



INSTITUTO FEDERAL

Sertão Pernambucano

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPIP)
CAMPUS SALGUEIRO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS**

FLAVIA RENATA MACHADO PAIANI

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO
MÉDIO**

Salgueiro

2024

FLAVIA RENATA MACHADO PAIANI

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO
MÉDIO**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Línguas, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas.

Orientadora: Roberta Guimarães de Godoy e Vasconcelos

Salgueiro
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P142 Paiani, Flavia Renata Machado.

Letramento literário no ensino de inglês como língua adicional : Uma proposta de sequência didática para o ensino médio / Flavia Renata Machado Paiani. - Salgueiro, 2024.

39 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2024.

Orientação: Prof^º. Dr^º. Roberta Guimarães de Godoy e Vasconcelos.

1. Ensino Médio. 2. Letramento literário. 3. Ensino de literatura. 4. Ensino de inglês como língua adicional. 5. Sequência didática. I. Título.

CDD 373

A monografia “**Letramento literário no ensino de inglês como língua adicional: uma proposta de sequência didática para o ensino médio**”, autoria de **Flavia Renata Machado Paiani**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pela EMEL/IFSertãoPE, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas, outorgado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

Aprovada em xx de xxx de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Roberta Guimarães de Godoy e Vasconcelos – IFSertãoPE
(Presidente)

Prof. Dr. Enio Luiz Costa Tavares – IFSertãoPE
(1^o Examinador)

Prof. Gleiciane Sousa da Silva Baracho de Albuquerque – IFSertãoPE
(2^a Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Amorim Viana – IFSertãoPE
(Suplente)

Prof. Josenildo Forte de Brito - IFSertãoPE
(Suplente)

RESUMO

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes genéricas para o ensino de inglês como língua adicional no ensino médio. Assim, a língua pode ser trabalhada como “língua do mundo global” a partir de diferentes contextos de uso, incluindo o contexto literário, e, ao mesmo tempo, pode ser instrumento privilegiado para a promoção e o aprofundamento do letramento literário. Nesta monografia, o objetivo é criar uma sequência didática que leve em consideração as especificidades do texto literário para o ensino de língua inglesa como língua adicional, pensando, sobretudo, na promoção do letramento literário. Embora os textos aqui trabalhados sejam originários da cultura digital – como as memórias de seis palavras da revista on-line SMITH e os microcontos da rede social Reddit –, é certo que eles também são facilmente adaptáveis à cultura impressa. A própria noção de literatura é questionada no capítulo intitulado “Referencial teórico”. Este contempla tópicos que tocam diretamente na elaboração da sequência didática, daí a necessidade de elucidar os termos (literatura, letramento literário). Em seguida, no capítulo intitulado “Metodologia”, abordo tanto a classificação metodológica da pesquisa proposta por Fabio Appolinário (2011) quanto as abordagens de ensino propostas na sequência didática, tendo como base a proposição de Gillian Lazar (1993). Por fim, no capítulo intitulado “Resultados e discussões”, apresento a proposta de sequência didática, bem como discuto sua elaboração a partir dos aspectos teórico-metodológicos apresentados nos capítulos anteriores.

Palavras-Chave: Ensino médio. Letramento literário. Ensino de literatura. Ensino de inglês como língua adicional. Sequência didática.

ABSTRACT

In Brazil, the National Common Curricular Base (BNCC) establishes generic guidelines for teaching English as an additional language in secondary education. Thus, the language may be worked as a “global world language” from different contexts of use, including the literary context, and, at the same time, it may be a privileged instrument for promoting and deepening literary literacy. In this monograph, my objective is to create a didactic sequence that considers the literary text's specificities for teaching English as an additional language, thinking, above all, about promoting literary literacy. Although the texts worked here come from digital culture (such as the six-word memoirs from the online magazine SMITH and the micro-stories from the social network Reddit), they are also easily adaptable to print culture. In this regard, I question the very notion of literature in the “Theoretical Framework” chapter. It covers topics that directly affect the development of the didactic sequence, hence the need to clarify the terms (literature, literary literacy). Then, in the “Methodology” chapter, I address both the methodological classification of research proposed by Fabio Appolinário (2011) and the teaching approaches proposed in the didactic sequence, based on the proposition of Gillian Lazar (1993). Finally, in the “Results and Discussions” chapter, I present the proposal for a didactic sequence and discuss its design based on the theoretical-methodological aspects presented in the previous chapters.

Keywords: High School. Literary Literacy. Teaching of Literature. Teaching of English as an Additional Language. Didactic Sequence.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Lesson #1 – Reading Samples	21
Quadro 2 – Lesson #2 – Reading Samples	25
Quadro 3 – Lesson #3 – Reading Samples	27
Quadro 4 – Lesson #5 – Reading Samples	30
Quadro 5 – Lesson #6 – Reading Samples	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
3 METODOLOGIA	18
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	21
5 CONCLUSÕES	36
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino de inglês no ensino médio de maneira genérica. O documento assinala, dentre outros pontos, que o ensino da referida língua deve “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 476). Destaca a competência que preza pela compreensão das línguas “como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (...)”, bem como a habilidade específica de “fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 486).

Notei, então, que, em minha trajetória como professora de língua inglesa, especialmente na educação básica, procurei expandir “os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais” das/os estudantes por meio da escolha de determinados gêneros textuais. Percebi daí que minha preferência recaía, sobretudo, nos gêneros que aliassem a linguagem verbal e a não verbal (memes, charges, tirinhas, anúncios publicitários, etc.). Mesmo sendo uma grande entusiasta de textos literários e tendo trabalhado frequentemente com poemas e contos nas minhas aulas de língua portuguesa, eu havia deixado a literatura em segundo plano nas aulas de inglês – talvez por presumir que fosse distante do universo de interesse da/o estudante de inglês como língua adicional,¹ talvez pela densidade atribuída ao texto e pela suposta complexidade da linguagem. A própria BNCC, quando faz referência ao ensino de literatura no ensino médio, retira da Literatura a sua autonomia como disciplina. Ao realocá-la para o campo artístico-literário de Língua Portuguesa com seu rol de habilidades e competências, subordina-a ao ensino da referida língua (Brasil, 2018, p. 514-516). Para além dos silêncios da BNCC, uma pergunta martelava na minha cabeça: como ensinar inglês e, especificamente, literatura em língua inglesa a adolescentes com níveis de proficiência distintos reunidas/os em uma mesma turma?

Foi essa a pergunta norteadora de minha experiência docente no ano de 2023, quando ministrei aulas para três turmas de ensino médio em uma instituição pública da rede federal, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Havia estudantes com conhecimento mínimo da língua, enquanto outras/os já conseguiam compreender (ler e escutar) o inglês sem grandes dificuldades. Naquele ano, tive uma ideia, que vim a amadurecer em 2024 para esta

¹ Segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), o uso do termo “língua adicional” justifica-se “por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”.

monografia: a de elaborar uma sequência didática – ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 96) –, em que o texto literário em inglês fosse incorporado às atividades, de modo que se tratasse não apenas de material autêntico, mas que também desafiasse a criatividade das/os estudantes com nível intermediário (B1) da língua e que, concomitantemente, oferecesse linguagem acessível àquelas/es dos níveis iniciais (A1/A2),² encorajando todas/os a engajarem-se nas atividades.

Assim, foi tomando forma a ideia de trabalhar textos extremamente curtos, publicados na internet e produzidos, em sua maioria, por pessoas não famosas. Como ponto de partida, selecionei alguns textos do livro *Not Quite What I Was Planning*, de 2008,³ o qual nascera de uma proposta da revista on-line SMITH em 2006, renomeada posteriormente como *Six-Word Memoirs*. Os idealizadores, baseando-se em um conto de seis palavras atribuído a Ernest Hemingway (*For sale: baby shoes, never worn*), convidaram suas leitoras e leitores a enviarem uma memória em que elas/es conseguissem contar a história de suas vidas igualmente em seis palavras (*six-word memoirs*). As memórias publicadas no livro não estavam inicialmente divididas em temas, porém, no processo de seleção dos textos que seriam trabalhados aula a aula, optei por separá-las tematicamente. Fiz algo parecido com os microcontos extraídos de duas comunidades do Reddit, rede social de compartilhamento de notícias/textos. Tanto na comunidade Microfiction, que reúne 565 membros, quanto na comunidade flashfiction, que reúne 6.800 membros,⁴ os contos são postados aleatoriamente e não guardam vínculos temáticos entre eles. O principal requisito é que eles sejam mais curtos que um conto “tradicional”. Nesse caso, a noção do que é “curto” varia de autor/a – pessoas cujos nomes reais não sabemos, uma vez que, no Reddit, elas adotam *nicknames* –, mas também de comunidade – a flashfiction, por exemplo, exige histórias com menos de 500 palavras. De todo modo, para

² De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR), A1 equivale ao nível iniciante; A2, ao básico; B1, ao intermediário; B2, ao usuário independente; C1, à proficiência operativa eficaz; C2, ao domínio pleno.

Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 14 jun. 2024.

³ A partir dessa iniciativa bem-sucedida, viriam outras obras organizadas em temas, dentre elas: *It All Changed in an Instant* (2009), que traz uma proposta semelhante ao livro publicado no ano anterior; *I Can't Keep my Own Secrets* (2009), sobre as experiências de vida de adolescentes; *Six-Word Memoirs on Love & Heartbreak* (2009), sobre amores e rupturas; *The Moment* (2012), sobre mudanças dramáticas e epifanias que ocorrem em um momento específico de nossas vidas; *Six-Word Memoirs on Jewish Life* (2012), sobre o modo de vida dos judeus; *The Best Advice in Six Words* (2015), sobre lições de vida relacionadas a assuntos diversos; *Six Words Fresh Off the Boat* (2017), sobre imigração e identidade; *A Terrible, Horrible, No Good Year* (2021), sobre a experiência compartilhada da pandemia do novo coronavírus; etc.

⁴ Em consulta realizada em 16 de junho de 2024 à página de cada comunidade. Para maiores informações, acesse: <https://www.reddit.com/r/Microfiction/?rtd=54939> e <https://www.reddit.com/r/flashfiction/>.

as aulas aqui planejadas, optei por microcontos/nanocontos com menos de 50 palavras. Por quê? Justamente para aprofundar a reflexão acerca das possibilidades de se contar uma história a partir de um número restrito de palavras, trabalhando de maneira criativa a língua em sua dimensão estética.

Parto da premissa de que a linguagem estético-literária “comumente não produz mensagens evidentes ou óbvias”, daí o fato de que elas demandem do/a leitor/a “um alto grau de atividade cooperativa”, como observa Edgar Roberto Kirchof (2016, p. 222). O autor sublinha, sobretudo, “as novas formas literárias da cultura digital”, as quais “demandam um letramento que permita compreender a dimensão propriamente literária dessas obras” (Kirchof, 2016, p. 222). De qual letramento estamos falando? Penso que a justificativa para a elaboração desta sequência didática advém precisamente daí: de vislumbrar se, por meio do letramento literário, é possível ensinar língua inglesa e, ao mesmo tempo, promover uma reflexão dos usos da língua por meio de textos literários brevíssimos oriundos da internet (de uma revista on-line e de uma rede social) e dotados de linguagem estética aparentemente acessível aos jovens.

Apesar de os textos aqui trabalhados datarem de épocas diferentes (os da SMITH são originalmente de 2006, enquanto os do Reddit, de 2023/2024), eles mantêm o ritmo peculiar da contemporaneidade – qual seja, o da brevidade e o do aceleramento. Outra justificativa para a sequência didática tem a ver com isto: com a problematização da noção de literatura e, em certa medida, de cânone literário ao questionar e evidenciar outros gêneros e autoras/es no contexto da cultura digital.⁵ Esta é, inclusive, uma das principais diferenças em relação às recentes propostas de uso da literatura nas aulas de inglês sugeridas por Bárbara Lopes de Sá (2022) e Larissa Granato da Silva (2023) em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso (TCC) da graduação.

Sá havia proposto uma sequência didática para alunas/os da educação infantil a partir do livro infanto-juvenil *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*, de autoria de Bill Martin com ilustração de Eric Carle. A contação de histórias infantis aliada ao ato de brincar foi a forma que a autora encontrou de interagir ludicamente com crianças de quatro a cinco anos e, ao mesmo tempo, de ensinar-lhes inglês. Já Silva tomou o romance de formação *The Outsiders*, de S. E. Hinton, como base para o ensino de inglês, tendo como público-alvo adolescentes com nível de proficiência B1. A autora não chegou a propor uma sequência didática propriamente

⁵ Nonato (2020, p. 537) define “cultura digital” como “uma sintetização das relações entre a cultura e a Tecnologia da Informação”, mas também como um “movimento de produção da existência mediado pelas TDIC” (tecnologias digitais da informação e comunicação), que abarca todas as esferas da vida social, incluindo as atividades artísticas e intelectuais.

dita, mas analisou algumas “oportunidades” (termo utilizado pela autora para referir-se às atividades) que poderiam ser desenvolvidas a partir do romance por meio de determinados tópicos (exemplo: *habits and states in the past; personal feelings, experiences, and opinions*, e assim por diante).

Nesta monografia, o objetivo é criar uma sequência didática que leve em consideração as especificidades do texto literário para o ensino de língua inglesa como língua adicional, pensando, sobretudo, na promoção do letramento literário. Embora os textos aqui trabalhados sejam originários da cultura digital, é certo que eles também são facilmente adaptáveis à cultura impressa. A própria noção de literatura é questionada no capítulo intitulado “Referencial teórico”. Este contempla tópicos que tocam diretamente na elaboração da sequência didática, daí a necessidade de elucidar os termos (literatura, letramento literário). Em seguida, no capítulo intitulado “Metodologia”, abordo tanto a classificação metodológica da pesquisa proposta por Fabio Appolinário (2011) quanto as abordagens de ensino propostas na sequência didática, tendo como base a proposição de Gillian Lazar (1993). Por fim, no capítulo intitulado “Resultados e discussões”, apresento a proposta de sequência didática, bem como discuto sua elaboração a partir dos aspectos teórico-metodológicos apresentados nos capítulos anteriores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Literatura

Para começo de conversa, poderíamos, de fato, conceber uma memória ou um memorial como uma obra literária? O memorial é, grosso modo, um gênero textual “que se insere na ‘ordem do relatar’, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas”. Em outras palavras, ele “oportuniza as pessoas [a] expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas (...) que marcam a sua trajetória” (Arcoverde & Arcoverde, 2007, p. 15). Nesse sentido, considero o gênero “memória” semelhante ao gênero “memorial”, podendo até ter pontos em comum com o gênero “diário”. Tanto um quanto outro podem ser percebidos como registros de experiências pessoais. A principal diferença, para além da ausência de uma sequência de entradas com data, é que uma memória ou um memorial não fica circunscrito à esfera privada, uma vez que o/a interlocutor/a é potencialmente outra pessoa que não o/a próprio/a autor/a.⁶

Ainda assim, a indagação permanece. Poderia uma “memória” enquanto gênero textual ser considerada um texto literário? Aliás, o que é literatura? Terry Eagleton (1996, p. 11) questiona se a literariedade de um texto não está nos olhos de quem o lê. Para o autor, todas as obras literárias são “reescritas” de acordo com a sociedade que as lê naquele momento, com os juízos de valor da época, o que incidiria, portanto, na própria concepção de literatura, no quão variável historicamente é essa concepção. Mais do que isso: esses juízos de valor guardariam íntima relação com as ideologias sociais, constituindo-se, assim, não como um mero gosto pessoal, mas como pressupostos pelos quais “certos grupos sociais exercem o poder e o mantêm sobre os demais” (Eagleton, 1996, p. 14).

Dominic Rainsford (2014), por sua vez, insere outros pontos à discussão. De modo informal, o autor define literatura como aquilo que você quer ler mesmo já tendo lido antes – ou melhor, aquilo que você quer ler precisamente “*porque já leu antes*” (Rainsford, 2014, p. 7, grifos do autor). Nesse caso, a definição recai sobre o lugar do/a leitor/a na sua relação com o texto. Além disso, Rainsford inclui definições mais “tradicionais”, as quais emergem – de maneira isolada ou combinada – a partir de um dos seguintes pontos: (i) forma e conteúdo: tanto *o que é dito* quanto o modo *como é dito* importam no texto literário; (ii) imaginação e

⁶ Existem diários que se tornam públicos com o consentimento de sua autora. Um exemplo conhecido da literatura brasileira é o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus.

criatividade: mais do que o relato dos fatos, o que importa é como eles são criados/imaginados, o que tornaria a literatura equivalente à ficção; (iii) subjetividade: diferentemente de uma compreensão “objetiva” da realidade, o que se destaca no texto literário é um ponto de vista muito particular de descrever o mundo; (iv) qualidade artística: o texto literário é um modo de escrita que permite inseri-lo em uma tradição “literária”; (v) grandeza: é um ponto que recai sobre o/a autor/a do texto literário, quando apenas algumas pessoas especialmente talentosas seriam capazes de produzir literatura e de tê-la como objeto de admiração (Rainsford, 2014, p. 8).

É possível que hoje em dia nos questionemos acerca da pertinência do ponto (ii), já que temos diversas obras de literatura que *não* são ficcionais, mas, principalmente, acerca da validade dos pontos (iv) e (v). Afinal, tanto a noção de tradição quanto a de autoria têm sido problematizadas juntamente com a de cânone literário. Rainsford (2014, p. 18-19) chama a atenção para o fato de que o cânone literário reflete diferentes ideias não apenas do que é literatura, mas de quais textos e pessoas são significativos para fazer parte ou não do cânone. Ele exemplifica que até William Shakespeare não gozou sempre do estatuto de cânone – e, mesmo gozando agora, não significa que gozará adiante. De maneira análoga, o autor exemplifica o quanto a noção de cânone na Inglaterra, ao associar-se à nomenclatura excludente de *English Literature* (o próprio termo “literatura inglesa” restringe o conceito à literatura produzida na Inglaterra, ao contrário de “literatura em inglês”, que engloba outras literaturas produzidas na língua), deixou de fora vários nomes que deveriam ter sido incluídos na “égide” canônica. De todo modo, o autor conclui que “os ‘grandes’ livros somente manterão esse status se continuarem a ser discutidos” (Rainsford, 2014, p. 19).

Ainda assim, o autor sublinha que tanto os/as escritores/as podem escrever o que quiserem para qualquer tipo de leitor/a quanto os/as leitores/as têm diferentes razões para ler literatura – seja para encontrar conexões entre aquilo que eles/as leem e sua própria experiência de vida, seja pelo prazer estético advindo do modo original com que a língua é utilizada. Rainsford (2014, p. 124) observa que o próprio desenvolvimento de uma língua é “um processo de criatividade coletiva”, uma vez que ela é feita pelos seus usuários e tem seu potencial latente “escavado” pelos escritores de literatura.

Podemos igualmente questionar se essa maneira especial de “escavar” a língua não resultaria em experiências peculiares apresentadas à imaginação. A própria BNCC concebe a literatura como “linguagem artisticamente organizada” que “cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (Brasil, 2018, p. 491). Essa concepção encontra eco em autores como Robert Stecker (1996) e Tzvetan Todorov (2007), por exemplo. Stecker (1996,

p. 687) cogita que o valor literário – o valor estético – de um texto pode estar relacionado à experiência estética central de “contemplar as concepções que ele apresenta à imaginação”. Todorov (2007, p. 16-17), por seu turno, afirma que obras consideradas não literárias – como narrativas pessoais, memoriais, etc – podem ser incluídas no campo da literatura pelo fato de possibilitarem a descoberta de “dimensões desconhecidas do mundo”, expandindo nosso universo e levando-nos a ver outras formas de concebê-lo e organizá-lo. A literatura seria, assim, definida pelo efeito que provoca – e esse efeito parece ser, ao mesmo tempo, o seu propósito.

No caso dos microcontos/nanocontos do Reddit e das memórias reunidas na coletânea *Not Quite What I Was Planning* (2008), de Rachel Fershleiser e Larry Smith, a peculiaridade é que o resultado os aproxima tanto de um microconto (gênero narrativo) quanto de um poema (gênero lírico) pela própria brevidade dos relatos e pela escolha criteriosa de cada uma das palavras utilizadas. É certo que, ainda na década de 1980, já havia sido notada essa tendência de muitos contos de se tornarem cada vez mais curtos, assemelhando-se a poemas. A escritora Joyce Carol Oates, por exemplo, percebia que a forma rítmica de um conto curto o aproximava da poesia pelo fato de que, em espaços tão reduzidos, a experiência podia apenas ser sugerida, pois não havia espaço para a dramatização dessa experiência (Shapard & Thomas, 1986, p. 247).

O curioso é que, na época, os/as escritores/as consideravam um conto de quatro ou cinco páginas como um conto curto (*short-short story*), classificando-o como *sudden fiction*. Anos depois, com a emergência de contos ainda mais curtos (de uma ou duas páginas), surgiu a alcunha de *flash fiction*. Nessa esteira, viria também a microficção com apenas 250 palavras (Shapard & Thomas, 2007, p. 15). Atualmente, porém, a noção de microficção parece confundir-se com a de *flash fiction*, e o número de palavras parece ter reduzido significativamente, se levarmos em consideração os textos publicados nas comunidades do Reddit. Nesse contexto, os elementos tradicionais de um conto, para além do enredo e do foco narrativo, talvez fiquem menos evidentes, como personagens, tempo e espaço. Aliás, a própria estrutura do enredo com conflito, clímax e resolução pode acabar sendo afetada. Daí que caberiam questionamentos do quão breve pode ser um conto – ou, antes, do quão breve pode ser uma história para ainda ser considerada uma história.

Esses questionamentos servem, assim, não apenas para o conto, mas também para as memórias, outro gênero textual a ser explorado na sequência didática. Em que medida as *six-word memoirs* e os microcontos/nanocontos com menos de 50 palavras efetivamente contam uma história? Se o texto unir brevidade e concisão, o uso cuidadoso de cada palavra e a precisão

de cada informação conseguirá relatar de maneira convincente um fato da memória ou outra história qualquer em um espaço tão curto?⁷ Para os organizadores da coletânea de memórias, a resposta é sim. Eles situam “o crescimento e as infinitas possibilidades de *storytelling*” dentro do contexto das tecnologias digitais, as quais oferecem outras maneiras para que se conte uma história (Fershleiser & Smith, 2008, p. 4). Já para Thomas e Shapard, citando Richard Bausch, a resposta requer outras considerações: eles alegam que, para fazer uma história funcionar em um espaço tão pequeno, seu verdadeiro objeto tem que ser proporcionalmente mais amplo (Thomas & Shapard, 2006, p. 12).

Antes de finalizar, cabe ressaltar que o presente trabalho foca na literatura que *não* é categorizada como literatura digital. No Brasil, temos um sítio eletrônico que elucida o que é literatura digital, apresentando-nos diferentes publicações que se enquadram na definição. De acordo com a página homônima, literatura digital “é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa”.⁸ Nesse caso, um romance da Jane Austen publicado em *e-book* não é um exemplo de literatura digital, mas de literatura digitalizada, pois o que se tem ali é a versão digitalizada do livro impresso. De modo análogo, as memórias enviadas à revista on-line SMITH ou os contos publicados diretamente nas comunidades do Reddit *não* podem ser abrigados sob a terminologia “literatura digital” por serem passíveis de impressão em papel. Embora possam gozar da interatividade típica da cultura digital, como as curtidas e os comentários imediatos do/a leitor/a, não utilizam quaisquer outras ferramentas relevantes que sejam próprias dessa cultura.

Já nos Estados Unidos, o sítio eletrônico “Teaching Electronic Literature” reforça a ideia de que a literatura digital combina efeitos literários com jogos, design gráfico, design sonoro, animação, imagem em movimento, etc.⁹ Ou seja, reitera o fato de que se trata de uma literatura que não pode ser dissociada do meio digital da qual emerge e para a qual foi criada.

⁷ Segundo José Flávio Nogueira de Guimarães, em dissertação de mestrado defendida em 2010, “Not only brevity, but tightness and condensation are points that weigh much, and so the use of each word, the essentialness and precision of every piece of information form the framework of the short-short story. The short-short, like the poem, combines power and brevity in a web of words” (Guimarães, 2010, p. 29).

⁸ Literatura Digital. Perguntas e Respostas. Disponível em: <https://literaturadigital.com.br/?pg=25018#1> Acesso em: 14 jun. 24.

⁹ “As an emerging field of literary creativity, electronic literature offers an unparalleled richness of cross-field pollinations, combining literary effects with games, graphic design, sound design, generative coding, animation, moving images, and a plethora of possible interfaces, including sight, sound, touch, gesture, even breathing. Skipping over the usual gatekeepers for print literature, electronic literature offers multiple opportunities for collaborative and web publishing, with blogs, journals, websites, and collections devoted to it”. Ver: Teaching Electronic Literature. Why Teach Electronic Literature? It’s fun. Disponível em: <https://teach.eliterature.org/home/why-teach-electronic-literature/> Acesso em: 14 jun. 24.

A questão da literatura digital aponta, então, para o questionamento acerca da necessidade de letramento digital – este sendo entendido como aquelas “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p. 17). Aponta também para a necessidade de letramento literário – em realidade, uma demanda tanto da literatura digital quanto da literatura “analógica”.

2.2 Letramento literário

Antes de chegarmos à definição e às implicações do conceito de “letramento literário”, cabe-nos evidenciar a desambiguação de conceitos correlatos – a saber, “ensino de literatura” e “leitura literária” –, sugerida por Rildo Cosson (2021). De acordo com o autor, a Literatura enquanto disciplina no Brasil tem sua trajetória iniciada em 1891, constituindo-se, sobretudo, como ensino de história da literatura. O autor traça as transformações do referido ensino ao longo do século XX, ora enquanto disciplina autônoma, ora enquanto ramo do ensino de português. Ele observa que, a partir da década de 1980, as alterações feitas no ensino de língua portuguesa incidem no ensino de literatura, quando esta passa a ser considerada “um discurso entre os outros”, de modo que o ensino da língua passa a ser “cada vez mais instrumentalizado para os usos pragmáticos da escrita, e a literatura, em paralelo com o que acontece com as humanidades em geral, passa a ocupar a posição secundária de leitura do prazer e questão de gosto pessoal (...)” (Cosson, 2021, p. 79).

A leitura de textos literários enquanto “gosto pessoal” é uma ideia – que resulta em uma prática – que é mais ou menos inculcada ainda nos primeiros contatos da criança com a escola. Segundo Cosson, essa prática, mais geral, pode ser denominada como “leitura literária horizontal” e consiste na “leitura de textos, os quais cumprem uma função estética ou que são considerados literários, feita para divertimento do leitor ou ouvinte, isto é, uma leitura destinada ao prazer de ler”. Aqui são necessárias apenas “a disposição para ler ou ouvir e a capacidade de ler em geral”. Existe, porém, outra prática, mais específica, a qual pode ser denominada como “leitura literária vertical”, em que a leitura “reconhece a especificidade dos textos literários, a leitura *literária* dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura”. Nesse caso, é necessária uma formação que permita “identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários”, ou seja, o objetivo é a formação do leitor literário (Cosson, 2021, p. 81-82).

Cosson (2021, p. 84) complementa que a expressão “letramento literário” surgiu justamente da necessidade de dar conta da leitura literária dentro e fora da escola. O autor problematiza a perspectiva em que o letramento literário é tido como uma ramificação do campo do letramento e não tanto como “uma nova forma de compreender o lugar da literatura nas relações socioculturais a partir do cenário dado pela sociedade grafocêntrica” (Cosson, 2021, p. 85). O autor, juntamente com Graça Paulino em 2009, já havia proposto a definição de *letramento literário* como “a apropriação literária da literatura”. Por *letramento*, ele entende “uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo” que pressupõe “um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas – a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo”. Já por *literário*, ele entende um repertório ou uma “linguagem que usamos para significar simbolicamente nas palavras – e requerendo apenas palavras – nossa experiência de ser e estar no mundo” (Cosson, 2021, p. 85-86). Para tanto, o autor pondera que é necessário que as obras literárias sejam “lidas de maneira literária”, de modo que tanto os textos quanto os repertórios de leitura sejam “base da definição e prática do letramento literário”. Assim, o autor especifica que “o letramento enquanto ensino da literatura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto, o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência literária” (Cosson, 2021, p. 86-87).

A partir da incorporação dessa noção de letramento literário proposta pelo autor, que leva em conta o/a leitor/a e as experiências compartilhadas das leituras das quais emergem nossa própria experiência de “ser e estar no mundo”, a sequência didática a ser apresentada procura aliar o referido letramento com o ensino de inglês como língua adicional. É provável que a introdução ao letramento literário já tenha sido feita à/ao aluna/o em algum momento de sua trajetória escolar no Brasil, em especial nas aulas de português. A questão aqui é propor que, por meio da leitura literária em *inglês*, seja expandido e aprofundado o letramento literário no ensino de uma língua que não a materna.

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação metodológica da pesquisa

Com base em Fabio Appolinário (2011, p. 59), são consideradas as seis dimensões da pesquisa: natureza, finalidade, tipo, estratégia, temporalidade e delineamento. Quanto à natureza, ela é predominantemente *qualitativa*, dada a análise subjetiva do objeto de estudo. Em relação à finalidade, trata-se de uma pesquisa *básica* em um primeiro momento, pois possibilita o avanço do conhecimento teórico sobre letramento literário no ensino de inglês como língua adicional, porém futuramente pode tornar-se aplicada, já que “objetiva resolver um problema concreto e imediato da sociedade” (Appolinário, 2011, p. 70). Quanto ao tipo de pesquisa, ela é *descritiva*, uma vez que procura descrever e interpretar uma realidade, mas sem realizar um experimento imediato a partir disso. Isto é, esta pesquisa, a partir de textos literários selecionados, tem como proposta a elaboração de uma sequência didática visando ao ensino de inglês como língua adicional por meio do letramento literário, porém sem a intenção de, neste momento, verificar a aplicabilidade da referida sequência.

Já as estratégias de pesquisa baseiam-se exclusivamente em fontes de informação de caráter *documental* – ou mais precisamente bibliográfico. Não envolve, por enquanto, uma pesquisa de campo. Quanto à temporalidade, ela é hipoteticamente *transversal*, uma vez que seus potenciais sujeitos são estudantes de inglês como língua adicional do 2º ano do ensino médio de diferentes turmas, o que demandaria um recorte temporal sincrônico. Isto é, se esta pesquisa (ou a sequência didática propriamente dita) fosse aplicada todos os anos por um período específico de tempo em turmas do 2º ano do ensino médio, os sujeitos da pesquisa seriam variáveis, o que prejudicaria a realização de uma pesquisa longitudinal. Esta, ao contrário da transversal, pressupõe o mesmo grupo de sujeitos, adotando, portanto, uma perspectiva diacrônica.

Por fim, esta pesquisa adota o delineamento de *levantamento*. De acordo com Appolinário (2011, p. 119), trata-se da modalidade da pesquisa descritiva cuja finalidade é “investigar as características de determinada realidade ou mesmo descobrir as variáveis componentes dessa realidade”. Na falta concreta de sujeitos da pesquisa (a quem a sequência didática possa vir a ser aplicada), considero que apenas os textos literários (com seus potenciais contextos de produção e circulação) a partir dos quais é elaborada a referida sequência sejam essa realidade cujas características devam ser perscrutadas.

3.2 Abordagens de ensino na sequência didática

Emanuel Nonato (2020, p. 546) considera que “(...) nada que se ensine faz sentido se desconsidera o ambiente cultural em que se ensina e se aprende. O desafio do ensino de literatura é articular-se com a cultura digital, como amiúde o desafio de todo o processo educativo em todas as áreas de conhecimento (...)”. Com efeito, minha proposta de trabalhar com textos literários brevíssimos oriundos da cultura digital tem a ver com essa articulação, porém, dependendo da realidade escolar, sei que esse diálogo pode encontrar percalços, daí a apresentação de alternativas quanto a possíveis dificuldades de acesso a computadores ou internet. Como se verá a seguir, a prioridade na elaboração da sequência didática considera, sobretudo, as abordagens necessárias para trabalhar o ensino de literatura e de língua, tal como proposto por Gillian Lazar (1993).

Assim, ao situarmos tanto os microcontos/nanocontos quanto as memórias de seis palavras (*six-word memoirs*) dentro do campo da literatura, podemos utilizar – de maneira combinada ou não – três abordagens. São elas: (i) Abordagem baseada na língua (*Language-Based Approach*), em que os elementos linguísticos dos textos literários são os recursos estilísticos que possibilitam elaborar interpretações significativas desses textos; (ii) Literatura como conteúdo (*Literature as content*), em que a abordagem foca nos gêneros literários, no contexto histórico, social e cultural dos textos, etc; (iii) Literatura como enriquecimento (*Literature as enrichment*), em que a experiência pessoal, a opinião e os sentimentos do/a estudante são encorajados e valorizados.

Aqui é necessário fazer um adendo em relação à primeira abordagem, que parte da estilística para o ensino de literatura. Segundo Paul Simpson (1996), estilística é “um método de estudo literário que se preocupa com a integração da língua e da literatura”, sendo dotada de valor heurístico, em que a análise textual permite realizar descobertas sobre a estrutura e a função da língua; de potencial crítico para os estudos literários, em que se objetiva explicar os padrões linguísticos presentes em textos literários; e de função linguística, uma vez que “o discurso experimental e criativo que caracteriza muito da comunicação literária” – precisamente por se desviar dos modos convencionais de usos da língua – torna-se um excelente ponto de partida para investigar teorias sobre linguagem (Simpson, 1996, p. 5).

É certo que a estilística é um método que prioriza, sobremaneira, o texto precisamente por ser o estudo da língua aplicada no texto. Todavia, é necessário considerar o/a leitor/a para que o ensino de literatura em língua inglesa faça sentido na promoção do letramento literário. Sendo assim, a partir de Lazar, procuro incorporar as abordagens citadas anteriormente (não

apenas a estilística) na sequência didática a seguir, em atividades com questões envolvendo pré-leitura (*pre-reading*), durante a leitura (*during reading*) e pós-leitura (*post-reading*). A principal habilidade trabalhada será, portanto, a leitura, mas a escrita em língua inglesa deverá ser praticada também. Embora muitas das respostas às perguntas formuladas nas atividades possam ser feitas em língua portuguesa, as atividades avaliativas (que consistem na escrita de textos autorais) serão obrigatoriamente em inglês.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Resultado: proposta de sequência didática

a) Público-alvo

Estudantes do 2º ano do ensino médio, sobretudo com nível de proficiência de inglês A1 (iniciante), A2 (básico) e B1 (intermediário), de acordo com o Quadro Comum de Referência Europeu para o Ensino de Línguas.

b) Número de encontros

Sete (07) encontros de 100 minutos cada.

c) Conteúdo abordado

- Recursos estilísticos de textos literários
- Gêneros literários
- Escrita criativa

d) Objetivo geral da sequência didática

Promover o letramento literário por meio de uma reflexão estética dos usos da língua inglesa em textos literários a partir de atividades de leitura e escrita autoral.

e) Recursos de ensino

Computadores com acesso à internet; retroprojetor; folhas com textos literários impressos (alternativamente); dicionários inglês-português (alternativamente); quadro branco, pincel e apagador (alternativamente).

f) Avaliação

Escrita de três textos autorais com temáticas distintas (duas memórias de seis palavras e um microconto).

g) Quadro com descrição encontro a encontro

Encontro 1	
Tema e conteúdos	<p>Tema: Passado/Presente</p> <p>Conteúdos: gênero literário, recursos estilísticos, adjetivo.</p>
Objetivo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a reflexão estética de textos literários em inglês por meio da atenção aos recursos estilísticos de que eles são compostos, do contexto em que surgiram e dos efeitos que eles provocam no/a leitor/a. - Promover a familiarização com a noção de literatura e de gênero literário no contexto atual.
Resumo da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Professora introduz a aula por meio de questões orais à turma: O que é literatura? Para que serve? Um poema é literatura? Uma autobiografia é literatura? E uma memória? - Professora apresenta brevemente os gêneros literários: drama, poesia e narrativa. Professora fornece exemplos de narrativa: romance, conto, novela, etc. - Organizados em trios, as/os estudantes devem ler três memórias de seis palavras (<i>six-word memoirs</i>), as quais serão disponibilizadas no e-mail da turma. Se não for possível, poderão ser entregues em folhas impressas para cada grupo, assim como os dicionários inglês-português. - Durante a leitura, os/as estudantes devem dar atenção aos seguintes pontos: a) Qual é o tema dos textos? b) A qual gênero literário pertencem? c) Qual é o foco narrativo? d) A quem se destina? <p>Professora projeta no quadro as questões norteadoras.</p> <p>Alunas/os discutem as questões em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As/os alunas/os compartilham com a turma as conclusões a que chegaram durante a leitura sobre os pontos destacados, bem como suas primeiras impressões sobre os textos. <p>Professora explica tratar-se de memórias minimalistas propostas por uma revista americana exclusivamente on-line, a SMITH Magazine, em que leitoras/es do mundo inteiro têm a</p>

	<p>oportunidade de tornarem-se autoras/es ao contarem e compartilhem as histórias de suas vidas em exatas seis palavras. Professora convida as/os alunas/os a lerem em voz alta os textos para que elas/es notem a sonoridade.</p> <p>- A partir dessa informação e da releitura, as/os alunas/os devem discutir dentro do grupo: a) Que recursos estilísticos os autores utilizam para sintetizar a história de suas vidas em seis palavras? (elipses, metonímias, etc.). b) Em qual texto ocorre rima? Qual é o efeito da rima nesse texto se comparado aos demais? c) Destaque os adjetivos de cada texto. Que papel eles desempenham na atribuição de sentidos a cada um? d) Com qual texto você mais se identifica? Por quê? e) Se você fosse escrever em poucas palavras um aspecto passado de sua vida que a/o conectasse ao presente, sobre o que você escreveria?</p> <p>Professora projeta no quadro as questões norteadoras da pós-leitura.</p> <p>- As/os alunas/os compartilham com a turma as conclusões da discussão em grupo.</p>
--	--

Quadro 1 – Lesson #1 – Reading Samples

LESSON #1 – READING SAMPLES

Seventy years, few tears, hairy ears.

—Bill Querengesser

On the playground, alone.

1970, today.

— Charles Warren

Born bald. Grew hair.

Bald again.

—A. J. Jacobs

Fonte: FERSHLEISER, Rachel; SMITH, Larry. *Not Quite What I Was Planning: Six-word Memoirs by Writers Famous and Obscure*. New York City: Harper Perennial, 2008.

Encontro 2	
Tema e conteúdos	<p>Tema: Eu (não) pertencço a este lugar</p> <p>Conteúdos: recursos estilísticos, adjetivo (nacionalidades), advérbio.</p>
Objetivo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a reflexão estética de textos literários em inglês por meio da atenção aos recursos estilísticos de que eles são compostos e dos efeitos que eles provocam no/a leitor/a. - Incentivar a pesquisa contextual dos textos literários a fim de ampliar a experiência e a compreensão leitora.
Resumo da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Professora introduz o tema por meio de questões orais à turma: Você já teve a sensação de não pertencimento? À família, à escola, ao bairro, à sociedade? O que foi que causou em você essa sensação? Que episódios da sua vida remetem a essa sensação de não pertencer ao lugar? Ou, ao contrário, de pertencer? - Organizados em trios, as/os estudantes devem ler três memórias de seis palavras (<i>six-word memoirs</i>) relacionadas ao tema. Os textos serão disponibilizados no e-mail da turma. Se não for possível, deverão ser entregues em folhas impressas para cada grupo, assim como os dicionários inglês-português. - Durante a leitura, as/os estudantes devem prestar atenção nos seguintes pontos: a) Há presença de palavras que remetem à origem (nacionalidade)? Quais? b) Há presença de palavras (preposição, advérbio) que indicam mudança de local/direção? Quais? c) A partir da identificação dos elementos linguísticos utilizados nos textos, qual é a sensação de pertencimento/não pertencimento que se destaca nas três memórias? (pertencimento/não pertencimento à família? À escola? Ao país?) Professora anota (ou projeta) no quadro as questões norteadoras. Alunas/os discutem as questões em grupo. - As/os alunos/as compartilham com a turma as conclusões a que chegaram durante a leitura sobre os pontos destacados,

	<p>bem como as primeiras impressões sobre os textos. Professora convida as/os alunas/os a lerem em voz alta as memórias para que elas/es notem a sonoridade.</p> <p>- Nesse momento de pós-leitura, as/os alunas/os devem discutir no grupo: a) Que recursos estilísticos são utilizados em cada texto para caracterizar a sensação de pertencimento ou não pertencimento dos/as autores/as? (homonímia, estrangeirismo, metonímia, etc.) b) Com qual texto você mais se identifica? Por quê? c) Em um exercício de identidade/alteridade, pense em sua própria vida <u>ou</u> se coloque no lugar de outra pessoa pertencente a um grupo minoritário no Brasil. Que tipo de sensação de pertencimento/não pertencimento emerge daí? Por quê? d) Que relação você consegue estabelecer entre essa reflexão e a proposta dos textos?</p> <p>Professora escreve (ou projeta) no quadro as questões norteadoras da pós-leitura.</p> <p>- As/os alunas/os compartilham com a turma as conclusões da discussão em grupo.</p> <p>- Na sala de informática ou no celular com acesso à internet, as/os alunas/os pesquisam no Google sobre as autoras Marisa Catalina Casey e Mitali Perkins (onde moram/moraram? O que fazem/fizeram da vida?).</p> <p>- As/os estudantes discutem com a turma se o fato de terem alguma informação biográfica sobre as autoras auxilia ou não na compreensão dos textos e as razões para isso.</p>
--	--

Quadro 2

LESSON #2 – READING SAMPLES

From Colombia to Columbia:

27 years.

—Marisa Catalina Casey

Here: Macaca! There: American!

Where, beloved?

—Mitali Perkins

Chinese? American?

Chinese-American?

The confusion endures.

—Paul Chin

Fonte: FERSHLEISER, Rachel; SMITH, Larry. *Not Quite What I Was Planning: Six-word Memoirs by Writers Famous and Obscure*. New York City: Harper Perennial, 2008.

Encontro 3	
Tema e conteúdos	Tema: Amar ou não amar Conteúdos: escrita criativa, advérbio, verbo no <i>simple past</i> .
Objetivo de aprendizagem	- Estimular a reflexão estética de textos literários em inglês por meio da atenção aos elementos linguísticos de que eles são compostos e dos efeitos que eles provocam no/a leitor/a. - Estimular a autoria por meio da escrita criativa em língua inglesa.
Resumo da atividade	- Professora introduz o tema por meio de questões orais à turma: O que é o amor? O que é o amor próprio? De que maneiras se manifestam a falta de amor ao/à outro/a ou a falta de amor próprio? - Organizados em trios, os/as estudantes devem ler três memórias de seis palavras (<i>six-word memoirs</i>) relacionadas ao tema. Os textos serão disponibilizados no e-mail da turma. Se não for possível, serão entregues em folhas impressas para cada grupo, assim como os dicionários inglês-português. - Durante a leitura, os/as estudantes devem prestar atenção nos seguintes pontos: a) Em qual(is) texto(s) predomina o amor próprio? Em qual(is) texto(s) predomina a falta de amor próprio? Em qual(is) texto(s) predomina o amor ao/à outro/a? b) Há presença de palavras (advérbio, expressão idiomática) que indicam a noção de tempo, apontando para uma mudança

	<p>ou permanência? Quais? c) De que modo as palavras apontadas letra “b” colaboram para a compreensão dos textos?</p> <p>Professora anota (ou projeta) no quadro as questões norteadoras. Alunos/as discutem as questões em grupo.</p> <p>- Os/as alunos/as compartilham com a turma as conclusões a que chegaram durante a leitura sobre os pontos destacados, bem como as primeiras impressões sobre os textos. Professora convida os/as alunos/as a lerem em voz alta as memórias.</p> <p>- Nesse momento de pós-leitura, os/as alunos/as devem discutir no grupo: a) Com qual texto você mais se identifica? Por quê? b) Por que os verbos estão conjugados no <i>simple past</i> em cada texto? c) Experimente reescrever o primeiro texto conjugando o verbo no <i>simple present</i>. De que forma essa mudança influencia no sentido atribuído ao texto? d) Experimente agora reescrever os três textos substituindo os advérbios/expressões idiomáticas por outros advérbios quaisquer. O que mudou no sentido atribuído a cada texto? Por quê? Professora escreve (ou projeta) no quadro as questões norteadoras da pós-leitura.</p> <p>- Os/as alunos/as compartilham com a turma as conclusões da discussão em grupo.</p> <p>- Professora convida os/as estudantes a escreverem a primeira versão da própria memória de seis palavras sobre o tema, a qual deverá ser entregue no final da aula (por e-mail ou, caso não haja computador/internet à disposição, de forma manuscrita).</p>
--	--

Quadro 3

LESSON #3 – READING SAMPLES

I was never the pretty one.

—Joan Nesbit Mabe

Divorced twice,

lived happily ever after.

—Susan Guyaux

Loved a man, then a woman.

—Kate Evans

Fonte: FERSHLEISER, Rachel; SMITH, Larry. *Not Quite What I Was Planning: Six-word Memoirs by Writers Famous and Obscure*. New York City: Harper Perennial, 2008.

Encontro 4	
Tema e conteúdos	Tema: Tenho história para contar Conteúdos: escrita criativa
Objetivo de aprendizagem	Estimular a autoria mediante a escrita criativa em inglês, bem como a reflexão sobre o texto por meio da avaliação dos pares (<i>peer review</i>).
Resumo da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Professora introduz o tema questionando oralmente à turma: Que aspecto da história da vida de vocês seria interessante compartilhar com o mundo?- Professora devolve os textos produzidos na aula anterior com as sugestões de reescrita.- Os/as alunos/as devem reescrever o texto com base nos apontamentos da professora. A reescrita pode ser on-line (via Padlet – plataforma colaborativa em que é possível criar murais interativos) ou, se não houver computadores/internet à disposição, ela pode ser manuscrita com a disponibilização de dicionários de português-inglês. Após a reescrita, o texto circula pela turma – cada aluno/a deve ler, no mínimo, um texto diferente do seu e tecer comentários construtivos (em português ou inglês). A professora orienta os comentários.- Este é o segundo momento de escrita na aula. <p>Os/as alunos/as devem escrever um novo texto baseando-se em um dos temas das aulas anteriores ou em outro de livre escolha. A estrutura deve ser a mesma: uma memória de seis palavras contando um aspecto verídico de sua própria vida. A primeira versão do texto circula pela turma, em que cada aluno/a deve ler, no mínimo, um texto diferente do seu e</p>

	<p>tecer comentários construtivos (em português ou inglês).</p> <p>- Com a mediação da professora, os/as alunos/as são convidados à reescrita com base nas sugestões do/a colega e da professora. Após a reescrita, os/as alunos/as enviam a versão final do texto do encontro anterior e daquele do encontro atual para o sítio eletrônico: https://www.sixwordmemoirs.com/. São também convidados/as a explorar outros textos publicados na página. Caso não haja computadores/internet, serão feitos cartazes com os textos e afixados na sala ou nos corredores da escola.</p>
--	--

Encontro 5	
Tema e conteúdos	<p>Tema: Literatura e humor</p> <p>Conteúdos: gênero literário, humor</p>
Objetivo de aprendizagem	<p>- Estimular a reflexão estética de textos literários em inglês por meio da atenção aos recursos estilísticos de que eles são compostos, do contexto em que surgiram e dos efeitos que eles provocam no/a leitor/a.</p> <p>- Aprofundar a familiarização com a noção de literatura e de gênero literário no contexto atual.</p>
Resumo da atividade	<p>- Professora introduz o tema por meio de questões orais à turma: O que é o humor? O que te faz rir? Por quê?</p> <p>- Organizados em trios, as/os estudantes devem ler três microcontos bem-humorados de um mesmo autor da comunidade Microfiction, do Reddit. Os textos serão disponibilizados no e-mail da turma. Se não for possível, serão entregues em folhas impressas para cada grupo, assim como os dicionários inglês-português.</p> <p>- Durante a leitura, as/os estudantes devem prestar atenção nos seguintes pontos: a) Qual é o enredo dos textos? b) A qual gênero literário pertencem? c) Qual é o foco narrativo? d) A quem se destina?</p> <p>Professora anota (ou projeta) no quadro as questões</p>

	<p>norteadoras. Alunas/os discutem as questões em grupo.</p> <p>- As/os alunos/as compartilham com a turma as conclusões a que chegaram durante a leitura sobre os pontos destacados, bem como as primeiras impressões sobre os textos. Professora explica as características do conto (inserido no gênero narrativo) e as especificidades do Reddit. Convida as/os alunas/os a lerem em voz alta os textos.</p> <p>- Nesse momento de pós-leitura, as/os alunas/os devem discutir no grupo: a) Que recursos estilísticos são utilizados em cada texto para surtir o efeito de humor? (elipse, ironia, gradação, etc.) b) Esse efeito funcionou com você? Por quê? c) Em comparação aos textos das aulas anteriores, quais semelhanças e diferenças você consegue identificar? (enredo, extensão, etc.). d) De que modo esses textos aproximam-se (ou se afastam) de uma piada/anedota? e) Se fossem contados em português, surtiriam esse efeito de humor? Por quê?</p> <p>Professora escreve (ou projeta) no quadro as questões norteadoras da pós-leitura.</p> <p>- As/os alunas/os compartilham com a turma as conclusões da discussão em grupo. Professora medeia as concepções de humor que daí podem emergir.</p>
--	---

Quadro 4

<p>LESSON #5 – READING SAMPLES</p> <p>It’s a crime I tell you Ordered pizza. No cheese and all pineapple. Reported chef to FBI. (FranciscoRelano)</p> <p>Meaning of life Stolen wallet. No cash. Note inside: “Thanks for the memories.” (FranciscoRelano)</p> <p>Hope it’s not contagious</p>
--

Went to doctor. Diagnosed with hypochondria. Died from anxiety.

(FranciscoRelano)

Fonte: Reddit. Disponível em: <https://www.reddit.com/r/Microfiction/?rdt=54939> Acesso em: 03 jul. 2024.

Encontro 6	
Tema e conteúdos	Tema: Literatura e gêneros da ficção Conteúdos: gêneros da ficção (horror, ficção científica)
Objetivo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Estimular a reflexão estética de textos literários em inglês por meio da atenção aos recursos estilísticos de que eles são compostos, do contexto em que circulam e dos efeitos que eles provocam no/a leitor/a.- Aprofundar a familiarização com a noção de literatura no contexto atual.- Introduzir alguns gêneros da ficção, como o horror e a ficção científica.
Resumo da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Professora introduz o tema por meio de questões orais à turma: O que é ficção? O que é ficção científica? Exemplos? O que é horror? Exemplos?- Organizados em trios, as/os estudantes devem ler três microcontos que se enquadram em um dos gêneros da ficção abordados no início da aula. Os textos serão disponibilizados no e-mail da turma. Se não for possível, serão entregues em folhas impressas para cada grupo, assim como os dicionários inglês-português.- Durante a leitura, as/os estudantes devem prestar atenção nos seguintes pontos: a) Qual é o enredo dos textos? b) A qual gênero literário pertencem? c) Qual é o gênero da ficção a que cada um pertence? d) Qual é o foco narrativo? e) A quem se destina? <p>Professora anota (ou projeta) no quadro as questões norteadoras. Alunas/os discutem as questões em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none">- As/os alunos/as compartilham com a turma as conclusões a que chegaram durante a leitura sobre os pontos destacados,

	<p>bem como as primeiras impressões sobre os textos. Professora explica as características da ficção e dos gêneros selecionados. Também convida as/os alunas/os a lerem em voz alta os textos.</p> <p>- Nesse momento de pós-leitura, as/os alunas/os devem discutir no grupo: a) Que recursos estilísticos são utilizados nos textos para surtir o efeito de horror? (gradação, antítese, comparação, etc.) b) Esse efeito funcionou com você? Por quê? c) Qual texto pode ser caracterizado como ficção científica. Por quê? d) Em comparação aos textos da aula anterior, quais semelhanças e diferenças você consegue identificar? (enredo, personagens, espaço, tempo, foco narrativo, etc.) e) Se fossem contados em português, produziram o mesmo efeito? Por quê?</p> <p>Professora escreve (ou projeta) no quadro as questões norteadoras da pós-leitura.</p> <p>- As/os alunas/os compartilham com a turma as conclusões da discussão em grupo, mediada pela professora.</p>
--	---

Quadro 5

LESSON #6 – READING SAMPLES

He woke up. She was gone. So were his kidneys.

(Lockheroguylol)

Two Came Back

They went down to the hole for a swim, three boys, shiny and bright. Two came back, old and dimmed.

(McSix)

He spray-painted his hand pressed up against a wall. A mirror copy of it appeared in negative space. Just as Neanderthal sent a message to their successors, he would send the same to a future race of cyborgs: “Man was here. Hear us!”.

(spsusf)

Fonte: Reddit. Disponível em: <https://www.reddit.com/r/flashfiction/> Acesso em: 03 jul. 2024.

Encontro 7	
Tema e conteúdos	Tema: Tenho mais história para contar Conteúdos: escrita criativa
Objetivo de aprendizagem	Estimular a autoria mediante a escrita criativa em inglês, bem como a reflexão sobre o texto por meio da avaliação dos pares (<i>peer review</i>).
Resumo da atividade	<p>- Professora introduz o tema questionando oralmente à turma: Que história vocês inventariam com menos de 50 palavras? Para quem vocês escreveriam? Com que finalidade?</p> <p>- As/os alunas/os devem escrever um microconto baseando-se nos dois últimos encontros. Os elementos do conto devem constar ali: enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo. A escrita pode ser on-line (via Padlet – plataforma colaborativa em que é possível criar murais interativos) ou, se não houver computadores/internet à disposição, ela pode ser manuscrita com a disponibilização de dicionários de português-inglês. A primeira versão do texto circula pela turma, em que cada aluna/o deve ler, no mínimo, um texto diferente do seu e tecer comentários construtivos (em português ou inglês) com a mediação da professora.</p> <p>- Os textos retornam às/aos suas/seus autoras/es. As/os alunas/os são convidadas/os à reescrita com base nos comentários da/o colega e da professora. Após a reescrita, as/os alunas/os devem cadastrar-se no Reddit e enviar a versão final do texto para uma das comunidades da referida rede social:</p> <p>https://www.reddit.com/r/flashfiction/</p> <p>ou</p> <p>https://www.reddit.com/r/Microfiction/</p> <p>São também convidadas/os a explorar outros textos publicados nas páginas. Caso não haja computadores/internet, serão feitos cartazes com os textos e afixados na sala ou nos corredores da escola.</p>

4.2 Discussões

A sequência didática proposta segue padrão semelhante em todos os encontros, uma vez que o desenvolvimento da habilidade da leitura é priorizado neste trabalho em um *continuum*. As questões elaboradas nas etapas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura baseiam-se nos textos literários selecionados (disponíveis como *Reading Samples* no item 4.1) e nos objetivos de cada encontro. As questões dos encontros em que o foco é primordialmente a leitura envolvem as abordagens de que fala Lazar (1993): abordagem baseada na língua (estilística), literatura como conteúdo (história da literatura e contexto da obra literária) e literatura como enriquecimento (experiência leitora). A abordagem baseada na língua envolve, por exemplo, questões sobre os recursos estilísticos utilizados nos textos. Já a abordagem que enfoca a literatura como conteúdo contempla questões como situar a obra dentro do gênero literário discutido. Essas questões aparecem em menor número se comparadas, principalmente, àquelas da abordagem baseada na língua, mas também àquelas que tratam a literatura como enriquecimento (ex.: Com qual texto você mais se identifica? Por quê?).

A abordagem baseada na língua fica em primeiro plano precisamente porque a proposta da sequência didática pressupõe o ensino concomitante da língua adicional – no caso, do inglês. É provável que algumas das figuras de linguagem, por exemplo, já tivessem sido trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, porém, ao serem retrabalhadas nas aulas de inglês, ganham nova perspectiva sob as especificidades de outra língua. Em certa medida, as questões formuladas procuram focar os usos específicos da língua em textos literários, tendo como base os questionamentos feitos pela própria Lazar (1993, p. 29, tradução minha) que chama a atenção exatamente para isso: “a) Para quais das atividades acima você acha que o objetivo do/a professor/a poderia ter sido alcançado igualmente bem se ele/a tivesse usado um texto não literário? Por quê? b) Que vantagens específicas pode haver na utilização de textos literários em vez de textos não literários para ensinar ou rever uma determinada área da língua (inglesa)?”.

Ao mesmo tempo, como o letramento literário (juntamente com a leitura como enriquecimento) pressupõe o compartilhamento da experiência individual do/a leitor/a com a comunidade de leitores/as, faz-se necessário criar antes essa comunidade. Daí a ideia de, primeiramente, arranjar a turma em grupos menores (trios) e depois rearranjá-los no grupo maior, fazendo com que as discussões em trios sobre os textos lidos possam ser compartilhadas com toda a turma. Como afirma Cosson (2021, p. 86), “não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento para constituir o letramento literário”, assim como também não basta

simplesmente o ato de ler esses textos. É no compartilhamento das leituras (mediado pelas questões norteadoras elaboradas pela professora) que se dá a partilha de sentidos do texto, apontando para um caminho em que há mais de uma leitura possível do mesmo texto.

Além do letramento literário, emerge a questão do fazer literário, da promoção da autoria por meio da escrita criativa. Como observam Dolz *et al* (2004, p. 97), a finalidade de uma sequência didática é dar acesso às/aos estudantes a práticas de linguagem novas, ajudando-as/os a ter um melhor domínio sobre um gênero textual e, conseqüentemente, melhores domínios sociais de comunicação. Os gêneros em destaque na sequência didática são as memórias e os microcontos, em que além da habilidade da leitura, também é desenvolvida a habilidade da escrita. Nesse sentido, é dada a oportunidade de uma aluna-escritora ou de um aluno-escritor ter o texto – o *seu* texto – “como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Aliás, “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 112), daí a necessidade de incentivar a reescrita dos textos na sequência didática. Por circular primeiramente dentro de uma comunidade de leitoras/es já estabelecida nas aulas, o texto provisoriamente produzido tem *feedback* quase imediato e pode, em sua versão definitiva, tornar-se público, atingindo, assim, sua/seu potencial destinatária/o, presumidamente mais amplo.

5 CONCLUSÕES

A proposta de sequência didática procura contemplar encontros em que a discussão sobre os textos literários possibilite a promoção do letramento literário. A leitura literária se dá a partir de um tratamento mais complexo da relação do/a leitor/a com o texto, em que a experiência leitora individual é potencializada por meio de questões norteadoras que envolvem a abordagem baseada na língua, a literatura como conteúdo e a literatura como enriquecimento. Essa experiência é, então, transformada por meio do compartilhamento das leituras em que não existe uma interpretação unívoca do texto, mas sim a possibilidade de atribuir diferentes sentidos ao texto lido.

Se uma das habilidades da BNCC é a de “fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 486), a sequência didática proposta aponta justamente para essa variedade de usos e funções a partir da literatura. Ao fim e ao cabo, esses usos não se restringem à leitura, funcionando, antes, como um convite ao exercício da escrita criativa em inglês, em que a aluna-leitora ou o aluno-leitor tem a oportunidade de também tornar-se aluna-autora/aluno-autor e, assim, escrever em poucas palavras a sua própria história.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. 2ª ed. *Metodologia da ciência*. Filosofia e prática de pesquisa. São Paulo: Cengage, 2011.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. “Produzindo gêneros textuais: o memorial”. In: ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *Leitura, interpretação e produção textual*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 14 jun. 24.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690> Acesso em: 15 jun. 24.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais (Linguagens e tecnologias Livro 5)* (Portuguese Edition). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Edição do Kindle.

EAGLETON, Terry. *Literary Theory*. An Introduction. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

FERSHLEISER, Rachel; SMITH, Larry. *Not Quite What I Was Planning: Six-word Memoirs by Writers Famous and Obscure*. New York City: Harper Perennial, 2008.

GUIMARÃES, José Flávio Nogueira de. *The Short-Short Story: A New Literary Genre*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/2316-40184710> Acesso em: 14 jun. 24.

LAZAR, Gillian. *Literature and Language Teaching*. A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/198053147126> Acesso em: 14 jun. 24.

RAINSFORD, Dominic. *Studying Literature in English*. An Introduction. London/New York: Routledge, 2014.

SÁ, Bárbara Lopes de. “*Brown bear, brown bear, what do you see?*”: uma proposta de sequência didática para o ensino de inglês na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SILVA, Larissa Granato da. *Staying Gold: Exploring the Role of Literature in the ESL Classroom Through S.E. Hinton’s The Outsiders*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SHAPARD, Robert; THOMAS, James (Ed.). *Sudden Fiction*. American Short-Short Stories. Salt Lake City: Gibbs M. Smith, 1986.

SHAPARD, Robert; THOMAS, James (Ed.). *New Sudden Fiction*. Short-Short Stories from America and Beyond. New York/London: W. W. Norton & Company, 2007.

SIMPSON, Paul. *Language through Literature: An Introduction*. London: Routledge, 1996.

STECKER, Robert. What is Literature? *Revue Internationale de Philosophie*, v. 50, n. 198, v. 4, p. 681-694, 1996.

THOMAS, James; SHAPARD, Robert (Ed.). *Flash Fiction Forward: 80 Very Short Stories*. New York/London: W. W. Norton & Company, 2006.

TODOROV, Tzvetan. What is Literature for? *New Literary History*, v. 38, n. 1, p. 13-32, Winter 2007.