sanando dúvidas e acompanhando o andamento das discussões entre os ávidos leitores.

Para finalizar – condizendo com a tentativa de dar, no presente artigo, pouco enfoque aos relatos, sobre os quais, acredito, deva prevalecer o sentimento de confiança nos alunos e a conseqüente esperança em ver repetidas com frequência tais situações em toda e qualquer sala de aula, inclusive, portanto, a de ensino de língua estrangeira –, retomo aqui a primeira impressão dada pela turma de Eletrônica V2 do Instituto Federal de Educação Sul-Rio-Grandense em nossa aproximação inicial. Assim, tal impressão adquire aqui, também, um caráter universal.

Logo após as primeiras saudações entre a professora estagiária e os alunos, comentou-se com a turma sobre os objetivos principais da proposta de ensino de literatura em língua inglesa planejada para tal contexto, a qual se daria, portanto, com o foco na leitura de um texto literário escolhido. Nesse momento, perguntei aos alunos se eles tinham o hábito da

leitura e especificamente da leitura literária. Os que responderam disseram que costumam ler principalmente materiais relacionados ao curso de Eletrônica, e alguns comentaram que leem histórias em quadrinhos. Nenhum mencionou autores ou obras literárias. Aí se confirmara além da conhecida realidade dos hábitos de leitura discentes, a suspeita de que essa turma não estaria habituada a interagir com a língua alvo por meio de textos literários.

Tal como fizeram os alunos nos momentos seguintes, tanto nessa primeira aula quanto posteriormente a ela, o aparente obstáculo fora superado e pudemos todos, conjuntamente, realizar um trabalho valoroso com a literatura num contexto que permitira tanto o acesso a textos autênticos escritos em língua estrangeira quanto à fruição literária, ambos imprescindíveis para o leitor em formação.

Referências

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 16 out. 2012.

CANDIDO, A. (1985). O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

_____. (1970). **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos).

COLLIE, J; SLATER, S. (1993). **Short Stories**: for Creative Language Classrooms. 7 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FITZGERALD, F. S. **The Curious Case of Benjamin Button**. Disponível em: <<http://www.feedbooks.com/book/3431/the-curious-case-of-benjamin-button>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FREIRE, P. (1982). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching**: A guide for teachers and trainers. Cambridge University Press, Cambridge. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/43409284/Literature-and-Language-Teaching>>. Acesso em: 18 out. 2012.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>> Acesso em: 18 out. 2012.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6. n.1, 2006. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

POE, E. A. A filosofia da composição. In: LEFFA, V. J. **Poemas e Ensaio**s. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**. 1990. vol. 24/2. p. 161-176. Disponível em: <www.jstor.org/stable/3586897>. Acesso em: 16 out. 2012.

RIVEROL, J. E. de. Literature in the Teaching of English as a Foreign Language. **Revista Alicantina de Estudios Ingleses** 4. The British Council, Valência: 1991. p. 65-69. Disponível em <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5489/1/RAEI_04_06.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.

Anexos

Anexo 1: Fragmentos do conto

1 Título-chave: *Nascimento*

“Is the child born?” begged Mr. Button.

Doctor Keene frowned. “Why, yes, I suppose so—after a fashion.” Again he threw a curious glance at Mr. Button.

“Is my wife all right?”

“Yes.”

“Is it a boy or a girl?”

“Here now!” cried Doctor Keene in a perfect passion of irritation, “I’ll ask you to go and see for yourself. Outrageous!” He snapped the last word out in almost one syllable, then

he turned away muttering: “Do you imagine a case like this will help my professional reputation? One more would ruin me—ruin anybody.”

“What’s the matter?” demanded Mr. Button appalled. “Triplets?”

“No, not triplets!” answered the doctor cuttingly. “What’s more, you can go and see for yourself. And get another doctor. I brought you into the world, young man, and I’ve been physician to your family for forty years, but I’m through with you! I don’t want to see you or any of your relatives ever again! Good-bye!”

2 Título-chave: *Mr. Button conhece seu filho*

“Well,” gasped Mr. Button, “which is mine?”

“There!” said the nurse.

Mr. Button’s eyes followed her pointing finger, and this is what he saw. Wrapped in a voluminous white blanket, and partly crammed into one of the cribs, there sat an old man apparently about 70 years of age.

[...]

The old man looked placidly from one to the other for a moment, and then suddenly spoke in a cracked and ancient voice. “Are you my father?” he demanded.

[...]

“Where in God’s name did you come from? Who are you?” burst out Mr. Button frantically.

“I can’t tell you exactly who I am,” replied the querulous whine, “because I’ve only been born a few hours—but my last name is certainly Button.”

3 Título-chave: *O protagonista no jardim de infância (I)*

When he was 5 he was sent to kindergarten, where he initiated into the art of pasting green paper on orange paper, of weaving coloured maps and manufacturing eternal cardboard necklaces. He was inclined to drowse off to sleep in the middle of these tasks, a habit which both irritated and frightened his young teacher. To his relief she complained to his parents, and he was removed from the school. The Roger Buttons told their friends that they felt he was too young.

4 Título-chave: *O protagonista percebe que sua aparência modifica estranhamente*

But one day a few weeks after his 12th birthday, while looking in the mirror, Benjamin made, or thought he made, an astonishing discovery. Was his skin healthier and

firmer, with even a touch of ruddy winter colour? He could not tell. He knew that he no longer stooped, and that his physical condition had improved since the early days of his life.

5 Título-chave: *O protagonista na faculdade (I)*

When Benjamin was 18 he was erect as a man of fifty [...]. So his father sent him up to Connecticut to take examinations for entrance to Yale College. Benjamin passed his examinations and became a member of the freshman class.

[...]

“Good-morning,” said the registrar politely. “You’ve come to inquire about your son.”

“Why, as a matter of fact, my name’s Button—” began Benjamin, but Mr. Hart cut him off.

[...]

“What!”

“I’m a freshman.”

“Surely you’re joking.”

“Not at all.” [...] Benjamin smiled wearily. “I am 18” he repeated.

The registrar pointed sternly to the door. “Get out,” he said. “Get out of college and get out of town. You are a dangerous lunatic.”

6 Título-chave: *O protagonista conhece uma garota*

In 1880 Benjamin Button was 20 years old [...]. It was in that same year that he began “going out socially”—that is, his father insisted on taking him to several fashionable dances.

[...]

“I like men of your age,” Hildegard told him. “Young boys are so idiotic. They tell me how much champagne they drink at college, and how much money they lose playing cards. Men of your age know how to appreciate women.”

Benjamin felt himself on the verge of a proposal—with an effort he choked back the impulse. “You’re just the romantic age,” she continued—“fifty. Twenty-five is too wordly-wise; thirty is apt to be pale from overwork; forty is the age of long stories that take a whole cigar to tell; sixty is—oh, sixty is too near seventy; but fifty is the mellow age. I love fifty.”

Fifty seemed to Benjamin a glorious age. He longed passionately to be fifty.

7 Título-chave: *A vida do protagonista durante o casamento*

In the fifteen years between Benjamin Button's marriage in 1880 and his father's retirement in 1895, the family fortune was doubled—and this was due largely to the younger member of the firm.

[...]

In Benjamin himself fifteen years had wrought many changes. It seemed to him that the blood flowed with new vigour through his veins.

[...]

Meeting him on the street, his contemporaries would stare enviously at the picture he made of health and vitality.

“He seems to grow younger every year,” they would remark.

[...]

And here we come to an unpleasant subject which it will be well to pass over as quickly as possible. There was only one thing that worried Benjamin Button; his wife had ceased to attract him.

At that time Hildegard was a woman of thirty-five, with a son, Roscoe, fourteen years old.

8 Título-chave: *Brigas no casamento*

Up in his room he saw his reflection in the familiar mirror—he went closer and examined his own face with anxiety [...].

“Good Lord!” he said aloud. The process was continuing. There was no doubt of it—he looked now like a man of 30. [...] His destiny seemed to him awful, incredible.

When he came downstairs Hildegard was waiting for him.

[...]

“Well,” he remarked lightly, “everybody says I look younger than ever.”

Hildegard regarded him with scorn. She sniffed. “Do you think it's anything to boast about?”

“I'm not boasting,” he asserted uncomfortably. She sniffed again. “The idea,” she said, and after a moment: “I should think you'd have enough pride to stop it.”

[...]

“But, Hildegard, I can't help it.”

“You can too. You’re simply stubborn. You think you don’t want to be like anyone else. You always have been that way, and you always will be. But just think how it would be if everyone else looked at things as you do—what would the world be like?”

9 Título-chave: *O protagonista na faculdade (II)*

One September day in 1910 [...] a man, apparently about 20 years old, entered himself as a freshman at Harvard University in Cambridge.

[...]

He was admitted, and almost immediately attained a prominent position in the class, partly because he seemed a little older than the other freshmen, whose average age was about eighteen.

But his success was largely due to the fact that in the football game with Yale he played so brilliantly, with so much dash and with such a cold, remorseless anger that he scored seven touchdowns and fourteen field goals for Harvard, and caused one entire eleven of Yale men to be carried singly from the field, unconscious. He was the most celebrated man in college.

Strange to say, in his third or junior year he was scarcely able to “make” the team. The coaches said that he had lost weight, and it seemed to the more observant among them that he was not quite as tall as before. He made no touchdowns—indeed, he was retained on the team chiefly in hope that his enormous reputation would bring terror and disorganisation to the Yale team.

[...]

His studies seemed harder to him—he felt that they were too advanced.

10 Título-chave: *A relação do protagonista com o filho*

Upon his graduation in 1914 he went home to Baltimore with his Harvard diploma in his pocket. Hildegard was now residing in Italy, so Benjamin went to live with his son, Roscoe. But though he was welcomed in a general way there was obviously no heartiness in Roscoe’s feeling toward him [...]. Roscoe was married now and prominent in Baltimore life, and he wanted no scandal to creep out in connection with his family:

[...]

“When visitors are in the house I want you to call me ‘Uncle’—not ‘Roscoe,’ but ‘Uncle,’ do you understand? It looks absurd for a boy of 15 to call me by my first name. Perhaps you’d better call me ‘Uncle’ all the time, so you’ll get used to it.”

With a harsh look at his father, Roscoe turned away...

11 Título-chave: *O protagonista no jardim de infância (II)*

In 1920 Roscoe Button's first child was born. During the attendant festivities, however, no one thought it "the thing" to mention, that the little grubby boy, apparently about 10 years of age who played around the house with lead soldiers and a miniature circus, was the new baby's own grandfather.

[...]

Five years later Roscoe's little boy had grown old enough to play childish games with little Benjamin under the supervision of the same nurse. Roscoe took them both to kindergarten on the same day, and Benjamin found that playing with little strips of coloured paper, making mats and chains and curious and beautiful designs, was the most fascinating game in the world.

[...]

Roscoe's son moved up into the first grade after a year, but Benjamin stayed on in the kindergarten. He was very happy. Sometimes when other tots talked about what they would do when they grew up a shadow would cross his little face as if in a dim, childish way he realized that those were things in which he was never to share.

12 Título-chave: *O protagonista no berço*

He was taken from the kindergarten. His nurse, Nana, in her starched gingham dress, became the centre of his tiny world.

[...]

There were no troublesome memories in his childish sleep; no token came to him of his brave days at college, of the glittering years when he flustered the hearts of many girls. There were only the white, safe walls of his crib and Nana and a man who came to see him sometimes, and a great big orange ball that Nana pointed at just before his twilight bed hour and called "sun." When the sun went his eyes were sleepy—there were no dreams, no dreams to haunt him.

[...]

Then it was all dark, and his white crib and the dim faces that moved above him, and the warm sweet aroma of the milk, faded out altogether from his mind.

Anexo 2: Glossário elaborado a partir dos fragmentos do conto

About¹ (preposition): relating to something

About² (adverb): approximately

Above (preposition): in the direction of something or somebody; on

Aloud (adverb): in a voice loud enough to be heard; not silently or quietly

Altogether (adverb): completely, in total

Ancient (adjective): very old

Anxiety (adjective): a state of apprehension

Appalled (adjective): shocked or surprised

Apt (adjective): to be expected to do something or often do something

As a matter of fact (expression/adverb): means *in reality* or *actually*; used to show that something is the opposite of what went before

Assert (verb): to say that something is certainly true

Astonishing (adjective): very surprising

Attaining (verb): achieve or realize something

Average (adjective): usual or typical

Awful (adjective): extremely bad or unpleasant

Be through with (phrasal verb): be tired of somebody or something

Beg (verb): to make a very strong and urgent request

Blanket (noun): a piece of clothes made of wool or similar warm material, usually used on a bed

Boast (verb): to speak of with excessive pride or arrogance

Both (pronoun): referring to two people or things together

Burst out (phrasal verb): to suddenly say something loudly

Cardboard (noun): a rigid brown paper, which is used especially for making boxes

Cards (noun): any of a variety of games played with cards, such as poker

Cease (verb): to stop something

Childish (adjective): typical of a child

Choke (verb): to stop something from happening or developing

Complain (verb): to tell someone formally that something is wrong

Cracked (adjective): describes a sound which is loud, unpleasant and rude

Crammed into (phrasal verb): covered with clothes

Crib (noun): a small bed for a baby

Cross (verb): come

Cry (verb): to speak loudly

Cuttingly (adverb): intending to distraught someone

Demand (verb): to ask for something forcefully, in a way that shows that you do not expect to be refused

Dim (adjective): if your eyes are dim, you cannot see very well

Discovery (noun): the process of finding information, a place or an object, especially for the first time

Doubt (noun): be uncertain about something

Downstairs (adverb): moving to or being on a lower floor of a building, especially the ground floor

Drowse off (phrasal verb): being in a state between sleeping and being awake, somnolent

Due to (adjective): because of

Effort (noun): a determination of doing something

Else (adjective): other

Enough (adverb): sufficient or necessary

Entrance (noun): the right to enter the school, college etc.

Enviously (adverb): wishing you had what another person has; jealously

Erect (adjective): standing with your back and neck very straight

Ever (adverb): at any time

Fade (verb): to gradually disappear, lose importance or become weaker

Fashion (noun): an appropriate style that is popular at a particular time

Flow (verb): to circulate or move with continuity

Fluster (verb): to cause an agitation

Frantically (adverb): in a rapid way and in a state of confusion

Freshman (noun): a student in the first year of high school, college, or university

Frighten (verb): to make someone feel fear

Frown (verb): to bring your eyebrows together so that there are lines above your eyes to show that you are angry or worried

Gasp (verb): to take a short quick breath through the mouth

Gingham (adjective): a cloth with coloured quadrangles on a white superficial

Glittering (adjective): admired by many people, usually relating to rich and famous people

Haunt (verb): to cause repeated suffering or anxiety; to torment

Healthy (adjective): strong and well physically

Improve (verb): to get better

Inquire (verb): to ask for information

Kindergarten (noun): the first year of school, for children aged 5

Long (verb): to want something very much

Look (verb): to appear or seem

Mellow (adjective): not too new and not too old; the mature age

Mine (pronoun): the one(s) belonging to or connected with me

Mirror (noun): a piece of glass which reflects light, producing an image of whatever is in front of it

Mutter (verb): to speak quietly and in a low voice that is not easy to hear

Necklace (noun): a piece of accessory put around the neck

No longer (phrasal verb): something in the past but not now

Outrageous (adjective): shocking and morally unacceptable

Overwork (verb): to work too much

Own (pronoun): that which belongs to one

Pale (adjective): someone's face or skin if it has less colour than usual

Partly (adverb): in part, not completely

Passionately (adverb): having very strong feelings or emotions

Past (verb): to pass or move in relation to something

Physician (noun): a medical doctor, especially one who has general abilities

Placidly (adverb): having a calm appearance

Point (verb): to indicate something using the finger

Politely (adverb): in a socially correct way

Pride (noun): the belief that you are better or more important than other people

Prominent (adjective): very well known and important

Proposal (noun): a suggestion

Querulous (adjective): say something in a weak high voice

Quickly (adverb): rapidly

Regard (verb): to observe carefully something or someone

Registrar (noun): an official who works at some colleges keeping documents and admitting new students

Relief (noun): a feeling of happiness that something unpleasant has not happened or has ended

Remark (verb): to give a spoken declaration of an opinion

Reply (verb): to answer

Retirement (noun): the period in someone's life after they have stopped working because they reached a particular age

Ruddy (adjective): red

Ruin (verb): to cause a person to lose all his/her reputation

Scorn (noun): a very strong feeling of disdain or no respect for someone or something

Seem (verb): to give the impression of being something

Several (pronoun): some

Shadow (noun): a feeling or cause of pessimism or unhappiness

Share (verb): something you experienced with others

Snap (verb): to say something rapidly in an angry way

Sniff (verb): to speak in an unpleasant way, showing that you have a negative opinion of something

Starch (verb): a white substance from potatoes which is used to make cloth rigid

Stare (verb): to look for a long time with the eyes wide open, especially when surprised, frightened or thinking

Sternly (adverb): in a way that shows disapproval

Stoop (verb): to curve the top half of the body forward and down

Stubborn (adjective): someone or something difficult to change; strongly resistant

Subject (noun): the thing which is being discussed, considered or studied

Suddenly (adverb): rapidly and unexpectedly

Surely (adverb): used to express surprise that something has happened or is going to happen

Throw a glance/look (phrasal verb): to give a rapid short look at someone or something

Tiny (adjective): extremely small

Token (noun): an indication, notice, or signal of something

Triplet (noun): one of three children born to the same mother at the same time

Troublesome (adjective): problems or bad memories

Twilight (noun): the period just before it becomes completely dark in the evening

Unpleasant (adjective): not good; disagreeable

Veins (noun): a tube that transports blood to the heart from the other parts of the body

Verge (noun): the limit of something

Warm (adjective): having or producing a comfortably high temperature; not too hot

Wearily (adverb): in an exhausted way

Weave (verb): to form something from numerous different things

Which (pronoun): used to refer to something mentioned before

Whine (noun): lament or sorry

Whose (pronoun): the possessive form of *who* or *which*

Wise (adjective): intelligent or sagacious

Word (verb): to choose the words you use when you are saying or writing something

Worry (verb): to make someone feel unhappy and afraid because of problems or unpleasant things that might happen

Wrapped (adjective): covered with paper or clothes

Wrought (verb/ past participle of work): to cause

Source: <http://dictionary.cambridge.org/>.