

English through literature: a literatura na formação do leitor crítico em sala de aula

Sara Gonçalves Rabelo (IF Goiano)*

<https://orcid.org/0000-0002-3049-3104>

Resumo:

Ao falar sobre o ensino de línguas e suas literaturas, principalmente o ensino da língua inglesa, as dificuldades se tornam consideráveis se analisarmos a conjuntura pandêmica vivida nos últimos anos. Os recursos disponíveis, a aquisição de material impresso e, principalmente, a quantidade de obras literárias em língua inglesa dentro da escola são escassos. Assim, se a educação funciona como um meio de transformação social pautada no respeito e na autonomia do aluno (FREIRE, 2019), cabe a nós, professores, contribuir para o desenvolvimento do indivíduo. É nesse ambiente, na tentativa de trazer para as aulas de Inglês a discussão crítica sobre diversos temas, que objetivamos abordar a literatura em sala de aula (CANDIDO, 1995). Sob o olhar de professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica esse trabalho propõe expor situações e experiências que se mostram efetivas após exercícios com as obras *The Wizard of Oz*, de L. Frank Baum, e *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, com base na necessidade de discussão da língua viva (BAKHTIN, 2013) em diálogo com outros teóricos que se mostrarem relevantes.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Língua Inglesa; Formação de Leitores.

Abstract:

English through literature: literature in the critical reader 's education

When we talk about literature and language teaching, especially English language teaching, the difficulties become substantial if we analyze the pandemic situation experienced in recent years. The available resources, the acquisition of printed material and, mainly, the quantity of literary works in English within the school are scarce. Thus, if education works as a way of social transformation based on respect and student autonomy (FREIRE, 2019), it is up to us, teachers, to contribute to the development of the individual. It is in this environment, in an attempt to bring critical discussion on various topics to English classes, that we aim to approach literature in the classroom (CANDIDO, 1995). Based on my experience as a Technical and Technological Education teacher, this work proposes to expose situations

* Doutora em Estudos Literários. Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos. <http://lattes.cnpq.br/7821243187757747>. E-mail: saragabelo@gmail.com

and experiences that prove to be effective after exercises with the works *The Wizard of Oz*, by L. Frank Baum, and *The Black Cat*, by Edgar Allan Poe, based on the need for discussion of living language (BAKHTIN, 2013) in dialogue with other relevant theorists.

Keywords: Teaching Literature; English language; Reader development

Introdução

Quando tratamos do ensino de línguas e suas literaturas, principalmente a Língua Inglesa, as dificuldades se tornam grandes se analisarmos a conjuntura pandêmica atual. Os recursos disponíveis, a aquisição de material impresso e, principalmente, a quantidade de obras literárias em língua inglesa dentro da escola e/ou em contexto presencial caracterizam verdadeiros desafios. A partir da falta de acesso ou acesso fragmentário (no universo digital) vemos dificuldades na formação do leitor crítico. Se a educação funciona como um meio de transformação social pautada no respeito e na autonomia do aluno (FREIRE, 2019), cabe a nós, professores de línguas estrangeiras, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo.

Com esse distanciamento entre sala de aula e indivíduo, muitas vezes, encontramos alunos desmotivados e que não veem a real necessidade de aprender uma segunda língua, principalmente no contexto escolar. A falta de reflexão e abertura para que o discente possa expor suas ideias, além da concepção de que as aulas de línguas são pautadas no ensino de gramática e vocabulários desconectados da realidade do falante favorecem o desinteresse.

Esse *desentusiasmo* e *desmotivação* relacionam-se com a distância que é construída dentro da própria escola, já que a língua está distante do contexto pessoal e vital dos jovens estudantes. A partir desse distanciamento e na tentativa de trazer para as aulas de inglês a discussão crítica sobre

diversos temas, objetivamos abordar a literatura em sala de aula, portanto é preciso encontrar “maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequando à sua natureza” (CANDIDO, 1995, p. 1). Além disso, com base em questões sociais, é preciso entender as diversas problemáticas que levam a esse descontentamento e até mesmo bloqueio linguístico.

Nesse viés, o professor de língua estrangeira precisa encontrar maneiras de fazer com que a aula se torne atrativa, prazerosa e instigante. Não entraremos aqui na questão da inserção da língua no currículo básico, pois, na grande maioria dos estados brasileiros, o inglês somente é inserido no ciclo final do Ensino Fundamental ou a quantidade de aulas semanais destinadas à língua estrangeira, mas é preciso relacionar que a incapacidade que esses alunos veem neles mesmos tem raízes profundas e precisam ser trabalhadas.

Portanto, a partir de experiências e discussões em sala de aula esse trabalho propõe expor situações que se mostram ou se mostraram efetivas, em diálogo com a reflexões do alunado, além de ideias e elucubrações sobre a prática docente. Tendo como pressuposto o uso de *short stories* como *The Black Cat* e *The Fall of the House of Usher*, de Edgar Allan Poe; *The Tale of the Three Brothers*, de J.K. Rowling; além de romances como a saga Harry Potter; *The Wizard of Oz*, de L. Frank Baum e narrativas contemporâneas, como as de Sally Rooney, ou as obras

de autores basilares, tais como Jane Austen, Katherine Mansfield e Francis Scott Fitzgerald, objetiva-se aqui, trazer reflexões sobre vivência da literatura em sala de aula. Portanto, neste trabalho, traremos elementos a partir de duas obras: *The Black Cat* e *The Wizard of Oz*, trabalhados em sala de aula antes e durante as práticas em sistema remoto na pandemia do Covid-19.

A literatura e a formação crítica e autônoma do aluno

Estudar uma língua estrangeira vai ao encontro da formação crítica do aluno em sala de aula. É na necessidade do desenvolvimento com liberdade de expressão e que faça sentido que precisamos incentivar uma pedagogia e uma prática da autonomia (FREIRE, 2019). Ter o lugar de fala dentro da sala de aula, independente do seu credo, raça ou origem e atribuir sentido aos conteúdos é desafio para nossa época.

Nas aulas de línguas estrangeiras, muitas vezes a criticidade do aluno é pouco explorada, sendo dada ênfase ao aspecto gramatical. Contudo, é preciso que o discente tenha subsídios para entender, discutir e se posicionar criticamente. Isso demanda uma união entre aprendizado da língua (diga-se gramática, aliada à prática oral, nesse caso) e reflexão crítica (por meio da literatura e dos elementos culturais).

Na aquisição linguística, a criança, e entendemos para o adolescente e o adulto, precisa internalizar construções linguísticas, ou seja, receber insumos para o seu desenvolvimento dentro da língua alvo. Na realidade de inserção da segunda língua, mesmo em fases posteriores, não se tratando de formação bilingue, há a necessidade desse insumo. Além disso, a apresentação de elementos que incentivem o aprendiz a se desenvolver como ser crítico e social

pode estar atrelado ao conhecimento literário, o que objetivamos apresentar aqui.

Com um ensino pautado em situações que o aluno não aprende a língua em práticas diárias, ou seja, a língua viva em seu uso dinâmico e respondível, não há interação o suficiente para que o aprendiz se sinta motivado. Segundo Daskalovska e Dimova (2012, p. 1183), *“what happens is that learners simply mouth the sentences of their parts and you don’t actually get them interested in what they are doing”*¹, ou seja, o discente simplesmente se torna um repetidor daquilo que é pedido e não reflete criticamente sobre o que é falando em sala de aula:

‘It’s not easy to see how learners at any level can get interested in and therefore motivated by a dialogue about buying stamps at a post office. There is no plot, no mystery, there is no character; everything proceeds as if communication never created a problem. There’s no misunderstanding, there’s no possibility of any kind of interaction.’² (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012, p. 1182-1183).

Segundo as autoras, as situações de uso da língua, como ir a cafés ou à correios, são desinteressantes e levam o aluno simplesmente a reproduzir, mas sem assimilar a situação em si, já que ela é distante do contexto de vida deste. Assim, vemos que a realidade ou o conhecimento prévio não são

1 O que acontece é que os alunos simplesmente pronunciam as frases de suas partes [dentro de um diálogo predefinido], e você normalmente não os deixa interessados no que estão fazendo (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012, p. 1183, tradução nossa).

2 Não é fácil ver como os alunos em qualquer nível podem ficar interessados e, portanto, motivados por um diálogo sobre a compra de selos nos correios. Não há enredo, mistério, não há personagem; tudo prossegue como se a comunicação nunca tivesse criado um problema. Não há mal-entendidos, não há possibilidade de qualquer tipo de interação (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012, p. 1182-1183, tradução nossa).

aproveitados e isso ocorre na maioria dos materiais didáticos disponíveis – mas não entraremos nessa questão.

Sob esse viés, é preciso um contexto de aprendizado que propicie um contato com a língua viva em uso. Nessa perspectiva, retomamos ainda Mikhail Bakhtin, na obra *Questões de estilística no ensino da língua*, para o qual “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação” (BAKHTIN, 2013, p. 24). Nos estudos, o autor analisa o último ano do Fundamental II e o equivalente ao Ensino Médio atualmente, levando os alunos a refletirem sobre estruturas gramaticais, mas trazendo essa análise estilística de modo contextualizado. Para tanto, são abordados exemplos práticos que almejam evidenciar o uso da língua viva e criativa, o que culmina no nascimento da individualidade linguística do alunado.

Ainda segundo o autor, pensaremos a obra literária, junto aos alunos, como um produto além daquilo que se espera dele, ou seja, espera-se melhorar a capacidade crítica do leitor, mas também formar leitores. Desse modo, a obra literária passa a ser pensada de acordo “com os valores do mundo e da vida” (BAKHTIN, 1992, p. 208-209). Trabalharemos, então, com o texto literário fora do pertencimento dele ao autor que escreveu, como postula Bakhtin:

O ato criador (e todo ato, aliás) evolui nas fronteiras (nas fronteiras dos valores) do mundo estético, da realidade do dado (a realidade do dado é uma realidade estética), nas fronteiras do corpo, nas fronteiras da alma, evolui no espírito; quanto ao espírito, ele ainda não existe; para o espírito, tudo ainda está porvir e o que *já é*, para ele, *já foi* (BAKHTIN, 1992, p. 219).

Dessa forma, partindo das discussões bakhtinianas, pensaremos no aluno como um leitor único e a interpretação que, porventu-

ra, possa surgir *é, já foi* e será reconstruída todos os dias e após cada leitura. É na concepção de Italo Calvino (1993, p. 11) que diz que “toda primeira leitura de um clássico é na verdade uma releitura” que trataremos a leitura e releitura de *short stories* e *novels* no contexto da educação básica como modular para o processo de formação de leitores críticos.

English through literature

Na abordagem da obra original, mas fazendo uso de recursos que auxiliem o aluno a entender o texto de forma motivadora que objetivamos fazer reflexões e propostas sobre o ensino da língua estrangeira como língua viva. Desse modo, em situações reais de uso e não a partir de frases desconexas que abordam somente questões gramaticais, na prática do ato de ler abordaremos também reflexões e relatos de experiências em sala de aula, bem como possíveis abordagens da obra na língua original a depender do nível da turma.

A partir de uma discussão sobre aspectos que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), poderiam ser trabalhados em sala de aula durante a prática de diferentes habilidades, como *listening, speaking, reading* e *writing*, procuramos problematizar temas que possam promover a reflexão crítica:

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados (BRASIL, 2018, p. 243-244).

Nessa perspectiva da literatura como capaz de promover a reflexão e como apta

a propiciar que os alunos tenham “conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.” (BRASIL, 2018, p. 244), apresentamos considerações e abordagens desenvolvidas dentro da leitura de duas obras literárias em inglês: *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, e *The Wizard of Oz* de L. Frank Baum.

Algumas dessas atividades já foram realizadas em um contexto presencial, anterior ao período pandêmico, em uma turma do Ensino Fundamental II, todavia adaptações foram feitas e trabalhadas com o Ensino Médio Técnico (no sistema remoto) em 2021. A partir desses trabalhos, enquanto responsável pelo direcionamento das atividades, criticamente, como professores, serão feitas reflexões sobre como abordar novamente a obra, desenvolver projetos e incentivar a leitura na sala de aula.

Em ambas as situações que são norteadoras deste trabalho, os alunos foram incitados a fazer a leitura do conto em Língua Portuguesa, dada a dificuldade individual de cada um, para, posteriormente ser feita a discussão e análise do texto em Língua Inglesa³. Nessa situação poderiam ter sido utilizados também *sites* que disponibilizam essas narrativas em forma de quadrinhos, vídeos na internet e, no caso de Baum, até mesmo o filme, *The Wizard of Oz*, de 1939 (como efetivamente foi utilizado em determinado momento, mas não foi produtivo no ensino remoto). Dado os empecilhos particulares em cada um dos momentos, como a falta de internet de qualidade na casa dos alunos, a necessidade de dividir o equipamento eletrônico com outros membros da

3 Não foram utilizadas adaptações como as da Penguin Readers, por exemplo, pela dificuldade de acesso ao material no momento que estas atividades foram realizadas.

família, dentre outras questões, não foi possível essa abordagem em sua completude, mas ficaram como ideias para se melhorar a prática docente e partir somente para o texto em inglês.

Além disso, como o foco neste trabalho não é abordar o caráter gramatical da língua, não foi separado para exposição atividades que poderiam ser desenvolvidas de acordo com as exigências curriculares do ano letivo, mas reflexões críticas feitas em sala de aula. Portanto, após a leitura, no texto, em inglês, pausadamente, os estudantes foram incitados a refletir sobre as situações narradas.

No conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, foram feitas análises que rememoram o conhecimento prévio, bem como a relação com o nome do gato – Pluto:

Pluto – this was the cat’s name – was my favorite pet and playmate. I alone fed him, and he attended me wherever I went about the house. It was even with difficulty that I could prevent him from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which my general temperament and character – through the instrumentality of the Fiend Intemperance – had (I blush to confess it) experienced a radical alteration for the worse⁴ (POE, 2009, p. 62).

Dadas as relações feitas, nas exposições do conto os alunos rememoraram duas questões: a relação com o planeta Plutão e o Pluto, o cão da raça *bloodhound* compa-

4 Pluto – assim se chamava o gato – era o meu companheiro predileto, como o qual eu mais me distraía. Só eu que o alimentava e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter quanto o meu temperamento – enrubesço ao confessá-lo – sofreram devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior (POE, 1986, p. 40).

nheiro da personagem da Disney, o Mickey. Como diferentes traduções foram lidas, os alunos se depararam com diferentes nomes em português – Pluto e Plutão – e fora feita uma breve explicação, retomando o original em inglês, no qual consta *Pluto*. Além de ser uma oportunidade para trabalhar o texto linguisticamente, a palavra levou a um estudo interdisciplinar, já que foi possível dialogar com a disciplina de geografia e a questão dos planetas – e tão somente por conta de espaço não discutiremos aqui.

Outra questão retomada foi o gato como animal traçoeiro, fato que levantou discussão entre a turma do Ensino Fundamental. Alguns retomaram a diferença entre o cão e o gato, e deram como exemplos o companheirismo entre o Pluto e Mickey, personagens da Disney. Fora assentido que o primeiro – o cão – é mais passivo que o segundo – o gato – mas todos concordaram que o gato é um animal com o temperamento mais forte e que não aceita todas as imposições feitas pelo dono, ao contrário do cão. Em uníssono, concordam ainda que o gato possui um misticismo antigo, levantado por diversas religiões e que levam muitos a pensarem erroneamente sobre eles, mas são amorosos e devem ser protegidos, como bem postulam as leis atuais.

A discussão sobre os maus tratos aos animais como algo recorrente não só onde moram, mas no Brasil atual foi longa. Situações como envenenamento, principalmente de felinos, e o abandono de animais em áreas consideradas distantes da cidade foram narradas por vários. A maioria, nas duas turmas, lamentou não poder ajudar os animais em virtude das dificuldades financeiras da família ou por já terem alguns em casa. Foi ainda discutida a questão das leis de proteção aos animais domésticos, e todos foram instigados a buscar a legislação para

dar continuidade à discussão e a pensar o que poderia acontecer com uma pessoa que realiza a mesma atrocidade narrada abaixo:

One morning, in cool blood, I slipped a noose about its neck and hung it to the limbo of a tree; – hung it with the tears streaming from my eyes, and with the bitterest remorse at my heart; – hung it because I knew that it had loved me, and *because* I felt it had given me no reason of offence; – hung it *because* I knew that in so doing I was committing sin—a deadly sin that would so jeopardize my immortal soul as to place it—if such a thing were possible—even beyond the reach of the infinite mercy of the Most Merciful and Most Terrible God.⁵ (POE, 2009, p. 64).

No Ensino Médio, além de situações semelhantes ao enforcamento de *bichos*, os alunos falaram da queima da floresta nativa em diversas regiões do país, e dos problemas que o desrespeito ao meio ambiente tem causado onde moram, em nosso país e no mundo, o que abre a discussão para a análise de outros gêneros e problemáticas em evidência não só no Brasil. A partir desse momento os alunos puderam entender melhor as interações linguísticas que envolvem falantes de diferentes línguas maternas e que, culturalmente, envolvam díspares contextos de fala. Para uma abordagem futura em sala de aula, caberia aqui, ainda, a reflexão interdisciplinar com as áreas da biologia, geografia e sociologia.

5 Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó cor-redio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, como o coração transbordante de amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele. Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado – um pecado mortal que comprometia a minha alma morta, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível (POE, 1986, p. 42).

Sobre a agressão sofrida pelo animal no conto, a discussão girou em torno dos motivos que levam uma pessoa a maltratar um animal indefeso que só reage quando é agredido. Alguns relataram que acham que o ser humano é mau por natureza e outros que o ambiente leva as pessoas a serem maldosas. A unanimidade surgiu quando o segundo gato apareceu no texto. Muitos buscaram o viés religioso, afirmando que o segundo gato apareceu como forma de atormentar (castigar) o homem por ter sido mau com Plutão:

I had been looking steadily at the top of this hogshead for some minutes, and what now caused me surprise was the fact that I had not sooner perceived the object thereupon. I approached it, and touched it with my hand. It was a black cat – a very large one – fully as large as Pluto, and closely resembling him in every respect but one. Pluto had not a white hair upon any portion of his body; but this cat had a large, although indefinite splotch of white, covering nearly the whole region of the breast⁶ (POE, 2009, p. 64).

Com o andamento da leitura, foi retomado o tema da bebida – nas duas situações de leitura – enquanto transformadora do ser humano. Muitos relataram as dificuldades enfrentadas em casa quando um dos membros da família ingere bebidas alcoólicas em demasia e se identificaram com situações de certa forma semelhantes àquelas que foram relatadas no trecho abaixo:

One night, returning home, much intoxicated, from one of my haunts about town,

6 Fazia alguns minutos que olhava fixamente o algo do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Era um gato preto, enorme – tão grande quanto Pluto – e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Pluto não tinha um único pelo branco em todo o corpo – e o bichano que estava ali possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito (POE, 1986, p. 43).

I fancied that the cat avoided my presence. I seized him; when, in his fright at my violence, he inflicted a slight wound upon my hand with his teeth. The fury of a demon instantly possessed me. I knew myself no longer. My original soul seemed, at once, to take its flight from my body; and more than fiendish malevolence, gin-nurtured, thrilled every fibre of my frame. I took from my waistcoat-pocket a pen-knife, opened it, grasped the poor beast by throat, and deliberately cut one of its eyes from the socket! I blush, I burn, I shudder, while pen the damnable atrocity⁷ (POE, 2009, p. 62-63).

Com a ideia de Poe – “*I knew myself no longer*” – a pessoa perde, na maioria dos casos, a consciência sob efeito de álcool, como muitos alunos relataram já ter presenciado em casa.

Além disso, foi levantada a discussão sobre o retorno do gato para vingar Plutão, os alunos discutiram sobre a mancha no peito dele. Todos concordaram que este era Plutão e as marcas eram, na verdade, resquícios da corda usada no enforcamento, asseverando que o gato, na verdade, voltara para vigiar e proteger a esposa:

In the next, a dozen stout arms were toiling at the wall. It felt bodily. The corpse, already greatly decayed and clotted with gore, stood, erect before the eyes of the spectators. Upon its head, with red extended mouth and soli-

7 Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustado ante a minha violência, me feriu a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, subido, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras do meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-lo, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubescço, estremeço, abraço-me de vergonha ao referir-me aqui a essa abominável atrocidade (POE, 1986, p. 41).

tary eye of fire, sat the hideous beast whose craft had seduced me into murder, and whose informing voice had consigned me to the hangman. I had walled the monster upon within the tomb!⁸ (POE, 2009, p. 64).

Ao contrário do que fora pensado por alguns alunos no início da leitura, fora unanimidade sobre quem seria o grande ser “demoníaco” do conto ao final da leitura. Na verdade, o ser humano foi identificado como o verdadeiro ser “maligno”. Nas duas situações de leitura a conclusão foi a mesma: o gato carrega um estigma social e histórico imposto pela cultura popular, mas nada há de ruim nestes animais domésticos.

No contexto presencial as discussões duraram várias aulas e, intercaladas com análises gramaticais com exemplos retirados do livro, os alunos puderam pesquisar, debater e se colocar constantemente em todas as aulas.

Já no ano de 2020 e 2021, apesar das adversidades enfrentadas, fora proposto aos alunos a leitura de trechos do livro *O Mágico de Oz* (1990; 2008; 2013) de L. Frank Baum. A atividade fora feita remotamente, já que as aulas foram suspensas em março de 2020 com o início da pandemia da Covid-19. Dada as adversidades com o acesso à internet, retirada de atividades impressas na escola, dificuldade para realizar as atividades assíncronas e os demais problemas decorrentes do período, foi nítido que o aproveitamento não foi o mesmo, já que o direcionamento das aulas precisou ser diferenciado e não

havia tempo suficiente para a leitura em conjunto do texto em língua estrangeira.

Inicialmente os alunos foram indagados sobre conhecerem a obra. Foram enviados imagens e trechos do filme *O Mágico de Oz*, de Victor Fleming, lançado em 1939, e *Oz: Mágico e Poderoso*, lançado em 2013 e dirigido por Sam Raimi em algumas turmas, mas muitos não conseguiram assistir ou acessar o material. Por isso, foi necessária uma modificação na abordagem do livro, sendo restrita à sua abordagem somente nas aulas síncronas.

Com a diferença entre a abordagem em sala de aula, antes da pandemia, e no ensino remoto, não foi possível abordar a segunda obra da mesma forma. Muitos alunos que compareceram na primeira aula remota, sobre literatura, não puderam comparecer na segunda não só pelas dificuldades de acesso à internet, mas também em virtude do compartilhamento de aparelhos feito com outros familiares. Isso ocorreu em outros momentos durante o ano letivo e foi compreensível. Assim, as aulas que compreendiam a discussão de textos literários, no período retratado aqui, precisaram sofrer inúmeras modificações e só fora possível trabalhar o primeiro capítulo do livro com os alunos.

Inicialmente fora feita a leitura dos trechos que vão da apresentação de Dorothy até a passagem do ciclone. Muitos relataram terem visto o nome Kansas na televisão – vale lembrar que estavam ocorrendo as eleições presidenciais nos Estados Unidos e as emissoras brasileiras noticiaram regularmente o andamento estado por estado. Além dessas questões, boa parte fez referência ao tamanho da casa e relataram similaridades com as suas próprias residências, já que muitos precisavam dividir com algum familiar o seu quarto. Foi perceptível que alguns alunos não quiseram comentar sobre,

8 Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba! (POE, 1986, p. 48).

em decorrência das dificuldades familiares, mas outros se sentiram confortáveis, já que havia poucos deles na aula síncrona em questão. Apresentamos uma passagem que chamou a atenção de muitos:

Dorothy lived in the midst of the great Kansas prairies, with Uncle Henry, who was a farmer, and Aunt Em, who was a farmer's wife. Their house was small, for the lumber to build it had to be carried by wagon many miles. There were four walls, a floor, and a roof, which made one room; and this room contained a rusty-looking cooking stove, a cupboard for the dishes, a table, three or four chairs, and the beds. Uncle Henry and Aunt Em had a big bed in one corner and Dorothy a little bed in another corner. There was no garret at all, and no cellar – except a small hole, dug in the ground, called a cyclone cellar, where the Family could go in case one of those great whirlwinds arose, mighty enough to crush any building in its path⁹ (BAUM, 2008, p.1).

Ao passo que assimilavam o local onde Dorothy morava, como é mostrado no excerto anterior, o primeiro do livro, os alunos constaram que a passagem de tempestades que poderiam se tornar ciclones era recorrente na realidade da personagem, pois ha-

9 Dorothy vivia no meio das grandes pradarias do Kansas, com seu tio Henry, que cuidava de uma fazenda, e a tia Em, mulher dele. A casa em que eles moravam era pequena, porque a madeira para a sua construção precisava ser trazida de carroça desde muito longe. Eram quatro paredes, um chão e um teto, que formavam uma única peça; e nesta peça ficavam um fogão a lenha com uma aparência bem enferrujada, um armário para os pratos, uma mesa, três ou quatro cadeiras e as camas. O tio Henry e a tia Em ocupavam uma cama de casal num dos cantos, e Dorothy, uma cama menor em outro. A casa não tinha sótão e nem porão – tirante um buraco não muito grande cavado na terra, que chamavam de abrigo de ciclone, onde a família poderia se esconder para o caso de aparecer um desses imensos redemoinhos de vento, tão fortes que são capazes de esmagar qualquer casa ou construção que encontrem no caminho (BAUM, 2013, p. 13)

via um local para esconderijo na casa.

Ao continuar a leitura, foi feita a discussão das diferenças entre ciclones, tornados, furacões e tufões. Foram apresentadas imagens das temporadas de furacões que acontecem regularmente nos Estados Unidos, além da estrutura das casas, que já são construídas e preparadas para esses eventos e os abrigos, locais onde as famílias se abrigavam até a passagem da tempestade. E, assim como aconteceu com os familiares de Dorothy, quando perceberam a chegada do ciclone, anualmente, na temporada de tempestades tropicais na América do Norte, as famílias são obrigadas a se abrigar até a passagem do temporal:

From the far north they heard a low wail of the wind, and Uncle Henry and Dorothy could see where the long grass bowed in waves before the coming storm. There came a sharp whistling in the air from the South, and as they turned their eyes that way they saw ripples in the grass coming from that direction also.

Suddenly Uncle Henry stood up.

'There's a cyclone coming, Em', he called to his wife. 'I'll go look after the stock'. Then he ran towards the sheds where the cows and horses were kept.

Aunt Em dropped her work and came to the door. One glance told her of the danger close at hand.

'Quick, Dorothy!' she screamed. 'Run for the cellar!'¹⁰ (BAUM, 2008, p. 3).

10 De muito longe, ao norte, ouviram um gemido prolongado do vento, e tanto tio Henry como Dorothy viram que daqueles lados o capim alto se abaixava em ondas diante da tempestade que se aproximava. Em seguida ouviram um assobio agudo no ar, vindo do sul, e quando viraram os olhos nessa direção viram que o capim, naquele lado, também formava ondas. De repente, o tio Henry se levantou.

– Está vindo um ciclone, Em – disse ele à mulher.
– Vou ver se os animais estão bem.

E saiu correndo na direção dos currais onde fica-

Ainda na discussão, como Dorothy precisou se abrigar rapidamente, os alunos lembraram o ciclone bomba, que ocorreu no final do mês de junho de 2020 no estado do Rio Grande do Sul, e a falta de tempo para as famílias se abrigarem. Apesar das semelhanças, e com base em discussões que os alunos tiveram em outras disciplinas sobre o fato, todos assentiram que não no Brasil não há essa preocupação com ciclones ou tornados, pois estes episódios não são frequentes no país.

Em virtude do tempo e dos horários, a discussão sobre o livro não foi extensa, poucos alunos continuaram a leitura da obra, devido a vários fatores como acesso ao conteúdo no celular, falta de acesso à internet, dentre outros, assim como poucos participaram das aulas síncronas que objetivaram a leitura do capítulo e a sua discussão. Apesar das intempéries compreensíveis do período, os alunos continuaram a ser instigados na leitura de obras literárias (independente do idioma) e muitos passaram a ver as aulas de língua inglesa não como desconexa ou desinteressantes, como foi relatado em conversas informais, mas como motivadoras e presentes na realidade de cada um deles.

Considerações finais

Com a consciência de que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, p. 47, 2019), aberto às indagações, à curiosidade, a perguntas dos alunos, devemos nos portar como seres críticos, cientes de que a prática docente não é um processo de transferência de conhecimentos, mas que é um momento

vam as vacas e os cavalos. Tia Em largou o trabalho que fazia e veio até a porta. Um olhar bastou para ela ver que o perigo estava bem próximo.
– Depressa, Dorothy! – gritou ela. – Corra para o abrigo! (BAUM, 2013, p. 15-16).

de apresentar o concreto, o sentido prático ligado à realidade vital do contexto ligado à escola e de uma forma que faça sentido na vida do leitor.

No ensino da língua estrangeira e no processo de autonomia, o aluno se torna agente do seu aprendizado e o professor um espectador-aprendiz sempre pronto a aprender e apreender. É com base nessas questões que o ensino de literatura nas aulas de língua estrangeira tem se mostrado efetivo, pertinente e necessário para que as aulas se tornem interessantes, motivadoras e que a língua passe a ser vista como algo alcançável e presente na vida de cada um deles, já que, apesar das diferenças, as situações enfrentadas por cada um podem também ser realidade de outros em várias partes do mundo. Com a consciência de que o Inglês é uma língua franca, como já pontuado na discussão, e que suas barreiras transpõem os países de onde saíram originalmente, aprender o segundo idioma é um desafio e na educação básica devemos mostrar aos alunos que atingir a suficiência e a proficiência é possível e alcançável.

Nas dificuldades enfrentadas antes, durante e após a pandemia, mas como instigadores do processo de construção crítica do leitor, na reflexão sobre o que ainda precisa e deve ser melhorado, nas dificuldades cotidianas para a realização das atividades e participação nas aulas remotas, nas intempéries possíveis do trabalho híbrido e na readaptação do retorno presencial o professor é o guia-aprendiz do aluno. Nesse viés, devemos ser, com base na formação crítica, aquele que pensa, que discute, que fala e que, principalmente, ouve. Docentes caminhantes que observam, repensam e estudam a prática e esse caminhar, na língua estrangeira, tem na literatura um grande aliado.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

BAUM, Lyman Frank. **The Wizard of Oz**. London: Puffin Classics, 2008.

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

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DASKALOVSKA, Nina; DIMOVA Violeta. Why should literature be used in the language classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 46, p. 1182-1186, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812014000>. Acesso em: 20 set. 2021.

[pii/S1877042812014000](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812014000). Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

POE, Edgar Allan. **The collected tales and poems of Edgar Allan Poe**. Ware: Wordsworth Editions Limited, 2009.

Filmografia

The Wizard of Oz; Direção: Victor Fleming. Produção: Loews. Estados Unidos: MGM, Turner Entertainment, Warner Bros, 1939.

Oz: The Great and Powerful; Direção: Sam Raimi. Produção: Roth Films. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2013.

Recebido em: 02/10/2022
Aprovado em: 01/04/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.