

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**O CONTO POLICIAL DE CONAN DOYLE NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA**

LUÍS FERDINANDO DA SILVA PATRIOTA

Natal, UFRN/CCHLA

2018

LUÍS FERDINANDO DA SILVA PATRIOTA

**O CONTO POLICIAL DE CONAN DOYLE NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA**

Tese apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Graça Canan.

NATAL
2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Patriota, Luís Ferdinando da Silva.

O conto policial de Conan Doyle na aula de língua inglesa /
Luís Ferdinando da Silva Patriota. - Natal, 2018.
157f.: il. color.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Graça Canan.

1. Texto Literário - Tese. 2. Cultura - Tese. 3. Conto
Policial - Tese. I. Canan, Ana Graça. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 82(07)-34

LUÍS FERDINANDO DA SILVA PATRIOTA

**O CONTO POLICIAL DE CONAN DOYLE NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA**

Tese apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Graça Canan (UFRN)

Orientadora/Presidente

Prof.^a Dr.^a Eva Carolina da Cunha (UFPE)

Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

Examinadora Externa

Prof. Dr. Alex Beigui de Paiva Cavalcanti (UFRN)

Examinador Interno

Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim (UFRN)

Examinador Interno

Ao meu saudoso pai Ferdinando Luís Patriota (*in memoriam*) e à minha querida e estimada mãe Maria José da Silva.

Ao meu filho Luís Filipe e à minha esposa Valquíria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sempre iluminado meus caminhos e me guiado até aqui.

À profa. Dra. Ana Graça Canan, pela orientação e, sobretudo, pela confiança e amizade.

Ao meu irmão Rafael Cássio da Silva Patriota, pela sugestão do conto utilizado neste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal-Zona Norte, por receber esta pesquisa.

Aos meus alunos das duas turmas do quarto ano do curso de nível médio integrado de Eletrônica - turmas 4.4206, turnos matutino e vespertino - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por terem participado da presente pesquisa.

Aos professores doutores Marcelo da Silva Amorim e José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores doutores Eva Carolina da Cunha, Maria Teresa Gonçalves Pereira e Alex Beigui de Paiva Cavalcante, pela disposição em avaliar este trabalho.

Aos meus amigos Bruno Lima e Paulo Rodrigo, pelo apoio dado durante este curso de doutorado.

Ao meu colega Eron Oliveira, pelo apoio durante este curso de doutorado.

Ao meu colega professor Óscar Mauricio Gómez Gómez, pela colaboração na revisão do resumo em espanhol.

À minha colega professora Elisa, pela colaboração na revisão ortográfica desta tese.

RESUMO

Esta pesquisa busca propiciar o desenvolvimento da competência comunicativo-intercultural dos alunos do Ensino Médio da rede pública, por meio da utilização do texto literário, especificamente, quatro contos policiais originais de Conan Doyle. Partimos da premissa de que o texto literário pode trazer muitos benefícios ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como, por exemplo, o enriquecimento linguístico-cultural, o envolvimento pessoal, o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos alunos (KRAMSCH, 2015; CORBETT, 2010; COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 2005; DUFF; MALLEY, 2003). Nosso trabalho tem características de uma pesquisa qualitativa, como também de uma pesquisa documental, uma vez que aplicamos um questionário com questões abertas aos participantes da pesquisa, alunos do Ensino Médio do IFRN - Campus Zona Norte, a fim de investigar como eles compreendiam a relação entre língua e cultura da língua-alvo e se era possível melhorar seu conhecimento de inglês pela leitura de quatro contos policiais. O resultado da nossa pesquisa demonstrou que os alunos em questão ainda possuem uma visão estruturalista, uma vez que acreditam que o estudo de uma língua se limita à aquisição de léxico. Por fim, elaboramos e propomos oito atividades de cunho intercultural, para serem utilizadas em salas de aula de língua inglesa, sobre os aspectos da língua e cultura presentes nos contos policiais selecionados, objetivando corroborar os benefícios do texto literário na aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Texto Literário. Cultura. Conto Policial. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The purpose of this research is to seek the development of the high school students' intercultural and communicative competence from public school, through the literary text, specifically four unabridged detective stories by Conan Doyle. We have come from the point that the literary text can bring out many benefits to the teaching and learning process of English, such as, cultural and linguistic enrichment, personal involvement, development of the students' interpretive abilities (KRAMSCH, 2015; CORBETT, 2010; COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 2005; DUFF; MALLEY, 2003). Our work has characteristics of a qualitative research as well as a document study, because we have presented one questionnaire with open questions for the participants, high school students from IFRN-Campus Natal Zona Norte, in order to investigate how they understand the relationship between language and culture and if it is possible to improve their knowledge of English by the reading of four detective stories. The result of our research showed that the interviewed students still have a structuralist view, because they believe the study of a foreign language is restricted to lexis acquisition. Hence, we proposed eight intercultural activities to be used in the English classrooms on the aspects of language and culture, presented in the selected detective stories, aiming to corroborate the benefits of the literary text in the English learning process.

Keywords: Literary Text. Culture. Detective Story. Teaching and Learning of English.

RESUMEN

Esta investigación busca propiciar el desarrollo de la competencia comunicativo-intercultural de los alumnos de la Enseñanza Medio de la red pública, por medio de la utilización del texto literario, específicamente, cuatro cuentos policiales originales de Conan Doyle. Partimos del presupuesto de que el texto literario puede traer muchos beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, como, por ejemplo: el enriquecimiento lingüístico-cultural, el involucramiento personal, el desarrollo de las habilidades interpretativas de los alumnos (KRAMSCH, 2015; CORBETT, 2010; COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 2005; DUFF; MALLEY, 2003). Nuestro trabajo tiene como característica principal la aplicación del método de la investigación cualitativa, así como la investigación documental. Para ello, aplicamos una encuesta con preguntas abiertas a los participantes de la investigación, alumnos del bachillerato del *Instituto Federal de Rio Grande do Norte* —IFRN— Campus Zona Norte, con el objetivo de investigar cómo comprenden la relación entre lengua y cultura de la lengua-albo, y si es posible mejorar su conocimiento de inglés por la lectura de cuatro cuentos policiales. El resultado de nuestra investigación demostró que los alumnos en cuestión aún poseen una visión estructuralista, pues creen que el estudio de una lengua se limita a la adquisición de léxico. Por fin, elaboramos y propusimos ocho actividades de carácter intercultural, para que sean utilizadas en las salas de clase de lengua inglesa sobre los aspectos de la lengua y la cultura presentes en los cuentos policiales seleccionados, en que pretendemos corroborar los beneficios del texto literario en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Palabras-clave: Texto Literario. Cultura. Cuento Policial. Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua Inglesa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Opinião dos alunos sobre a definição de conto-----	83
Gráfico 2-Opinião dos alunos sobre suas experiências de leitura em língua inglesa----	84
Gráfico 3-Opinião dos alunos sobre a melhora na proficiência do idioma através de contos-----	85
Gráfico 4-Opinião sobre o estudo da cultura de países falantes de língua inglesa-----	86
Gráfico 5-Opinião dos alunos sobre a possibilidade de conhecer aspectos culturais através das obras literárias-----	88
Gráfico 6-Opinião dos alunos sobre a definição de conto-----	89
Gráfico 7-Opinião dos alunos sobre suas experiências de leitura em língua inglesa----	90
Gráfico 8-Relação entre nível de inglês e leitura de contos-----	91
Gráfico 9-Opinião sobre o estudo da cultura de países falantes de língua inglesa-----	92
Gráfico 10-Opinião dos alunos sobre a possibilidade de conhecer aspectos culturais por meio das obras literárias-----	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS CULTURAIS EM TEXTOS LITERÁRIOS	19
2.1 DEFINIÇÃO DE LÍNGUA	19
2.2 DEFINIÇÃO DE CULTURA	21
2.3 A CULTURA PRESENTE NO TEXTO LITERÁRIO	26
2.4 ENRIQUECIMENTO CULTURAL	29
2.5 O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	31
2.6 O TEXTO LITERÁRIO E A CULTURA	41
2.7 O CONTO POLICIAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLES	44
2.8 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	47
2.8.1 Atitude	48
2.8.2 Conhecimento	48
2.8.3 Habilidade	49
3 O CONTO	51
3.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO	51
3.2 A NARRATIVA POLICIAL NO SÉCULO XIX	54
3.3 O ROMANCE POLICIAL	55
3.4 O CONTO POLICIAL	57
3.5 CONAN DOYLE E SHERLOCK HOLMES	61
4 PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	66
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	67
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	69
4.5. PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES	70
4.5.1.1 Turma 1	70
4.5.1.2 Turma 2	71
4.5.1.3 A seleção do conto	71
4.5.1.4 A elaboração das atividades baseadas nos contos selecionados	76

4.6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA -----	76
4.6.1 A Sequência Básica -----	77
5 ANÁLISE DOS DADOS -----	81
5.1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO -----	81
5.1.1 Turma 1 -----	81
5.1.2 Turma 2 -----	87
6 SUGESTÕES DE ATIVIDADES -----	98
6.1 ASPECTO CULTURAL: O RACISMO -----	98
6.2 ASPECTO CULTURAL: O PATRIOTISMO -----	105
6.3 ASPECTO CULTURAL: O CLIMA -----	115
6.4 ASPECTO CULTURAL: ESPIONAGEM -----	125
6.5 ASPECTO CULTURAL: XENOFOBIA -----	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	138
REFERÊNCIAS -----	141
APÊNDICE A -----	148
APÊNDICE B -----	149
ANEXO A FOTOS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA -----	150
ANEXO B EMENTAS DO CURSO DE ELETRÔNICA DO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE -----	155

“My name is Sherlock Holmes. It is my business to know what other people don't know”.

Sherlock Holmes

1 INTRODUÇÃO

A utilização do texto literário, modalidade conto policial, como meio para abordar os aspectos culturais na aula de língua inglesa, ainda parece ser uma realidade um pouco distante para alunos do Ensino Médio na rede pública de ensino. A nossa experiência como professor de língua inglesa, por mais de dezessete anos, em escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Norte, mostrou que ainda há muita dificuldade no trabalho com o texto literário, principalmente em se tratando da rede pública de ensino, devido, muitas vezes, ao desconhecimento dos professores acerca dessa ferramenta de ensino e à falta de formação para trabalhá-la adequadamente.

De acordo com Dutra e Melo (2004, p. 37),

“[...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados, e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que dificilmente encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres”.

O comentário dos pesquisadores reflete o pensamento de muitas pessoas no nosso país, visto que grande parte da população não acredita ser possível aprender inglês no Brasil, especialmente na rede pública, sem frequentar um curso de idiomas ou sem ter uma experiência de intercâmbio no Exterior. Em relação aos professores recém-saídos da universidade, o que constatamos é que muitos deles não conseguem terminar o curso de graduação dominando o idioma, e os que decidem trabalhar na rede pública de ensino ficam desmotivados a lecionar sua aula na língua-alvo, devido a problemas vários, tais como: salas de aula com 30 ou mais alunos; falta de material didático voltado para o ensino de habilidades comunicativas; ausência de políticas de formação continuada e treinamento para o uso de novas tecnologias; e uma tendência em serem priorizadas as aulas de línguas para exames de admissão em universidades, em detrimento de uma aprendizagem mais completa, isto é, que abranja o domínio de habilidades linguístico-comunicativas.

Segundo o estudo elaborado em 2015, pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o Conselho Britânico, intitulado *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês foram: a) 55% dos

entrevistados relataram não ter oportunidade de conversar em inglês; b) 22% alegaram dificuldades com a língua falada; c) 9% relataram dificuldade em ler material em inglês; e d) 4% mencionaram ter dificuldade com a língua escrita nesse idioma.

É senso comum que a frequência da leitura de textos literários em língua inglesa pode proporcionar variados benefícios à aprendizagem do idioma, especialmente o enriquecimento cultural do aluno e a aquisição de habilidades linguístico-comunicativas, dentre outros aspectos que iremos assinalar no decorrer da presente tese. Segundo Tolentino (1996, p.178),

O objetivo de usar textos literários é de duas mãos: preparar o aluno para a leitura deste texto, para que ele possa proceder ao estudo da literatura em si e o uso do texto autêntico em registro literário para o aprendizado da língua. Ao mesmo tempo, o texto literário utilizado em sala de língua propicia a leitura de textos pequenos e diversificados, familiarizando o aluno com estilos diferentes e épocas diferentes, o que traz grande enriquecimento cultural e acadêmico.

No que concerne ao aspecto cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental elencam que os alunos sejam capazes de:

[...]conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL,1998, p.7)

Os PCNs afirmam que o aluno deve conhecer e valorizar a cultura do seu país, mas sem descuidar da cultura de outros povos. Assim, é imprescindível que um aluno de língua estrangeira tenha pelo menos uma noção básica da cultura visível e invisível do idioma que está estudando, como, por exemplo, alguns costumes locais, comidas regionais populares, principais feriados nacionais, tradições musicais, comportamentos, em suma, valores culturais.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs), temos outra menção ao uso da cultura:

[...] a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (BRASIL, 2000, p.11).

As Orientações Curriculares Nacionais, doravante OCNs, também mencionam o termo *cultura* quando o relacionam com o caráter heterogêneo da linguagem:

Da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais, socioeconômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças. (BRASIL, 2006, p. 102)

Dessa forma, o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira é importante para o aluno, por proporcionar o conhecimento de novas formas de agir, de pensar e de ser de outros povos. Esse processo de aquisição de informações sobre costumes, instituições e fatos históricos de outros povos foi definido como intercultural (KRAMSCH, 1996, p. 6).

Trabalhar efetivamente a abordagem cultural preconizada nos PCNEMs significa estimular nos alunos o desejo de entender como fatos culturais se relacionam para formar o “tecido de uma sociedade”¹ (KRAMSCH, 1996). Assim, é interessante que o professor trabalhe o aspecto cultural da língua-alvo para que os alunos possam conhecer e comparar as culturas e identificar os possíveis estereótipos criados pela mídia, que, às vezes, são expostos como verdadeiros, e evitar, assim, situações desconfortáveis quando em contato com um falante nativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento mais recente (2017), e que foi criado para normatizar o conjunto de aprendizagens essenciais que cada aluno deverá desenvolver ao longo das etapas e modalidades do Ensino Básico, também já parte de um pressuposto de que o inglês a ser ensinado não é apenas aquele dos Estados Unidos e/ou da Inglaterra, pois não é somente nesses países em que esse idioma é falado. Dessa maneira, a BNCC trata-o como língua franca, ou seja, valoriza o tipo de inglês

¹ “[...] fabric of a society”.

falado por pessoas que não sejam norte-americanas ou britânicas. O documento defende que

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 240)

Uma inovação na BNCC é a inclusão do eixo dimensão intercultural proposto para o componente curricular Língua Inglesa, pois, nos documentos anteriores, só havia menção ao termo cultura. Segundo o documento,

A proposição do eixo dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais [...]. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2017, p. 243).

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, doravante IFRN, é o local onde decidimos desenvolver a presente pesquisa, fazendo uma intervenção em duas turmas diferentes de alunos dessa instituição de ensino.

Outrossim, podemos dizer que o ensino de inglês que é trabalhado no IFRN, apesar de essa instituição ter sido criada para oferecer ensino técnico e profissionalizante, não é exclusivamente instrumental, uma vez que a disciplina de inglês instrumental só é oferecida a alunos de cursos técnicos subsequentes e superiores. Já para cursos de Ensino Médio Integrado, a disciplina de Língua Inglesa é geralmente oferecida nos dois últimos anos, com três aulas semanais de 45 minutos cada, sendo ensinado, nesse nível de ensino, o inglês geral, e não o instrumental ou técnico.

Também podemos afirmar que o ensino de língua inglesa na instituição não contempla um diálogo entre língua e cultura, como recomendam os documentos oficiais, pois essa disciplina é ministrada com base na ementa de cada curso (ver anexo B) e, em

cada uma delas, há orientações e sugestões de conteúdos que devem ser seguidos, não se faz, entretanto, uma menção clara ao ensino da cultura da língua estrangeira. O que se tem é apenas uma reflexão sobre aspectos culturais relacionados aos objetivos que se deseja alcançar. Um exemplo disso está na ementa do Curso Técnico Integrado em Eletrônica, em que um de seus objetivos é: “conhecer a LI, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que elas compreendem, contribuindo para o resgate de identidade do aluno”.

Acerca do uso do texto literário, testemunhamos, por experiência própria, que ele não é trabalhado na disciplina de língua inglesa no IFRN. As aulas dessa disciplina no IFRN se baseiam, principalmente, em um livro didático adotado pelos professores de cada *campus*. Citaremos alguns exemplos de livros que analisamos: *On Stage*, da Ática; *High Up*, da Macmillan; e *Alive High*, da SM. Verificamos que os livros didáticos *On Stage* e *High Up* não apresentam conteúdos voltados para o tema em questão. Já o livro *Alive High* contém seções deslocadas que contemplam trechos de obras literárias com atividades propostas em inglês. Acreditamos, contudo, que seria mais adequado que tais livros apresentassem seções mais consistentes em cada unidade e não apenas que funcionassem como um encarte suplementar.

Atualmente o ensino de línguas nas escolas públicas e privadas ignora o papel do texto literário como recurso disponível ao professor. Acreditamos que isso aconteça porque, como a grade curricular da disciplina - com apenas três aulas semanais - não comporta tal inserção, os professores findam por não se identificarem com o recurso, ou optam por utilizar outra abordagem que não seja o texto literário.

Questionamos, porém, por que nós, professores de línguas, deveríamos integrar o texto literário às nossas aulas. Rees (1973) responde a essa indagação de uma forma muito pertinente, afirmando que, se alguém está interessado em um país, em seu idioma e em seu povo, não há uma forma melhor de conhecê-lo do que pela sua literatura. O autor acrescenta que não há outra forma melhor de se conhecer a cultura inglesa do que lendo as obras de seus renomados romancistas. Convém lembrar que os livros guardam a memória de fatos que ajudaram a combater problemas sociais, como, por exemplo, o trabalho infantil na Inglaterra vitoriana, que foi largamente denunciado nos romances de Charles Dickens - *Oliver Twist*, *The Tale of Two Cities* e *David Copperfield*, dentre outros. Ao lado disso, a literatura como entretenimento pode ser amplamente apreciada nos contos e romances de *Sir Arthur Conan Doyle*, protagonizados pelo detetive Sherlock

Holmes, sempre se deslocando pelas ruas de Londres em ruidosas carruagens movidas à tração animal.

Outro ponto positivo defendido por Rees é que o ensino através do texto literário pode ser muito útil ao aluno estrangeiro, ou visitante, para que este entenda como o caráter humano e as emoções são influenciadas pelos locais nos quais as histórias acontecem. Queremos deixar claro que não estamos defendendo, nesta pesquisa, o ensino da literatura, mas sim o uso do texto literário como recurso para o professor de língua estrangeira utilizar na aprendizagem da língua inglesa.

Com o estudo do texto literário e de todos os seus aspectos positivos na aprendizagem de uma língua, pretendemos estimular os professores de língua inglesa que atuam na rede pública, especialmente no Ensino Médio, a inserção do conto policial como um recurso motivador nas suas aulas. Dessa forma, esperamos que os alunos se sintam capazes de identificar aspectos culturais em quaisquer outros textos desse gênero, ao mesmo tempo, tomando conhecimento de fatos históricos vividos pelos personagens, fazendo comparativos entre as duas culturas e buscando, assim, adquirir a competência comunicativa intercultural.

Segundo Byram (1997, p. 28), a competência intercultural requer basicamente a presença de três componentes: conhecimento, habilidades e atitudes que, juntos, propiciam as condições para uma efetiva comunicação entre culturas. Dessa forma, pretendemos estimular nos nossos alunos a competência intercultural, doravante CI, por meio do uso do conto policial de Conan Doyle.

De acordo com a busca que fizemos no site Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, nos cinco últimos anos, ainda havia poucos estudos sobre o uso da literatura como ferramenta chave para o estudo de língua e cultura, pois, no nosso país, o ensino da literatura está voltado mais para a disciplina de língua portuguesa e não integra a grade curricular de língua inglesa dos alunos no Ensino Médio da rede pública quicá da rede privada.

Pretende-se, com este estudo, auxiliar o docente de língua inglesa a encontrar formas de promover o desenvolvimento da CI² pelo uso do conto policial, visto que ainda temos muitos alunos desmotivados para a aprendizagem de inglês. Além disso, pretendemos estimular o aumento de pesquisas como a que ora se apresenta, por acreditarmos que a literatura, em geral, e especialmente o conto policial – gênero cercado

² Usaremos esta abreviação quando nos referirmos a Competência intercultural.

de mistérios e enigmas desafiadores à imaginação dos jovens de todas as idades -, pode despertar no aluno o interesse por aprender mais sobre essa língua, que, hoje em dia, é tão exigida no mercado de trabalho e também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o exame para admissão em universidades e institutos federais em todo país.

Portanto, apesar de não ser privilegiado no currículo do IFRN e, possivelmente, isso ocorrer em grande parte de escolas no Brasil, o texto literário é fonte de riqueza universal, e é relevante a necessidade de pesquisas desse tipo. Com isso, poderemos ter a oportunidade de verificar o papel da literatura e sua relação com aspectos culturais e linguísticos no ensino de línguas.

Considerando que o conto policial pode constituir um recurso motivador ao ensino de língua e cultura, procuraremos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como os alunos podem melhorar seu conhecimento de cultura por meio da leitura de contos?
2. O ensino de LI, no IFRN, tem proporcionado conhecimento de outras culturas?
3. Como o aspecto cultural é visto por alunos do Ensino Médio do IFRN? Quais as suas reais dimensões?

Com base nas questões apresentadas, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

1. Propiciar o desenvolvimento da competência comunicativo-intercultural dos alunos, por meio da utilização do texto literário, mais especificamente, o conto policial.

Objetivos específicos:

1. Depreender a visão dos alunos acerca da relação entre língua e cultura no texto literário.
2. Elaborar e propor sugestões de atividades para a sala de aula de língua inglesa sobre os aspectos da língua e da cultura presentes nos contos policiais selecionados.

Dessa forma, no segundo capítulo, exploramos a noção de língua e cultura, com definições de Abaurre (2003), Marcuschi (2003), Koch (2003) e Geraldi (2003), como também esclarecemos a distinção entre aspectos culturais visíveis e invisíveis. Mais adiante, abordamos a relação entre o texto literário, a cultura e a aprendizagem de línguas. Em seguida, elencamos algumas pesquisas envolvendo o texto literário e a cultura, como também pesquisas que tratam do conto policial e da sua relação com a aprendizagem. No final do capítulo, apresentamos a noção de competência intercultural de Byram (1997).

No terceiro capítulo, apresentamos algumas teorias acerca do conto literário, sua origem e algumas definições dadas por estudiosos como Poe (1809-1849), Wells (1866-1946), Bates (1941) e Rees (1973). Logo depois, exploramos a narrativa policial no século XIX enfocando figura do policial e do criminoso, como também algumas condições que propiciaram o surgimento de ambos. Em seguida, tratamos um pouco sobre o romance policial, termo que se generalizou quando lidamos com histórias detetivescas. Posteriormente, debatemos o conto policial, suas primeiras obras e sua influência até os dias de hoje. Por último, apresentamos um perfil biográfico de *Sir Arthur Conan Doyle*, autor dos contos trabalhados em sala de aula, e algumas características do famoso personagem Sherlock Holmes, que até hoje deleita milhares de leitores em todo o mundo.

No quarto capítulo, expomos o percurso metodológico por meio do qual pretendemos alcançar nossos objetivos. Outrossim, tratamos da escolha de nosso tipo de pesquisa, apresentando seu contexto, como, por exemplo, algumas informações sobre o local onde a pesquisa foi realizada; os participantes; o instrumento de coleta de dados; quais foram os contos literários selecionados para serem trabalhados; e como se deu o planejamento das atividades que foram propostas para alunos do Ensino Médio.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados, que contém gráficos que utilizamos para interpretar os dados dos participantes, com o resultado do questionário aplicado aos alunos selecionados como parte da presente tese.

Por último, no sexto capítulo, apresentamos a sequência didática de atividades baseadas no modelo de letramento literário de Cosson (2014), com suas respectivas etapas, que foram planejadas para serem utilizadas em uma atividade por bimestre, como forma de alcançarmos o segundo objetivo específico elencado na introdução deste trabalho, qual seja, elaborar e propor sugestões de atividades para a sala de aula de língua inglesa sobre os aspectos da língua e da cultura presentes nos contos policiais selecionados.

2 ASPECTOS CULTURAIS EM TEXTOS LITERÁRIOS

Com o uso do texto literário, pretendemos tornar possível aos professores de língua inglesa que atuam na Rede Pública, especialmente no Ensino Médio, a inserção do conto como um recurso valioso nas suas aulas, para que seus alunos possam se tornar interculturalmente competentes.

Lazar (1993) defende que expor o aluno a textos de outras culturas é uma forma estimulante e enriquecedora de aumentar a consciência dos alunos acerca de diferentes valores, crenças, estruturas sociais etc. Dessa forma, o aluno poderá fazer comparações entre sua cultura e a que o texto oferece, tendo a oportunidade de, assim, eliminar possíveis noções errôneas que tenha sobre aquela cultura e compreendê-la melhor.

Como dissemos na Introdução da presente tese, há muito o que se aprender sobre a cultura do outro por meio da leitura do texto literário, apesar de ser uma área complexa de se estudar. Tal complexidade se dá porque, nem sempre o texto literário lida com aspectos familiares do cotidiano do leitor, exigindo dele um maior conhecimento de mundo, informações gerais, atualidades etc. Valdes (1986, p. 137) destaca que: “[...] a literatura é um componente viável de programas de ensino de segunda língua em um nível adequado [...]” (tradução nossa)³. Com isso, o autor afirma que o desnivelamento dos alunos é um dos obstáculos para a compreensão de aspectos culturais de um texto literário, enquanto defende a viabilidade da literatura no ensino de línguas. De nossa parte, defendemos o uso do texto literário em sua forma original (*unabridged*) para todos os níveis linguísticos dos alunos, considerando que há contos de pequena extensão, por exemplo, de um a cinco páginas, que alunos de nível iniciante poderiam ler, certamente, com o auxílio de um dicionário, uma vez que a leitura pode servir também como fonte de pesquisa de vocabulário.

2.1 Definições de língua

Pretendemos, nesta seção, apresentar algumas definições de língua dadas por alguns estudiosos da linguística a fim de atestar sua indivisibilidade da cultura. Iniciaremos com Saussure que, no intuito de conferir um caráter científico à Linguística afastando-a de fragilidades metodológicas, defende a separação entre fala (*parole*) e língua (*langue*). A

³ [...]literature is a viable component of second language programs at the appropriate level.

primeira é considerada por ele como a língua em uso, uma manifestação física, individual e sujeita a interferências externas. Por essa razão, a fala e todos os outros elementos da linguagem devem ser subordinados à língua, esta sim, passível de estudo científico e definida como um sistema ou código autônomo e autossuficiente. O autor ratifica esse posicionamento afirmando que a língua existe sob a forma de um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, foram repartidos entre os indivíduos de uma sociedade. A partir desse dicionário, cada falante escolhe determinada palavra para utilizar de acordo com a necessidade imediata de comunicação. Assim, essa parcela concreta e individual da *langue*, posta em prática por um falante em cada uma de suas situações comunicativas concretas, inerentes ao cotidiano de cada indivíduo, foi chamada de *parole* por Saussure. (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Para Abaurre (2003), a linguagem é um trabalho de homens que são histórica, social e culturalmente situados; uma atividade através da qual organizam, interpretam e dão forma às experiências e à realidade que vivem. Nesse âmbito de linguagem como trabalho, encontra-se um conceito de língua como “um sistema estruturado que, por situar-se no âmbito da linguagem, apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, tomado enquanto sujeito historicamente situado [...]” (ABAURRE, 2003, p. 14). Concordamos com tal visão da referida autora, pois a língua tem essa característica de ir se modificando ao longo do tempo com seus neologismos, mas que, apesar de textos produzidos séculos passados possuírem palavras que não são usuais nos dias de hoje, o leitor consegue entender sem muitos problemas.

Nessa mesma linha, Faraco (2003, p. 64) defende que a língua, situada na cena das práticas de linguagem, é “uma complexa realidade semiótica estruturada sim, mas necessariamente aberta, fluida, cheia de indeterminação e polissemias, porque é atravessada justamente por nossa condição de seres históricos”.

Para Koch (2003, p. 124), a língua é

“[...] sistema, ela é um conjunto de elementos inter-relacionados em vários níveis, no nível morfológico, no nível fonológico-morfológico, sintático. Mas ela só se realiza enquanto prática social, quer dizer, os seres humanos nas suas práticas sociais usam a língua e a língua só se configura nessas práticas e é constituída nessas práticas.

Já para Marcuschi (2003, p. 132), a língua é

[...] atividade sócio-interativa sempre voltada para alguma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas quanto o mundo representado são sobretudo produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua.

Geraldi (2003, p. 78) retoma a noção de trabalho ao defender que a língua é fruto do trabalho social e histórico de sujeitos de uma dada comunidade. Para o autor,

[...] a língua enquanto esse produto de trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua.

Pode-se dizer, por fim, que, na junção desses trabalhos, os quais se afastam da ideia de acabamento, é em que está a concepção de língua na qual nos apoiaremos. A língua vista como o resultado de um trabalho sócio-histórico, uma construção que conta com relativa estabilidade, mas que, ao mesmo tempo, é aberta, fluida e inacabada.

2.2 Definições de cultura

Iremos discutir agora alguns conceitos de cultura e explicar qual deles iremos usar como referência no nosso trabalho.

De acordo com Kramsch (1996, p. 3), a cultura pode ser definida de duas formas. A primeira, oriunda das Ciências Humanas, diz respeito ao modo como os grupos sociais se representam por produções de materiais: trabalhos de arte, literatura, instituições sociais e artefatos do dia a dia e mecanismos para sua reprodução e preservação. A segunda é proveniente das Ciências Sociais e se refere a atitudes, valores e crenças, formas de pensar, comportar-se e lembrar, compartilhados pelos membros da comunidade.

Por apresentarem diferenças sensíveis, essas definições deram origem a duas abordagens diversas do estudo da cultura: a histórica e a etnográfica. A primeira se baseia na tradição escrita de textos, entendendo o presente e imaginando o futuro através do

passado, sendo sua autoridade advinda de instituições acadêmicas estabelecidas. A segunda se baseia na observação, coleta de dados e análise de fenômenos orais, entendendo o presente por eventos atuais à luz de sua diversidade social e sua relação com eventos contemporâneos. Para Kramersch, entretanto, nenhuma das duas abordagens é adequada para a sala de aula, visto que elas não conseguem tornar os alunos capazes de imaginar culturas diferentes das suas. A autora defende que, além da História e das Ciências Sociais, “[...] a cultura também faz parte da literatura, pois é a literatura que mostra a realidade além do real e que possibilita que os leitores vivam outras vidas – por aproximação”⁴.(Kramersch, 1996, p. 3, tradução nossa).

Em seu livro *Language e Culture*, Kramersch (2010, p. 10) apresenta outra definição de cultura, a qual

[...] pode ser definida como uma filiação em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço histórico e social comum e imaginações comuns. Até mesmo quando eles deixarem a comunidade, seus membros podem reter, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões para percepção, crenças, avaliação e atuação. Esses padrões são o que geralmente se chama de cultura.⁵ (Tradução nossa).

Para Kramersch, portanto, a cultura tem relação com a comunidade discursiva que compartilhamos, seja ela a nossa família, os nossos amigos, nosso local de trabalho, o nosso país, pois usamos a língua para alcançar determinadas necessidades sociais. Por exemplo, há costumes de um país que são desconhecidos em outros, como o ato de arrotar após uma refeição ou de chegar muito cedo para uma visita na casa de amigos. Esses costumes são transmitidos de geração a geração no seio das famílias e replicados no decorrer da vida. Logo, a filiação que a autora menciona diz respeito a essa comunidade de parentesco que compartilha costumes em espaços históricos e sociais comuns e determinados. Acerca das imaginações comuns compartilhadas (representada pela palavra “imaginário”), a autora sugere que são como uma extensão das aquisições sociais e culturais herdadas do meio familiar e do meio cultural, resumindo aspirações e fantasias heroicas, amorosas, artísticas etc. Podemos exemplificar isso com a ideia do papel que o futebol desempenha no imaginário dos brasileiros, uma vez que é o esporte popular mais

⁴ [...] culture is therefore also literature, for it is literature that opens up “reality beyond realism” and that enables readers to live other lives- by proxy.

⁵ ... culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what is generally called their ‘culture’.

praticado, levando a crer que as crianças que o praticam – e não somente as do sexo masculino – sonham em se tornar astros nacionais e internacionais com fama e riqueza. Vemos, assim, que a cultura é um conceito vasto e heterogêneo, mas tem sempre relação com o trabalho material ou simbólico do homem.

A seguinte definição de cultura apresentada por Kramersch (2001, p. 8) se adéqua mais ao ensino de línguas:

Quer seja chamada *civilization* (fr.), *Landeskunde* (alem.), ou *culture*, (ing.) cultura é frequentemente vista como mera informação expressa pela língua, não como um aspecto da língua em si; nesse caso a consciência cultural se torna um objetivo educacional em si, isolado da língua. Se, entretanto, a língua é vista como prática social, a cultura se torna o próprio centro do ensino de línguas. A consciência cultural deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma facilitadora e produto de reflexão da proficiência linguística.⁶(Tradução nossa).

Já Hinkel (2014, p. 394-395) defendeu que

[...] o termo inclui muitas definições e considerações diferentes que lidam com formas de atos de fala, comportamentos socioculturais, a estrutura retórica do texto e as formas pelas quais o conhecimento é transmitido e adquirido. A cultura pode encontrar suas manifestações na linguagem corpórea, gestos, conceitos de tempo, costumes hospitaleiros, e até expressões de amizade.⁷ (Tradução nossa).

Além dessa menção à cultura, o autor afirma que, em se tratando de ensino de segunda língua, a cultura pode e tem sido empregada para se referir a domínios diferentes da vida das pessoas, tais como a literatura, as artes, a arquitetura e a história de um povo em particular (HINKEL, 2014). Ademais, faz a distinção entre o que é cultura visível e invisível. Segundo ele, a que trata da visível considera os estilos de se vestir, a culinária, os costumes, os festivais e outras tradições. Ou seja, todos esses tipos de cultura são fáceis de serem percebidos, pois são comuns nas narrativas de ficção, colocando diante do leitor

⁶ “Whether it is called (Fr.) *civilization*, (G.) *Landeskunde*, or (Eng.) *culture*, culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself; cultural awareness becomes an educational objective in itself; separate from language. If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency.

⁷ “[...] the term culture includes many different definitions and considerations that deal with forms of speech acts, sociocultural behaviors, the rhetorical structure of text, and the ways in which knowledge is transmitted and obtained. Culture may find its manifestations in body language, gestures, concepts of time, hospitality customs, and even expressions of friendliness.”

as descrições dos personagens, dos objetos que compõem uma casa, os meios de locomoção disponíveis, as praças e as avenidas das cidades onde transcorre a ação etc.

Por sua vez, a cultura invisível se aplica a suposições e crenças dos personagens, às relações que esses estabelecem com outras pessoas, sejam de âmbito trabalhista, social, familiar, sejam as ideias que fundamentam suas ações etc.

Podemos também falar de cultura em termos mais restritos. Um exemplo desse tipo de cultura são as relações entre professor e aluno em uma sala de aula, que são regidas por leis criadas socialmente pela comunidade escolar e que envolvem a participação dos pais ou responsáveis dos alunos. Dessa forma, dependendo da política definida pela escola, o aluno pode ter liberdade para intervir a qualquer momento e fazer perguntas ao professor ou apenas escutar a sua explicação e interpelá-lo somente em determinada hora. Outro exemplo – agora no campo da cultura visível –, é o ato de dar gorjetas nos Estados Unidos. Esse hábito construído pela sociedade americana tem suas próprias leis não verbais que podem não ser bem compreendidas à primeira vista por um estrangeiro.

Outra definição de cultura é apresentada por Peterson (2004, p. 17):

Cultura é um conjunto relativamente estável de valores e crenças internos geralmente constituído por grupos de pessoas em países ou regiões e o impacto notável pelo qual aqueles valores e crenças possuem nos comportamentos externos e ambientais das pessoas.⁸ (Tradução nossa).

Ainda acerca de cultura visível e invisível, Peterson (2004) faz uma analogia com um iceberg, que sempre tem uma parte que pode ser vista, enquanto a outra se mantém submersa. Nesse sentido, o que está na ponta do iceberg é tudo que conseguimos perceber de forma explícita, mas isso de modo algum esgota as possibilidades de conhecimento, haja vista que valores, convicções, interesses, crenças etc., podem se resguardar na parte submersa do iceberg, isto é, a cultura invisível.

Por isso, de acordo com Peterson (2004, p. 20),

A ponta do iceberg pode ser interessante, mas como aproximadamente 80 por cento da massa do iceberg fica submersa, talvez 80 por cento dos aspectos importantes de uma cultura também estejam presentes nas

⁸ “Culture is the relatively stable set of inner values and beliefs generally held by groups of people in countries or regions and the noticeable impact those values and beliefs have on the peoples’ outward behaviors and environment.”

características invisíveis e, geralmente, inconscientes da cultura.⁹ (Tradução nossa).

Assim, ao estudar uma cultura, faz-se necessário atentar para esses dois aspectos, uma vez que, se conseguirmos entender a forma pela qual as pessoas se comportam em determinadas situações, poderemos antecipar suas ações e reações em situações análogas. Por exemplo, um aluno brasileiro que está acostumado a comer feijão todos os dias no almoço deve ser informado de que não irá encontrá-lo facilmente em casas ou em restaurantes americanos. Outro exemplo é em relação a gestos. O simples gesto com o polegar levantado, indicando sinal de positivo, preserva o mesmo sentido tanto nos Estados Unidos como no Brasil, porém pode ser ofensivo em países como o Irã, a Tailândia e o Afeganistão.

Apresentaremos, a seguir, uma definição psicológica sobre cultura. Para Matsumoto e Juang (2017, p. 15), o termo cultura é definido

[...]como um sistema de informações e sentidos singulares, compartilhado por um grupo e transmitido por várias gerações que permite que o grupo atenda a necessidades básicas de sobrevivência, busque a felicidade e seu bem-estar e consiga obter sentido para a sua vida.¹⁰ (Tradução nossa).

Em outras palavras, esse sistema de informações compartilhado e transmitido por gerações contribui para a sobrevivência da espécie, pois, segundo os autores, a cultura humana ajuda-nos a encontrar pessoas, a nos multiplicarmos por meio da procriação, nos alimentarmos e cuidarmos de nossas necessidades básicas diárias. Além disso, a cultura permite que tenhamos relacionamentos e redes sociais complexas. Por exemplo, ela nos ajuda a entender o sentido de atividades diárias, a buscar a felicidade e ser criativos nas artes, na música e no drama, como também nos orienta a participar de atividades sociais. Logo, a cultura pode englobar vários aspectos da vida humana e, inclusive, auxiliar-nos a buscar um sentido para a vida.

Já o antropólogo Clifford Geertz (1975, p. 89) define o termo da seguinte forma:

[...] cultura é um padrão de significados transmitidos historicamente incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas

⁹ The tip of the iceberg can be interesting, but just as approximately 80 percent of an iceberg's mass is underwater, perhaps 80 percent of the important aspects are also contained in the invisible and usually unconscious characteristics of culture.

¹⁰ ... as a unique meaning and information system, shared by a group, and transmitted across generations, that allows the group to meet basic needs of survival, pursue happiness and well-being, and derive meaning from life.

expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento sobre atitudes em relação à vida.¹¹ (Tradução nossa).

O antropólogo americano acentua, em sua vasta obra, o caráter simbólico da cultura e seu processo de produção, transmissão e replicação dentro das sociedades humanas, bem como o papel norteador que os símbolos desempenham para a definição dos papéis sociais que os indivíduos vão assumir segundo suas aptidões.

Já segundo Corbett (2010, p. 4),

Cultura é a expressão de valores e crenças de uma comunidade – e a comunidade, por sua vez, pode ser definida em termos de idade, gênero, profissão, etnia, classe social, nacionalidade, ou até mesmo, afiliação a alguma atividade social, como esporte, ida ao teatro, consumo de literatura, assim por diante.¹² (Tradução nossa).

Após analisarmos cada uma dessas definições de cultura, optamos por trabalhar com a de Kramsch, por ela se adequar melhor ao nosso estudo. De fato, essa definição estabelece uma relação direta entre literatura e cultura quando afirma que uma e outra “são inseparáveis” (KRAMSCH, 2001, p. 175).

2.3 A cultura presente no texto literário

A cultura sempre esteve presente na literatura, e é inegável que há histórias que passam de geração a geração, transmitindo suas ideias sobre as pessoas e seus costumes.

Rees (1970) nos lembra que, quando alguém está interessado em um país que nunca visitou, no seu povo ou no seu idioma, não há forma melhor de se conhecê-lo do que por meio de sua literatura. O autor exemplifica dizendo que:

[...] se você estiver interessado na Inglaterra, você pode se surpreender ao descobrir como os ingleses são fortes apoiadores da monarquia. Os jornais e revistas parecem sempre publicar notícias e curiosidades sobre

¹¹ ‘... an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in a symbolic form by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about attitudes towards life’

¹² ‘Culture is the expression of the values and beliefs of a community – and the community, in turn, may be defined in terms of age, gender, profession, ethnicity, social class, nationality, or even affiliation to some social activity such as sport, theatre-going, consumption of literature, and so on’.

a rainha e a família real. Logo, parece estranho que um sistema tão antigo de governo seja tão popular em um país que se orgulha de ser democrático e que tem cerca de catorze milhões de eleitores, entre trabalhistas e socialistas. Por que os trabalhadores de fábricas e fazendas devem acreditar, não menos que os milionários e aristocratas, em uma coisa aparentemente tão antidemocrática? Não há certamente uma explicação simples para isso, mas pode-se começar a entendê-lo através da leitura de algumas peças históricas de Shakespeare, especialmente o drama *Rei Henrique V*.¹³(REES, 1973, p. 10, tradução nossa).

A esse comentário, acrescentaríamos o termo cultura, uma vez que defendemos ser possível conhecer um pouco dela por meio da leitura dos textos literários, entre eles o conto.

Outros autores usam argumento semelhante a este, tais como Lazar (1993), Valdes (1986), Kramsch (1993), Collie e Slater (1987) e Duff e Maley (2007).

Lazar afirma que a literatura pode fornecer aos alunos acesso à cultura de povos cujo idioma estejam estudando, apesar de argumentar que esse estudo é muito complexo. Concordamos com o autor quanto à complexidade do estudo, pois nem toda história retrata uma situação ou costume que ainda hoje seja reproduzido. Há, porém, muitos contos que retratam exemplos de expressões, modos de falar e de se comportar de um povo. O referido autor elaborou uma lista de aspectos culturais que podem ser analisados em quaisquer textos, que são:

1. Objetos ou produtos que existem em uma sociedade, mas não em outra;
2. Provérbios, gírias e chavões que portam valores culturais;
3. Estruturas sociais, papéis e relacionamentos;
4. Costumes/rituais/tradições/festivais;
5. Crenças, valores/superstições;
6. Experiências políticas, históricas e econômicas;
7. Instituições;
8. Tabus;
9. Significados conotativos ou metafóricos;
10. Humor;
11. Representatividade – a qual parte da cultura ou sociedade o texto se refere? Isso se aplica a uma classe particular ou a um subgrupo?

¹³ 'If for example you are interested in England, you may be surprised to find how many English people are keen supporters of the Monarchy. The newspapers and magazines seem always to be publishing news and features about the Queen and the Royal Family. It seems strange that such an ancient system of government should be so popular in a country which is proud of being democratic and which has about fourteen million Labour and Socialist voters. Why should factory-workers and farm-labourers, no less than millionaires and aristocrats, believe in anything so seemingly undemocratic? There is of course no simple explanation of this; but one can begin to understand it by reading some of Shakespeare's historical plays, and especially King Henry V'.

12. Até onde os diferentes gêneros se traduzem interculturalmente? Os alunos entenderão se um texto é considerado uma fábula/ representação de história oral na escrita etc.?

13. O status da língua escrita em diferentes culturas e as estratégias resultantes pela leitura de um texto - os alunos acreditarão que devem aceitar o texto como imutável e fixo? Eles esperam ler uma lição moral disso? Eles se sentirão confortáveis ao questionar e analisar o texto? (LAZAR, 1993, p.65-66, tradução nossa)¹⁴

Por sua vez, Valdes (1986) afirma que

[...] a literatura é um componente viável em programas de cursos de segunda língua em nível apropriado e que uma das suas maiores funções é transmitir a cultura dos povos falantes da língua pela qual é escrita. Entretanto, talvez fosse oportuno advertir que não se deve ensinar literatura exclusivamente como um meio de transmitir excertos culturais da vida. Certamente, literatura é cultura em ação, mas é muito mais que isso e ignorar a riqueza de benefícios que são acumulados a partir do seu estudo a fim de se concentrar apenas em um aspecto é privar os alunos, não importando quão valioso seja.¹⁵ (VALDES, 1986, p. 137, tradução nossa).

A autora defende a viabilidade do uso do texto literário em sala de aula de segunda língua, afirmando ser possível, por sua leitura, a transmissão de aspectos culturais. Porém, ela esclarece que esse não pode ser o principal objetivo de seu uso, pois há benefícios mais importantes para essa atividade de leitura. Além disso, em um artigo intitulado “*The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course*”, ela

¹⁴ ‘1. Objects or products that exist in one society, but not in another. 2. Proverbs, idioms, formulaic expressions which embody cultural values. 3. Social structures, roles and relationships. 4. Customs/rituals/traditions/festivals. 5 Beliefs/ values/ superstitions. 6. Political, historic and economic background. 7. Institutions. 8. Taboos. 9. Metaphorical /connotative. 10. Humour. 11. Representativeness - to what slice of a culture or society does a text refer? Does it describe a particular class or subgroup? 12. Genre- How far do different genres translate cross-culturally? Will students understand if a text is meant as a fable/representation of oral history in writing, etc.? 13. The status of the written language in different cultures and the resulting strategies for reading a text – will students believe they should accept the text as immutable and fixed? Will they expect to read a moral lesson from it? Will they feel comfortable questioning and analyzing the text?’

¹⁵ “...literature is a viable component of second language programs at the appropriate level and that one of the major functions of literature is to serve as a medium to transmit the culture of the people who speak the language in which it is written. Perhaps it would not go amiss, however, to include a warning against teaching literature solely as a means of presenting cultural slices of life. Certainly, literature is culture in action, but it is much more than that, and to ignore the wealth of benefits to be accrued from its study in order to concentrate on one aspect only, no matter how valuable is, to deprive the students’.

recomenda o estudo da literatura para um melhor entendimento da cultura e vice-versa (VALDES, 1990, tradução nossa).

2.4 Enriquecimento cultural

Apesar da ressalva feita por Valdes (1990), acreditamos na possibilidade de enriquecimento cultural, através do texto literário, no ensino de língua estrangeira. Aebersold e Field (1997) destacam que um dos objetivos do estudo da literatura é, de fato, auxiliar os alunos a apreciarem, entenderem e reconhecerem outras culturas. No ensino atual de línguas, entretanto, o aspecto cultural tem sido deixado de lado, e a aquisição desse saber se transformou na aquisição de habilidades linguísticas, não possuindo nenhum valor cultural, [...] (KRAMSCH, 1996).

Rees (1973) elenca alguns motivos para se estudar a literatura de outro país. O primeiro deles é o desejo de ser culto ou de possuir vasto conhecimento, pois ele argumenta que, em muitos países, as pessoas sentem orgulho de serem detentoras de conhecimento. Além disso, ele ainda destaca que

Aprender sobre outro país, parecer bem-educado, passar em exames ou simplesmente aproveitar o tempo, todos esses são bons motivos para se estudar literatura. Porém, a melhor razão é completamente diferente, e a princípio pode parecer estranha e obsoleta. Todavia, é uma razão que foi defendida por muitos grandes homens do passado, incluindo Platão, ou seja, que o estudo da literatura nos torna, de alguma forma, pessoas melhores: de fato, nós adquirimos educação moral a partir da literatura.¹⁶ (REES, 1973, p. 13, tradução nossa)

Assim, é inegável a importância que essa disciplina tem para o aluno que está em formação no Ensino Médio. Do mesmo modo, podemos pontuar que a cultura pode surgir a partir da literatura, como bem expôs Kramsch (1996, p.3) no seu artigo *The Cultural component of language teaching*: “ [...] Cultura também é literatura, porque é a literatura que “abre a realidade para além do realismo” e possibilita que os leitores vivam outras vidas – por aproximação”¹⁷ (Tradução nossa). Essa “aproximação” permite que o leitor

¹⁶ “To learn about another country, to appear well educated, to pass examinations or simply to enjoy oneself – all these are reasons (good or bad) for studying literature. The best reason however is quite different, and first sight it may appear strange and out of date. It is however a reason which has been given by many great men in the past, including Plato, namely that by studying literature we are in some sense making ourselves better people: literature in fact is something from which we get moral education”.

¹⁷ “[...] culture is therefore also literature, for it is literature that opens up “reality beyond realism” and that enables readers to live other lives – by Proxy”.

possa se imaginar como um integrante da obra que estiver lendo, não importando em que época determinada a história foi escrita ou não. Um exemplo concreto da influência do texto literário na vida real foi quando o autor do célebre detetive Sherlock Holmes, o escocês Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), decidiu matar o ilustre detetive. Esse fato levou inúmeros fãs a mandarem cartas ao autor pedindo que trouxesse de volta o brilhante investigador de mistérios. Então, o autor se viu obrigado a ressuscitar o personagem em outro livro.

Kramersch (1996) ainda argumenta, no mesmo artigo citado, que o único caminho para a universalidade é pela literatura e que, por muito tempo, o ensino de línguas estrangeiras era basicamente para se ter acesso às grandes obras. Isso era uma das características do Método de Gramática e Tradução, o qual defendia que o estudo de uma língua estrangeira era voltado basicamente para que ela fosse aprendida, a fim de que o aluno fosse capaz de ler suas obras literárias e pudesse desenvolver o raciocínio mental e intelectual decorrente desse estudo (RICHARDS; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 1986). Cosson (2014) tem a mesma opinião ao defender que

[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da era clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas (COSSON, 2014, p. 20).

Concordamos que os objetivos desse método eram louváveis, pois seus princípios foram criados para que o aluno pudesse ler obras clássicas e, a partir delas, ter acesso às ideias e conhecimentos de seus autores, e, em decorrência, aprender gramática e vocabulário por meio da tradução.

Ainda no âmbito dessa discussão, McCarthy e Carter (1994, p. 135) defendem que “Os textos literários são exemplos de língua em uso. Eles são exemplos de comunicação real em contextos sociais”¹⁸ (Tradução nossa). Logo, a relação entre língua e cultura não pode ser ignorada, da mesma forma, não se pode negar a importância do uso da literatura na aula de línguas.

¹⁸ Literary texts are examples of language in use. They are instances of real communication in real social contexts”.

2.5 O texto literário e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Acreditamos que o uso do texto literário em sala de aula pode trazer muitos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como, por exemplo, facilitar o desenvolvimento da competência intercultural do aluno, proporcionar um aumento lexical significativo e contribuir para a compreensão de estruturas sintáticas próprias da língua alvo.

Kramsch (2015) defende a inclusão do texto literário nas atividades de leitura realizadas em sala de aula, pois, segundo ela, os professores de línguas são estimulados a ajudarem seus alunos não apenas a ler textos para obter informações, mas também para interpretá-los conforme seus diferentes tipos de significados. O ensino de literatura, portanto, é uma forma ideal para o ensino de línguas, uma vez que ele possui diversos modos de transmitir significados, seja por meio de contos, romances, ensaios, peças ou poemas. A autora também afirma que muitos professores de línguas ainda hesitam em ensinar literatura, pelo fato de que muitos se acham competentes apenas para ensinar língua, e não literatura. Além disso, o ensino desta disciplina é visto por muitos profissionais de idiomas como mais difícil do que o ensino de línguas, por demandar um maior conhecimento de variadas obras, cada uma das quais exige uma visão interpretativa e crítica.

Kramsch (op. cit.) usa como argumento principal, para a inclusão do texto literário na sala de aula de línguas, a habilidade de a literatura representar a voz particular de um escritor, entre tantas outras de sua comunidade e, assim, apelar para uma voz particular na figura do leitor. Em outras palavras, o escritor transmite à sua comunidade fatos ou situações que serão interpretados pelos leitores, cada um emitindo interpretações particulares, favoráveis ou não ao autor da história, e este trabalhando com a língua, tendo, ao mesmo tempo, uma visão interna e externa.

De acordo com a autora, a fim de que o ensino da literatura se torne um diálogo entre o leitor e o texto, o professor deve primeiro refletir sobre o seu papel como leitor, e, em seguida, precisa transformar seus alunos em leitores também, antes de criar a expectativa de que eles achem sentido e prazer no texto que lhes for dado para ler (KRAMSCH, 2015). Concordamos com tal posicionamento, pois o professor não pode simplesmente exigir que seus alunos leiam um texto, mesmo sabendo que eles não têm formação para tal atividade e que, se assim o for, esta pode não parecer interessante para os discentes. Cabe ao professor, entretanto, estimular a atividade de leitura aos seus

alunos, tendo por objetivo que se tornem leitores desde os níveis mais elementares, por todos os motivos já elencados e justificados nesta tese. Para que tudo isso seja concretizado, Kramsch (2015) sugere uma série de atividades, que podem ser feitas antes que o professor trabalhe uma história com seus alunos, na seguinte ordem: 1) Leitura estética; 2) Expectativas pedagógicas; 3) Apresentação do tema; 4) Expectativas dos leitores.

Para que haja uma leitura estética, segundo ela, seria interessante explicar, em sala de aula, a diferença entre ler simplesmente para guardar informação e ler apenas pela experiência da leitura. Ou seja, na primeira forma, o aluno iria pôr em prática as estratégias de leitura *scanning* (ler visando à obtenção de uma informação específica) e *skimming* (ler para identificar a ideia central do texto). Já na segunda, o discente desenvolve o prazer da leitura sem se preocupar com a assimilação de informações gerais ou específicas, tendo a liberdade de fazer pausas, reflexões, relações com outros textos e avaliar o resultado da escolha de determinada palavra ou frase em trechos específicos.

No que tange às expectativas pedagógicas, é importante que o professor diga a seus alunos o que é esperado deles com a leitura de um texto (seja ele informativo ou narrativo), e não simplesmente tenha a atitude de passar uma atividade de leitura sem explicar aos alunos o motivo, e o que eles deverão fazer antes, durante e depois da atividade. Acreditamos que, quando os alunos sabem qual é o objetivo de determinada atividade, eles ficam mais envolvidos, e a leitura fica mais objetiva e dinâmica.

Sobre a prática docente desse trabalho, é recomendável que o professor apresente aos seus alunos o tema do texto que eles irão ler através de atividades escritas, leitura de textos paralelos ou questões personalizadas, sensibilizando-os, de alguma forma, à temática da história. Por exemplo, se a história a ser trabalhada for o conto policial, o professor pode fazer algumas perguntas específicas sobre histórias que os alunos já tenham lido ou sobre as quais já ouviram falar. A leitura de textos paralelos pode ser trabalhada simultaneamente com o texto principal - como trechos de histórias ou contos curtos -, para que os alunos possam fazer comparações entre os diferentes textos e, então, extrair semelhanças e diferenças.

Por último, a autora elenca atividades que estimulem as expectativas dos alunos, pois estas precisam ser ativadas a fim de que haja uma melhor compreensão da história. Por exemplo, é importante que os alunos tenham noções básicas sobre o gênero literário que irão ler e entendam a adequação lógica da história, que pode ser diferente das suas expectativas. Assim, com todas essas atividades feitas em sala, a leitura poderá se

transformar em uma atividade interessante e agradável para os alunos em todas as esferas de ensino.

Collie e Slater (1987) expõem quatro motivos pelos quais um professor de línguas deve usar textos literários em suas aulas:

a) valioso material autêntico; b) fonte de enriquecimento cultural; c) enriquecimento linguístico; d) promove envolvimento pessoal.

O primeiro motivo justifica a importância do texto literário no sentido de esse relatar problemas humanos que não são efêmeros, podendo, portanto, durar por muito tempo. Segundo os autores, isso ocorre porque a maioria dos trabalhos literários não foram escritos com o propósito de ensinar idiomas, como também possuem uma linguagem destinada a falantes nativos. Por isso essas obras permitem que o aluno se familiarize com os diversos usos da língua, formas e convenções restritas à linguagem escrita. Além disso, esse material pode facilitar a aprendizagem de estruturas gramaticais e promover um aumento vocabular, auxiliando o aluno no desenvolvimento das demais habilidades linguísticas.

O segundo motivo vê o texto literário como uma fonte de aquisição cultural. Os autores assinalam que, apesar de o universo apresentado em romances, peças ou contos ser elaborado literariamente, pode oferecer um contexto completo e realista no qual personagens de diferentes passados podem ser representados. Assim, os papéis desempenhados pelos personagens numa obra literária podem ser plenamente entendidos por leitores de outras épocas, bem como os costumes que apresenta, os sentimentos que descreve etc.

Nesse sentido, o leitor, ao longo de sua leitura, poderá inferir esses e outros aspectos apresentados pelos autores e se tornar capaz de imaginar a sociedade na qual a história se passa, bem como as tramas paralelas que, às vezes, adiam o desfecho da trama principal além de outros aspectos correlatos. Collie e Slater (1978) concluem a parte relativa ao segundo motivo afirmando que ler a literatura de um período histórico é uma das formas que nos auxilia a compreender como era a vida naquela época, num determinado lugar, seja em nosso país, seja no estrangeiro. Por isso não surpreende que muitas obras literárias sejam transplantadas para filmes, teatro, séries de televisão e outras formas de divulgação cultural. É o que acontece, por exemplo, com Sherlock Holmes, a imortal criação de Conan Doyle, que é familiar para muitas pessoas devido a um filme de grande bilheteria ou a uma *graphic novel* de um romance ou um conto protagonizado por esse detetive.

Sobre o terceiro motivo, Collie e Slater retomam o argumento de que, ao ler, o aluno se familiariza com muitos aspectos da linguagem escrita, aumentando e enriquecendo suas habilidades de escrita e oralidade, uma vez que, ao se defrontar com termos, expressões e estruturas verbais noutra língua, o aluno percebe como a língua é organizada e começa a entender que palavras usam em determinadas situações. Em um nível mais avançado, o aluno poderá se tornar mais criativo quando começar a analisar a riqueza e a variedade que a língua possui. Por exemplo, um professor nunca deve dizer ao seu aluno que determinada palavra inglesa possui um único significado, pois, assim como ocorre no português, a língua inglesa é polissêmica, e o contexto em que cada palavra aparece pode modificar seu significado mais comum e dar-lhe um sentido diferente daquele, sem falar que o acréscimo de uma preposição a um verbo, por exemplo, pode modificar radicalmente o significado de um verbo familiar como *to do* ou *to make*.

O quarto e último motivo elencado por Collie e Slater diz respeito ao envolvimento pessoal que o texto literário proporciona aos seus leitores. Os autores defendem que o leitor, durante o processo de leitura de um romance, peça ou conto, consegue criar um vínculo ou engajamento com o texto, focando no enredo do texto e despreendendo-se dos aspectos puramente tradicionais que a história possui. Além disso, o leitor, ao se deparar com o texto literário por muito tempo, passa a “habitar o texto”, ou seja, é motivado e cria interesse em saber o desfecho da história, mesmo que não conheça todas as palavras do texto. Dessa forma, o leitor passa a se identificar e a compartilhar as mesmas emoções vividas pelos personagens da história, seja no desvendamento de um crime, seja na solução para um problema aparentemente impossível. Assim, o aluno consegue formar uma relação de confiança com aquele material que ele vem lendo.

Para reforçar o que foi dito no terceiro motivo elencado acima, os mesmos autores ainda destacam que,

Ao lerem um texto substancial e contextualizado, os alunos ganham familiaridade com muitos aspectos da língua escrita – a formação e função de frases, a variedade de estruturas possíveis e diferentes formas de conectar as ideias – que ampliam e enriquecem suas habilidades com a escrita. ¹⁹(COLLIE; SLATER, 1987, p. 5, tradução nossa).

¹⁹ “Reading a substantial and contextualized body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas- which broaden and enrich their own writing skills”.

Outra habilidade que pode ser desenvolvida é a inferência de sentido pelo contexto. Sabemos que não é aconselhável nos prendermos a dicionários quando estamos lendo no idioma alvo. Muitos estudiosos sugerem que devemos estimular os alunos a tentarem compreender o sentido da palavra naquele contexto específico sem o auxílio do dicionário. De acordo com Scrivener (2009),

A fim de tornar os alunos leitores mais eficientes, precisamos aumentar a consciência deles de que não é importante entender cada palavra, e que a prática de diferentes técnicas de leitura em inglês pode lhes ser muito útil. Ademais, se a estratégia básica for ler lenta e pausada, então uma boa estratégia poderia ser ajudá-los a aprender a ler rapidamente, sem se preocupar em entender todas as palavras, porque, mesmo sem entender a maioria delas, poder-se-ia alcançar ainda um objetivo útil e específico.²⁰ (SCRIVENER, 2009, p. 184, tradução nossa).

Como mencionamos na introdução desta tese, uma grande quantidade de alunos, oriundos de escola pública, além de não terem tido acesso a uma aula de idiomas adequada, na qual se trabalha uma metodologia voltada para a comunicação efetiva do idioma; nem a materiais que incentivem seu desenvolvimento como cidadão de um mundo globalizado, onde a comunicação em um segundo idioma é requisito necessário; ainda trazem a ideia de que necessitam traduzir, palavra por palavra, para dominar a língua em estudo. Isso interfere diretamente no desenvolvimento da aprendizagem do discente, impedindo-o de desenvolver sua fluência linguística no idioma em que deseja.

Assim, acreditamos que o uso do texto literário, gênero conto, é adequado à realidade brasileira de ensino de língua estrangeira, uma vez que a disciplina tem uma carga horária baixa com duas aulas semanais geralmente, e o professor pode planejar de acordo com a extensão da história escolhida para ser trabalhada na quantidade de aulas que serão necessárias. Logo, por ser o conto geralmente bem menor do que um romance, existe a possibilidade de, até mesmo, o professor trabalhar a cada bimestre com um conto diferente.

Lazar (2005, p. 14) elenca alguns motivos para o uso do texto literário na sala de aula. São eles:

²⁰ In order to make students better readers, we need first of all to raise their awareness that it's not always essential to understand every word, and that practicing some different reading techniques in English may be very useful to them. And if their basic strategy is to read slowly and ponderously, then a good first strategy could be to help them learn to read fast; not worrying about understanding every word; not, perhaps, even understanding most words, but still achieving a specific and useful goal.

- ✓ é motivador;
- ✓ é material autêntico;
- ✓ tem valor educacional;
- ✓ é encontrado em muitas grades curriculares;
- ✓ ajuda os alunos a entenderem outra cultura;
- ✓ serve de estímulo para a aquisição da língua;
- ✓ desenvolve a habilidade interpretativa dos alunos;
- ✓ é divertido, e os alunos gostam;
- ✓ é altamente valorizado e tem um grande status;
- ✓ expande a consciência linguística dos alunos; e
- ✓ encoraja os alunos a conversarem sobre suas opiniões e sentimentos.²¹

Note-se que a primeira qualidade apontada por Lazar (2005), para o uso do texto literário em sala de aula, é a motivação que ele desperta nos alunos. Isso acontece porque é próprio dos jovens gostarem de ouvir e ler histórias, a fim de adquirirem novos conhecimentos, experiência, ter assunto para conversar com outros jovens, e ainda pelo caráter emotivo que elas despertam.

E se é gratificante ler livros na nossa língua materna, o que dizer, então, em uma língua estrangeira, pois o aluno estará ultrapassando uma barreira que foi construída pelo idioma estrangeiro, e isso desencadeia a vontade de enfrentar o desafio de ler outros livros escritos nessa língua.

O segundo motivo já foi mencionado acima por Collie e Slater (1987), quando defendem o mesmo argumento. Só para enriquecer o que já foi dito, o texto literário como material autêntico foi produzido para ser lido por nativos, por isso apresenta um nível vocabular bem mais avançado comparado com o de material adaptado. Nesse sentido, o aluno pode conseqüentemente apreender mais palavras novas e, assim, enriquecer seu vocabulário. Defendemos o uso da leitura de textos literários originais, os chamados *unabridged*, por acreditarmos que, em situações reais de conversações, os falantes nativos geralmente não usarão vocabulário adaptado para se comunicar. Além disso, partimos do

²¹ “ a) It is very motivating; b) it is authentic material; c) it has general education value; d) It is found in many syllabuses; e) it helps students to understand another culture; f) it is a stimulus for language acquisition; g) it develops students’ interpretative abilities; h) students enjoy it and it is fun; i) it is highly valued and has a high status; j) it expands students’ language awareness; k) it encourages students to talk about their opinions and feelings.

pressuposto de que, se conseguirmos ler e compreender um texto original, não teremos dificuldade em ler quaisquer textos adaptados ou de nível vocabular mais elementar.

Acerca do valor educacional do texto literário, defendemos que o ambiente escolar se torna rico quando se estuda a obra literária em si, uma vez que, por meio dela, o aluno pode conhecer um mundo cheio de histórias emocionantes, repletas, muitas vezes, de metáforas e de outros adereços de estilo que, por isso, podem ser lidas com interesse capaz de despertar seu imaginário e sua habilidade interpretativa.

Em seguida, o autor destaca a presença da literatura em muitas grades curriculares. No entanto, no Brasil, como já foi dito anteriormente, não há registro da Literatura na grade da língua estrangeira, apenas na da língua materna. Defendemos seu uso também no ensino de quaisquer línguas, pois é pouco provável que o aluno possa conhecer profundamente uma língua sem o conhecimento de sua literatura.

O próximo motivo elencado diz respeito ao entendimento de outra cultura por meio da literatura. Acreditamos ser possível tal entendimento, embora não seja uma aquisição fácil, pois o aluno precisa adquirir um conhecimento do idioma, no mínimo em nível intermediário, para poder compreender os aspectos culturais presentes no texto.

Em seguida, o autor afirma que o texto literário serve de estímulo à aquisição da língua. Pensamos que esse motivo caminha paralelo ao tópico da motivação, visto que o aluno desenvolveu uma motivação intrínseca²² ao desejar ler um texto escrito em outro idioma, devido às dificuldades com vocabulário mais variado em comparação com os apresentados em materiais adaptados, os chamados *Readers*. Dessa forma, quando o leitor atinge o objetivo de ler um livro em outro idioma, ele considera a realização deste feito um ato gratificante para si e, com isso, o desejo de ler muitos outros livros, mesmo que os próximos apresentem um maior grau de dificuldade. Acerca das estruturas gramaticais presentes no texto literário, o contexto com o qual elas estiverem pode favorecer a sua internalização, visto que o leitor estará visualizando suas estruturas com as constantes repetições no decorrer da história e, assim, fazer inferências sobre seus significados, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente.

Quanto à habilidade interpretativa, devido ao texto literário ser rico em níveis variados de significado, ou seja, uma palavra poder ter um significado diferente daquele presente em um dicionário, caberá ao leitor analisar essa palavra buscando o melhor

²² De acordo com Ellis (2012, p. 76), a motivação envolve o surgimento e a manutenção da curiosidade e pode ir e vir como resultado de alguns fatores, como os interesses particulares dos aprendizes e a intensidade com que eles se sentem envolvidos em atividades de aprendizagem.

sentido de acordo com o contexto em que ela estiver. Dessa forma, esse exercício interpretativo é muito benéfico, pois favorecerá a compreensão da história e a consequente ampliação de seu repertório vocabular.

O próximo motivo elencado diz respeito ao fato de o texto literário poder ser divertido ou interessante aos alunos. Na literatura, há contos, romances, peças com conteúdo humorístico e que são apreciados pela maioria dos leitores/alunos. No ambiente escolar, cabe ao professor estimular seus alunos por histórias não apenas de cunho divertido, mas também de gêneros com os quais eles se identifiquem, pois daí terão desejo de ler e cultivar a atividade da leitura. De acordo com Rees (1973), a leitura, naquela época, ainda era uma das formas mais fáceis e baratas de diversão para pessoas letradas. Podemos dizer que a afirmação de Rees ainda é mais verdadeira na atualidade, pois, com o advento da internet, redes sociais e aplicativos de celular, a leitura migrou para várias plataformas que demandam dos usuários um constante acesso a esta habilidade, seja sob a forma de comunicação, seja por meio de aquisição de informações jornalísticas, literárias, pedagógicas, científicas, entre outras.

Em seguida, o autor destaca o fato de o estudo do texto literário ser valorizado e gozar de um status de respeitabilidade na sociedade. Acreditamos que isso se dá em razão de que, nas sociedades modernas, quem possui uma boa biblioteca e pratica regularmente a atividade da leitura costuma ser reconhecido como pessoa culta e educada.

O penúltimo motivo elencado lida com o fato de o texto literário ser capaz de expandir a consciência linguística dos alunos. Isso acontece por ele apresentar estruturas que, em muitos casos, diferem da norma culta da língua, como expressões coloquiais, regionalismos e gírias que, muitas vezes, são próprios de uma certa região e aceitos como características dos seus falantes. Dessa forma, o leitor poderá se questionar qual é a forma adequada, se é a que apareceu naquele texto ou o que está presente nas gramáticas. Acerca disso, Widdowson (1975) defende que, ao pedir aos alunos que explorem tais usos da língua, estamos encorajando-os a pensar sobre as normas da língua em si. De acordo com Lazar (1993), tudo isso poderá tornar o aluno mais sensível a alguns aspectos da língua inglesa e da própria língua materna.

O último motivo mencionado aborda o encorajamento do aluno a expressar seus sentimentos e opiniões. É sabido que, ao se deparar com qualquer história, o leitor acaba se envolvendo na trama tomando partido por um personagem, concordando ou discordando de suas atitudes, ações etc. Assim, às vezes, esse leitor repassa a história adiante, usando suas próprias palavras e o entendimento que teve do texto lido para

expressar seus sentimentos, angústias, opiniões sobre a história, colocando em prática todo o esforço linguístico que utilizou para compreender o texto. Segundo Lazar (1993), a literatura pode ajudar o aluno/leitor a estimular sua imaginação, desenvolver sua habilidade crítica e aumentar sua consciência emocional. Dessa forma, o leitor pode decidir se concorda com o que foi expresso no livro ou discordar e tentar explicar por que o faz. Por exemplo, no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, temos um questionamento que muitos leitores costumam se fazer acerca da possível traição da personagem Capitu a Bentinho. No livro não há a resposta para essa questão, por isso só com leituras e releituras minuciosas, o leitor poderá tomar sua decisão e escolher o melhor desfecho para o romance de Bentinho com Capitu.

Ainda em defesa do uso do texto literário, Lazar (2005, p.19) ressalta que:

Assim, estimulando os nossos alunos a duelar com as múltiplas ambiguidades do texto literário, estamos auxiliando-os a desenvolverem sua capacidade global de inferir sentido. Esta habilidade muito útil pode ser transferida a outras situações em que os alunos precisem fazer uma interpretação baseada em uma prova implícita ou desconhecida. ²³ (LAZAR, 2005, p. 19, tradução nossa)

Além de poder exercitar a escrita e a leitura, ao manter contato com um texto literário, o aluno pode também desenvolver a prática da oralidade ao promover a exploração de opiniões a respeito dos temas abordados na obra, representando um papel em uma peça teatral, ou apenas recontando a história com suas próprias palavras. De acordo com Lazar (2005, p.138): “Como muitas peças são ricas em diálogos, usá-las com os alunos é uma forma útil e emocionante de abordar a linguagem oral”²⁴ (Tradução nossa). Essas atividades de *role play* podem ser utilizadas em avaliações orais bimestrais ou semestrais, dependendo do nível dos alunos.

Segundo Duff e Malley (2003), o uso do texto literário no ensino de línguas tem ganhado muita aceitação, e os autores afirmam que essa utilização pode ser justificada de três maneiras principais: em termos de fatores de crescimento pessoal, linguístico e cultural.

²³ ‘Thus, by encouraging our students to grapple with the multiple ambiguities of the literary text, we are helping to develop their overall capacity to infer meaning. This very useful skill can then be transferred to other situations where students need to make an interpretation based on implicit or unstated evidence’.

²⁴ ‘Since most plays are rich in dialogues, using a play with students is a useful and exciting way of focusing on conversational language’.

- 1) Linguisticamente, os textos literários oferecem amostras genuínas de diversos tipos de estilos, registros e textos com muitos graus de dificuldades.
- 2) Os textos literários são, em um sentido muito real, um veículo para a cultura.
- 3) A literatura envolve afeto e emoção. Logo, é o meio perfeito de envolver os alunos em suas aprendizagens.²⁵ (DUFF; MALLEY, 2003, p. 5 e 6, tradução nossa)

Acerca da autenticidade, Lazar (2005) e Collie e Slater (1987) também mencionaram esse fator como característica dos textos literários, que, por possuírem essa qualidade, podem criar no aluno uma motivação adicional em saber que o professor está trabalhando um material que não fora produzido ou pensado para a sala de aula. Em seguida, os autores mencionam que o TL²⁶ pode ser um veículo para a cultura, mesmo afirmando não ser possível apreender a cultura de um país por sua literatura, visto que esta é uma área por demais complexa e problemática para se poder estabelecer como uma meta passível de ser alcançada. Entretanto, os autores reconhecem que: “[...] os cenários, descrições, situações e suposições que os textos literários incorporam oferecem diversas oportunidades para o aumento da consciência da diferença e pelo desenvolvimento da tolerância e entendimento”.²⁷ (DUFF; MALLEY, 2007, p. 6, tradução nossa).

Outros estudiosos que defendem o uso do TL são Carter e Long (1992). Eles propõem três razões para seu uso no ensino de literatura, e cada uma delas abrange um conjunto particular de objetivos de aprendizagem para os alunos, que são os modelos cultural, linguístico e de crescimento pessoal. Vamos discorrer um pouco sobre cada um dos modelos a seguir.

a) O modelo cultural: o ensino de literatura através de um modelo cultural habilita o aluno a entender e a apreciar culturas e ideologias diferentes da sua, quer no tempo quer no espaço, e a apreender formas de pensamentos, sentimentos e realizações artísticas, dentro da herança que a literatura de tais culturas apresenta. Em outras palavras, o texto que o aluno estiver lendo, seja ele um texto atual ou um texto do século XIX ou de séculos anteriores, sempre contém aspectos culturais que o autor tentou transmitir com expressões

²⁵1) ‘Linguistically, literary texts offer a range of genuine texts in a variety of registers, styles, and text-types at many levels of difficulty.2) Literary texts are in a very real sense the vehicle for culture. 3) Literature involves affect and emotion. It is therefore the perfect medium for involving students personally in their learning’.

²⁶ Usaremos esta abreviação quando nos referirmos a Texto Literário.

²⁷ ‘... the settings, characterizations, situations, and assumptions which a literary text embody offer manifold opportunities for raising awareness of “difference” and for developing tolerance and understanding’.

significativas, costumes representados pelos personagens, trama novelesca etc. Essa leitura permitirá ao leitor fazer comparações com a sua própria cultura e com as formas de pensamento expressas na obra, ver até que ponto certas locuções e formas verbais permanecem usuais nos dias de hoje, descobrir formas de expressões curiosas de traduzir determinados sentimentos etc.

b) O modelo linguístico: o texto literário pode ser usado para colocar os alunos em contato com usos sofisticados, variados e criativos da língua. Logo, a exposição à língua usada na obra literária pode facilitar o desenvolvimento linguístico do aluno, uma vez que a riqueza vocabular que apresenta e as estruturas que se repetem, ao longo do texto, podem contribuir para uma internalização mais eficiente.

c) O modelo de crescimento pessoal: o objetivo deste modelo é ajudar os alunos a se engajarem com a leitura de textos literários e ajudá-los a crescerem como indivíduos, seja do ponto de vista social, seja no âmbito emocional. Esse modelo se torna louvável e recompensador ao aluno, pois o estimula a ter apreço pela literatura não apenas naquele momento de leitura que estiver desenvolvendo em sala de aula, mas por toda sua vida.

2.6 O texto literário e a cultura

Os trabalhos acadêmicos que serão descritos ao longo desta seção integram o texto literário juntamente com língua e cultura.

Canan (2007) desenvolveu em seu livro *Discurso e Cultura* a abordagem do texto literário em língua inglesa, na perspectiva da cultura e da heterogeneidade discursiva, a partir de três romances ingleses: *Jane Eyre* (Charlotte Brontë), *The mill on the floss* (George Eliott) e *Great expectations* (Charles Dickens). A autora faz uma análise minuciosa de cada romance, apontando as referências culturais presentes em cada um, como a cultura bíblica, a cultura letrada, a cultura urbana e o meio rural britânico com seus castelos sombrios, cercados de cochichos, rumores e mistérios. Ao final da pesquisa, a autora sugere dez atividades comunicativas que poderiam ser utilizadas em sala de aula, baseadas nos três romances escolhidos.

Já Bozza e Calixto (2007) desenvolveram uma pesquisa envolvendo o uso de contos com alunos do Ensino Médio de um colégio estadual do município de Toledo, no Paraná. Os pesquisadores realizaram três atividades referentes ao escritor americano Edgar Allan Poe e ao seu conto *Berenice*. Ao final, eles concluíram ser pertinente a inclusão do texto literário no Ensino Médio por contribuir para o desenvolvimento integral do educando,

além de proporcionar um enfoque diferente para a aula de língua estrangeira, porque, segundo eles, o que vemos e vimos na nossa experiência como professor do idioma foi um ensino focado na memorização de estruturas descontextualizadas e a utilização de textos voltados para aprovação do ENEM²⁸ e de outros exames de admissão de universidades.

Oliveira (2012) realizou uma pesquisa na qual o texto literário foi usado com alunos dos ensinos fundamental e médio dos municípios de Conceição do Coité e Valente, localizados no estado da Bahia. O pesquisador aplicou questionários tanto aos professores como aos alunos dos locais citados e concluiu que a literatura é um recurso importante, apesar de alguns professores não darem o devido valor a essa disciplina.

Lasaro *et al.* (s.d.) realizaram uma pesquisa com o seguinte título: “O Ensino da Literatura em Aulas de Língua Inglesa: Desafio e Vantagens”, em que elaboraram atividades a partir do conto *The Selfish Giant* (1888) de Oscar Wilde. Os autores também propõem a elaboração de materiais didáticos que contemplem a literatura como forma de proporcionar um ensino voltado à reflexão crítica, na tentativa de contribuir para a formação humanística do aluno. Com a pesquisa, os autores discutiram questões artísticas e culturais pertinentes, comparando valores do presente e do passado, do Brasil e da Inglaterra, abordando, assim, aspectos culturais das duas línguas.

Sobre o uso da cultura na literatura, Plastina escreveu o trabalho intitulado *Teaching Culture in Literature in the ESL/EFK classroom* (1999), no qual propõe um curso em tempo integral para professores que ensinam inglês como segunda língua ou língua estrangeira, baseado na importância de ensinar idioma por meio da literatura na sala de aula de inglês como língua estrangeira. A autora justifica o planejamento desse curso pela necessidade de que a língua seja usada para uma interação de sucesso com membros de outra origem sociocultural, pois, até o presente, isso vem sendo negligenciado dentro dos currículos de ESL/EFL²⁹. Com isso, os professores participantes desenvolvem uma consciência da importância em contextualizar a língua por meio de referências a seus significados culturais. O curso é dividido em três fases: 1) fase teórica; 2) fase de implementação; e 3) fase de revisão, com uma breve conclusão da fase anterior.

A proponente da atividade conclui que os participantes desenvolveram uma consciência do processo de aprendizagem, de suas performances profissionais e dos

²⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

²⁹ English as a second language/ English as a foreign language (Inglês como segunda língua/ Inglês como língua estrangeira).

resultados positivos e negativos. Por fim, a autora finaliza afirmando que o processo levou os professores participantes ao estágio de saber conscientemente não simplesmente o quê, porém, mais significativamente, como as coisas ocorrem, enriquecendo, assim, suas competências profissionais.

Por sua vez, Valdes (2001), em seu artigo *Culture in literature*, defende que o texto literário pode ser usado para que a cultura seja ensinada na sala de aula em seus vários formatos, seja ele conto, romance, poema ou peça. A estudiosa sugere alguns autores e alguns títulos que poderiam ser trabalhados, mas faz ressalvas quanto ao nível dos alunos, e se estes são nativos ou não nativos, argumentando que há aspectos culturais presentes em todo texto literário os quais o professor precisa conhecer e repassar aos alunos. Além disso, ela sugere a divisão (se for o caso) dos alunos nativos e não nativos, visto que o professor irá perder muito tempo se for falar de algum tópico já conhecido por nativos, como, por exemplo, certas expressões coloquiais de largo uso no país em questão. A autora é contra o uso de livros adaptados, os famosos *readers*, pois, conforme afirma, esse tipo de livro é muito simplificado e dá uma falsa impressão de progresso na proficiência do aluno.

Já Brooks, em seu artigo intitulado *Culture in the classroom* (2001), advoga sobre a importância do ensino da cultura em uma aula de línguas. Esse autor sugere que, nos primeiros cinco minutos da aula, o professor deve sempre usar um dos 60 tópicos que ele elencou. Alguns deles são: a) Saudações e despedidas, b) Níveis de discurso, c) Padrões de polidez, d) Respeito, e) Tabus verbais, f) Folclore, g) Literatura infantil, h) Festivais, i) Feriados etc.

Pereira (2016), na sua dissertação de mestrado, abordou o uso de contos na sala de aula de língua inglesa com foco em leituras interculturais. A pesquisa foi realizada em um centro de línguas da Universidade Federal de Goiás, em uma turma de Inglês intermediário (Inglês 8), no segundo semestre de 2014. Na investigação, o professor pesquisador utilizou contos de diversos autores de língua inglesa através da abordagem integrada de ensino de Literatura preconizado por Savvidou, seguindo um viés intercultural. Os textos escolhidos foram os contos *A Good Man is Hard to Find*, *The Story of an Hour*, *The Yellow Wallpaper* das escritoras americanas Flannery O'Connor, Kate Chopin e Charlotte Perkins Gillman, respectivamente, e os contos nigerianos *Dead Man's Path* de Chinua Achebe e *A Private Experience* da Chimamanda Adichie. O pesquisador conclui a dissertação apontando a necessidade do ensino intercultural crítico, em que os alunos possam desenvolver um olhar crítico questionador sobre sua cultura e

a cultura do outro.

Para finalizar as pesquisas sobre texto literário e cultura, temos o artigo de McKay “*Literature Content for Language Teaching*” (2014), que trata da literatura como conteúdo no ensino de línguas. A autora inicia seu artigo definindo o que são textos literários, conforme o ponto de vista de Widdowson (1975), Kramersch (1993) e Carter (1996), dentre outros. A pesquisadora inclui a aplicação do texto literário para a sala de aula com exemplos de duas histórias: *Eleven* de Sandra Cisneros e *Out of order* de William Saroyan. Em seguida, ela menciona algumas funções do texto literário elencadas por ela, que é a de integrar as habilidades linguísticas e desenvolver a consciência cultural. Concordamos com a opinião da autora e acreditamos ser possível a exploração das quatro habilidades linguísticas, ou seja, ler, falar, ouvir e escrever, em qualquer texto literário, dependendo de como o professor o utiliza, seja com atividades de interpretação de texto, leitura compartilhada, criação de diálogos ou finais alternativos; com exposições de opiniões sobre os tópicos abordados ou com atividades que explorem a produção textual do aluno, como ensaios ou textos dissertativos-argumentativo. Outra função defendida pela autora é que o texto literário fornece um ambiente perfeito para a análise de diferenças culturais, com o desenvolvimento da consciência cultural, evitando, assim, a criação de possíveis estereótipos, uma vez que todo texto literário carrega consigo uma bagagem cultural, ou como a autora chama: “*cultural schemata*”.

2.7 O conto policial e o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Em seu artigo intitulado, “O detetive é um fingidor, finge tão completamente os contos policiais de Fernando Pessoa sob a influência de Edgar Allan Poe”, Marques (2004) analisa cinco textos do gênero policial de autoria de Fernando Pessoa - poeta prosador português do século passado - e consegue constatar a influência do escritor americano Edgar Allan Poe na feitura desses textos, como, por exemplo, no título do livro *Contos de raciocínio*. O autor conclui seu artigo dizendo que “Pessoa apropriou-se da tradição policial típica das literaturas de língua inglesa e a aclimatou com poucas alterações aos cenários lusitanos”.

Em seu artigo “*Adding Some Mystery to Cultural Studies*” (2009), Hecox defende o estudo de aspectos culturais em contos de detetives (ou mistério). Ele propõe um curso no qual sugere o estudo de algumas histórias de Conan Doyle, Raymond Chandler, Robert B. Parker, Tom Hillerman, Sharyn McCrumb e James Lee Burke. No curso, ele propõe

o estudo da Inglaterra na virada do século XIX para o XX; a sociedade americana e suas mudanças na metade do século XIX até os dias de hoje; e a cultura das tribos Navajo nos Estados Unidos.

Por sua vez, Brauer, no artigo intitulado “*Detective Fiction, Cultural Categories, and the Ideology of Criticism*” (2009), propõe um curso dividido em cinco sessões de leitura de obras do gênero ficção policial ou histórias de detetive, em que os alunos devem coletar ensaios críticos atuais de um romance escrito no período chamado de *Golden Age* da história de detetive, entre os anos de 1920 e 1930, e, em seguida, traçar a recepção crítica desse romance a partir daquele período até os dias de hoje. O autor inicia seu curso com a leitura de três famosos contos policiais de Edgar Allan Poe: *The Murders in the Rue Morgue*, *The Mystery of Marie Roget* e *The Purloined Letter*³⁰; depois sugere o primeiro romance *The Roman Hat Mystery*³¹, de Ellery Queen; em terceiro lugar, *The Maltese Falcon*³² de Dashiell Hammet; em quarto, *The Crying of Lot 49*³³ de Thomas Pynchon; e finaliza com o romance *Motherless Brooklyn*,³⁴ de Jonathan Lethem.

Outro artigo interessante foi escrito por Silva (2014) intitulado: “*A Whodunit in the EFL Classroom*” - As histórias de detetive na aula de inglês como língua estrangeira”. Nesse artigo, o autor apresenta uma discussão sobre a literatura para o ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira. Ele propõe um pequeno projeto de cinco aulas, baseadas em uma história de detetive de Sir Arthur Conan Doyle, chamada *The Speckled band*³⁵. O pesquisador pretende atingir alguns objetivos ao término do projeto, como, por exemplo, a melhora nas habilidades linguísticas dos alunos, o desenvolvimento da aprendizagem da língua pelo estudo do texto literário e o exercício do pensamento analítico e exploratório dentro da sala de aula.

Bedore (2009) é uma pesquisadora americana que escreveu um artigo intitulado: “*Exploring the origins of American Detective Fiction*”, o qual trata das origens das histórias de detetives americanas. No artigo, a autora sugere algumas estratégias de como pensar e trabalhar a história dos contos policiais por meio de três contos de Edgar Allan Poe (*The murders in the Rue Morgue*, *The mystery of Marie Roget* e *The Purloined Letter*)

³⁰ Os Assassínatos da Rua Morgue, O mistério de Marie Roget e A Carta Roubada. (tradução nossa).

³¹ O Mistério do chapéu romano. (tradução nossa).

³² O Falcão Maltês. (tradução nossa).

³³ O Choro do lote 49. (tradução nossa).

³⁴ O Brooklyn sem mãe. (tradução nossa).

³⁵ A faixa manchada (tradução nossa).

e alguns romances *Dime Novels* ou romances de “Série Negra³⁶” americanos. Dessa forma, a pesquisadora propõe a utilização das três histórias de Poe na primeira ou segunda semana do semestre letivo, e, logo depois, uma atividade na qual os alunos têm que escrever um artigo conectando um aspecto desses textos com uma narrativa atual. Já em relação às *Dime novels*, a autora justifica seu uso por acreditar que elas são importantes para demonstrar aos alunos que a fluidez do gênero de história de detetive é um aspecto relevante.

Por fim, ela finaliza seu artigo reforçando a importância dos romances americanos, pois eles ajudam os alunos a entenderem que, em parte, é a complexidade moral da figura do detetive que é responsável não somente pelo apelo popular do gênero, mas também por sua habilidade de manter atenções críticas contínuas e rigorosas de estudiosos da área.

Greene publicou um artigo intitulado: “*Sherlock Holmes: Teaching English through detective fiction*” (2016) (Sherlock Holmes: Ensinando inglês através da história de detetive). No artigo, a autora relata sua experiência com um projeto no qual ela propõe uma atividade de escrita criativa para seus alunos. Por meio dessa atividade, os alunos são convidados a ler seis histórias de Sherlock Holmes e, a partir delas, estudar o vocabulário, fazer a interpretação textual e as inferências de como tirar conclusões e lembrar detalhes. Além disso, os alunos terão que escrever uma história na qual precisarão criar um detetive fictício com características próprias e um crime para solucionar. Essa atividade é proposta para alunos da nona série do ensino fundamental, com nível baixo de inglês, e as histórias são versões adaptadas. Entretanto, a pesquisadora reforça a possibilidade de utilização dessa atividade com alunos de níveis mais avançados no idioma, realizando a leitura das histórias originais.

Para finalizar as pesquisas, iremos mencionar o artigo de Buckler, “*Teaching International Detective Fiction*” (2009), em que ela escreve acerca do ensino da ficção policial internacional, relatando sua experiência quando ministrou cursos sobre histórias policiais para alunos de graduação e pós-graduação em uma faculdade. No início de cada curso, ela sugere a utilização das três histórias de detetive de Poe, já mencionadas anteriormente. A pesquisadora enfatiza que o objetivo desse artigo é dar ideias e métodos de como construir seus próprios cursos para professores que tenham interesse em trabalhar com histórias de detetive. Outrossim, na seleção dos textos, ela afirma só utilizar

³⁶ Segundo Reimão (1983) *Dime novel* ou romance da “Série Negra”, também conhecido por romance *noir* americano, é outro tipo de narrativa policial muito popular, cujo criador foi Dashiell Hammett (1894-1961), e um dos seguidores mais famosos foi Raymond Chandler (1888-1959).

histórias que ela própria admira. No decorrer do artigo, ela apresenta alguns autores estrangeiros do gênero policial: na França, Vidocq e Georges Simenon; na Rússia, Boris Akunin; na Argentina, Jorge Luís Borges; Na Espanha, Manuel Vázquez Montalbán; no México, Paco Inacio Taibo II; na Itália, Allessandro Varaldo; na China, Chen Xiaoqing; em Israel, Shulamit Lapit.

Apesar de muitas das pesquisas acima serem planejadas para alunos de nível superior, acreditamos que possam ser adaptadas para alunos do Ensino Médio brasileiro, devido ao interesse por histórias de detetive ainda estar presente entre os jovens.

2.8 A competência Intercultural

Ao longo da história do ensino de línguas, desde o método direto passando pelo audiolingual e chegando à abordagem comunicativa, o foco sempre esteve no falante nativo, ou seja, ensinava-se com o objetivo de que o aluno imitasse um falante nativo, ao ponto de conseguir pronunciar as palavras como tal e ter uma fluência e sotaque mais próximos ao de um nativo. Segundo Richards e Rodgers (2001, p.12), o método direto defendia que os alunos tivessem enfatizados “pronúncia e gramática corretas”³⁷.

Destacamos que um dos princípios do ensino comunicativo de línguas é que os aprendizes devem buscar uma comunicação significativa e autêntica por meio das atividades realizadas em sala de aula (RICHARDS; RODGERS, 2001). O ponto que trata de uma comunicação autêntica nos leva a entender que o aprendiz deve procurar uma situação de comunicação real com um falante nativo, visto que ele é, de acordo com esse método, o modelo que deve ser imitado e que o *input* que for produzido por ele será valioso e autêntico, mesmo desconsiderando todo o background histórico e cultural do falante não nativo. Byram (1997) critica o conceito de falante nativo, pois ele acredita que, em um diálogo com dois interlocutores possuindo identidades sociais diferentes, não é necessário que o falante não nativo busque imitar e incorporar a cultura estrangeira, e, conseqüentemente, anular a sua própria para poder ter sucesso na interação. Assim, ele desenvolve o conceito de falante intercultural para descrever interlocutores envolvidos em situações de comunicação e interação intercultural.

Em alguns documentos como o *Common European Framework*, cita-se que a dimensão intercultural pretende desenvolver aprendizes como falantes interculturais ou

³⁷ correct pronunciation and grammar were emphasized.

mediadores que sejam capazes de se engajar com complexidade e com identidades múltiplas, logo, evitando a criação dos estereótipos que acompanham a percepção de alguém através de uma única identidade, evitando estereótipos criados externamente, geralmente pela mídia, que nem sempre são verdadeiros.

Segundo Byram *et al.* (2002, p. 10), a competência intercultural é a habilidade de assegurar um entendimento compartilhado por pessoas de diferentes identidades sociais e interagir com pessoas como seres humanos complexos com múltiplas identidades e suas próprias individualidades.

Como já foi dito anteriormente, a competência intercultural requer basicamente a inclusão de três componentes, sobre os quais iremos comentar a seguir.

2.8.1 Atitude

Para Byram *et al.* (2002), atitude seria a curiosidade, a abertura e a disposição para romper conceitos e preconceitos sobre a cultura de outros povos e do próprio aprendiz. Os autores propõem uma habilidade de descentralização, para a qual é preciso que haja uma disposição do aprendiz em relativizar seus valores, crenças e comportamentos, sem que seus aspectos culturais transmitam a ideia de serem os únicos possíveis, e, em consequência, mais corretos, e que sejam capazes de ver como eles poderiam ser ou parecer, a partir da perspectiva de um estrangeiro que tem outros valores, crenças e comportamentos. Por exemplo, para a maioria dos brasileiros, é comum o consumo de carne bovina, mas, para os indianos, o boi é um animal sagrado. Todavia, não podemos dizer que os valores dos indianos estejam errados só porque possuem um costume diferente do nosso. Por outro lado, é preciso que imaginemos como nossa preferência por carne bovina seria vista por eles. Segundo Byram *et al.* (op. cit.), isso pode ser chamado de habilidade de descentralizar, ou seja, colocar-se no lugar do outro e tentar imaginar sua reação ao se deparar com um fato novo.

2.8.2. Conhecimento

Nesse ponto, os autores mencionados defendem o conhecimento de como grupos e identidades sociais funcionam, e o que está envolvido na interação intercultural. Caso essa interação seja antecipada, o conhecimento referente ao interlocutor se torna

necessário, pois se poderá ter conhecimento de fatos que serão necessários para uma primeira conversa, como formas de se apresentar e se despedir, a proximidade que se deve manter com o outro, o grau de formalidade na feitura das perguntas etc.

Ainda acerca do fator conhecimento, Byram (1997) destaca que os aprendizes devem ter um entendimento sobre grupos sociais, sobre seus produtos e práticas na cultura da língua-alvo e na do próprio aprendiz. Isso revela que o aprendiz, ao vivenciar uma experiência intercultural, deve pesquisar como esses grupos sociais funcionam para evitar frustração na interação. Um exemplo bem simples é sobre as formas de se cumprimentar no Brasil e Estados Unidos entre homens e mulheres. No Brasil, é comum haver um aperto de mão e dois beijos no rosto. Já para o americano, isso não é muito comum, caso as pessoas estejam se conhecendo pela primeira vez. Logo, para evitar constrangimentos e situações embaraçosas, é necessário que se tenha conhecimento desses detalhes. Outro exemplo são os esportes. De acordo com o site *Fanspeak.com*, o futebol americano é o esporte mais popular dos Estados Unidos, seguido de beisebol e basquetebol. Se formos comparar com o Brasil, o futebol tradicional ainda é o mais popular, mesmo tendo a presença de basquetebol e, mais isoladamente, do futebol americano. Assim, caso um aluno pretenda fazer um intercâmbio para aquele país, ele precisa pelo menos ter uma noção desses fatos para poder ter uma interação proveitosa, caso seus novos amigos estejam conversando sobre esportes e ele queira interagir com eles.

2.8.3. Habilidade

Para Byram *et al.* (2002), habilidade seria a capacidade para interpretar, relacionar, interagir e analisar crítica e politicamente algumas situações que possam acontecer. Acerca desse componente, esses autores afirmam que os falantes interculturais precisam ser capazes de perceber como os desentendimentos podem surgir e como podem ser resolvidos, por isso a atitude de descentralizar se torna importante, assim como a habilidade de fazer comparações. Por meio delas, os falantes interculturais poderão prever possíveis falhas na comunicação ou situações embaraçosas, como, por exemplo, é preciso levar algo quando se é convidado para um jantar na casa de amigos? Ou, quanto à pontualidade, o convidado deve chegar antes ou apenas na hora exata de uma festa? Dessa forma, as habilidades de comparar, interpretar, relacionar são muito importantes em uma conversa intercultural.

Além disso, o aprendiz deve ter habilidade para interpretar documentos de um país para alguém de outro país, ou identificar relações entre documentos de diferentes países. Esse aprendiz ou mediador cultural precisa de atitudes de descentralização, mas também habilidades de fazer comparações. Estas poderão auxiliá-lo a lidar com o que pode ser dito, escrito ou feito por pessoas de diferentes identidades sociais, ou seja, com a comparação de eventos realizados entre duas culturas diferentes, como exposto anteriormente. A organização destes pode não obedecer a determinados padrões da cultura de uma delas, e isso pode causar confusão para os participantes que forem de culturas diferentes. Por isso é necessário “descentralizar”, ou seja, colocar o problema do ponto de vista do outro e imaginar como ele iria reagir se passasse por essa mesma situação, a fim de ter uma interação intercultural exitosa.

What makes a good short story is, as in most things, a matter of individual taste.

R.J.Rees

3 O CONTO

3.1. Origem e definição

Como decidimos trabalhar o gênero conto como parte principal deste trabalho, iremos discorrer um pouco da origem desse gênero, por meio do qual há muitas obras significativas em todo o mundo.

Para começar, citaremos algumas definições de conto usadas por Aurélio Buarque de Holanda e Paulo Rónai em sua obra, *Mar de Histórias* - volume 1, que remonta a toda a história do conto desde a idade antiga até o fim da idade média. Uma primeira definição de conto é dada pela Enciclopédia Italiana:

Qualquer narração de caráter maravilhoso e romanesco, correspondente a uma concepção infantil do universo e transmitida por tradição. Seus caracteres são a indeterminação dos lugares, a falta de individualização das personagens, a indiferença moral e, muitas vezes, a fórmula por que principia a narração: Era uma vez... (FERREIRA; RÓNAI, 2013, p. 17)

Segundo os autores, o conto teve início no Egito, onde, no fundo de uma pirâmide, já se encerrava o primeiro “conto policial”; depois, na Palestina bíblica, passando pela Grécia clássica, Índia, Roma, voltando ao Oriente, para depois chegar à China, Pérsia, mundo árabe e Europa, mais uma vez. Em se tratando da presença do conto na *Bíblia*, Rees (1973) afirma que o *Velho Testamento* é cheio de contos maravilhosos, os quais escritores modernos tomaram emprestado ou imitaram muitas e muitas vezes.

Nesse sentido, selecionamos alguns comentários de contistas famosos pertencentes ao cânone acerca do conto. Por exemplo, Somerset Maugham [1910?], já destacava que

[...] o desejo de escutar histórias parece estar tão profundamente enraizado no animal humano quanto o senso de propriedade. Desde o começo da história, os homens se juntavam ao redor de fogueiras ou em grupos no mercado para escutar a contação de uma história.³⁸ (Tradução nossa).

³⁸ “[...] the desire to listen to stories appeared to be as deeply rooted in the human animal as the sense of property. From the beginning of history men have gathered round the camp fire, or in a group in the market place, to listen to the telling of a story”.

Concordamos com a afirmação do autor, pois a própria existência humana é contada ao longo dos anos de gerações para gerações, e o gosto por conhecer novas histórias ainda é um hábito marcante nos dias de hoje.

Já Wells [1920?], defendia que

Um conto é, ou deveria ser, uma coisa simples, pois visa a produzir um efeito brilhante e individual. Ele tem de prender a atenção do leitor no começo, sem descanso, acumulando-a mais e mais até que o clímax seja alcançado. Assim, os limites da capacidade humana de prestar atenção logo lhe estabelecem um limite: ele deve irromper e findar antes que uma pausa ocorra ou a fadiga apareça.³⁹ (Tradução nossa).

Assim, o autor sugere que o conto seja simples a fim de que o leitor possa lê-lo em pouco tempo e, assim, prender sua atenção até o clímax. Diferentemente do romance, que, por sua vez, possui um enredo maior e que demanda mais tempo do leitor para que ele chegue à conclusão da história.

Já o escritor inglês H. E. Bates (1941, p. 15) discorreu acerca do conto ao dizer:

A base de quase todo argumento ou conclusão que eu possa fazer é o axioma que todo conto pode ser qualquer coisa que o autor decida que ele será... nessa infinita flexibilidade, de fato estabelece-se o motivo pelo qual o conto nunca tenha sido adequadamente definido.⁴⁰ (Tradução nossa).

Há uma grande discussão acerca do tamanho ideal do conto, pois há contos com uma ou duas páginas e histórias com mais de cem. De acordo com Rees (1973, p 202):

O mais curto conto pode não ultrapassar uma página ou duas; o mais longo, como o de D. H. Lawrence chamado *St. Mawr*, por exemplo, pode ultrapassar as cem páginas. Obviamente, chega-se a um ponto em

³⁹ 'A short story is, or should be, a simple thing; it aims at producing one single vivid effect; it has to seize the attention at the outset, and never relaxing, gather it together more and more until the clímax is reached. The limits of the human capacity to attend closely therefore set a limit to it: it must explode and finish before interruption occurs or fatigue sets in'.

⁴⁰ 'The basis of almost every argument or conclusion I can make is the axiom that the short story can be anything that the author decides it shall be; in that infinite flexibility, indeed lies the reason why the short story has never been adequately defined'.

que é impossível traçar uma linha entre o conto mais curto e o romance mais curto.⁴¹ (Tradução nossa).

Poe (1846), ao escrever a *Filosofia da composição*, afirmou que:

[...] se uma obra literária é muito extensa para ser lida de uma só assentada, devemos nos contentar em abrir mão do importante efeito decorrente da unidade de impressão, porque, quando são necessárias duas assentadas, os assuntos do mundo interpõem-se, e sua totalidade é imediatamente destruída.⁴² (Tradução nossa).

Esse trecho da *Filosofia da composição* é bem significativo, pois o leitor comum costuma associar o conto a uma história pequena e de rápida leitura, totalmente diferente de um romance, que, por si só, já possui uma característica de ser longo e, em geral, não se pode ler de uma assentada. Bowman et al (1952) no prefácio de um livro sobre literatura americana, chegaram a dizer que o gênero conto pertencia especialmente à literatura dos Estados Unidos, por ter sido primeiro definido por um americano - Edgar Allan Poe - além de ter seu rápido desenvolvimento em revistas americanas e, por último, ser mais difundido e lido naquele país do que em qualquer outro lugar do mundo.

De acordo com Terra (2014, p.134), o conto geralmente costuma ser definido pela sua curta extensão, possuindo, assim, características que o diferenciam de outras formas narrativas em prosa, não havendo uma definição específica para esse gênero narrativo. Lembra que há teorias do conto enquadradas numa teoria mais ampla chamada narratologia, que, por sua vez, é o estudo das formas narrativas literárias e não literárias, tendo por fundamento os postulados da semiótica. O mesmo autor, apoiado em outros autores e teóricos do conto, aponta algumas características desse gênero literário, que iremos resumir agora:

- a) narrativa condensada;
- b) tem suas origens na tradição oral;
- c) é narrativa ficcional limitada em extensão;

⁴¹ ‘The shortest of short stories may no more than a page or two in length; the longest, like D.H. Lawrence’s *St Mawr* for example, may run to over a hundred pages. Obviously there comes a point at which it is impossible to draw a line between the long short story and the short novel’.

⁴² ‘If any literary work is too long to read at one sitting, we must be content to dispense with the immensely important effect derivable from unity of impression – for, if two sittings be required, the affairs of the world interfere, and everything like totality is at once destroyed’.

d) para o contista Julio Cortázar, o romance é comparado a um filme, enquanto o conto, a uma fotografia.

A partir destas características, podemos dizer que o conto é uma narrativa condensada, pois apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente centrado em um único evento, abdicando de detalhes e descrições mais específicas. O referido gênero tem suas origens na tradição oral, no ato de contar histórias que vêm de geração a geração. É ficcional, pois tem seu conteúdo inventado e imaginado devendo não ser breve.

3.2 A narrativa policial no século XIX

A fim de contextualizar o momento no qual a narrativa policial surgiu, iremos explorar alguns aspectos do século XIX que contribuíram para o surgimento da polícia como instituição: o criminoso e o detetive.

A narrativa policial, como era denominada no século XIX, também foi chamada de romance de enigma ou mistério, por sempre apresentar na trama um enigma que é desvendado geralmente por um detetive, e não por um membro do Estado, como a força policial. Edgar Allan Poe, considerado o criador das histórias de detetive, é um ótimo exemplo desse gênero. Segundo Reimão (1983, p. 12),

[...] Poe dá margem a vários tipos de narrativas policiais que surgirão depois; ele próprio, em seus contos, escreve uma narrativa tipo policial de enigma ou romance de detetive. Poe é a narrativa-enigma por excelência e, além disso, abriu a possibilidade do surgimento de outros tipos de narrativa policial.

Assim, podemos afirmar que muitos autores foram influenciados pelo estilo de Poe, que abordava, em suas histórias, temas policiais como crimes bárbaros, mistérios quase indecifráveis e histórias de terror envolvendo o sobrenatural. Dessa maneira, o contexto pelo qual o mundo vivia também influenciou os autores do gênero policial. Reimão (1983) elenca cinco condições marcantes: 1) o surgimento de jornais populares influenciou os hábitos da população; 2) o público leitor de jornais habita os grandes centros urbanos, onde o crime surge com mais frequência, o que o torna o ambiente propício para a prática de delitos; 3) o surgimento da polícia no século XIX e, em um primeiro momento, sua aceitação social, seguida de uma desconfiança e insatisfação com

essa nova instituição. Vale enfatizar que os primeiros grandes detetives não são policiais, mas investigadores autônomos e independentes; 4) a influência do Positivismo na narrativa policial é notória na medida em que essa corrente filosófica tinha como crença básica a afirmação de que os fenômenos são regidos por leis, as quais existiriam tanto no mundo natural quanto no universo humano; e 5) o criminoso passa a ser visto como um inimigo social. Assim, o cidadão, inserido na nova organização social da cidade industrializada, coerente com as ideias positivistas de seu tempo, irá ter uma nova visão do fora-da-lei, uma vez que o crime seria uma infração às leis do Estado, passando a ver o infrator como um inimigo da sociedade disposto a prejudicar a todos para alcançar seus objetivos.

Todas essas condições contribuíram para o surgimento das histórias policiais, nas quais se encontram sempre as figuras do detetive e do criminoso, pois o ambiente das grandes cidades, com suas disparidades socioeconômicas crescentes, seu apelo ao consumo de produtos e bens cada vez mais distantes do poder de compra do homem médio, tornou propícia a criação de histórias que envolvessem crimes e assassinatos.

Segundo Meneghetti (2014, p. 53), o local onde ocorre a ficção policial muda de Paris (palco das primeiras histórias detetivescas de Poe) para Londres, pois a Inglaterra, naquele momento, já era uma potência imperialista e irradiava uma aura de poder devido à revolução industrial em expansão a todo vapor, tornando Londres mais opulenta e mais perigosa.

Podemos verificar tal fato nos contos de detetive de Conan Doyle, nos quais ele descreve ruas sombrias e pouco iluminadas, onde a fumaça oriunda das fábricas e dos trens concorre para torná-las ainda mais inseguras, especialmente quando nelas trafegam indivíduos de aparências suspeitas e forasteiros em busca de emprego ou de um cidadão incauto para assaltar.

3.3 O Romance Policial

Apesar de não termos trabalhado com romances nesta tese, trataremos um pouco do gênero romance policial, por pensarmos ser pertinente mencionar algumas informações como fonte de enriquecimento do estudo do conto policial.

De acordo com Albuquerque (1979), o gênero romance policial surgiu da divisão do romance de aventuras, no qual, devido à grande quantidade de guerras, surgem os heróis e vilões transformando esse simples relato de contação de histórias, que sempre

preendeu a atenção de leitores desde seus primórdios. Logo a nomenclatura para esse tipo de gênero o associou à atividade policial, na caça aos contraventores, para o que teria de resolver inimigos muitas vezes arditos e sagazes, mas também um investigador paralelo dotado de dotes excepcionais, como Auguste Dupin (Poe) ou Sherlock Holmes (Doyle), ambos analistas de grande argúcia da alma humana.

Mas o apogeu do romance policial já passou, segundo Todorov (1969), sinalizando esse momento entre as duas grandes guerras. Burton (apud TODOROV, 1969, p.95) caracteriza esse gênero ao dizer que todo romance policial se constrói sobre dois assassinatos: o primeiro, cometido pelo assassino, é apenas a ocasião do segundo, no qual ele é vítima do matador puro e impune, no caso o detetive; e que a narrativa superpõe duas séries temporais: os dias do inquérito, que começam com o crime, e os dias do drama que levam a ele. O conto que trabalhamos nessa tese se adequa a essa caracterização, pois, na história, temos um crime a ser investigado, cujo assassino é capturado pelo detetive no final.

S.S. Van Dine, que foi um profícuo autor de romances policiais, listou vinte regras pelas quais todo autor desse gênero deve seguir para ter sucesso. Para Todorov (1969, p. 100), essas regras são um pouco redundantes e questionáveis atualmente. Elas podem ser resumidas em oito pontos:

- 1) O romance deve ter, no máximo, um detetive e um culpado, e, no mínimo, uma vítima (um cadáver).
- 2) O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais.
- 3) O amor não tem lugar no romance policial.
- 4) O culpado deve gozar de certa importância.
 - a) Na vida, não ser um empregado ou uma camareira.
 - b) No livro, ser uma das personagens principais.
- 5) Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido.
- 6) Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas.
- 7) É preciso conformar-se à seguinte homologia, quanto às informações sobre a história: autor: leitor = culpado: detetive.
- 8) É preciso evitar as situações e as soluções banais.

Mais uma vez, podemos dizer que os contos que escolhemos possuem a maioria desses pontos descritos por Todorov, como, por exemplo, o primeiro e o segundo pontos, nos quais se menciona que a história precisa ter um detetive e um culpado, e que este não deve ser um criminoso profissional. Em uma das histórias trabalhadas nesta tese (Os Planos do submarino Bruce - Partington), que está resumida na página 73, Sherlock Holmes investiga a morte misteriosa de um funcionário do governo que portava

documentos oficiais, e que, aparentemente, é acusado de roubo e terrorismo. Logo, temos os dois primeiros pontos listados.

3.4. O conto policial

Decidimos abordar o conto policial no presente trabalho por interesse próprio, pois, desde adolescente, começamos a ler histórias traduzidas de Conan Doyle e seu famoso detetive Sherlock Holmes, além de alguns romances da autora britânica Agatha Christie. Essas leituras foram muito importantes para a nossa formação leitora, pois nos motivou a gostar de livros e ter interesse em possuir uma coleção composta de livros desse gênero.

Como disse Ellery Queen⁴³, a primeira história de crime foi a narrativa bíblica sobre os irmãos Caim e Abel, tornando, na literatura, o crime violento tão velho quanto a própria literatura. Mas o livro do *Gênesis* não contém a primeira história de mistério, pela simples razão de não haver detetives na *Bíblia*. A ficção policial verdadeira teve que esperar pela criação de Poe, o inspetor Auguste Dupin, personagem que reúne tudo isso. Considerado por muitos estudiosos da área o pai do conto policial ou das histórias de detetive, o escritor americano Edgar Allan Poe (1809-1849) deu início a elas com três contos emblemáticos: “Os Assassínatos da Rua Morgue”, “O mistério de Marie Roget” e a “Carta roubada”. Nas três histórias, há a presença do detetive Monsieur C. Auguste Dupin, o qual desvenda brilhantemente os crimes ocorridos nas narrativas.

Segundo Rees (1973), o detetive criado por Poe é ancestral direto de outro detetive famoso, o inspetor Maigret, personagem criado pelo escritor belga Georges Simenon (1903-1989). De acordo com Rees (1973, p. 206), as histórias de Poe

[...] são escritas em uma prosa simples e forte de um jornalista, e elas se mantêm (mais ou menos) fiéis às regras as quais consideramos como tradicionais no conto de detetive, especialmente que este deve ser realista, e que o autor não deve esconder do leitor alguma das pistas que podem levar à solução do mistério. Como o pai, ou pelo menos como um deles, do suspense policial, Poe merece um lugar elevado na história da Literatura.⁴⁴ (Tradução nossa).

⁴³Ellery Queen é um dos heterônimos coletivos criado em 1929 pelos primos Frederic Dannay e Manfred B. Lee, dois prolíficos escritores norte americanos de romances policiais. É também, ao mesmo tempo, um personagem fictício dos romances produzidos por aqueles autores.

⁴⁴ “[...] are written in the strong and simple prose of a practical journalist, and they keep (more or less) to the rules which we now regard as traditional in the detective tale – namely that it should be realistic and that the author should not conceal from the reader any of the clues which may lead to the solution of the

Já Albuquerque (1979, p. 42) defende que Poe é o pai da narrativa policial, com os três contos policiais mencionados linhas atrás, contendo, em cada um, um mistério intrigante e que é, ao final, esclarecido brilhantemente. Logo, não há dúvida quanto à importância de Poe para o romance policial, apesar de alguns autores não a considerarem como literatura *lato sensu*. Por exemplo, Rees (1973) afirma que as histórias de detetive não são exemplos do tipo de “literatura séria”, mesmo afirmando que os melhores exemplos do gênero deram muito prazer a milhões de leitores.

Ellery Queen (apud ALBUQUERQUE, 1979) divide a história do conto policial em nove partes, desde o tempo dos incunábulo até o que chama de renascença. Segue a divisão: 1) Período do incunábulo; 2) O pai fundador; 3) Os primeiros cinquenta anos; 4) A década de Doyle; 5) A primeira era de ouro; 6) A segunda era de ouro; 7) Os primeiros modernos; 8) Os segundos modernos; 9) A renascença. Nessa divisão, chama nossa atenção os itens 2 e 4, em que o autor faz, no primeiro item, uma menção a Poe, já indiscutivelmente o pai do gênero policial, com seus três contos policiais, citados ao longo deste capítulo, e também a outro escrito norte-americano, Nathaniel Hawthorne, com seu livro *Twice-Told Tales*. No segundo, ele menciona Conan Doyle, ao afirmar que Holmes foi a figura mais marcante de todos os detetives criados até hoje, e outros autores do gênero.

Outro autor que também escreveu sobre o conto policial foi o argentino Jorge Luis Borges. Ele começa seu texto dizendo: “Falar de conto policial é falar de Edgar Allan Poe, criador desse gênero” (BORGES, 1978, p. 31). Além disso, para Borges (1978, p. 36), Poe, ao escrever “Os Assassínatos da Rua Morgue” não sabia que estava iniciando um novo gênero, o policial. Ele acreditava que Poe não queria que esse novo gênero fosse realista, mas sim um gênero intelectual, fantástico, fruto da inteligência. O autor conclui seu artigo sobre o conto policial afirmando que este é como um gênero intelectual, como um gênero baseado em algo realmente fictício, e que o fato de haver um crime, e este ser desvendado por alguém que pensa, raciocina de forma abstrata, sem se preocupar com pistas deixadas pelo criminoso, torna esse novo gênero mais especial para o leitor, pois transforma uma pessoa comum em um gênio.

Logo, as histórias de detetive escritas por Poe foram precursoras desse gênero narrativo, pois elas serviram de base para que outros autores como Sir Arthur Conan

mystery. As father (or at least one of the fathers) of the detective thriller, Poe deserves a high place in the history of literature.[..]’.

Doyle e Agatha Christie pudessem criar suas histórias e dar vida a esse tipo de narrativa, que ainda hoje consegue fazer sucesso considerável na literatura e no cinema. É comum vermos na atualidade obras clássicas se transformarem em filmes ou seriados, visto que o tema abordado é, de certa forma, cativante, e a indústria de televisão procura por esse tipo de recurso constantemente. Cosson (2014, p.18) chama esse movimento de literatura eletrônica e afirma que:

O mais recente desses avatares é a chamada literatura eletrônica compreendendo obras que se valem dos recursos digitais para compor textos nos quais a escrita se mistura a imagens e sons numa convergência de mídias. Neste caso, contam tanto a transposição de uma obra conhecida para o meio digital com exploração de recursos midiáticos quanto os textos que são compostos já seguindo a lógica e a multiplicidade de recursos do meio digital.

Para termos uma ideia da importância desse gênero na atualidade, há dois seriados de televisão que fazem muito sucesso: *Elementary*, criado por Robert Doherty, que estreou no canal americano CBS em 27 de setembro de 2012, e tem como atores principais Jonny Lee Miller, como Sherlock Holmes, e Lucy Liu, como sua parceira fiel Watson, ou seja, um Watson do sexo feminino. O outro seriado em questão é *Sherlock*, criado por Steven Moffat e Mark Gatiss, sendo estrelado por Martin Freeman, na figura do Doutor John Watson e Benedict Cumberbatch como Sherlock Holmes. Este vem sendo exibido desde 25 de julho de 2010. Os dois seriados são apresentados em canais por assinatura na tevê fechada, apesar de o segundo já ter tido alguns episódios apresentados em rede aberta, na TV Cultura. Além disso, a indústria de cinema já produziu três filmes recentes sobre Sherlock Holmes: um em 2009, um segundo em 2011 e o terceiro em 2015, com atores de relevância internacional, como Robert Downey Junior, Jude Law e Ian McKellen. Muitos dos seriados envolvidos com crime e mistério podem ter derivado desse gênero, como, por exemplo, *CSI*, *Criminal Minds*, *Bones*, *Dexter*, *Prison Break*, *Lie to Me*, *The Killing*, *24 hours*, *The Fall* e *Homeland*. Assim, podemos inferir que há uma grande aceitação do público por esse tipo de narrativa na indústria televisiva.

De acordo com Campos (1981, p. 8):

Os fatos são contundentes. O povo tomou conta de Holmes. Chegou a crer na sua existência. Nenhum personagem de ficção tem no mundo mais vasta bibliografia, com toda uma gama de estudos, dos mais ingênuos aos mais eruditos. Ninguém, fictício ou real, foi alvo de tantas

representações teatrais, cinematográficas, em histórias de quadrinhos, em palavras cruzadas, em seriados de televisão, etc. Ninguém multiplicou um gênero (conto e romance policial) em proporções de tiragens tão astronômicas.

Desta forma, é notória a influência desse gênero policial até os dias de hoje e, por isso, este é um dos motivos que apresentamos para defender seu uso na sala de aula de língua inglesa, além de ser também material autêntico e motivador, que pode instigar o aluno com a solução de crimes e mistérios presentes em suas narrativas, como também estimular a atividade de leitura. Além disso, os métodos usados por Sherlock Holmes em suas histórias influenciaram os tipos de investigação conduzidos pela polícia na virada do século XIX. Para atestar a importância de Holmes no cenário investigativo-criminal, Berg (1971), um estudioso de Sherlock Holmes, escreveu um artigo defendendo que este foi o pai da detecção de crimes no cenário científico. No trabalho o autor menciona que o criminologista ASHTON-WOLFE (1932 apud BERG, 1971) também defendeu a importância do detetive londrino ao afirmar que

Muitos dos métodos inventados por Conan Doyle estão hoje em uso em laboratórios científicos. Sherlock Holmes fez o estudo das cinzas de tabaco um hobby. Era uma ideia nova, mas a polícia imediatamente descobriu a importância de tal conhecimento especializado e agora todo laboratório tem uma tabela completa dando a aparência e composição dos vários tipos de cinzas... lama e solo de diversos bairros são também classificados conforme o modo descrito por Holmes... Venenos, manuscritos, manchas, poeira, pegadas, traços de rodas, a forma e posição de ferimentos.... A teoria de criptogramas, todos estes e muitos outros métodos excelentes que germinaram na imaginação fértil de Conan Doyle fazem parte agora de todo equipamento científico do detetive.⁴⁵ (tradução nossa).

Acerca da popularidade das histórias de Sherlock Holmes, Rees (1973) comenta que essas histórias podem ser descritas como as mais lidas em todo o mundo. O autor salienta também que, mesmo na época em que seu livro foi escrito (década de 1970), o tema da história de detetive tinha uma popularidade enorme e ainda era considerado

⁴⁵ 'Many of the methods invented by Conan Doyle are today in use in the scientific laboratories. Sherlock Holmes made the study of tobacco ashes his hobby. It was a new idea, but the police at once realized the importance of such specialized knowledge, and now every laboratory has a complete set of tables giving the appearance and composition of the various ashes... mud and soil from various districts are also classified much after the manner that Holmes described... poisons, hand-writing, stains, dust, footprints, traces of wheels, the shape and position of wounds... the theory of cryptograms, all these and many other excellent methods which germinated in Conan Doyle's fertile imagination are now part and parcel of every detective's scientific equipment'.

material de qualidade para ser explorado pela indústria do cinema. Logo, esse comentário ainda é pertinente com o que foi exposto, pois esse assunto ainda hoje é explorado na indústria televisiva ao redor do mundo.

3.5 Conan Doyle e Sherlock Holmes

Segundo Lycett (2007), um dos biógrafos de Arthur Conan Doyle mais renomados, este autor nasceu em Edimburgo, Escócia, em 1859. Nessa cidade, foi criado dentro da religião católica, mas se declarava um agnóstico no tempo em que iniciou seus estudos em medicina, na universidade de Edimburgo, em 1876.

A vida profissional de Conan Doyle começou com um emprego temporário em um navio ao redor da costa da África Ocidental. No início de 1882, antes do término do seu doutorado, ele abriu um consultório em Plymouth, Inglaterra, com um amigo da universidade. Mas a relação profissional dos dois não durou muito, e Doyle acabou mudando seu consultório para Southsea, também na Inglaterra. Como não obteve sucesso profissional na área, decidiu trabalhar como escritor, profissão pela qual tinha apreço quando era mais jovem. Por volta de 1887, ele conseguiu publicar seu primeiro romance de Sherlock Holmes e mudar o curso da sua carreira.

Entre 1887 e 1927, Conan Doyle publicou nove livros de histórias de Sherlock Holmes, sendo quatro romances e cinco coleções de contos. Ele também escreveu acerca de outros assuntos, mas não obteve tanto sucesso como nas histórias de detetive. Segundo Rees (1973), Doyle além de ter sido o inventor de Sherlock Holmes, também escreveu ficção científica e inúmeros contos envolvendo o macabro e o sobrenatural, seguindo a tradição de Poe. A primeira aparição de Sherlock Holmes foi em *A Study in Scarlet*, publicado no *Beeton's Christmas Annual*, de 1887. Mais tarde, suas histórias passaram a ser publicadas na *Strand Magazine*, no formato de *short story*, sendo que esses contos foram posteriormente compilados em volumes completos. A obra relativa a Sherlock Holmes é formada por quatro romances fechados, sendo eles *A Study in Scarlet*, *The Sign of Four*, *The Hound of the Baskervilles* e *The Valley of Fear*, e cinco compilações de contos, sendo elas *The Adventures of Sherlock Holmes* e *The Memoirs of Sherlock Holmes*, com 12 contos cada; *The Return of Sherlock Holmes*, com 13 contos; *His Last Bow*, com 7 contos, e *The Case-Book of Sherlock Holmes*, com 12 contos, o que contabiliza 60 histórias protagonizadas pelo personagem.

De fato, Conan Doyle, em 1894, tomou a decisão de matar Sherlock Holmes em

um conto intitulado *The Final Problem*, no qual este e seu arqui-inimigo, o professor Moriarty, caem de um penhasco nas cataratas de Reichenbach. Houve uma insatisfação geral de seus fãs com a morte de Sherlock Holmes, e Doyle se viu obrigado a ressuscitar o ilustre personagem em seu terceiro romance, chamado *The Hound of the Baskervilles*, em 1902. Na história, o autor explica que, na verdade, Holmes não tivera caído com Moriarty, mas deixara que nisso acreditassem para que seus inimigos se convencessem que ele realmente estivesse morto.

Conan Doyle sofreu algumas tragédias pessoais, pois muitos membros de sua família morreram no início do século XX. Primeiro foi sua esposa Louise, em 1906, e depois seu filho Kingsley, em 1918. Talvez por isso nos seus últimos anos de vida, Doyle tenha se apaixonado pelo espiritismo e pelas ciências ocultas. Ele morreu no dia 7 de julho de 1930, em decorrência de um infarto, aos 71 anos de idade.

Para muitos, Sherlock Holmes foi o maior detetive de todos os tempos. Esse personagem agradou, e ainda agrada, por sua incrível capacidade de dedução e elucidação de crimes. Em algumas histórias, ele consegue elucidar crimes muito difíceis para a polícia, com poucas evidências em mãos.

Sendo parcialmente baseado em um professor universitário que deu aulas a Conan Doyle, chamado Joseph Bell, Holmes se tornou um personagem extremamente carismático em relação ao grande público. Holmes conseguiu ser imortalizado por seu autor em quatro romances e cinco livros de contos. Segundo Reimão (1983, p. 30),

A fama de Sherlock Holmes chegou a tal ponto que até hoje muitas pessoas acreditam que ele tenha realmente existido, enquanto pessoa e não enquanto criação literária. No endereço criado por Conan Doyle como sendo residência de Holmes, 221-B Baker Street, não paravam de chegar, e ainda chegam, cartas congratulando Holmes por seus feitos ou propondo-lhe serviço, cartas que são reenviadas ao filho de Doyle.

Até hoje, podemos afirmar que muitas pessoas, quando se referem a histórias de detetive, lembram da figura de Sherlock Holmes; mas poucos lembram de mencionar o nome do seu criador. Além disso, há pessoas que pensam que Sherlock Holmes é o escritor e não o personagem.

No primeiro livro de Doyle sobre a temática de Holmes, chamado *A Study in Scarlet*, o médico John Watson, que será parceiro de Holmes em todas as aventuras e solução de crimes, elabora uma lista de conhecimentos, na tentativa de adivinhar sua profissão, para depois tentar conciliar essas qualidades com uma profissão que as

exigisse:

1. Literatura: zero.
2. Filosofia: zero.
3. Astronomia: zero.
4. Política: escassos.
5. Botânica: variáveis. Conhece a fundo a beladona, o ópio e os venenos em geral.

Nada sabe sobre jardinagem e horticultura.

6. Geologia: práticos, mas limitados. Reconhece, à primeira vista, as diversas qualidades de solo. Voltando de seus passeios, mostra-me manchas nas calças, e diz-me pela sua cor e consistência em que parte de Londres as recebeu.

7. Química: profundos.
8. Anatomia: exatos, mas pouco sistemáticos.

9. Literatura sensacional: imensos: parece conhecer todos os pormenores de todos os horrores perpetrados neste século.

10. Toca bem o violino.
11. É habilíssimo em box, esgrima e bastão.
12. Tem um bom conhecimento prático das leis inglesas.

Dessa forma, podemos afirmar que Holmes não era um homem conhecedor de ciências de uma forma geral, visto que tinha conhecimentos bem peculiares, pois possuía habilidades diversificadas, como vimos na listagem acima. Diante disso, Holmes irá se defender ao dizer que só ocupa a sua mente com informações extremamente importantes, o que já indica sua opinião acerca da superioridade das ciências exatas sobre as humanas. Esse traço já o distingue da personagem Dupin de Poe, que considerava a matemática como auxiliar da filosofia e buscava uma síntese entre esta e a poesia.

Algum tempo mais tarde, Holmes se definirá para Watson como um detetive de consultas, um orientador mental dos detetives oficiais e pessoas comuns. Para Reimão (1983, p. 37):

A máquina de raciocinar chamada Sherlock Holmes é um instrumento preciso e precioso no trabalho de orientação daqueles que correlacionam pistas, buscam índices etc. A capacidade mental dessa máquina é alvo da admiração tanto de Watson quanto do leitor que, a partir de uma atitude inicial cética, vai aos poucos aprendendo a admirar e a fascinar-se com as atuações desse incrível detetive.

O que mais impressiona em Holmes é o seu poder de deduzir a partir de fatos quase

imperceptíveis para um cidadão comum, ou seja, ele dava muita atenção a detalhes que quase ninguém percebia. Por exemplo, ao conhecer Watson, já deduz que ele já tinha ido ao Afeganistão e, algumas semanas depois, explica-lhe como chegara a tal dedução. Holmes lhe diz:

Eis aqui um cavalheiro com porte de médico, porém com um ar de militar. É claramente um médico do exército. Ele acaba de chegar dos trópicos, porque o seu rosto está escurecido e essa não é a cor natural da sua pele, visto que os punhos são brancos. [...] em que lugar dos trópicos um médico do exército inglês poderia ter passado por tantas dificuldades e o braço ferido? No Afeganistão, naturalmente. (DOYLE, 1986, p. 18) ⁴⁶

No decorrer de todas as histórias, sua capacidade de dedução é um dos fatores que o fazem ter sucesso em todos os mistérios que investiga, mesmo tendo a presença de um agente da Scotland Yard para acompanhá-lo nas investigações.

Iremos nos debruçar agora acerca do papel de Watson, que é um tipo de narrador-personagem das histórias sherlockianas. Watson é um narrador que escreve e seleciona, entre as escritas, as histórias de seu companheiro que devem ser narradas, pois nem todas as aventuras das quais Holmes participou e Watson registrou em seu diário irão se transformar em narrativas.

Segundo Reimão (1973), Watson, enquanto narrador, é um narrador-personagem, pois tem uma visão parcial dos fatos, uma vez que, como trabalha ao lado de Holmes na investigação dos crimes, ele se torna seu fiel assistente desde o primeiro caso (*Um estudo em vermelho*). Nesse caso, Watson faz uma pequena apresentação de si mesmo, relatando quando se formou em Medicina e o momento em que foi designado para ir à guerra afegã.

Podemos dizer que Watson serviu de modelo a muitos outros auxiliares de detetives, como o capitão Hastings, auxiliar de Hercule Poirot, e Bunter, auxiliar de Lord Peter Wimsey, detetive amador criado por Dorothy L. Sayers. Para escolher que histórias iria narrar, Watson fazia um tipo de seleção por meio de alguns critérios: a) aquelas que não tiveram grande publicidade através dos jornais; b) aquelas que ofereciam um campo adequado para mostrar algumas qualidades que Holmes possuía em alto grau; c) os casos que foram esclarecidos por provas absolutamente lógicas, como era de seu gosto.

⁴⁶ 'Here is a gentleman of a medical type, but with the air of a military man. Clearly an army doctor, then. He has just come from the tropics, for his face is dark, and that is not the natural tint of his skin, for his wrists are fair. [...] Where in the tropics could an English army doctor have seen much hardship and got his arm wounded? Clearly in Afghanistan'.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho, que tem como tema “o conto policial de Conan Doyle na aula de língua inglesa”, caracteriza-se como uma pesquisa de caráter teórico-prático, na medida em que investiga aspectos culturais presentes em quatro contos policiais, com vistas a desenvolver sugestões para a prática de sala de aula de inglês como língua estrangeira.

Em sua primeira fase, a pesquisa é do tipo documental e possui características de uma pesquisa qualitativa. Classifica-se como qualitativa porque pretende refletir acerca dos benefícios do gênero literário conto para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e de sua possível adaptação integrada ao ensino de língua e cultura.

Segundo Godoy (1995, p. 21)

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir das perspectivas das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

De acordo com André (2012), a pesquisa não deixa de ser qualitativa, mesmo quando se expressam resultados em números, como a opinião de entrevistados. Nesse caso, os números serviram para explicitar a dimensão qualitativa. Na nossa pesquisa, obtivemos dados de alunos que apontaram um caminho que, de certa forma, nos guiou para a elaboração de atividades que poderão contribuir para uma aprendizagem mais efetiva de inglês como língua estrangeira.

Sendo a nossa pesquisa um possível caminho em busca da compreensão de um objeto de estudo, com base em pressupostos teóricos e epistemológicos, procuraremos apresentar aqui a justificativa pelo tipo de pesquisa adotado nesta investigação, assim como os passos a seguir com vistas à consecução dos objetivos. Iniciaremos apresentando a natureza da pesquisa, seu contexto, seus participantes e o instrumento utilizado para a coleta de dados.

4.1 Natureza da pesquisa

Os objetivos a atingir nesta pesquisa são os seguintes:

Objetivo geral

1. Propiciar o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa e intercultural dos alunos, por meio da utilização do texto literário, mais especificamente, o conto policial.

Objetivos específicos

1. Investigar o conhecimento dos alunos sobre a cultura de um país falante da língua inglesa.
2. Elaborar e propor sugestões de atividades para a sala de aula de língua inglesa sobre os aspectos da língua e da cultura presentes nos contos policiais selecionados.

Na primeira fase desta pesquisa, ela se encaixa nos moldes de uma pesquisa documental, pois analisamos quatro contos literários, com o fito de elaborar e propor atividades interculturais para serem usadas com alunos do ensino médio da rede pública de ensino.

Segundo Philips (1974, p. 187), podem ser considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Dessa forma, as histórias que utilizamos na presente pesquisa fazem parte desses materiais escritos, são fontes ricas de conhecimento e, mesmo tendo sido escritas no século XIX, ainda possuem temas atuais relacionados com a vida humana. De acordo com Guba e Lincoln (1981), há uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. A primeira delas é que os documentos constituem uma fonte rica e estável, que persiste ao longo do tempo, podendo ser consultado várias vezes e servir de bases a diferentes estudos. A segunda refere-se ao fato de os documentos constituírem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Nesse sentido, os contos de Doyle podem ser úteis a vários pesquisadores, por oferecer informações que tratam do

seu conteúdo por vários anos e se classificar como uma fonte de pesquisa que não requer muito investimento para que a investigação, análise e coleta de dados sejam efetuadas, devido ao fato de os documentos, os contos em questão, já estarem disponíveis na internet em sites de domínio público de livre acesso.

Na segunda fase da pesquisa, serão propostas uma sequência de oito atividades de cunho intercultural, para a sala de aula de inglês, baseadas em quatro contos de Conan Doyle, já mencionados nesta tese.

Esta tese considera os seguintes problemas: 1) Após análise das ementas de um curso técnico ofertado em um dos *campi* do IFRN, chegamos à conclusão de que as ementas das disciplinas de inglês 1 e 2 do ensino de língua inglesa não contemplam um diálogo entre língua e cultura, como sugerem os documentos oficiais; e 2) O uso do texto literário não é incentivado nas ementas das disciplinas de língua inglesa no IFRN, pois verificamos que as aulas de língua inglesa no instituto se baseiam, principalmente, na utilização do livro didático adotado, que às vezes tem seções ou encartes com resumos de obras literárias.

Sendo assim, propomos o uso de textos literários pertencentes ao gênero conto, na disciplina de língua inglesa, com o intuito de explorar os aspectos culturais e linguísticos que eles contemplam.

4.2 Contexto da pesquisa

O local onde desenvolvemos a presente pesquisa foi o *campus* do IFRN, localizado na Zona Norte de Natal, bairro Potengi, conjunto Santa Catarina. A escolha desse *campus* se deu por ele ser o local onde trabalhamos, o que propiciou o acesso facilitado aos alunos que escolhemos para serem sujeitos da nossa pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, o Campus Natal-Zona Norte é fruto da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implementado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, no período de 2003 a 2006. Esse campus teve seu funcionamento autorizado no dia 29 de junho de 2006, porém iniciou suas atividades acadêmicas provisoriamente no Campus Natal-Central, em 18 de setembro do mesmo ano.

Assim, em 16 de abril de 2007, já funcionando em prédio próprio, o Campus Zona Norte iniciou as aulas do semestre letivo 2007.1, com cursos técnicos nas modalidades

integradas ao ensino médio (regular e PROEJA) e subsequente, e sua inauguração foi oficializada em 19 de junho de 2007.

Damos aqui algumas informações acerca do *campus*, onde a presente pesquisa foi realizada:

1. O *Campus* Zona Norte conta com dois professores efetivos de língua inglesa, graduados em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
2. No *campus* em questão, há três cursos na modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional: Informática, Eletrônica e Comércio.
3. A carga horária total de língua inglesa, nesses cursos, é de 240 horas/aulas.
4. Há um curso na modalidade EJA integrado ao ensino médio de Comércio.
5. Há um curso na modalidade subsequente de Manutenção e Suporte em Informática.
6. Há um curso superior de licenciatura em Informática que, recentemente, recebeu conceito 5 do MEC.
7. Há ainda um curso superior de Tecnologia em Marketing, criado em 2014, com duração de três anos.
8. As aulas de inglês, oferecidas aos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, são ministradas, na maior parte do tempo, na língua alvo, apesar de não haver uma exigência da instituição de se ensinar obrigatoriamente nesse formato. Já as aulas ministradas nos cursos técnicos subsequentes, em que a disciplina é voltada para a leitura, há geralmente uma mistura dos idiomas, visto que a duração é de um semestre e o objetivo não é formar falantes, e sim, leitores eficientes.
9. Os professores têm vários recursos à sua disposição: projetores de multimídia e computadores tipo *desktop* em todas as salas de aula; uma grande quantidade de dicionários bilíngues na biblioteca; notebooks disponíveis aos docentes; internet de alta velocidade com pontos de acesso em quase todas as salas de aula; aparelhos de som e caixas de som portáteis; livros paradidáticos de literatura adaptada; gramáticas; e aparelhos de ar-condicionados Split também em todos os ambientes escolares da instituição.
10. Há um ambiente destinado ao grupo de professores de idiomas do *campus*, chamado de Laboratório de Línguas, onde há a exposição de cartazes

com informações e instruções nos idiomas oferecidos pela escola, no momento, o inglês e o espanhol.

11. Os professores de língua inglesa do *campus*, apesar de poderem trabalhar com um livro didático escolhido por eles, têm autonomia para trabalhar com materiais extras, como canções, vídeos, atividades lúdicas etc.

12. Como foi mencionado anteriormente, a instituição oferece aos professores a reprografia de materiais produzidos por eles, para que possam ser trabalhados com os alunos, com o limite de quatro cópias por aluno semanalmente.

4.3 Os participantes da pesquisa

Selecionamos, para participar da presente pesquisa, os alunos de duas turmas do quarto ano do Ensino Médio do curso integrado de nível médio de Eletrônica, turno matutino e vespertino, do IFRN – *Campus* Natal Zona Norte, sendo a primeira turma em 2015, e a segunda em 2016.

Acerca do questionário aplicado, as duas turmas responderam-no em momentos distintos, porém antes da proposição de atividades baseadas nos contos selecionados, uma vez que tivemos a intenção de conhecer a visão dos alunos sobre o assunto para depois pensarmos nos tipos de atividades que seriam adequadas aos conceitos da competência comunicativa intercultural.

4.4 Instrumento de coleta de dados

Para iniciarmos a coleta de dados, aplicamos um questionário nas duas turmas para verificar o interesse dos alunos pela literatura e sua relação com a cultura da língua alvo.

O questionário foi pensado com o objetivo de verificar o interesse dos alunos por textos literários, conhecer suas opiniões acerca do tema e verificar o grau de motivação que eles apresentam quando a atividade é realizada em sala de aula.

De acordo com Nunan (2010, p. 143),

[...] o questionário é um meio relativamente popular de coleta de dados. Ele permite que o pesquisador colete dados em quaisquer cenários, e os dados são mais fáceis de ser analisados quantitativamente do que dados discursivos como, por exemplo, formulários livres, relatórios de

observadores participantes e transcrições de linguagem oral.⁴⁷
(Tradução nossa).

Já para Vieira (2009, p.15), o questionário é:

[...] um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas.

Sendo assim, a pesquisa por meio de questionário já é um meio bastante utilizado por muitos pesquisadores, e decidimos utilizá-lo como um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, pois o consideramos uma ótima fonte de coleta para atingirmos alguns dos objetivos propostos neste trabalho.

4.5 Planejamento das atividades

Baseado principalmente na Sequência Básica de Cosson (2004) e em alguns autores da área de ensino de literatura e cultura, como Collie e Slater (1996), Lazar (1993), Duff e Maley (2007), Corbett, Gill Johnson e Mario Rivoluncri, elaboramos oito sequências didáticas para serem aplicadas com alunos de Ensino Médio do IFRN e também pertencentes a quaisquer escolas de Rede Pública do Brasil. Para tanto, inquirimos duas turmas, de Ensino Médio do IFRN, para que pudéssemos ter conhecimento de seus pontos de vista acerca do tema texto literário e cultura.

4.5.1.1. Turma 1

A primeira turma de Eletrônica era composta por 24 alunos da primeira turma do quarto ano do curso de eletrônica, turno vespertino, sendo 16 rapazes e 8 moças. A turma foi convidada a responder o questionário com questões abertas no quarto bimestre do ano letivo de 2015.

⁴⁷[...] the questionnaire is a relatively popular means of collecting data. It enables the researcher to collect data in field settings, and the data themselves are more amenable to quantification than discursive data such as free-form fieldnotes, participant observers' journals, the transcripts of oral language'.

4.5.1.2. Turma 2

A segunda turma de Eletrônica era composta por 25 alunos, sendo 11 moças e 14 rapazes. Os alunos foram convidados a responder o mesmo questionário submetido à turma 1. Para participar da presente pesquisa, todos os alunos foram orientados a assinar um termo de consentimento, o qual preencheram, assinaram e entregaram ao professor pesquisador.

4.5.1.3. A seleção dos contos

Escolhemos para serem utilizados os contos *The Adventure of the Bruce-Partington plans*, *The Five Orange Pips*, *The Speckled Band* e *The Adventure of Thor Bridge*, todos de autoria de Sir Arthur Conan Doyle, que estão contidos nas obras intituladas *The complete Novels and Stories- Volume I e II*. Este volume contém dois romances (O cão dos Baskerville e O Vale do Terror) e vinte contos que foram publicados com os seguintes títulos: Os Últimos Casos de Sherlock Holmes e Histórias de Sherlock Holmes.

A seleção dos contos para a realização deste trabalho se processou pelos seguintes critérios: a obra se enquadrar no cânone, originalidade da obra, relevância para a história da narrativa policial e abordagem de temas atuais, como terrorismo, corrida armamentista, espionagem, xenofobia. Acerca do cânone, Cosson (2014, p. 35) defende que: “[...] Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade”. Os contos escolhidos são de autoria de um dos autores mais importantes para a história da narrativa policial e, certamente, tem seu lugar no cânone.

Quanto à atualidade das obras, podemos afirmar que, embora as histórias tenham se passado no século XIX, alguns desses temas ainda se fazem presentes na política internacional dos nossos dias. Por exemplo, nações subdesenvolvidas governadas por ditadores tentam desenvolver armas nucleares (como a Coreia do Norte) para compensar suas dificuldades internas; países dominados por líderes religiosos enviam terroristas a nações ocidentais para realizar ataques terroristas; um ex-espião russo e sua filha são envenenados por armas químicas na Inglaterra; milhares de imigrantes sírios buscam refúgio em países europeus e políticas de anti-imigração cruéis e desumanas, como a feita pelo presidente norte-americano Donald Trump. Dessa forma, podemos afirmar que os contos em questão são muito atuais, embora tenham sido escritos no início do século XIX.

E, no caso da obra de Conan Doyle, houve ainda outro critério utilizado: a opinião do autor. Em uma entrevista para a *Strand Magazine*, em 1927, ao escolher as suas histórias favoritas com Sherlock Holmes, Conan Doyle citou duas das histórias que escolhemos, *The Speckled Band* e *The Five Orange Pips*, como suas favoritas em uma lista com 12 nomes.

Seguem abaixo os resumos que elaboramos dos contos, para facilitar o entendimento do leitor desta presente tese, que for não-proficiente no idioma.

Os planos do submarino Bruce-Partington

Por Sir Arthur Conan Doyle

A história inicia-se com Sherlock Holmes e Watson conversando sobre as notícias de Londres. Logo, chega uma mensagem do irmão de Holmes, que identifica na mensagem uma afirmação acerca de um cidadão, um tal de Cadogan West, que tinha acabado de falecer aos 27 anos, solteiro e com cargo público no Arsenal de Woolwich. Além disso, foram encontrados em seus bolsos 1,25 libra, um cheque, 2 entradas para o teatro e um pacote com documentos técnicos. Pouco tempo depois, o irmão de Holmes, Mycroft Holmes, chega com Lestrade, inspetor da Scotland Yard. Mycroft conversa acerca dos documentos encontrados com West e acredita que sejam os planos de construção do submarino Bruce-Partington. Os documentos estavam em poder do governo em um cofre no Arsenal de Woolwich. Desta forma, havia dez documentos guardados, porém só foram achados sete em poder da vítima.

Sherlock tem que investigar e tentar explicar por que West pegou os documentos, mas onde estão os restantes? Como ele morreu? Por que seu corpo foi encontrado naquele local, e como esse caso pode ser solucionado? Duas pessoas eram responsáveis pela guarda da chave do cofre: Sir James Walter e o senhor Sidney Johnson.

Sherlock decide investigar o caso começando por onde o corpo foi encontrado. Sherlock, Watson e Lestrade conversam com o funcionário responsável, e ele diz que é impossível que o corpo tivesse caído de cima, pois as paredes eram inacessíveis.

Holmes manda um telegrama para seu irmão dizendo que começou a ver alguma luz no fim do túnel, e pede que lhe envie o nome e o endereço de espões que estiveram na Inglaterra nos últimos meses.

Holmes e Watson vão até a residência de sir James Walter e, lá chegando, são recebidos por seu mordomo, que lhes informa que o patrão havia morrido naquela manhã. Holmes é convidado a entrar e a falar com o irmão de sir James, o coronel Valentine.

Logo depois, Holmes e Watson decidem visitar a casa dos West. Chegando lá, eles encontram a noiva e a mãe do rapaz. A primeira reafirma a honestidade de West e diz que ele nunca faria aquilo de que foi acusado.

Em seguida, Holmes e Watson vão até o escritório, onde os papéis estavam guardados, para falar com Sidney Johnson. Holmes pergunta sobre o dia anterior à morte da vítima, e Sidney fala que foi o último a sair e que havia também um guarda no prédio.

Eles voltam para Baker Street em Londres, onde havia uma mensagem de Mycroft com as informações solicitadas por Holmes. Sherlock decide se ausentar um pouco do caso e pede para que Watson espere por suas instruções. Watson recebe uma mensagem informando que Holmes está em um restaurante, e ele deve levar consigo alguns instrumentos.

No local, Holmes afirma que o cadáver do rapaz fora colocado mesmo no teto do vagão do metrô, e que ele tinha caído da cobertura e não do interior do vagão do metrô. Holmes descobre que um agente chamado Hugo Oberstein morava à margem da linha do metrô.

Com isso, Holmes e Watson vão até a casa do agente Hugo Oberstein buscar evidências. No local, eles descobrem em um cofre de ferro vários rolos de papel cobertos de cifras e cálculos, além de recortes de uma série de mensagens na seção de anúncios do Daily Telegraph.

Depois disso, eles se dirigem à redação do jornal. No dia seguinte, eles se encontram com Mycroft e Lestrade. Holmes mostra a edição do dia do Telegraph, com uma mensagem com o codinome usado nas mensagens encontradas. A mensagem marcava um encontro com a pessoa que estava se correspondendo com o agente na sua casa.

Holmes, Watson, Mycroft e Lestrade foram à casa do agente naquela noite e esperaram por aproximadamente duas horas. Ao chegar lá, o suposto criminoso é dominado por Holmes, que o identifica como o irmão de sir James Walter, o coronel Valentine Walter. Ele relata que estava precisando de dinheiro para pagar um débito, e que o agente lhe tinha oferecido cinco mil libras.

Naquele dia, West suspeitava do seu envolvimento e o seguiu até à casa de Oberstein. West, se aproximou e perguntou o que eles pretendiam fazer. West tentou entrar à força no local e foi atingido por um bastão que o agente carregava e morreu instantaneamente.

Oberstein lembrou dos trens que passavam debaixo da janela dos fundos e sugeriu colocar o corpo no teto do metrô. Antes disso, ele examinou os papéis e viu que só iria precisar de três. O coronel discordou do plano, e eles decidiram deixar os outros sete no bolso de West para que fosse incriminado.

Depois do relato, o coronel se comprometeu a colaborar. Holmes pediu que ele escrevesse uma mensagem para Oberstein marcando um encontro em um hotel.

Oberstein caiu na armadilha, foi preso e acabou sofrendo uma pena de quinze anos. Os papéis que continham os planos do submarino foram recuperados, e coronel Walter morreu na prisão.

PRINCIPAIS PERSONAGENS:

Sherlock Holmes, Dr. Watson, Mycroft Holmes, o inspetor Lestrade da Scotland Yard, Cadogan West, Coronel Valentine Walter e o agente estrangeiro Oberstein

As Cinco Sementes De Laranja

Holmes e Watson recebem a visita de um rapaz chamado John Openshaw. O jovem tinha vinte e poucos anos e entra apressado na residência de Sherlock Holmes, debaixo de uma terrível tempestade e narra o curioso caso que envolve sua família: seu tio há alguns anos, morara nos EUA. Há poucos anos havia voltado a residir na Inglaterra até o ano em que um misterioso envelope foi entregue em sua residência: cinco sementes de laranja dentro de um envelope, juntamente com as iniciais K K K. Ao ver isso, o tio do jovem havia se trancado no quarto e queimado diversos documentos que estavam em seu poder. Cerca de dois meses depois da data em que recebeu o comunicado, o tio do rapaz foi encontrado morto, aparentemente, a polícia alegou ter sido por suicídio. Logo, o caso é arquivado pela polícia local. Com efeito, o pai do rapaz recebeu o mesmo aviso e, ignorando o que aconteceu, desconsiderou a carta. Alguns dias depois foi também encontrado morto, e a polícia considerou o caso como suicídio, justamente como o da morte anterior do irmão. Ambos os casos foram arquivados até o dia em que o rapaz, herdeiro dos bens, recebeu a mesma correspondência. Apavorado, procurou a ajuda de Holmes para desvendar o caso e garantir que também não seria assassinado. Entretanto, Holmes manda que ele retorne para sua residência enquanto ele resolve o caso. Na manhã seguinte, quando está prestes a sair para continuar a investigação do caso, Watson verifica no jornal que o jovem que os procurara estava morto. Ferido em seu orgulho, Holmes decide tornar o caso pessoal. Ao descobrir os mandantes dos assassinatos, ele pretende fazer justiça às mortes. Entretanto, ele toma conhecimento que o navio que transportava os assassinos é atingido por uma tempestade em alto-mar e todos morrem.

PRINCIPAIS PERSONAGENS:

Sherlock Holmes, Dr. Watson, John Openshaw e Elias Openshaw.

A Ponte De Thor

O Dr. Watson começa o livro contando como seleciona os casos de Sherlock Holmes que

serão publicados. Entre todos, ele resolve contar o caso de uma morte curiosa da esposa de Neil Gibson, um rico empresário conhecido como Rei do Ouro.

A Sra. Gibson era uma brasileira que o empresário conheceu numa viagem ao Brasil. Após alguns anos, o casamento acabou ruindo, mas a mulher continuava apaixonada e não queria se separar. A relação dos dois ficou cada vez pior e, numa noite, a Sra. Gibson apareceu morta, na entrada de uma ponte da casa, com um tiro na cabeça.

A principal suspeita era a Srta. Dunbar, a babá da família por quem o Sr. Gibson nutria uma afeição especial. A arma do crime foi encontrada em seu guarda-roupas e a vítima segurava um bilhete no qual a babá marcava um encontro no local do crime.

Por causa das evidências, a bela jovem foi presa, e o empresário havia procurado Sherlock porque tinha certeza de sua inocência e não queria que ela fosse condenada. Mesmo sem ter certeza, o detetive aceitou o caso e partiu junto com Watson para a residência do sargento Coventry, o oficial que investigou o crime. Após uma rápida conversa, os três partiram para o local do assassinato onde tudo foi meticulosamente analisado, e Sherlock se interessou por um detalhe em especial: um lascado na borda da ponte (próximo do local onde o corpo foi encontrado), que tinha sido feito de baixo para cima.

Durante o passeio pela mansão, Holmes fez algumas perguntas aos funcionários que relataram um comportamento agressivo, e até mesmo violento, por parte do patrão. As brigas entre o casal eram constantes e, em todas, o homem se mostrava bastante cruel.

Depois de visitar a casa, Holmes e seu amigo conseguiram uma permissão para falarem com a Srta. Dunbar. Num depoimento extraoficial, a moça contou que recebeu um bilhete da Sra. Gibson na manhã do dia do crime. Nele ela marcava um encontro e pedia que a moça se livrasse do papel.

Ao chegar na ponte, local onde a mulher foi encontrada morta, a babá foi recebida com xingamentos e resolveu abandonar o local logo em seguida. Ela se dirigiu ao seu quarto e lá ficou até ouvir o alarme que indicava que a patroa havia sido encontrada morta.

A versão da Srta. foi aceita por Holmes que, depois de conhecê-la, passou a acreditar em sua inocência. Restava saber por que a arma tinha sido encontrada em seu guarda-roupa, e quem tinha de fato realizado o crime.

A moça dizia nunca ter visto a arma antes, e o criado da casa confessou que a pistola fazia parte de um par de onde a outra arma tinha desaparecido. Seguindo uma linha de raciocínio, o detetive fez uma experiência. Com a ajuda de uma corda e de uma pedra pesada, ele deixou a arma de Watson pendurada na borda da ponte e, assim que a soltou, ela caiu no rio coberto por vegetação.

Era o último elo de uma corrente que já estava completa na cabeça de Holmes. Sua conclusão foi a seguinte: a Sra. Gibson era uma mulher ciumenta e atormentada que não aguentava ver o marido interessado em outra. Para se vingar, ela resolveu dar cabo da própria vida de forma que incriminasse a jovem.

Para isso, ela marcou o encontro e, antes que este acontecesse, colocou uma das armas do par no guarda-roupas da Srta. Dunbar. Ela pediu que a babá se livrasse do seu bilhete para não deixar rastros, enquanto guardou o bilhete de resposta para que a incriminasse.

Depois que a babá deixou a ponte, a mulher amarrou a pistola na corda com a pedra e deu um tiro na própria cabeça. Ao soltar a arma ela caiu no rio e não teria sido encontrada se não fosse a inteligência de Sherlock.

Depois de esclarecer o caso, o detetive voltou para Londres com Watson, torcendo para que o Sr. Gibson pudesse finalmente ser feliz ao lado da jovem que nunca aceitou o seu amor em respeito a uma mulher que tirou a própria vida para incriminá-la.

PRINCIPAIS PERSONAGENS:

Sherlock Holmes, Dr. Watson, Neil Gibson, Senhora Gibson, Senhorita Dunbar e o Sargento Coventry.

A Faixa Manchada

Helen Stoner é irmã gêmea de Julia, vivem com o padrasto o Dr. Roylott, que estudou medicina na Índia e conheceu a mãe das gêmeas quando elas tinham dois anos. Nessa época, a mãe das gêmeas casaria novamente. A viúva possuía uma boa quantia de dinheiro e deixou que o doutor administrasse a herança com um acordo: ele daria uma quantia anual para elas quando se casassem.

Contudo, um tempo depois de voltarem para a Inglaterra, a mãe morre. Após esse acontecimento, o comportamento dele mudou, tornou-se meio psicótico, criava uma pantera e um babuíno trazidos da Índia, saía pouco de casa e, quando saía, discutia com os vizinhos.

Voltando ao presente, Julia havia morrido há dois anos, ela havia conhecido um major da marinha com quem se noivou. Porém duas semanas antes do casamento algo horrível aconteceu.

Julia perguntou a Helen se ela não teria escutado assobios nas noites anteriores, Helen negou, e Julia foi para o seu quarto. Helen estava dormindo quando, do seu quarto, escutou gritos de uma mulher, reconheceu a voz que era de Julia. Então ela saltou da cama e saiu para o corredor, abriu a porta escutou um assobio. Quando abriu a porta viu sua irmã em meio aos gritos:

“– Helen, foi a faixa manchada! A faixa manchada! “

Queria dizer algo a mais, porém, não conseguiu e caiu no chão morta. A polícia concluiu que Julia estava sozinha quando morreu, não havia marcas de violências no corpo.

Depois de algum tempo, Helen iria se casar, há dois dias, estavam ocorrendo reformas na casa e furaram a parede do quarto dela. Ela teve que se mudar para o quarto onde sua irmã havia morrido. Porém o que assustou Helen foi que, nesses dias, estava escutando o mesmo assobio daquela noite tão triste.

Ela contratou o detetive Sherlock Holmes e seu assistente Dr. Watson, para investigar o caso. O detetive e seu assistente vão para a casa de Helen investigar, pois o padrasto não voltaria tão cedo. Eles examinaram o quarto de Helen, foram para o quarto de Julia em que Helen estava ocupando devido a reforma de seu quarto, examinou cada coisa que estava no quarto, viram uma campainha ao lado da cama. Helen contara que a campainha era nova, há dois anos havia sido instalada. Desconfiado, Holmes puxa a campainha e conclui que ela é falsa. Depois foram para o quarto do Dr. Roylott e Holmes, viu um cofre e perguntou para Helen o que havia dentro dele. Helen respondeu que ele estava cheio de papéis. Porém quando abrem o cofre não havia nada dentro, e, sobre o cofre, havia um pires de leite. Holmes fala para Helen que eles teriam que dormir no quarto de Julia, pois eles investigariam o barulho que a incomodava.

Naquela noite, Holmes e Watson investigavam, mas o Dr. Roylott não desconfiou. De repente, às três horas eles escutam um assobio. Holmes acende um fósforo e bate com uma bengala na corda da campainha. Holmes perguntou a Watson se ele não havia visto nada, mas Watson estava com sono e não havia percebido nada. Porém, em segundos, começaram a ouvir gritos de dor, então Watson pega seu revólver automático e segue Holmes, que ia em direção ao quarto do doutor, e bate na porta, sem resposta. Entraram no quarto, em cima da mesa havia uma lâmparina, o cofre estava aberto, ao lado da mesa estava o Dr. Roylott, com um olhar para cima e fixo, havia uma faixa estranha na testa. Então Holmes fala para Watson:

“- A faixa! A faixa manchada!”

De repente do cabelo do Dr. Roylott, saiu uma cobra nojenta. Holmes falara que era a cobra do brejo, a mais venenosa da Índia. O padrasto morreria pouco tempo depois de ter sido mordido.

Holmes concluiu que a cobra descia pela campainha falsa e, para que a vítima não a visse o padrasto assobiava para a cobra voltar, devia ter treinado a cobra com pires de leite. O doutor havia morrido pela sua própria armadilha.

PRINCIPAIS PERSONAGENS:

Sherlock Holmes, Dr. Watson, Helen Stoner, Julia Stoner e o Dr. Grimesby Roylott.

4.5.1.4 A elaboração das atividades baseadas nos contos selecionados

A fim de atingir um dos objetivos propostos nesta tese, que é elaborar atividades para a sala de aula de língua inglesa sobre os aspectos da língua e da cultura presentes nos contos policiais selecionados, propomos oito sugestões de atividades, para serem, cada uma delas, trabalhadas ao longo de um bimestre letivo, envolvendo aspectos interculturais.

4.6 A Sequência Didática

Para a proposição de atividades didáticas a serem realizadas na sala de aula de língua, decidimos utilizar uma Sequência Didática (doravante SD) a partir das cinco histórias selecionadas do autor escocês Sir Arthur Conan Doyle. Com efeito, as atividades foram planejadas seguindo o modelo de Sequência Básica de Cosson (2014).

A SD é definida por Dolz, Noverraz e Shchneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores enfatizam que as sequências didáticas podem ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, seja ele um conto, um romance, uma crônica, uma fábula etc. Além disso, podem auxiliar no falar e escrever de forma mais adequada em uma situação de comunicação.

Para isso, os autores propõem uma estrutura de base a ser seguida no momento da elaboração das sequências didáticas. Essa estrutura prioriza a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos constituídos por diversas atividades e a produção final. De acordo com Cristóvão (2009, p. 306), a sequência didática “seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular”. Todo esse conjunto de atividades se tornam um projeto da disciplina, no nosso caso específico, um projeto de língua inglesa, se considerarmos a produção inicial e a final.

Cristóvão (2009) defende que um fator a ser considerado, no que tange às orientações metodológicas do procedimento da sequência didática, é a utilização de textos autênticos, ou seja, aqueles que não foram planejados para serem utilizados em sala de aula, mas sim planejados para situações cotidianas para falantes nativos da língua.

Por sua vez, Cristóvão (2008, p.18) define SD como “um conjunto de atividades progressivas, planejadas em torno de uma situação de comunicação clara, guiadas por um objetivo geral, voltadas para um projeto de classe e orientada por gênero(s)”.

4.6.1 A Sequência Básica

Usaremos o modelo didático de atividades proposto por Cosson (2014), por acreditarmos que tal modelo é adequado para a realidade do Ensino Médio brasileiro, no que concerne ao ensino de literatura, especialmente do gênero conto. Contudo, esse modelo foi planejado para ser utilizado com língua materna. Segundo o autor, a sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

a) Motivação

Para o autor, esse primeiro passo da sequência tem o objetivo de preparar o aluno para entrar no texto. Concordamos com aquele por também acreditarmos que, para qualquer atividade a ser desenvolvida em sala de aula, é preciso que haja uma certa motivação do aluno para que aquela seja bem-sucedida. Como o professor é o elaborador da atividade, cabe a ele desenvolver essa motivação, visto que, nem sempre, os alunos estarão motivados para realizar atividades e alcançar objetivos esperados pelo professor. Na área de ensino de línguas, é comum o professor utilizar um momento denominado de *warm-up* (aquecimento), ao iniciar um assunto novo, a fim de que os alunos possam estar preparados e motivados para realizar determinada atividade.

Segundo o referido autor,

“[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.” (COSSON, 2014, p. 55).

b) Introdução

Esse momento é definido como a apresentação do autor e da obra aos alunos. Para o sucesso dessa etapa, o professor precisa ter alguns cuidados. O primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do

escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para os alunos, que serão seus leitores naquele momento. Ao apresentar a introdução, é suficiente que o professor forneça informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto escolhido. Acreditamos ser pertinente o uso de apresentações tipo *Power point* para economizar tempo e ‘prender’ a atenção do aluno.

Um segundo cuidado que o professor deve ter é na apresentação da obra, pois, muitas vezes, o professor acha que aquela obra é muito interessante, e ele precisa levar aos alunos, pois ele acha que certamente irão gostar de seu conteúdo. Para o estudioso, a obra vai falar por si só, e ela pode até não precisar da intervenção do professor, mas, quando se está em processo pedagógico, é melhor orientar o caminho a ser seguido. Assim, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando sua escolha.

Outra estratégia defendida por Cosson na introdução da obra é que o professor mostre a obra física ao aluno, chamando atenção deste à leitura da capa, orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem um livro. Nesse sentido, ele sugere que o docente leve os alunos à biblioteca ou, caso ela não tenha tal obra em seu acervo, eles devem manusear a cópia original do professor. Antes de finalizar, Cosson sugere que o professor também peça que os alunos leiam os prefácios das obras, pois, segundo ele, são objetos de atividades específicas de confronto de expectativas do leitor e fornecem elementos para debates e outras atividades que se desenvolverão antes ou depois da leitura.

No final dessa etapa, o autor destaca que “[...]o professor precisa ter em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” (COSSON, 2014, p. 61).

c) Leitura

Nessa etapa, o essencial é o acompanhamento da leitura por parte do professor, pois muitos docentes pedem que os alunos leiam algo e não fazem o acompanhamento da leitura para saber se os discentes estão com alguma dificuldade ou não. Se o professor decidir trabalhar com textos curtos, a leitura pode ser feita em sala, porém, se for um texto longo, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula.

Para Cosson,

[...] A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, p. 62, 2014).

Nesse sentido, durante o período de leitura, o autor sugere que o professor convide os alunos a apresentarem os resultados de sua leitura em momentos chamados de intervalos. Os mesmos podem ser de natureza variada, como, por exemplo, a leitura de textos menores com ligação com o texto em questão, em que este possa ser retomado permitindo aproximações entre o texto que foi lido e o novo texto. Outra possibilidade elencada pelo estudioso é a leitura conjunta de um capítulo ou trecho para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar.

Assim, é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá a dificuldade de leitura dos alunos, sejam problemas ligados ao vocabulário, à estrutura composicional do texto etc.

d) Interpretação

Cosson propõe pensar a interpretação, no cenário do letramento literário, em dois momentos: um interior e exterior. Segundo ele, o momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ponto máximo na apreensão global da obra, que se realiza logo após a leitura, o chamado encontro do leitor com a obra. Ou seja, esse momento é de cunho pessoal, é tudo que o leitor passou ao ler o livro, suas dificuldades e suas experiências anteriores que o fizeram compreender melhor a história.

Por sua vez, o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Para Cosson (2014, p. 64):

“[...] Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória.

Em outras palavras, esse momento acontece quando externamos ou não nossas impressões da história recém-lida a um amigo ou colega de trabalho, pois entramos na leitura de tal forma que somos tocados pela mensagem que a obra quis transmitir e nos sentimos, de certa forma, motivados a externar nossas opiniões sejam elas a favor ou contra o final apresentado. Dando sequência ao momento de interpretação, o autor sugere que o professor peça aos alunos que externem suas leituras, por meio de um registro, o qual pode variar de acordo com a idade e série escolar do aluno. Esse registro pode ser feito por meio de uma resenha, uma performance teatral da história, ou trechos dela, com uso de vestimentas dos personagens e por colagens que traduzam aspectos da obra e que possam ser expostas em toda a escola. O autor finaliza esclarecendo que pode haver variações de acordo com as características da turma, e o professor precisará fazer adaptações, sem descaracterizar cada etapa, para que a sequência básica seja realizada com sucesso.

Em relação à produção de nossas atividades, optamos por seguir o modelo de sequência descrito acima, organizado na seguinte ordem: motivação, introdução, leitura (com dois intervalos) e interpretação. As atividades foram planejadas para serem aplicadas em um tempo aproximado de um mês, devido aos contos terem sido escritos em língua estrangeira e também considerando o nível heterogêneo da turma, uma vez que há alunos com diferentes níveis de proficiência no idioma.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo visa apresentar a análise dos questionários aplicados aos alunos das duas turmas do curso de Eletrônica de nível médio integrado, do quarto ano do IFRN, *Campus Natal Zona Norte*, a fim de atingir os objetivos propostos neste trabalho, que são: propiciar o desenvolvimento da competência comunicativo-intercultural dos alunos, por meio da utilização do texto literário, mais especificamente, o conto policial; depreender a visão dos alunos acerca da relação entre língua e cultura no texto literário e, por último, desenvolver sequências didáticas que privilegiem o aspecto cultural por meio do texto literário. Para isso, preparamos um questionário que foi aplicado antes da leitura das histórias escolhidas. Com o intuito de verificar o interesse dos alunos pelo texto literário, elaboramos um questionário com cinco perguntas abertas, nas quais os alunos foram convidados a responder, justificando suas respostas. (Ver apêndice B).

Participaram do primeiro questionário 24 alunos da primeira turma do quarto ano do curso de Eletrônica, turno vespertino, e 21 alunos da segunda turma do quarto ano do curso de Eletrônica, turno matutino, do IFRN campus Zona Norte. As perguntas do questionário abordaram temas da nossa pesquisa: conto literário, melhora de conhecimento do idioma, cultura de países de língua inglesa e ensino.

5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Iremos expor os resultados das análises feitas do questionário aplicado às turmas de alunos do IFRN campus Natal Zona Norte, como também alguns gráficos que foram planejados para facilitar o entendimento do trabalho.

5.1.1 TURMA 1

Na primeira questão, foi pedido aos alunos para darem uma definição de conto. A maioria respondeu que sabia de sua definição (Gráfico 1). Seguem abaixo algumas respostas⁴⁸ dadas pelos alunos sobre a definição de conto literário.

A1- “Sim, um fato que ocorre em um local”.

A4- “São histórias pequenas”.

⁴⁸ Os alunos participantes desta pesquisa que responderam ao primeiro questionário serão nomeados de A1 até A24, como forma de preservar suas identidades.

A6- “É uma história curta”.

A9- “Sim. Histórias que falam sobre vidas de personagens e suas complicações”.

A10- “É uma história que mistura a realidade com a ficção”.

A11- “Um conto literário é uma história que passa adiante aspectos culturais e cotidianos de seu autor”.

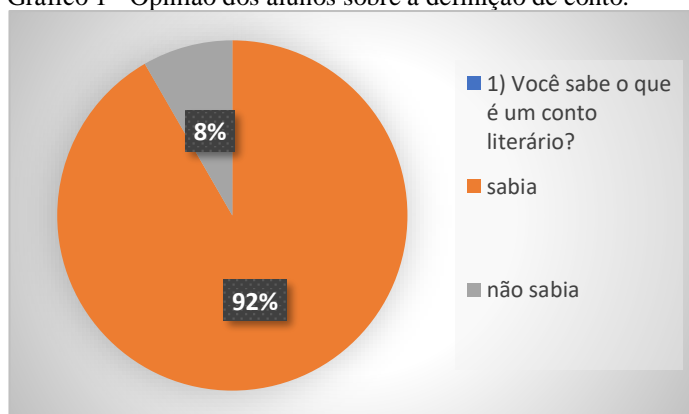
A13- “Sim. É uma história que simula fatos da realidade e contém uma trama”.

A16- “Conto literário são histórias ou estórias que expressam alguma lenda ou mito de culturas diversas”.

A21- “Um conto literário são pequenas histórias que tem apenas um conflito e um rápido desfecho. São curtos e com poucos personagens”.

Percebemos que as respostas dadas pelos alunos são pertinentes, pois eles associam o conto literário com tamanho do texto, ficção, trama, personagem e cultura. É válido salientar que os alunos provavelmente já estudaram o conto na disciplina de Literatura Brasileira, visto que estavam no último ano de seus cursos, e isso deve ter contribuído para a elaboração de suas respostas. Entretanto, independentemente de tê-lo ou não estudado, formulamos a pergunta só para termos uma ideia do que eles consideravam ser um conto, visto que nossa intenção não era ensinar literatura e sim utilizar o texto literário como forma de promover a aprendizagem da língua e cultura.

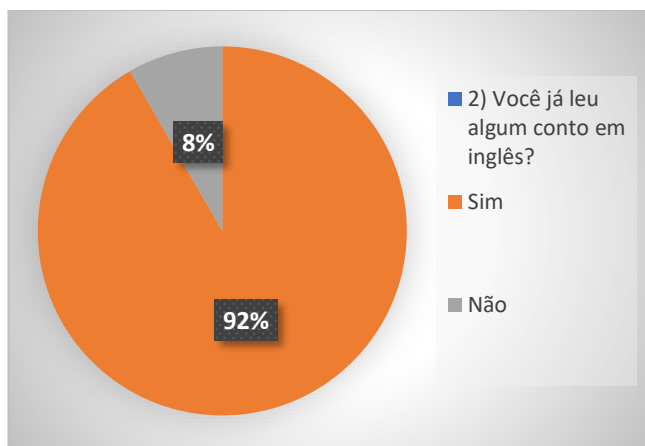
Gráfico 1 - Opinião dos alunos sobre a definição de conto.



Na segunda pergunta, os alunos foram questionados se já tinham lido algum conto anteriormente. Dos alunos questionados, 92% responderam que sim e 8%, que não (ver Gráfico 2). Podemos inferir que a maioria já tenha tido contato com esse gênero literário em língua estrangeira, talvez em decorrência de o conto ser de menor em extensão e,

aparentemente, mais familiar ao aluno. Outra possibilidade é que tenham tido acesso à biblioteca da escola, que dispõe de um pequeno acervo de livros escritos em inglês e, por isso tenham se interessado por um ou outro livro e o tomado de empréstimo.

Gráfico 2- Opinião dos alunos sobre suas experiências de leitura em língua inglesa.



Na terceira pergunta, indagamos se os alunos achavam possível melhorar o nível de inglês por meio da leitura de contos e por quê. A maioria dos participantes respondeu afirmativamente (Gráfico 3). Vejamos algumas respostas:

A1- “Sim, já que com o conto você exercita as palavras que conhece e as demais você entende pelo contexto”.

A3- “ Sim, praticando a leitura adquirimos mais conhecimento”.

A4- “ Sim, pois através da leitura consegue-se aumentar o vocabulário”.

A5- “ Sim, pois pra quem está iniciando, por exemplo, percebe que aprender inglês não é apenas traduzir, mas compreender todo o contexto”.

A13- Sim. O leitor passa a conhecer novas palavras, as quais se repetem várias vezes”.

A18 – “Acredito que pode-se melhorar o nível de língua inglesa com qualquer tipo textual, incluindo o conto”.

Um aluno que respondeu negativamente a essa pergunta justificou afirmando:

A20- “Não acredito que para mim seja bom, acho que para aprender inglês temos que primeiro gostar do que lemos, e isso não acontece comigo lendo contos. Acredito que séries agradem mais”.

Com esses depoimentos, podemos afirmar que os alunos concordam que, por meio da leitura de contos, podemos melhorar o nível de inglês, especificamente com o aumento de vocabulário. Vale salientar que as duas turmas já vinham estudando conosco há dois anos, e que sempre solicitamos a leitura de contos e a apresentação de trabalhos orais como nota parcial de cada bimestre. Dessa forma, tendo tido contato com diversas histórias desde o começo do nosso trabalho, eles já tinham condições de saber que era possível aprender inglês e aumentar o nível de proficiência por meio da leitura.

Gráfico 3 - Opinião dos alunos sobre a melhora na proficiência do idioma através de contos.



Na quarta pergunta, indagamos se os alunos já haviam estudado a cultura de algum país falante de língua inglesa, e pedimos que justificassem suas respostas. A maioria, que foi de 79%, respondeu que não, e 21%, sim (Gráfico 4). Vejamos alguns comentários:

A3- “Não, ainda não me interessei”.

A8- “Não, nunca estudei a fundo a cultura de nenhum país de língua inglesa”.

A16- “Nunca estudei. As instituições de ensino não ajudam na motivação do estudo de outras culturas”.

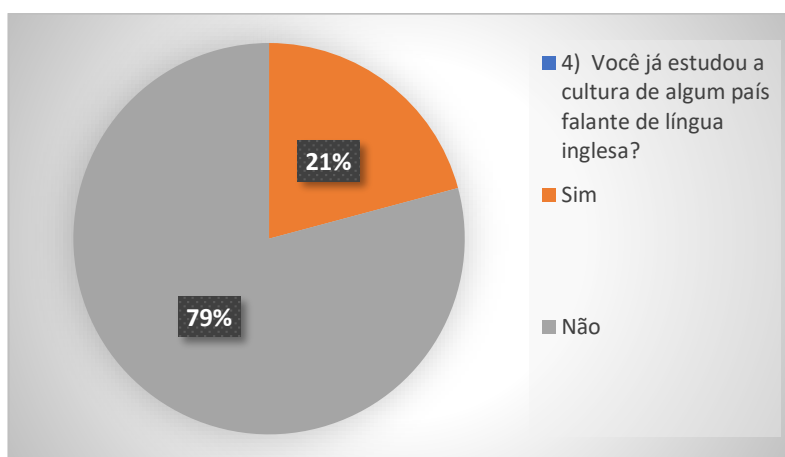
A21- “Sim, já fiz pesquisas a respeito de literatura, cinema e hábito dos USA, *England* e *Scotland*”.

A22- “Já estudei a cultura dos Estados Unidos, mas não me aprofundi tanto quanto à do Japão”.

A24- “Sim, estudei a cultura dos EUA e da Inglaterra”.

Em todos os depoimentos, percebemos que o aluno responsabilizou as instituições de ensino pelo não estudo da cultura. É pertinente mencionar que, no IFRN, metade dos alunos é oriunda de escola pública, sendo a outra metade egressa de escolas privadas. Não podemos afirmar de qual rede este aluno é oriundo, mas poderíamos incluir no comentário dele que as grades curriculares, ementas de curso e materiais didáticos não favorecem o ensino de cultura, dependendo exclusivamente do professor a iniciativa de apresentar a cultura de países falantes de língua inglesa. Entretanto, vimos que houve alunos que estudaram a cultura desses países por conta própria, demonstrando, assim, uma motivação intrínseca pessoal para saber mais sobre o assunto.

Gráfico 4- Opinião sobre o estudo da cultura de países falantes de língua inglesa.



Na quinta e última pergunta do questionário, perguntamos se os alunos achavam possível conhecer aspectos culturais por meio de obras literárias, e pedimos que justificassem suas respostas. A maioria respondeu que sim, que era possível conhecer aspectos culturais em obras literárias (Gráfico 5). Seguem algumas respostas dos alunos:

A1 – “talvez, visto que um conto retrata a história”.

A4- “Sim, pois geralmente os aspectos culturais estão intrínsecos nas obras”.

A6- “Sim, pois é possível apresentar os costumes de determinado povo por meio de histórias”.

A10- “Sim, é possível notar a maneira que as pessoas vivem, interagem e se comportam”.

A14- “Sim, pois as obras literárias também refletem a cultura de um povo, assim como filmes, músicas etc ”.

A18- “Sim, pois a literatura relata fatos de determinados locais e por meio disso, podemos conhecer tal cultura”.

A21- “Sim, pois as obras literárias falam e tratam sobre costumes, lendas e hábitos linguísticos do país do escritor”.

Pelos depoimentos acima, podemos inferir que os alunos concordam, quase por unanimidade, ser viável a identificação de aspectos culturais em obras literárias, visto que a resposta onde houve um ‘talvez’ leva-nos a considerar como uma resposta afirmativa. Os comentários dados pelos alunos A14 e A18 merecem nossa atenção, pois relatam que as obras: “[...] refletem a cultura de um povo, assim como filmes, música etc”. Que a literatura: “[...] relata fatos de determinados locais e por meio disso, podemos conhecer tal cultura”. Ambas as respostas são coerentes com o pensamento de Collie e Slater (1987) de que, se o aprendiz quiser aprofundar seu conhecimento sobre a vida no país onde o idioma é falado, deve ter acesso a programas de rádio locais, filmes ou vídeos, jornais e textos literários. Ou seja, para adquirir conhecimento acerca de um país, quando não for possível visitá-lo de imediato, o aprendiz pode atualmente, com muita facilidade, utilizar os meios listados pelos autores, uma vez que a riqueza de opções disponíveis torna esse caminho acessível. Temos, por exemplo, aplicativos nos quais se pode ter acesso a rádios britânicas e americanas; canais no *Youtube* que reproduzem, em tempo real, programas e noticiários; e, por último, há obras gratuitas de domínio público na Internet que o aluno pode acessar sem muitas dificuldades. Destacamos o nível de maturidade dos alunos, que, ao emitirem tais respostas, demonstraram familiaridade com o assunto, embora sem possuir conhecimento acadêmico a esse respeito.

Gráfico 5- Opinião dos alunos sobre a possibilidade de conhecer aspectos culturais pelas obras literárias.



5.1.2. TURMA 2

Na primeira pergunta, indagamos os alunos se eles sabiam definir o conto literário, sendo que, dos vinte e cinco alunos participantes da pesquisa, 5% afirmaram não saber, e 95% responderam afirmativamente (Gráfico 6). Seguem abaixo alguns depoimentos⁴⁹ dos alunos da turma 2 sobre a definição de conto:

A1- “O conto é um texto literário que se aproxima da crônica no estilo e linguagem, mas no conto o tamanho é menor e ele também narra algo do dia a dia (algum acontecimento)”.

A7- “Um conto literário é uma história que retrata um acontecimento, podendo ter aspectos fictícios”.

A8- “É um gênero literário de tamanho curto, com predominância da sequência narrativa e com intenção comunicativa de contar uma história”.

A12- “Histórias pequenas”.

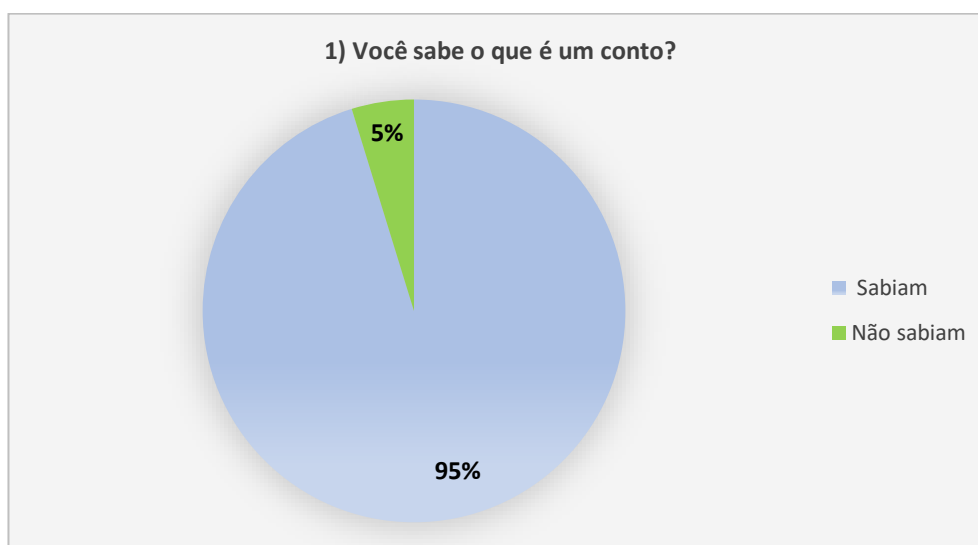
A13- “Sim, se trata de um texto que carrega uma bagagem cultural de certa sociedade e a expressão de seus sentimentos ou pensamentos”.

⁴⁹ Os alunos participantes desta pesquisa que responderam ao primeiro questionário serão nomeados de A1 até 21, como forma de preservar suas identidades.

Podemos inferir dos depoimentos dados pelos alunos que a maioria mostrou ter certo conhecimento sobre o que seja um conto. Os alunos, em sua maioria, o definiram como histórias curtas que possuem aspectos fictícios e culturais de uma sociedade.

Deduzimos também, como ocorreu com a turma 1, que isso ocorreu pelo fato de os alunos já terem cursado a disciplina de Literatura Brasileira, que é oferecida juntamente com Língua Portuguesa, nos quatro anos do curso.

Gráfico 6 - Opinião dos alunos sobre a definição de conto.



Na segunda pergunta, os alunos foram indagados se já tinham lido algum conto em inglês, e, em caso afirmativo, qual conto. A maioria, 76%, respondeu que não, e 24%, que sim (Gráfico 7). O resultado da pergunta acima mostra que a maioria ainda não teve uma experiência leitora em inglês, mesmo já tendo uma noção da definição de conto. Vejamos alguns depoimentos da minoria que respondeu afirmativamente:

A4: “Sim. A bela adormecida, a princesa e o sapo”.

A14: “Sim. The red headed society”.

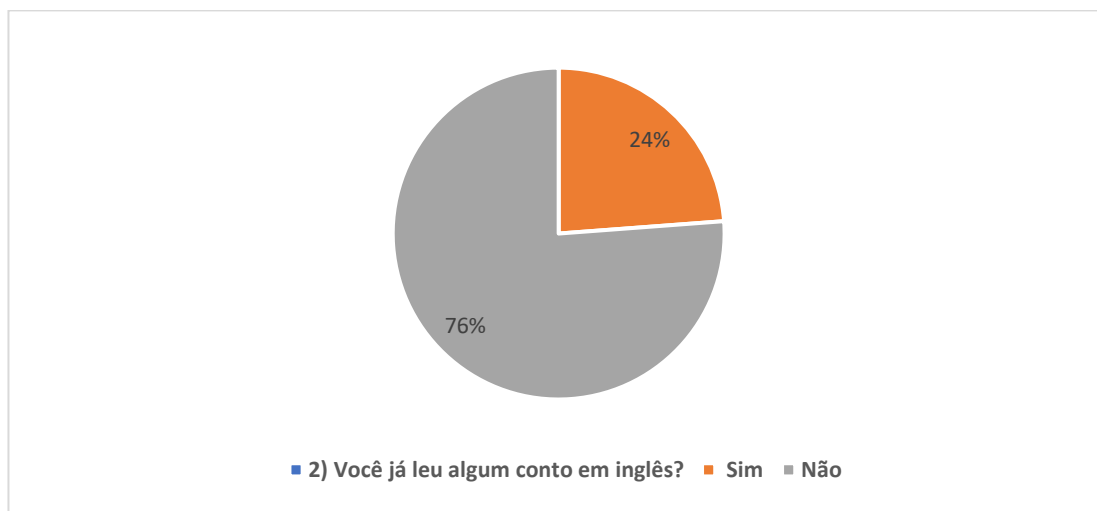
A16: “Sim. O signo dos quatro, Sherlock Holmes.

A17: “Sim. The Christmas Present.

A21: “Realizei uma leitura parcial de uma narrativa de Sherlock Holmes (A liga dos cabeças vermelhas) na língua inglesa”.

Apesar de termos poucos alunos que relataram já ter lido um conto escrito em língua inglesa, podemos observar que, dos cinco alunos que responderam afirmativamente, três mencionaram duas histórias de Conan Doyle. Percebemos também que eles associaram o personagem como criador das histórias, e não como uma criação de Doyle. Ademais, destacamos o interesse que eles demonstraram por histórias policiais.

Gráfico 7 - Opinião dos alunos sobre suas experiências de leitura em língua inglesa.



Na terceira pergunta, questionamos se eles achavam possível melhorar o nível de inglês por meio da leitura de contos. Todos responderam que sim. Vejamos alguns comentários:

A1- “Sim, pois o conto irá nos pôr em contato com palavras e situações comunicativas que não vemos normalmente em sala de aula”.

A3- “Sim, pois lendo contos em inglês nós exercitamos e conseguimos memorizar e, conseqüentemente, aprender melhor a língua”.

A4- “Sim, porque a partir da leitura conhecemos palavras novas e vemos diferentes formas de aplicar as palavras que já conhecemos”.

A5- “Sim, pois os contos podem traduzir a cultura de um país, colocando palavras e termos que pertencem àquela população, além de incentivar a imaginação para entender melhor o que está escrito”.

A13- “Acho que sim, pois pode melhorar o leque do conhecimento das palavras, gírias e expressões diversas. “

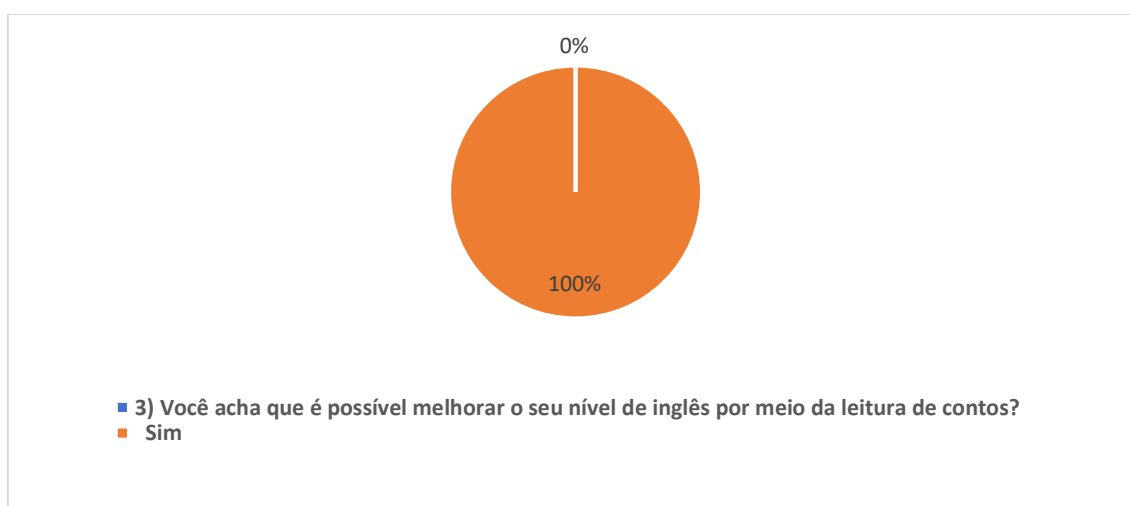
A21- “Acredito que é possível a melhora do nível de inglês, uma vez que a utilização de contos pode ser um meio atrativo e divertido, além de acrescentar e reforçar aspectos das narrativas exploradas nos contos”.

Os depoimentos desses alunos são coerentes com o que Collie e Slater (1987, p. 5) preconizam quando falam que,

Ao ler um texto contextualizado e encorpado, os alunos se familiarizam com muitos aspectos da linguagem escrita – a formação e função das frases, a variedade de estruturas possíveis, as diferentes formas de conectar ideias - o qual aumenta e enriquece suas próprias habilidades com a escrita.⁵⁰ (Tradução nossa).

É pertinente observarmos o que o aluno A4 responde, pois ele afirma que, a partir da leitura, ele conhece palavras novas e diferentes formas de aplicá-las, ou seja, esse aluno, de alguma forma, acredita no benefício que a leitura tem para o aprendiz de línguas, visto que ele consegue traduzir claramente o que os estudiosos acima defendem. Vale salientar também que sempre defendemos essa hipótese de aprendizagem por meio da leitura de contos e precisávamos conhecer a opinião dos participantes desta pesquisa para podermos confirmar nossa ideia inicial.

Gráfico 8 - Relação entre nível de inglês e leitura de contos.



⁵⁰ ‘Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills’.

Na quarta pergunta, questionamos se os alunos já tinham estudado a cultura de algum país falante de língua inglesa, e pedimos para que eles justificassem suas respostas. Do total, 71% responderam que não, e 29%, que sim (Gráfico 9). Alguns alunos que responderam negativamente, justificaram:

A2- “Não, acredito que não tive interesse em procurar saber sobre outras culturas de países com língua oficial sendo inglês”.

A7- “Não tive a curiosidade”.

A8- “Não, pois nunca tive interesse”.

A9- “Não, ainda não tive a oportunidade”.

Os alunos que responderam afirmativamente relataram:

A14- “De certa forma, pois uso o *Youtube* como meio de estudo da língua inglesa e os *youtubers*, geralmente citam características culturais dos países de língua inglesa”.

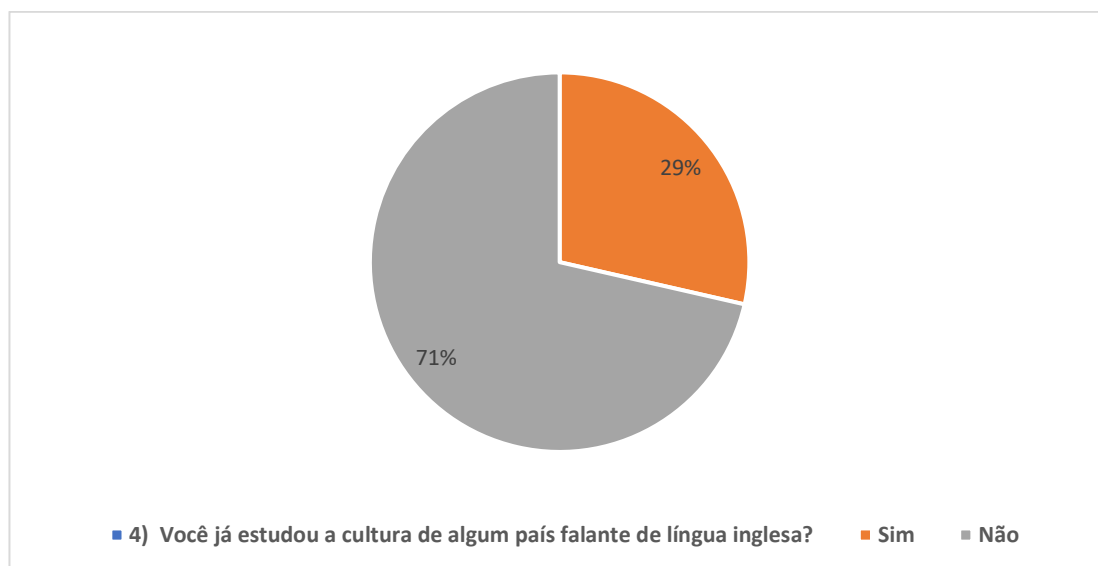
A15- “Sim, no curso de inglês estudei sobre os Estados Unidos”.

A16- “Sim. A cultura dos Estados Unidos. O tipo de música que eles gostam, esporte e etc.

A17 – “Estudei, porque tenho interesse em viver nos EUA e queria aprender mais sobre lá”.

A19- “Já estudei, mais por trabalhos que precisei apresentar do que por interesse”.

Gráfico 9 - Opinião sobre o estudo da cultura de países falantes de língua inglesa.



Os depoimentos de A15 e A9 são interessantes, pois o primeiro menciona que só estudou a cultura em um curso de idiomas, e não em sua sala de aula convencional. Então, ele quer dizer que, antes de ser aluno no IFRN, ele nunca teve oportunidade de estudar a cultura de outro país nos quatro anos de ensino fundamental. Já o segundo relata que ainda não teve a oportunidade de estudar tal matéria, deixando implícito que, se tivesse tido a oportunidade, o teria feito. Podemos deduzir com essas duas opiniões, e com as dos demais colegas, que eles acham importante a integração do estudo de língua e cultura, uma vez que o estudo daquela por si só se torna incompleto e descontextualizado, se não houver a menção a aspectos culturais, como, por exemplo, como o povo se comunica, quais são os seus costumes, formas de se vestir, seus hábitos, suas crenças etc.

Na quinta e última pergunta deste questionário, indagamos se os alunos achavam possível conhecer aspectos culturais de um povo através da leitura das suas obras literárias, e pedimos que justificassem suas respostas. Todos os alunos responderam afirmativamente (Gráfico 10). Seguem algumas respostas:

A1- “Sim, pois nas obras literárias estão reproduzidas a cultura de um povo, e quando estudamos isso, estudamos a cultura”.

A2- “Sim, essa ação nos apresentaria o cotidiano das pessoas, os costumes das épocas, tradições e contexto”.

A3- “Sim, já que muitos livros são escritos e neles possuem gírias e formas de falar, que as pessoas, de determinada região, pertencem. Desta forma, lendo os livros, nós aprendemos e temos um pouco a ideia de como é falada a língua”.

A5- “Sim, pois a escrita carrega muitas características culturais de um povo”.

A6- “Sim, pois tais obras literárias trazem algumas raízes da cultura de um povo e por meio da leitura você irá conhecer tais aspectos culturais”.

A8- “Sim, a literatura é uma das formas de conhecer a identidade cultural de um país”.

A11- “Sim, toda manifestação artística revela de forma significativa sobre a cultura de uma sociedade”.

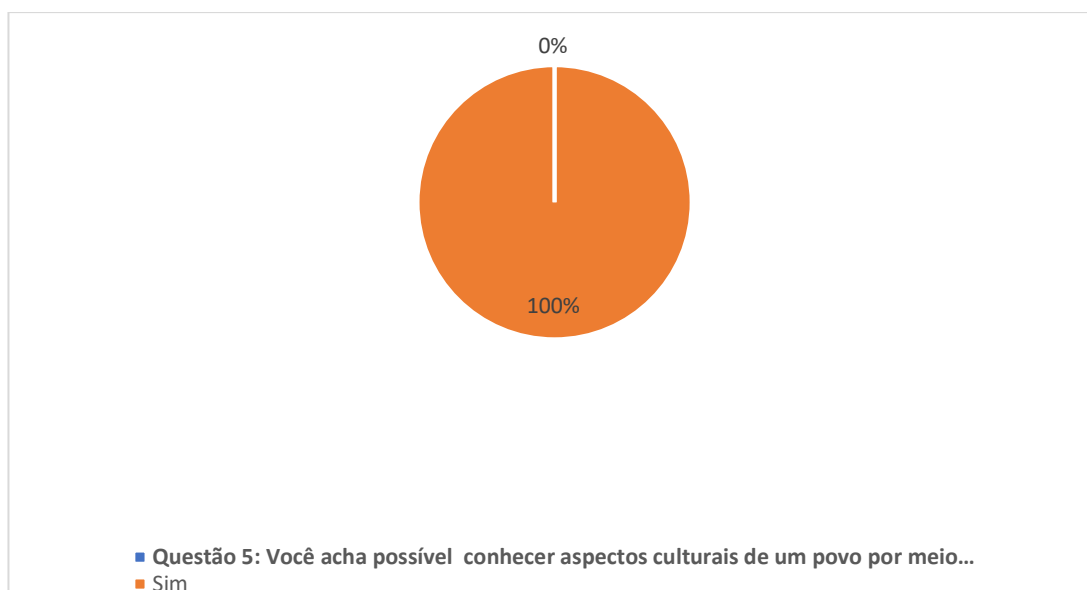
A13- “Sim, como falado na primeira pergunta, o texto literário carrega os costumes e cultura do povo que o produz”.

A14- “Sim, pois a literatura é uma forma de expressão da cultura do escritor”.

A21- “Acredito que sim, pois as obras literárias carregam consigo marcas pertencentes a características do povo relacionado ao autor da obra ou até mesmo através da consistência (momento e tempo histórico) pertinentes na narrativa”.

As respostas dadas pelos alunos acima estão em conformidade com as ideias de Collie e Slater (1987) e Lazar (1993) quando falam que: “ Ler a literatura de um período histórico é, antes de mais nada, uma das formas que temos que nos ajudam a imaginar como era a vida naquele território estrangeiro: nosso próprio passado do país.⁵¹” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4. Tradução nossa); e “...usar a literatura com nossos alunos pode capacitá-los a ganhar percepções úteis e frequentemente surpreendentes sobre como os membros de uma sociedade podem descrever ou avaliar suas experiências.⁵² (LAZAR, 1993, p. 17. Tradução nossa). Assim, esses depoimentos enriquecem nossa hipótese inicial da viabilidade de reconhecimento de traços culturais por meio da leitura do texto literário.

Gráfico 10- Opinião dos alunos sobre a possibilidade de conhecer aspectos culturais pelas obras literárias.



Depois de aplicado o questionário às duas turmas e tabulados os dados, iremos tecer alguns comentários sobre os resultados obtidos. As perguntas do questionário versaram

⁵¹ Reading the literature of a historical period is, after all, one of the ways we have to help us imagine what life was like in that other foreign territory: our own country's past.

⁵² [...] using literature with our students may enable them to gain useful and often surprising perceptions about how the members of a society might describe or evaluate their experiences.

sobre a definição de conto; experiências anteriores com a leitura de contos em inglês; possibilidade de melhora do nível de inglês com a leitura de contos; estudo da cultura de algum país falante de língua inglesa; e, por último, conhecimento de aspectos culturais por meio de obras literárias.

A análise dos questionários nos fez chegar às seguintes conclusões: das cinco perguntas abertas que formulamos para as duas turmas, quase todos os alunos apresentaram a mesma opinião, exceto com a segunda pergunta. Na primeira pergunta, os alunos foram indagados se sabiam a definição de conto e ambas as turmas responderam que sim. Na segunda pergunta, questionamos se eles já tinham lido algum conto em inglês e obtivemos respostas antagônicas: na primeira turma, a maioria, respondeu afirmativamente e, na segunda turma, a maioria respondeu negativamente.

Acerca da terceira pergunta, os alunos responderam a respeito da possibilidade de melhorar o nível de inglês pela leitura de contos, e as respostas dadas por eles foram afirmativas, quase todos acreditam que é possível. Podemos inferir que as respostas são coerentes com as ideias que Collie e Slater(1987), Lazar (2005), Duff e Malley (2003), Carter e Long (1992) defendem, quando dizem que o texto literário: “promove enriquecimento linguístico” (COLLIE; SLATER, 1987); “serve de estímulo para a aquisição de língua” (LAZAR, 2005); “Linguisticamente, os textos literários oferecem amostras genuínas de diversos tipos de estilos, registros e textos com muitos graus de dificuldade” (DUFF; MALLEY, 2003); “O texto literário pode ser usado para colocar os alunos em contato com usos sofisticados, variados e criativos da língua” (CARTER; LONG, 1992).

Na pergunta seguinte, quando questionamos se eles já tinham estudado a cultura de algum país falante da língua inglesa, os respondentes das duas turmas revelaram que nunca haviam estudado a cultura de outro país (79% e 71%, respectivamente). Pelos comentários dos alunos, podemos afirmar que a maioria tem interesse em estudar a cultura de outros países por diversos motivos, como: curiosidade, interesse próprio, necessidade de interagir com estrangeiros, desejo de adquirir fluência no inglês etc., pois muitos planejam morar em um país falante de língua inglesa, têm apreço pela música britânica e querem saber mais sobre algum esporte.

Na última pergunta, os alunos responderam sobre a possibilidade de conhecer aspectos culturais por meio de obras literárias. Novamente as turmas 1 e 2 tiveram resultados quase idênticos. A maioria (96% e 100%, respectivamente) afirmou que era possível conhecer a cultura de um país lendo obras literárias. As justificativas dos alunos

foram bem plausíveis, pois eles argumentaram que, nas obras, a cultura de um povo é representada através dos costumes, da indumentária, das tradições etc. Outros argumentos foram no sentido de chamar a atenção para a linguagem coloquial de determinado lugar, como o *cockney* falado no *East End* londrino e que ficou largamente conhecido através da peça *Pygmalion*, de George Bernard Shaw que, por sua vez, inspirou o filme *My Fair Lady*, de 1964, dirigido por Andrew Cukor e estrelado por Audrey Hepburn e Rex Harrison.

Por fim, houve um aluno que defendeu que as obras carregam consigo características de um povo relacionado ao autor ou até o momento e tempo históricos presentes nela. As respostas dos alunos foram muito pertinentes, pois foram dadas por quem nunca havia estudado a cultura de outros países por meio da leitura de obras literárias, e esse fato só faz corroborar a nossa tese de que é possível identificar e conhecer aspectos substanciais da cultura de um país quando lemos um texto literário, como um conto.

Acerca do questionário aplicado, os dados gerados apontam que os alunos ainda possuem uma visão mais voltada para a aquisição de língua, ou seja, uma visão estruturalista, pois muitos deles mencionaram aumento no léxico e conhecimento de gramática, e que os diferentes usos das palavras nos textos podem facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Diante disso, podemos inferir que os alunos relacionam aprendizado do idioma com a aquisição de vocabulário, ou seja, uma visão mecanicista, pois visa a automatização na língua estrangeira, como preconizava o método Audiolingual, o qual tinha como um de seus princípios que a aprendizagem de uma língua estrangeira era um processo de formação de hábitos mecânicos, como a memorização de diálogos e práticas de exercícios orais buscando a precisão e reduzindo os erros produzidos. Segundo Richards e Rodgers (2001), a aprendizagem de uma língua requer o domínio de elementos e a aprendizagem de regras pelas quais esses elementos são organizados, de fonema para morfema, de palavra a frase e de frase a oração.

Entretanto, essa visão, que é limitada de cultura, contradiz a proposta do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, o qual preconiza a formação unilateral do aluno técnico de nível médio, integrando de modo indissociável, ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Dessa forma, essa proposta pedagógica busca a emancipação do aluno, com o objetivo de torná-lo um cidadão consciente e transformador de sua realidade social. Além disso, o PPP defende que o IFRN

“[...] deve dispor de referências culturais que permitam aos sujeitos se situarem no mundo. [...] deve estimular a exploração de temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as desigualdades e as injustiças sociais. Deve ensinar o respeito pelas outras culturas, a preservação das raízes culturais e a valorização da identidade. Deve, sobretudo, possibilitar o acesso a produções culturais do campo científico, artístico e tecnológico que ampliem a maneira de ver e de estar no mundo.

Nesse sentido, propomos a elaboração de sequências didáticas que pensem um contexto mais amplo de língua, não se restringindo a atividades exclusivamente de ganho de vocabulário, mas sim de atividades que se aproximem mais com a prática de sala de aula, quais sejam teorias mais modernas de ensino de línguas, ou seja, menos estruturais e mais funcionais, com uma língua mais móvel. Nos seus depoimentos, os alunos expõem uma ideia limitada de língua, pois eles mencionam com demasia o aumento de léxico, e língua não é formada apenas disso, mas também por aspectos funcionais, como categorias nocionais e funções comunicativas.

No que concerne às perguntas de pesquisa, pudemos responder à terceira, que era “como o aspecto cultural era visto pelos alunos do Ensino Médio do IFRN e quais seriam suas reais dimensões” (grifo nosso). Conforme as respostas dadas pelos alunos, o tópico cultural é importante e causa interesse entre eles, uma vez que, dentre aqueles que justificaram suas respostas, houve uns que demonstraram interesse em conhecer a cultura dos Estados Unidos, por mera curiosidade em adquirir conhecimento sobre os costumes ou por necessidade acadêmica de apresentar trabalho nesse país. Outrossim, não obtivemos respostas satisfatórias para a primeira pergunta da pesquisa, que era, “Como os alunos podem melhorar seu conhecimento de cultura por meio da leitura de contos?” (grifo nosso). Quase todos os alunos das duas turmas utilizadas acharam ser possível o conhecimento de aspectos culturais por meio da obra literária, porém acreditamos que possamos acrescentar o fato que a maneira pela qual esse conhecimento irá ser oferecido dependerá do papel do professor na elaboração das atividades com o texto, pois se o educador não preparar com cuidado, corre-se o risco de o aluno não identificar os traços culturais que o texto apresenta.

No tocante à segunda pergunta, “O ensino de LI no IFRN tem proporcionado conhecimento de outras culturas?”, constatamos que a maioria dos alunos das duas turmas responderam negativamente, apesar de alguns dizerem que tinham estudado as culturas do Estados Unidos e Inglaterra. Logo, percebemos que o tema cultural precisa ser mais

trabalhado no referido instituto, visto que língua não pode ser separada do ensino de cultura, os dois são inseparáveis e, para ser um cidadão intercultural, é preciso ter habilidades, conhecimentos, atitudes e valores da cultura da língua alvo.

Devido a problemas que enfrentamos no decorrer da tese, não tivemos tempo hábil para a aplicação das atividades elaboradas, porém podemos afirmar que tais atividades podem ser aplicadas com quaisquer alunos de Ensino Médio, nível intermediário da Rede Pública de Ensino. Reconhecemos que poderíamos ter utilizado outra turma ou, até mesmo, termos trabalhado por mais tempo com as turmas, porém tivemos problemas durante a coleta de dados. Outro problema enfrentado durante o início da pesquisa foi a mudança do cenário de coleta da nossa pesquisa, pois tínhamos planejado criar um projeto de extensão voluntário, intitulado Clube de Leitura em Língua Inglesa, com alunos de diversas turmas do nosso campus de atuação e a criação de uma turma, na qual iríamos trabalhar com os alunos diversos textos literários, especialmente contos de autores britânicos e americanos. Contudo, não tivemos quórum suficiente, pois, no início, tínhamos 16 alunos inscritos no projeto, mas apenas tivemos 2 ou 3 alunos assíduos até o final, e os outros se evadiram, inviabilizando, assim, a nossa coleta de dados. Por isso decidimos utilizar duas de nossas turmas de alunos que estavam no quarto ano do Ensino Médio regular, pois já teríamos um número considerável de pessoas para a pesquisa. Com efeito, decidimos trabalhar com nossas turmas regulares, em dois momentos diferentes, para a obtenção de dados definitivos que iriam embasar a nossa pesquisa e confirmar ou negar nossa hipótese de se poder aprender inglês pela leitura de textos literários.

6 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Após a aplicação e análise do questionário em duas de nossas turmas de alunos, propomos agora um conjunto de atividades de cunho intercultural para serem utilizadas, aproximadamente em um bimestre, totalizando doze aulas de 45 minutos cada, uma vez que escolhemos o modelo de sequência básica sugerido por Cosson (2014), conforme explicitado no capítulo 3 da presente tese. Na escolha dos contos a serem trabalhados, o professor deverá levar em consideração as suas próprias reações como leitor e a identificação com a trama das histórias policiais, uma vez que o tema ainda desperta interesse em muitos leitores.

6.1. ASPECTO CULTURAL: O RACISMO

ATIVIDADE 1

CONTO: THE FIVE ORANGE PIPS

NÍVEL: Intermediário.

TEMPO ESTIMADO: Aproximadamente um mês.

OBJETIVOS PRINCIPAIS: Trabalhar o tema do racismo e estimular a reflexão dos alunos para minimizar possíveis estereótipos existentes ou não entre outras culturas.

- **ETAPA DA MOTIVAÇÃO**

PARTE A- Listen to the song below entitled *Ebony and Ivory* played by Paul McCartney and Stevie Wonder and answer the questions that follow:

Ebony & Ivory

Paul McCartney and Stevie Wonder

Ebony and ivory live together in perfect harmony
 Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't we?
 We all know that people are the same wherever you go
 There is good and bad in ev'ryone
 We learn to live, when we learn to give
 Each other what we need to survive, together alive
 Ebony and ivory live together in perfect harmony
 Side by side on my piano keyboard, oh Lord why don't we?
 Ebony, ivory, living in perfect harmony
 Ebony, ivory, ooh
 We all know that people are the same wherever you go
 There is good and bad in ev'ryone

We learn to live, when we learn to give
 Each other what we need to survive, together alive
 Ebony and ivory live together in perfect harmony
 Side by side on my piano keyboard, oh Lord why don't we?
 Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't we
 Ebony, ivory, living in perfect harmony
 Ebony, ivory, living in perfect harmony
 Ebony, ivory, living in perfect harmony
 Ebony, ivory, living in perfect harmony
 Ebony, ivory, living in perfect harmony
 Ebony, ivory, living in perfect harmony

- 1) What theme is expressed in the song?
- 2) What colors are in the keyboards of the piano?
- 3) Can be people be judged by the color of their skin or by their attitudes and actions?
- 4) If the keys of the keyboard live in perfect harmony, why do white and black people can't?
- 5) What do the singers mean when they say: "there's good and bad in everyone"?
- 6) What relationship could the following proverb, "You can't judge a book by its cover", have with the song?

PARTE B

Pair up and discuss the following questions:

- 1) Is racism a problem in your city/country?
- 2) Why do you think it still exists?
- 3) What about the local media, does it promote equality among races or is it racist?
Give examples.
- 4) What actions could you do to fight against it?
- 5) Do you think racism happens in developed countries, too?

• ETAPA DA INTRODUÇÃO

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

- **ETAPA DE LEITURA**

- a) **PRIMEIRO INTERVALO**

- b) **SEGUNDO INTERVALO**

FRAGMENTOS:

1. *My uncle Elias emigrated to America when he was a young man and became a planter in Florida, where he was reported to have done very well. At the time of the war he fought in Jackson's army, and afterwards under Hood, where he rose to be a colonel. (p. 334)*
2. *He had made a very considerable fortune in the States, and his reason for leaving them was his aversion to the negroes, and his dislike of the Republican policy in extending the franchise to them. (p.334).*
3. *One day – it was in March, 1883 – a letter with a foreign stamp lay upon the table in front of the colonel's plate.[...]Opening it hurriedly, out there jumped five little dried orange pips, which pattered down upon his plate. I began to laugh at this, but the laugh was struck from my lips at the sight of his face. His lip had fallen, his eyes were protruding, his skin the colour of putty, and he glared at the envelope which he still held in his trembling hand, 'K.K.K.!' he shrieked, and then, 'My God, my God, my sins have overtaken me!' (p. 335).*
4. *On the inside of the cover was a paper label, with the initials of K.K.K. repeated upon it, and 'Letters, memoranda, receipts, and a register's written beneath. These, we presume, indicated the nature of the papers which had been destroyed by Colonel Openshaw.(p. 337.*

5. “[...]In this way you see K.K.K. ceases to be the initials of an individual and becomes the badge of a society.” “Ku Klux Klan. A name derived from the fanciful resemblance to the sound produced by cocking a rifle. This terrible secret society was formed by some ex-Confederate soldiers in the Southern states after the Civil War, and it rapidly formed local branches in different parts of the country, notably in Tennessee, Louisiana, the Carolinas, Georgia, and Florida. Its power was used for political purposes, principally for the terrorizing of the negro voters and the murdering and driving from the country of those who were opposed to its views. (p. 345-346).

FONTE: Adventures of Sherlock Holmes, p. 331- 350 in *Sherlock Holmes - The Complete Novels and Stories*. Volume 1.

PARTE A

- 1) Did you notice any racist traces in the story? What kind?
- 2) What aversion did uncle Elias develop in the United States?
- 3) What racist society is presented in the story? What do you know about it?
- 4) Does the racist society still exist? Does it have presence in Brazil?
- 5) What would you do if you knew a friend of yours had interest in joining that racist group? What arguments would you use to discourage him not to join it?

PARTE B

- 1) Group Work- Do some research about Racism in the Queen’s Victoria time and in the United States during the recession war in the XIX century.

• ETAPA DE INTERPRETAÇÃO

- 1) Share your research with the class in a few words.
- 2) In the story, uncle Elias leaves his home country to live somewhere else. Why did he do that? In what situations would you leave your own country?
- 3) In your opinion, black and white people have the same opportunities in Brazil?
- 4) What would you say to change uncle Elias’s opinions about black people?
- 5) Role play a scene where Racism is being criticized and suggest ways to avoid it.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Inicie a etapa de Motivação pedindo aos alunos que escutem a canção e depois discutam as questões propostas da Parte A individualmente.	20 min.
	Debata com os alunos a questão do racismo, que está presente na canção, e verifique suas respostas.	15 min.
	Peça aos alunos que formem duplas para responder às questões propostas da Parte B e depois verifique suas respostas.	20 min.
	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.
Intervalo ⁵³ de uma semana		
2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.

⁵³ Conforme exposto no capítulo 3, os intervalos, componentes da sequência didática proposta por Cosson (2014), serão utilizados nesta tese para leitura dos contos fora do ambiente de sala de aula.

	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com as principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3 ^a semana	Inicie o Segundo Intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam cinco fragmentos retirados da história em duplas.	15 min.
	Em seguida, peça que eles respondam às questões propostas.	20 min.
	Por fim, peça que eles façam uma pesquisa sobre o racismo na Inglaterra vitoriana e nos Estados Unidos durante o período da guerra civil no século XIX. Enfatize que a pesquisa terá que ser exposta na aula seguinte, em inglês. Fim da etapa de leitura.	45 min.
4 ^a semana	Inicie o encontro seguinte fazendo um levantamento do resultado das pesquisas realizadas em casa.	30 min.
	Em seguida, peça aos alunos que formem grupos para discutirem as questões de 1 a 4.	15 min.
	Verifique as respostas dos alunos.	15 min.

	Depois de finalizarem as quatro questões, peça que os alunos, desta vez, formem duplas ou trios para responderem à quinta questão (na Etapa da Interpretação), por meio da qual terão que encenar um trecho do conto em que o racismo é mencionado, criticando seu uso e estimulando a igualdade entre as raças.	30 min.
	Finalmente, conclua a atividade no grande grupo verificando a apresentação dos alunos.	30 min.

6.2 ASPECTO CULTURAL: O PATRIOTISMO

ATIVIDADE 2

CONTO: THE ADVENTURE OF THE BRUCE-PARTINGTON PLANS

NÍVEL: Intermediário.

TEMPO ESTIMADO: aproximadamente um mês.

OBJETIVOS PRINCIPAIS: Trabalhar o tema do patriotismo/nacionalismo e estimular a reflexão dos alunos para minimizar possíveis estereótipos existentes ou não entre as culturas.

- **ETAPA DE MOTIVAÇÃO**

PARTE A- Pair up and discuss the following questions:

1. Are you a patriot person? What makes you one?
2. Would you die for your country? Why?
3. Would you keep a secret if it involves your country safety? Why?

PART B- Debate on Patriotism nowadays focusing on the questions below:

1. Do schools today stimulate the feeling of being Brazilian? Why or why not?
2. Do your parents know how to sing the Brazilian national anthem? Do you think knowing the anthem make you a good citizen?
3. Are you proud or ashamed of being Brazilian? Why or why not?
4. In your opinion, what is Brazil famous for by other countries? Is it good or bad?

- **ETAPA DE INTRODUÇÃO**

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle? Do you have any ideas?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

ETAPA DE LEITURA

A) PRIMEIRO INTERVALO

B) SEGUNDO INTERVALO

FRAGMENTOS:

1. *“My brother, Sir James, was a man of very sensitive honour, and he could not survive such an affair. It broke his heart. He was always so proud of the efficiency of his department, and this was a crushing blow. (p. 100) His last bow (papers).*
2. *‘I wonder if the death was natural, or whether the poor old fellow killed himself! If the latter, may it be taken as some sign of self-reproach for duty neglected? We must leave the question to the future.’ (p. 101)*
3. *“In all your career you have never had so great a chance of serving your country.” (p. 96).*
4. *“For England, home and beauty- eh, Watson? Martyrs on the altar of our country. (p. 113).*
5. *“How an English gentleman could behave in such a manner is beyond my comprehension. (p. 115).*
6. *“Arthur was the most single-minded, chivalrous, patriotic man upon earth. He would have cut his right hand off before he would sell a State secret confided to his keeping. It absurd, impossible, preposterous to anyone who knew him.’ (p. 101).*

Fonte: Adventures of Sherlock Holmes, p. 331-350 in Sherlock Holmes – The Complete Novels and Stories. Volume 1.

1. After reading the excerpts taken from the story, identify words or expressions involving nationalistic points of view.
2. In the Bruce-Partington plans there is an incident involving British national security and two people die because of it. Can you consider them patriots? Why?
3. How would you react if you were Cadogan West? Or Sir James Walter? Would you feel responsible for the robbery of the plans?

ETAPA DE INTERPRETAÇÃO

PARTE A- PAIR WORK

Role-play a dialogue among Cadogan West, Colonel Valentine and the foreign agent Oberstein in the moment West found them with the plans. What would you do if you were in the same situation?

PARTE B- INDIVIDUAL WORK

Write a different ending to the story by involving a Brazilian detective in the plot. After that, read your end to the whole group.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Inicie a etapa de Motivação pedindo aos alunos que discutam as questões propostas em duplas.	20 min.
	Verifique as respostas no grande grupo.	20 min.
	Peça aos alunos que formem grupos de três e discutam acerca do Patriotismo nos dias de hoje a partir de questões propostas no material.	20 min.
	Inicie a etapa da Introdução pedindo aos alunos que formem duplas e debatam as questões propostas na etapa.	10 min.

	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.
Intervalo de uma semana		
2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles enfrentaram.	15 min.
	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões sobre as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3ª semana	Inicie o Segundo Intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam seis fragmentos retirados da história, em duplas.	15 min.

	Em seguida, peça que eles respondam às questões propostas.	20 min.
4ª semana	Inicie o encontro seguinte pedindo que os alunos formem duplas para produzir um diálogo entre alguns personagens da história.	20 min.
	Verifique a apresentação dos alunos.	20 min.
	Em seguida, peça aos alunos que trabalhem individualmente para produzirem um final alternativo para a história.	20 min.
	Escolha alguns dos alunos para julgarem o melhor final escrito.	5 minutos
	Por fim, conclua a atividade no grande grupo verificando a apresentação dos finais alternativos e pedindo que os alunos reflitam sobre o tema abordado em sala de aula.	15 min.

ATIVIDADE 3**CONTO:** THE ADVENTURE OF THE BRUCE-PARTINGTON PLANS**NÍVEL:** Intermediário.**TEMPO ESTIMADO:** um mês (12 aulas de 45 minutos)**OBJETIVOS PRINCIPAIS:** Trabalhar o tema do patriotismo/nacionalismo e estimular a reflexão dos alunos para minimizar possíveis estereótipos existentes ou não entre as culturas.

- **ETAPA DE MOTIVAÇÃO**

Discutam as seguintes questões em duplas.

1. How could you define the word Patriotism?
2. What would you do for your country?
3. Could you keep a secret if it involves your country safety? Why?
4. What do you think of schools which ask students to sing the national anthem every day? Do you think is it a sign of being patriotic? Why?
5. Are you proud or ashamed of being Brazilian? Why or why not?
6. For many foreigners, Brazil is the land of samba e soccer. Do you agree or disagree?

- **ETAPA DE INTRODUÇÃO**

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle? Do you have any ideas?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes

was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

- **ETAPA DE LEITURA**
- a) **PRIMEIRO INTERVALO**
- b) **SEGUNDO INTERVALO**

FRAGMENTOS:

1. *“My brother, Sir James, was a man of very sensitive honour, and he could not survive such an affair. It broke his heart. He was always so proud of the efficiency of his department, and this was a crushing blow. (p. 100) His last bow (papers).*
2. *‘I wonder if the death was natural, or whether the poor old fellow killed himself! If the latter, may it be taken as some sign of self-reproach for duty neglected? We must leave the question to the future.’ (p. 101)*
3. *“In all your career you have never had so great a chance of serving your country.” (p. 96).*
4. *“For England, home and beauty- eh, Watson? Martyrs on the altar of our country. (p. 113).*
5. *“How an English gentleman could behave in such a manner is beyond my comprehension. (p. 115).*
6. *“Arthur was the most single-minded, chivalrous, patriotic man upon earth. He would have cut his right hand off before he would sell a State secret confided to his keeping. It absurd, impossible, preposterous to anyone who knew him.’ (p. 101).*

Fonte: Adventures of Sherlock Holmes, p. 331-350 in Sherlock Holmes – The Complete Novels and Stories. Volume 1.

1. Now read the excerpts taken from the story and identify words or expressions involving nationalistic points of view.

2. In the Bruce-Partington plans there is an incident involving British national security and two people die because of it. Can you consider them patriots? Why?
3. How would you react if you were Cadogan West? Or Sir James Walter? Would you feel responsible for the robbery of the plans?

• **ETAPA DE INTERPRETAÇÃO**

PART A- INDIVIDUAL WORK

- 1) Work individually and write down five ways in which their country is different from England or other countries if they don't know much information about the Queen's land.
- 2) Now write down five ways in which their country is similar to England or other countries.

PART B- PAIR WORK

- 1) After that, choose one region of their country which has differences from the national norm, such as, time zones, food, customs, dressing, etc. You have to write down at least five differences.
- 2) Share their lists in groups of 4 students.
- 3) Tell the whole class the most interesting thing you have learnt from the students' lists.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Peça aos alunos que discutam as questões propostas, em duplas.	30 min.
	Verifique as respostas dos alunos por meio de um pequeno debate.	15 min.
	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze	5 min.

	primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	
Intervalo de uma semana		
2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.
	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3ª semana	Inicie o Segundo Intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam cinco fragmentos retirados da história, em duplas.	15 min.
	Após a leitura, peça que eles respondam às questões propostas.	20 min.
4ª semana	Inicie a próxima sessão pedindo que os alunos trabalhem individualmente para responderem às duas primeiras questões.	15 min.
	Depois peça aos alunos para formarem duplas e responderem às três questões seguintes.	20 min.
	Peça para que eles apresentem suas listas para os outros colegas no grande grupo.	15 min.

	Peça aos alunos que formem grupos de três e discutam acerca do Patriotismo nos dias de hoje a partir das questões sugeridas.	15 min.
	Em seguida, peça que os alunos formem duplas para responderem às questões contidas na Parte B.	15 min.
	Finalmente, conclua a atividade no grande grupo verificando a apresentação dos alunos.	30 min.

6.3. ASPECTO CULTURAL: O CLIMA

ATIVIDADE 4

CONTO: THE ADVENTURE OF THE BRUCE-PARTINGTON PLANS

NÍVEL: Intermediário.

TEMPO ESTIMADO: Aproximadamente um mês.

OBJETIVOS PRINCIPAIS: discutir sobre a questão do clima e estimular a reflexão dos alunos para minimizar possíveis estereótipos existentes ou não entre as duas culturas.

ETAPA DE MOTIVAÇÃO

Read the text below and answer the following questions:

Great Smog of London

The Great Smog of London, or Great Smog of 1952, was a severe air-pollution event that affected the British capital of London in early December 1952. A period of cold weather, combined with an anticyclone and windless conditions, collected airborne pollutants—mostly arising from the use of coal—to form a thick layer of smog over the city. It lasted from Friday, 5 December to Tuesday, 9 December 1952 and then dispersed quickly when the weather changed.

It caused major disruption by reducing visibility and even penetrating indoor areas, far more severe than previous smog events experienced in the past, called "pea-soupers". Government medical reports in the following weeks, however, estimated that up until 8 December, 4,000 people had died as a direct result of the smog and 100,000 more were made ill by the smog's effects on the human respiratory tract. More recent research suggests that the total number of fatalities was considerably greater; about 6,000 more died in the following months as a result of the event.

Text taken from : https://en.wikipedia.org/wiki/Great_Smog_of_London

- a) What happened in 1952 in London?
- b) What caused it?
- c) How long did it last?
- d) How many people died?

- **ETAPA DE INTRODUÇÃO**

- 1) Get together in pairs and read the first page of Conan Doyle's short story The Adventure of the Bruce-Partington Plans.

The Adventure of the Bruce-Partington Plans

“In the third week of November, in the year of 1895, a dense yellow fog settled down upon London. From the Monday to the Thursday I doubt whether it was ever possible from our Windows in Baker Street to see the loom of the opposite houses. The first day Holmes had spent in cross-indexing his huge book of references. The second and third had been patiently occupied upon a subject which he had recently made his hobby – the music of the Middle Ages. But when, for the fourth time, after pushing back our

chairs from breakfast we saw the greasy, heavy brown swirl still drifting past us and condensing in oily drops upon the window-panes, my comrade's impatient and active nature could endure this drab existence no longer. He paced restlessly about our sitting-room in a fever of suppressed energy, biting his nails, tapping the furniture, and chafing against inaction."

'nothing of interest in the paper, Watson?' he said.

I was aware that by anything of interest, Holmes meant anything of criminal interest. There was the news of a revolution, of a possible war, and of an impending change of Government; but these did not come within the horizon of my companion. I could see nothing recorded in the shape of crime which was not commonplace and futile. Holmes groaned and resumed his restless meanderings.

'The London criminal is certainly a dull fellow,' said he, in the querulous voice of the sportsman whose game has failed him. 'Look out of this window, Watson. See how the figures loom up, are dimly seen, and then blend once more into the cloud bank. The thief or the murderer could roam London on such a day as the tiger does the jungle, unseen until he pounces, and then evident only to his victim. '

2) Weather is an important factor in SH's stories. In the Bruce-Partington plans fog comes up and plays an important role. So, what would you feel if you lived in a very cold place? Would you feel depressed?

3) How the foggy London can favor the practice of crimes?

- **ETAPA DE LEITURA**
- a) **PRIMEIRO INTERVALO**
- b) **SEGUNDO INTERVALO**

Now, read some excerpts taken from the short story and use them to answer the questions in the next section.

FRAGMENTOS:

1. *"The third week of November, in the year 1895, a dense yellow fog settled down upon London. From the Monday to the Thursday I doubt whether it was ever possible from our windows in Baker Street to see the loom of the opposite houses."*

2. *"...But when, for the fourth time, after pushing back our chairs from breakfast we saw the greasy, heavy brown swirl still drifting past us and condensing in oily drops upon the window-panes, my comrade's impatient and active nature could endure this drab existence no longer. He paced restlessly about our sitting-room in a fever of suppressed*

energy, biting his nails, tapping the furniture, and chafing against inaction.” (p. 87, *the Bruce Partington Plans. His Last Bow*, 1962)

3. ‘Look out of the windows, Watson. See how the figures loom up, are dimly seen, and then blend once more into the cloud-bank. The thief or the murderer could roam London on such a day as the tiger does the jungle, unseen until he pounces, and then evident only to his victim. (87-88).

4. ‘A passenger who passed Aldgate in an ordinary Metropolitan train about 11.40 on Monday night declares that he heard a heavy thud, as of a body striking the line, just before the train reached the station. There was dense fog, however, and nothing could be seen. He made no report of it at the time.

5. “The house of the famous official was a fine villa with green lawns stretching down to the Thames. As we reached it the fog was lifting, and a thin, watery sunshine was breaking through.” (p. 100).

6. ‘We were to go to the theatre. The fog was so thick that a cab was useless. We walked, and our way took us close to the office. Suddenly he darted away into the fog.’(p. 102).

7. “It was a nice equipment for a respectable citizen to carry through the dim, fog-draped streets.”(p. 108).

8. “[...] The fog still hung about and screened us with its friendly shade.”(p.110).

FONTE: *The Adventure of the Bruce-Partington Plans in His Last Bow*.

ETAPA DE INTERPRETAÇÃO

1. Que imagem de Londres vitoriana é possível depreender, a partir da leitura dos fragmentos abaixo?
2. Would you behave the same way if you lived in a foggy city? Why or why not?
3. Complete the chart below comparing the weather in London and in your city.
What are the similarities and differences?

	LONDON	YOUR CITY
What's the weather like?		
Are there fogs?		
When does it rain the most?		

What does everyone do when it rains?		
Is it a dangerous place?		

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Peça aos alunos que leiam o texto inicial e respondam às questões propostas.	5 min.
	Em seguida, peça aos alunos que formem duplas e leiam a primeira página da história.	10 min.
	Peça aos alunos que, após terminarem a leitura do texto, discutam as duas próximas questões.	10 min.
	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Peça aos alunos que leiam a primeira página da história.	10 min.
	Depois solicite que eles trabalhem individualmente para responder às questões 2 e 3.	20 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.
Intervalo de uma semana		
2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.

	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3 ^a semana	Inicie o segundo intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam oito fragmentos retirados da história.	15 min.
	Após a leitura, peça que eles respondam às questões propostas na etapa de interpretação.	20 min.
4 ^a semana	Inicie a etapa de Interpretação pedindo que os alunos trabalhem em duplas para responderem às três questões propostas.	15 min.
	Verifique as respostas dos alunos.	15 min.
	Finalmente, conclua a atividade no grande grupo verificando a apresentação dos alunos.	30 min.

ATIVIDADE 5

CONTO: THE ADVENTURE OF THE BRUCE-PARTINGTON PLANS

NÍVEL: Intermediário.

TEMPO ESTIMADO: Aproximadamente um mês.

OBJETIVOS PRINCIPAIS: discutir sobre a questão do clima e estimular a reflexão dos alunos para minimizar possíveis estereótipos existentes ou não entre as duas culturas.

• ETAPA DE MOTIVAÇÃO

Junte-se a um colega, responda essas questões e analise a figura abaixo.

- 1) What are your impressions about the weather in London in the 19th century.
- 2) And what about the weather in Brazil in the same period? What was it like? Search on the net now and share your findings.



ETAPA DE INTRODUÇÃO

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical

practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

- **ETAPA DE LEITURA**

- a) **PRIMEIRO INTERVALO**

- b) **SEGUNDO INTERVALO**

Now, read some excerpts taken from the short story and use them to answer the questions in the next section.

FRAGMENTOS:

1. *"The third week of November, in the year 1895, a dense yellow fog settled down upon London. From the Monday to the Thursday I doubt whether it was ever possible from our windows in Baker Street to see the loom of the opposite houses."*

2. *"...But when, for the fourth time, after pushing back our chairs from breakfast we saw the greasy, heavy brown swirl still drifting past us and condensing in oily drops upon the window-panes, my comrade's impatient and active nature could endure this drab existence no longer. He paced restlessly about our sitting-room in a fever of suppressed energy, biting his nails, tapping the furniture, and chafing against inaction." (p. 87, The Bruce Partington Plans. His Last Bow, 1962)*

3. *'Look out of the windows, Watson. See how the figures loom up, are dimly seen, and then blend once more into the cloud-bank. The thief or the murderer could roam London on such a day as the tiger does the jungle, unseen until he pounces, and then evident only to his victim. (87-88).*

4. *'A passenger who passed Aldgate in an ordinary Metropolitan train about 11.40 on Monday night declares that he heard a heavy thud, as of a body striking the line, just*

before the train reached the station. There was dense fog, however, and nothing could be seen. He made no report of it at the time.

5. *“The house of the famous official was a fine villa with green lawns stretching down to the Thames. As we reached it the fog was lifting, and a thin, watery sunshine was breaking through.” (p. 100).*

6. *‘We were to go to the theatre. The fog was so thick that a cab was useless. We walked, and our way took us close to the office. Suddenly he darted away into the fog.’ (p. 102).*

7. *“It was a nice equipment for a respectable citizen to carry through the dim, fog-draped streets.” (p. 108).*

8. *“[...] The fog still hung about and screened us with its friendly shade.” (p.110).*

FONTE: The Adventure of the Bruce-Partington Plans *in His Last Bow*.

• ETAPA DE INTERPRETAÇÃO

PART A- INDIVIDUAL WORK

1. What aspects from London is it possible to identify through the excerpts above?
2. Do you think the weather, specifically the fog, contributed to crimes in London in the 19th century? Why or why not?

PART B- PAIR WORK

1. Do you think weather affects the way people feel? Why?
2. Would you get used to live in a place with a different weather?

PARTE C- INDIVIDUAL WORK

3. Do some research about the weather in the Victorian London and present your findings to the large group.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Peça aos alunos que formem duplas e respondam às duas primeiras questões.	5 min.
	Em seguida, peça aos alunos que analisem a figura.	10 min.
	Inicie a etapa de Introdução analisando as quatro perguntas sobre Doyle.	15 min.

	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.
Intervalo de uma semana		
2 ^a semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.
	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3 ^a semana	Inicie o segundo intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam oito fragmentos retirados da história.	15 min.
	Após a leitura, peça que eles respondam as questões propostas na Parte A da etapa de interpretação.	20 min.
4 ^a semana	Inicie a etapa de Interpretação pedindo que os alunos trabalhem em duplas para responderem às duas questões propostas da Parte B.	10 min.

	Verifique as respostas dos alunos.	10 min.
	Por fim, na Parte C, peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre o clima na Era Vitoriana para ser exposto em dois dias.	30 min.
	Os alunos terão que apresentar suas descobertas em dois dias.	
	INTERVALO DE DOIS DIAS	
	Pedir aos alunos que exponham seus trabalhos em sala de aula.	30 min.
	Finalmente, conclua a atividade no grande grupo verificando a apresentação dos alunos.	30 min.

6.4 ASPECTO CULTURAL: ESPIONAGEM

ATIVIDADE 6

CONTO: THE ADVENTURE OF THE BRUCE-PARTINGTON PLANS

NÍVEL: Intermediário.

TEMPO ESTIMADO: aproximadamente um mês.

OBJETIVOS PRINCIPAIS: discutir sobre o tema espionagem/terrorismo estimulando a reflexão dos alunos.

- **ETAPA DE MOTIVAÇÃO**



- 1) Take a look at the pictures above and answer what do the two characters have in common?
- 2) What famous character did they play?
- 3) What do you think about spies?
- 4) Is a spy's job safe? How dangerous is it?
- 5) If you were a spy, would you do everything you were told to do? Even if it was against your life principles?
- 6) Do you think are there foreign spies working in Brazil?

- **ETAPA DE INTRODUÇÃO**

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

- **ETAPA DE LEITURA**

- a) **PRIMEIRO INTERVALO**

- b) **SEGUNDO INTERVALO**

Now, read some excerpts taken from the short story and use them to answer some of the questions in the next section.

FRAGMENTOS:

1. *"... In the present state of Siam it is most awkward that I should be away from the office. But it is a real crisis. I have never seen the Prime Minister so upset. As to the Admiralty – it is buzzing like an overturned bee-hive."*

2. *"[...] the Press would be furious if it did. The papers which this wretched youth had in his pocket were the plans of the Bruce-Partington submarine."*

3. *"Its importance can hardly be exaggerated. It has been the most jealously guarded of all Government secrets. You may take it from me that naval warfare becomes impossible within the radius of a Bruce-Partington's operation. Two years ago, a very large sum was smuggled through the Estimates and was expended in acquiring a monopoly of the invention. Every effort has been made to keep the secret. The plans, which are exceedingly intricate, comprising some thirty separate patents, each essential to the working of the whole, are kept in an elaborate safe in a confidential office adjoining the Arsenal with burglar proof doors and windows. Under no conceivable circumstances were the plans*

to be taken from the office. If the Chief Constructor of the Navy desired to consult them, even he was forced to go to the Woolwich office for the purpose.”(p. 92-93).

4. ‘It seems to me perfectly clear,’ said Lestrade. ‘I have no doubt at all as to what occurred. He took the papers to sell them. He saw the agent. They could not agree as to price. He started home again, but the agent went with him. in the train the agent murdered him, took the more essential papers, and threw his body from the carriage.”(p. 96).

FONTE: The Bruce-Partington Plans in Sherlock Holmes- The Complete Novels and Stories. Volume II.

ETAPA DE INTERPRETAÇÃO

PART A- PAIR WORK

- 1) Identify example of espionage or terrorism in the excerpts above.
- 2) Imagine you are a foreign agent in the Bruce Partington plans. Would you do the same that Oberstein did or would you act differently? Why?
- 3) The police thought Cadogan West was guilty because they did not pay attention to details. Only Sherlock Holmes could solve this case and prove West was innocent. Do you think that nowadays would be easy to solve crimes like that?
- 4) What do you think about cyberespionage? Do you think are you immune to it? How?
- 5) Do you mind when people look at your page in a social network account even without knowing you? Why or why not? Do you think is it a kind of espionage?

PART B- FOLLOW-UP

Form e-partners with Britain students through the following site: www.epals.com; and interact with them and ask some questions about espionage there, such as:

- 1) What’s a spy job like there?
- 2) Is there really the “license to kill”?
- 3) Is it a well-paid job?
- 4) At what age do secret agents retire?
- 5) Do the “00xx” agents really exist today?
- 6) Now, share your answers with your classmates.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Peça aos alunos que, individualmente, analisem as figuras.	5 min.
	Ainda individualmente, peça aos alunos que respondam às questões propostas.	20 min.
	Verifique as respostas dos alunos, sempre estimulando uma opinião crítica e reflexiva.	15 min.
	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.
Intervalo de uma semana		
2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.
	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3ª semana	Inicie o segundo intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam quatro fragmentos retirados da história.	10 min.

	Após a leitura, peça que eles formem pares e respondam às três primeiras questões propostas na Parte A da etapa de Interpretação.	15 min.
	Na etapa de Interpretação, peça os alunos que voltem a trabalhar em duplas para responderem às questões 4 e 5 da Parte A.	10 min.
4ª semana	Verifique as respostas dos alunos.	10 min.
	Por fim, na seção de Follow-up, peça aos alunos que individualmente acessem o site www.epals.com , cadastrem-se e interajam com pessoas, especialmente do Reino Unido, e façam perguntas sobre espionagem, como as sugeridas nesta sequência.	45 min.
	Os alunos terão que apresentar suas descobertas no encontro seguinte.	
	Intervalo de um dia	
	Inicie a aula pedindo que os alunos compartilhem suas descobertas com os colegas, em pares.	30 min.
	Conclua a atividade no grande grupo pedindo que os alunos exponham os fatos mais interessantes que obtiveram na interação.	30 min.

6.5 ASPECTO CULTURAL: XENOFOBIA

ATIVIDADE 7**CONTO:** THE SPECKLED BAND**NÍVEL:** Intermediário.**TEMPO ESTIMADO:** Aproximadamente um mês.**OBJETIVOS PRINCIPAIS:** discutir sobre a xenofobia estimulando a reflexão dos alunos com o objetivo de propiciar entendimento e tolerância sobre o tema.

- **ETAPA DE MOTIVAÇÃO**

PAIR WORK- Discuta as questões abaixo com um colega.

- 1) What do you think about the arriving of Venezuelans in Brazil running away from the serious economic and political crisis in their country?
- 2) Are you in favor or against the immigration policy of the American President Donald Trump? Why? List some reasons.

GROUP WORK

- 1) Share your opinions with the other students. What are their opinions? Are they the same or not?

- **ETAPA DE INTRODUÇÃO**

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes

was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

- **ETAPA DE LEITURA**
- a) **PRIMEIRO INTERVALO**
- b) **SEGUNDO INTERVALO**

Leia três trechos retirados do conto 'A faixa manchada' de Conan Doyle e responda as questões propostas na seção seguinte.

FRAGMENTOS

1. *"The last squire dragged out his existence there, living the horrible life of an aristocratic pauper; but his only son, my stepfather, seeing that he must adapt himself to the new conditions, obtained an advance from a relative, which enabled him to take a medical degree and went out to Calcutta, where, by his professional skill and his force of character, he established a large practice. In a fit of anger, however, caused by some robberies which had been perpetrated in the house, he beat his native butler to death and narrowly escaped a capital sentence. As it was, he suffered a long term of imprisonment and afterwards returned to England a morose and disappointed man. (p. 400).*

2. *"Violence of temper approaching to mania has been hereditary in the men of the family, and in my stepfather's case it had, I believe, been intensified by his long residence in the tropics. A series of disgraceful brawls took place, two of which ended in the police-court, until at last he became the terror of the village, and the folks would fly at his approach, for he is a man of immense strength, and absolutely uncontrollable in his anger. (p. 401).*

3. *"[...] He has a passion also for Indian animals, which are sent over to him by a correspondent, and he has at this moment a cheetah and a baboon, which wander freely over his grounds and are feared by the villagers almost as much as their master." (p. 401).*

FONTE: The Speckled band - The Adventures of Sherlock Holmes

• **ETAPA DE INTERPRETAÇÃO**

PART A

- 1) What xenophobic traces were you able to identify?
- 2) In the story, it is said that a character's temper is intensified by his living period in a country abroad. Do you believe it is possible to worsen someone's temper by living some time abroad? Why?
- 3) Doyle uses the word 'tropics' to refer to countries with tropical weather. Do you think it is a type of prejudice? Why or why not?

PART B

- 1) Write, individually, a small composition about xenophobia nowadays showing your opinion about the topic.
- 2) Share your composition with the others.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Peça aos alunos que formem duplas para discutirem as duas questões propostas.	10 min.
	Peça aos alunos que discutam o tema com o grupo.	10 min.
	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.
Intervalo de uma semana		

2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.
	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Intervalo de uma semana		
3ª semana	Inicie o segundo intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam três fragmentos retirados da história.	10 min.
	Após a leitura, peça que eles formem pares e respondam às três primeiras questões propostas na Parte A da etapa de Interpretação.	15 min.
4ª semana	Na etapa de Interpretação, peça aos alunos para trabalharem individualmente na elaboração de uma composição sobre o assunto abordado.	20 min.
	Peça aos alunos para compartilharem suas composições, momento no qual cada um terá que ler a composição do outro.	20 min.
	Conclua a atividade no grande grupo pedindo que os alunos reflitam sobre o tema abordado em sala de aula.	5 min.

ATIVIDADE 8

CONTO: THE PROBLEM OF THOR BRIDGE E THE ADVENTURE OF THE BRUCE-PARTINGTON PLANS

NÍVEL: Intermediário.

TEMPO ESTIMADO: Aproximadamente 1 mês (12 aulas de 45 minutos)

OBJETIVOS PRINCIPAIS: discutir sobre a xenofobia estimulando a reflexão dos alunos com o objetivo de propiciar entendimento e tolerância sobre o tema.

- **ETAPA DE MOTIVAÇÃO**

PAIR WORK- Discuss the following questions:

- 1) The civil war in Syria has expelled many Syrians to Europe. What is your opinion about this migration?
- 2) Do you think the Syrians are acting correctly looking for other countries to live because of the civil war? Would you do the same or would you stay and wait the end of the war?
- 3) If you knew runaways arrived in your city looking for a better place to live, would you support them or not? Would you accept them in your house for a couple of days? Why or why not?

- **ETAPA DE INTRODUÇÃO**

Join a classmate and discuss the questions below. After that, read a brief biography of Sir Arthur Conan Doyle.

- 1) Have you ever heard of Conan Doyle before? If so, when?
- 2) What literature character made him famous in the whole world?
- 3) Do you know any other books Doyle wrote? Which ones?
- 4) What relationship does the film Jurassic Park have with Conan Doyle?

Arthur Conan Doyle was born in Edinburgh in 1859. After a rigorous Jesuit education, he trained to become a doctor at Edinburgh University. Eventually he set up in medical practice in Southsea and during the quiet spells between patients he turned his hand to writing. It was here that he created his scientific detective Sherlock Holmes, a character

based to some extent on one of his tutors at Edinburgh, Dr. Joseph Bell. Although Holmes was Doyle's greatest creation, he was more proud of his historical novels, such as Micah Clarke, Sir Nigel and The White Company. A man of many interests and talents, he was an expert in photography and was a pioneer of cross-country ski-ing. Towards the end of his life he devoted much of his time to his belief in Spiritualism. He died in 1930.

- **ETAPA DE LEITURA**

- a) **PRIMEIRO INTERVALO**

- b) **SEGUNDO INTERVALO**

Leiam os trechos das histórias, *The Problem of Thor Bridge* e *The Adventure of the Bruce-Partington Plans* e respondam as questões da próxima sessão.

FRAGMENTOS:

1. *“She was a creature of the Tropics, a Brazilian by birth, [...]. ‘Tropical by birth and tropical by nature. A child of the sun and of passion. She had loved him as such women can love, but when her own physical charms had faded – I am told that they once were great – there was nothing to hold him. “(p. 161)*

2. *“She hated me, Mr. Holmes. She hated me with all the fervor of her tropical nature. She was a woman who would do nothing by halves, and the measure of her love for her husband was the measure also of her hatred for me. It is probable that she misunderstood our relations. I would not wish to wrong her, but she loved so vividly in a physical sense that she could hardly understand the mental, and even spiritual, tie which held her husband to me, or imagine that it was only my desire to influence his power to good ends which kept me under his roof. (p. 178-179)*

Fonte: The Case-Book of Sherlock Holmes. The problem of Thor Bridge. Sir Arthur Conan Doyle. Collector's library.

“3. Suppose that I were Brooks or Woodhouse, or any of the fifty men who have good reason for taking my life, how long could I survive against my own pursuit? A summons,

a bogus appointment, and all would be over. It is well that they don't have days of fog in the Latin countries – the countries of assassination.” (p. 88)

Fonte: The adventure of The Bruce-Partington plans in His Last Bow.

• ETAPA DE INTERPRETAÇÃO

PART A- PAIR WORK

- 1) Did you notice any traces of xenophobic comments? If so, identify them.
- 2) One of the characters in The Problem of the Thor Bridge is not from a European country, where is she from?
- 3) Do you think the weather of a country can influence someone's temper? Explain.
- 4) Read the first excerpt again and rewrite it changing words that you think are racists.
- 5) Why does Holmes call the Latin countries as the countries of assassination in the excerpt 3? Do you agree with Holmes's comment? Why or why not?

PART B- INDIVIDUAL WORK

- 1) Prepare a small poster about Xenophobia showing ways to avoid intolerance and prejudice with foreigners and stick it on the classroom wall.

Etapas	Procedimentos	Duração
1ª semana	Peça aos alunos que formem duplas para discutirem as três questões propostas.	15 min.
	Peça que os alunos debatam acerca do tema no grande grupo.	10 min.
	Peça aos alunos que formem duplas e debatam as questões da etapa de Introdução.	10 min.
	Logo depois, peça que eles leiam silenciosamente a biografia de Conan Doyle.	10 min.
	Em seguida, peça para eles compartilharem o que acharam de interessante na vida do autor.	10 min.
	Encerre as duas primeiras aulas informando aos alunos que eles terão uma semana para ler as quinze primeiras páginas da história para dar início à etapa seguinte.	5 min.

Intervalo de uma semana		
2ª semana	Inicie a etapa de Leitura com o primeiro intervalo, pedindo aos alunos que contem como foi a leitura das quinze primeiras páginas e quais dificuldades eles tiveram.	15 min.
	Depois de expostas suas opiniões, peça-lhes que formem grupos de três componentes e preparem um pôster com os principais personagens e um quadro com palavras e expressões com as quais eles tiveram dificuldade.	60 min.
	Para a próxima etapa, informe-lhes que, desta vez, eles terão mais uma semana para ler o restante do conto.	5 min.
Pausa de uma semana		
3ª semana	Inicie o segundo intervalo pedindo que os alunos compartilhem como foi a leitura das páginas restantes da obra.	15 min.
	Logo depois, peça que eles leiam três fragmentos retirados da história.	10 min.
	Após a leitura, peça que eles formem pares e respondam às três primeiras questões propostas na Parte A da etapa de Interpretação.	15 min.
4ª semana	Retorne à etapa de Interpretação, pedindo que os alunos voltem a formar duplas para responderem às questões restantes da Parte A.	10 min.
	Em seguida, peça que os alunos trabalhem individualmente na confecção de um pequeno pôster sobre o tema abordado para exposição em sala de aula.	4 min.
	Logo após, peça que os alunos apresentem seus pôsteres aos colegas.	15 min.
	Conclua a atividade no grande grupo estimulando a reflexão dos alunos sobre o tema estudado.	5 min.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da nossa pesquisa, tínhamos algumas ideias acerca do uso do texto literário no ensino da língua inglesa, por experiência própria em sala de aula, tanto em um centro de idiomas, em que trabalhamos por mais de quinze anos, como em alguns *campi* do IFRN, nos quais trabalhamos como professor substituto e efetivo (*Campus Central, Campus Macau e Campus Zona Norte*).

Podemos dizer que, também por experiência própria, desde os tempos de estudante universitário de graduação em Letras-Ingês, quando tínhamos dificuldade em acompanhar as aulas, entender o que os professores falavam e até realizar as atividades propostas na língua alvo, começamos a ter contato com variados textos escritos em inglês. Por consequência, iniciamos a leitura de obras produzidas por autores que pertenciam ao cânone literário e pudemos perceber que o nosso nível de conhecimento tinha mudado e que estávamos aprendendo mais e nos tornando cada vez mais fluentes no idioma. Dessa forma, por termos vivenciado essa experiência positiva com a leitura na aprendizagem da língua inglesa, passamos a acreditar que a leitura de contos poderia igualmente trazer diversos benefícios aos alunos e guiá-los até uma aprendizagem mais eficiente, muito além do ambiente de sala de aula de Ensino Médio.

Assim, começamos a trabalhar com histórias adaptadas para as avaliações orais, a cada final de bimestre, com turmas regulares de Ensino Médio no IFRN. Enfrentamos um pouco de desconfiança e resistência, no início, por parte de alguns alunos, que se achavam incapazes de atingir uma boa nota, por possuírem um baixo grau de proficiência no idioma. Além disso, havia alunos que pensavam que não conseguiriam ler os textos e fazer uma apresentação inteira em inglês, pois muitos eram oriundos de escolas públicas municipais e estaduais. Entretanto, no final das avaliações, mesmo com dificuldades na língua, todos percebiam que sempre aprendiam algo com a leitura e a apresentação, fossem palavras novas com pronúncias difíceis de se repetir, fossem expressões idiomáticas que nunca tinham estudado antes etc. Por isso tivemos a ideia de trabalhar com o texto literário na presente tese, especialmente esses quatro contos de Sherlock Holmes, personagem que admiramos desde a adolescência, com seus casos e mistérios quase indecifráveis. Imaginamos que suas histórias poderiam motivar os alunos de Ensino Médio também. Como dissemos na Introdução, sempre tivemos fascínio por histórias de detetive ou histórias policiais, visto que meu pai (*in memoriam*) possuía um vasto acervo com diversas obras do gênero, e isso despertou-nos a curiosidade e o interesse em

conhecê-las. Essa foi a nossa motivação inicial para a escolha do tema da nossa tese, apesar de sabermos que este já é trabalhado no ensino de línguas no Brasil, e que as pesquisas nessa área, especialmente com histórias em sua escrita original, ainda são escassas na nossa cidade.

Acerca do uso do texto literário na aprendizagem de línguas, seja conto, romance ou poesia, sabemos que seu uso não é a única solução para a baixa proficiência dos alunos de rede pública, e também não temos a ousadia de afirmar que com o uso do TL iremos sanar os problemas de aprendizagem de ensino de língua estrangeira na rede pública, pois sabemos que há outros métodos, já utilizados por muitos professores, que podem funcionar. Contudo, acreditamos que a leitura de histórias em seu formato original pode proporcionar muitos benefícios ao aluno, se esse recurso for bem explorado pelo professor. Para tanto, apoiamos-nos nos seguintes estudiosos: Collie e Slater (1987), Lazar (2005), Duff e Malley (2003), Rees (1973), Carter e Long (1991), Kramsch (2015) e Widdowson (1975); sobre estudos interculturais e definição de cultura: Byram (1997), Kramsch, (1996, 2001, 2010), Corbett (2010), Hinkel (2014), Matsumoto e Juang (2017), Geertz (1975). Com isso, asseveramos que todas as atividades que elaboramos podem ser utilizadas em quaisquer salas de aula no Brasil, especialmente as da rede pública de ensino, e podem ser adaptadas com quaisquer outros contos literários.

Podemos afirmar que todas as nossas perguntas de pesquisa foram respondidas, e os objetivos, alcançados. Além disso, pudemos perceber que o aspecto cultural é considerado relevante para o aluno, visto que ele reconhece a necessidade de conhecer um pouco da cultura do país estrangeiro para ter uma aprendizagem de mais qualidade. Temos consciência de que a nossa pesquisa foi realizada em uma escola de referência de ensino, e que a implementação das atividades na escola pública regular iria ser um pouco mais difícil, visto que, por experiência própria de termos trabalhado em escolas municipais e estaduais, o professor iria precisar de um maior apoio por parte da direção da escola em relação à reprografia de materiais e utilização de um projetor multimídia.

Nesta tese, tivemos como objetivo geral propiciar o desenvolvimento da competência comunicativo-intercultural dos alunos, por meio da utilização do texto literário, mais especificamente, o conto policial, subsidiado pela leitura de quatro contos policiais de Conan Doyle: Os Planos do submarino *Bruce- Partington*, As cinco sementes de Laranja, O problema da ponte Thor e a Faixa Manchada. Para alcançarmos tal objetivo, foi necessária a aplicação de um questionário para a obtenção de dados complementares. Os resultados obtidos com o questionário serviram para embasar nossa hipótese inicial,

pois as respostas dadas corroboraram nossa hipótese de que era possível melhorar o nível de conhecimento de inglês e também identificar aspectos culturais com a leitura de contos. Pudemos constatar que as respostas obtidas serviram para fundamentar a nossa tese de que, ao ler um texto literário, aumenta-se o conhecimento, e o aluno pode nele identificar aspectos culturais. Evidentemente, esse conhecimento é relativo, pois o aluno A pode ter aprendido mais do que o aluno B, por ter pesquisado e estudado mais, lido o texto várias vezes e ter absorvido seu conteúdo com mais facilidade etc.

Outrossim, reconhecemos que o tema não deve se esgotar aqui, visto ser de cunho muito intrigante e relevante entre os adolescentes do ensino médio. Nesse sentido, precisamos de mais pesquisas que envolvam textos literários, especialmente contos policiais de Conan Doyle, no ensino-aprendizagem de língua inglesa na rede pública. Além disso, a figura de Sherlock Holmes, que ainda desperta interesse em leitores ao redor do mundo, é o personagem de cinema mais duradouro que já existiu, contabilizando mais de 200 filmes interpretados por 75 atores diferentes. Esse fato contribui para afirmarmos que o personagem criado por Doyle ainda continua atual, e que ele é lembrado em muitas rodas de conversa sobre histórias policiais. Dessa forma, o personagem de Holmes, com suas aventuras escritas originalmente em língua inglesa, merece ser lembrado e trabalhado por professores de línguas na sala de aula. Além disso, pretendemos com a presente tese estimular os amantes de histórias policiais a iniciar seus estudos na área, uma vez que Doyle conseguiu produzir um acervo rico de contos e romances protagonizados por Sherlock e Watson que, provavelmente, conseguirá motivar os alunos de instituições de ensino público a terem gosto e prazer pela leitura.

Finalizamos nossa tese com o pensamento de que iremos continuar estimulando nossos alunos a gostarem de ler e a se aventurarem na leitura em língua inglesa de contos policiais, não apenas de Doyle, mas de outros autores, como Edgar Allan Poe, Agatha Christie e outros autores do gênero. Nossos estudos não param nesta pesquisa, ao contrário, pretendemos continuar nossas investigações com o texto literário e sua utilização na sala de aula de línguas, com formação de bases de pesquisa, projetos de extensão e produção de artigos científicos, já planejando um futuro pós-doutoramento.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M. Maria Bernadete Marques Abaurre. In: Xavier, A.C.; CORTEZ, S. (Orgs.) **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second language classrooms**. UK: Cambridge University Press, 1997.)

ALBUQUERQUE, P. M. **O mundo emocionante do romance policial**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BATES, H.E. **The Modern Short Story**. A critical survey. London, Thomas Nelson and Sons Ltd., 1941.

BERG, S.O. **Sherlock Holmes: Father of Scientific Crime and detection**. 1971.

Disponível em :

<https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=5674&context=jclc>. Acesso em: 20 de jul. 2016.

BEDORE, P. Exploring the Origins of American Detective Fiction: Teaching Poe and Dime Novels. In: In: RIELLY, Edward J.(Ed.). **Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction**. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 2009, p. 3-12.

BORGES, J. L. **Cinco visões pessoais**. Trad. De Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BOWMAN, M.R. et al. **Adventures in American Literature**. New York: Harcourt, Brace and Company, Inc, 1952.

BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio**. Disponível em:

< www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf > Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.120 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRAUER, S. Detective Fiction, Cultural Categories, and the Ideology of Criticism. In: In: RIELLY, Edward J.(Ed.). **Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction**. Jefferson, North Carolina:McFarland & Company, 2009, p. 13-24.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas CDE. 1ª ed. São Paulo, 2015. Disponível em :
<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 20 fev 2018.

BROOKS, N. **Teaching Culture in the Foreign Language Classroom**. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x> > Acesso em: 12 maio 2015.

BUCKLER, P. P. In: RIELLY, Edward J.(Ed.). **Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction**. Jefferson, North Carolina:McFarland & Company, 2009, p. 25-37.

BYRAM, M. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

_____. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAMPOS, P.M. Introdução. In: DOYLE, C. **Sherlock Holmes: Um Estudo em Vermelho**. Ediouro, 1981.

CANAN, A. G.; NETO, J.G.S. **Discurso e cultura. A Aula de Língua Inglesa**. Natal: Edufrn, 2011.

CARTER, R.; LONG, M. **Teaching Literature**. Essex and New York: Longman, 1992.

CHAROUX, O. M. G. **Metodologia: processo de produção, registro e relato de conhecimento**. São Paulo: DVS, 2006.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CORBETT, J. **Intercultural Language Activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto. 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto. 2014.

CRISTÓVÃO, V.L.L. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305 -344.

DANTAS, A. C. C.; COSTA, N. M. L. (Orgs.) **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base**. Natal: IFRN Ed., 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrit: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

DOYLE, A. C. **His last bow**. London: John Murray Paperbacks, 1962.

_____. **Sherlock Holmes: The complete novels and stories, volume 1**. New York: Bantam Classic, 2003.

_____. **Sherlock Holmes: The complete novels and stories, volume 2**. New York: Bantam Classic, 2003.

DUFF, A.; MALEY, A. **Literature**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V.(Org.) **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

FARACO, C. A. Carlos Alberto Faraco. In. Xavier, A.C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 2013.

GERALDI, J. W. João Wanderley Geraldi. In. Xavier, A.C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

GREENE, P. J. **Sherlock Holmes: Teaching English Through Detective Fiction**. Disponível em: <
<http://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1989/4/89.04.04.x.html> >. Acesso em 15 maio 2015.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HARMER, J. **How to Teach English**. Cambridge: Longman, 1998.

HECOX, S. Adding Some Mystery to Cultural Studies. In: RIELLY, E. J.(Ed.). **Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction**. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 2009, p. 79-86.

HINKEL, E. Culture and Pragmatics in Language Teaching and Learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.(Eds) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: National Geographic Learning, 2014, p. 394-408.

JOHNSON, G.; RINVOLUCRI, M. **Culture in our Classrooms. Teaching language through cultural content**. United Kingdom: Delta Teacher Development Series, 2014.

KOCH, I.G. V. Ingedore Grunfeld Villaça Koch. In. Xavier, A.C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

_____. **Language and culture**. Oxford, Oxford University Press, 1998.

_____. **The Cultural Component of language teaching**. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Amsterdã, n. 1, v.2, 1996. Disponível em: < http://www.spz.tu-armstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>. Acesso em: 15 set 2013.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2000.

LASARO et al. **O Ensino da Literatura em Aulas de Língua Inglesa: Desafio e Vantagens**. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/364.pdf>. Acesso em: 16 set 2013.

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching: a guide for Teachers and Trainers**. Cambridge University Press, 2005.

LEITE, L. C. M. **Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças**. São Paulo: Ática, 2001.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LYCETT, A. **The man who created Sherlock Holmes: The life and times of Sir Arthur Conan Doyle**. London: Free Press, 2007

MARCUSCHI, L. A. Luiz Antonio Marcuschi. In. Xavier, A.C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

MARQUES, J. C. **O detetive é um fingidor, finge tão completamente os contos policiais de Fernando Pessoa sob a influência de Edgar Allan Poe**. Disponível em: < www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno04-09.html > Acesso em: 15 jul 2016.

MATSUMOTO, D. JUANG, L. **Culture and Psychology**. Boston, USA: Cengage, 2017.

MCCARHTY, M.; CARTER, R. **Language as discourse. Perspectives for language teaching**. London and New York: Longman, 1994.

MCKAY, S. Literature as Content for Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: National Geographic Learning, 2014, p. 488-500.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

OLIVEIRA, D. C. S. **O ensino de literatura e sua aprendizagem na sala de aula de língua inglesa**. 2012. 49 f. (Monografia) - Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2012.

PEREIRA, D. A. **O Uso de contos em sala de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PETERSON, B. **Cultural Intelligence**. Yarmouth: Intercultural Press, 2004.

PHILIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PLASTINA, A. F. **Teaching Culture in Literature in the ESL/EFL Classroom**. Disponível em: < <http://iteslj.org/Lessons/Plastina-CultureInLiterature/> >. Acesso em: 5 fev 2015.

REES, R. J. **English Literature: An Introduction to Foreign Readers**. Basingstoke and Londres: Macmillan, 1973.

REIMÃO, S. L. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Nova York: Cambridge Language Teaching Library, 2001.

RIELLY, E. J. (ed). **Murder 101: Essays on the Teaching of Detective Fiction**. Jefferson: McFarland & Company, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, V. E. S. A Whodunit in the EFL Classroom. **As histórias de detetive na aula de inglês como língua estrangeira**. Disponível em:
<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2389> > . Acesso em: 10 abr 2015.

TODOROV, T. **As Estruturas Narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

TOLENTINO, M. V. F. O texto literário no ensino de língua inglesa. In: PAIVA, V.L. M. O. (Org.) **Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996, p. 177- 189.

VALDES, J. M. **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Culture in literature. In: VALDES, Joyce Merrill. (Ed.) **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 137-147.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas S. A., 2009.

WIDDOWSON, H.G. **Stylistics and the Teaching of Literature**. New York: Routledge, 1975.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa de Doutorado desenvolvida por Luís Ferdinando da Silva Patriota, professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-Campus Zona Norte. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora Doutora Ana Graça Canan, professora efetiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: canan@globocom.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Minha colaboração se fará de forma anônima pela resolução de alguns questionários. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora.

Fui informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo, qualquer sanção ou constrangimento.

Natal, de abril de 2016.

Assinatura do (a) participante ou/ responsável (caso menor de idade):

Assinatura do pesquisador:

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA SER APLICADO AOS ALUNOS DO
4º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IFRN - CAMPUS ZONA NORTE:

O QUESTIONÁRIO ABAIXO TEM O OBJETIVO DE SABER SUA OPINIÃO SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO E SUA INFLUÊNCIA CULTURAL NA SALA DE AULA. LEMBRE-SE QUE NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS AO QUESTIONÁRIO, ISTO NÃO É UM TESTE. O PROFESSOR FICA GRATO COM A SUA PARTICIPAÇÃO. MUITO OBRIGADO!

Nome (opcional) _____ Idade: _____ anos
Turma: _____ Sexo: Masculino () ou Feminino ()

QUESTIONÁRIO

- 1) Você sabe o que é um conto literário? Explique.

- 2) Você já leu algum conto em língua inglesa? Qual?

- 3) Você acha que é possível melhorar o seu nível de inglês por meio da leitura de contos? Por quê?

- 4) Você já estudou a cultura de algum país falante de língua inglesa? Justifique sua resposta.

- 5) Você acha possível conhecer aspectos culturais de um povo por meio das obras literárias? Justifique sua resposta.

ANEXO A- FOTOS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**TURMA 1**

TURMA 2









ANEXO B – EMENTAS DO CURSO DE ELETRÔNICA DO IFRN - CAMPUS NATAL ZONA NORTE

Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica, na forma integrada, presencial
IFRN, 2011

Curso: Técnico Integrado em ELETRÔNICA

Disciplina: Inglês I

Carga-Horária: 90h (120h/a)

EMENTA

Introdução à produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca da influência da língua-alvo na construção identitária do aluno e de sua comunidade.

Objetivos

- Conhecer a LI, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que elas compreendem, contribuindo para o resgate de identidade do aluno.
- Definir a si mesmo na língua-alvo (ser capaz de cumprimentar o outro adequadamente na língua-alvo, oralmente e por escrito, dizer/perguntar nome, idade, estado civil, cidade natal e emprego; coisas ou pessoas que ama, gosta, não gosta e detesta; suas atividades do dia a dia, sua rotina) na modalidade escrita e/ou oral.
- Dar e seguir instruções;
- Produzir sentido a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos de gêneros textuais (orais, escritos e/ou híbridos) na língua-alvo.
- Ampliar de modo autônomo o próprio vocabulário a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão, bem como do uso de ferramentas de tradução eletrônicas e dicionários convencionais.
- Apropriar-se de elementos que auxiliem no processo de leitura, oralidade e escrita, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

- Funções sócio-comunicativas básicas:
 - Apresentar-se ao outro mencionando nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (e.g.: I am [name]; I am [age]; I am [marital status]; I am from [hometown]; I am a/an [job]).
 - Posicionar-se em relação a diferentes tópicos (e.g.: I love [e.g.: singer]; I like [singer]; I don't like [singer]; I hate [singer]).
 - Falar sobre a própria rotina (e.g.: On [e.g.: Mondays], I wake up, I get up, I take a shower... [etc]).
 - Descobrir informações pessoais sobre o outro, como nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (e.g.: What is your name? How old are you? Are you single? Where are you from? What's your job?).
 - Descobrir as preferências do outro (e.g.: Do you [like] [e.g.: band]? What [bands] do you [like]?).
 - Descobrir informações sobre a rotina do outro (e.g.: What do you usually do on [Mondays]?).
 - Dar instruções (e.g.: Pay attention!).
 - As funções acima relacionadas a uma terceira pessoa (masculina e feminina);
- Vocabulário básico:
 - Profissões; números (relativos especialmente às idades dos alunos); estados civis; tipos de programas de TV, tipos de filme, música e comida; esportes, disciplinas escolares.
 - Dias da semana; atividades relativas ao dia-a-dia dos alunos.

Procedimentos Metodológicos e Recursos Didáticos

(A serem trabalhados de forma prática e objetiva através de situações contextualizadas)

- Aulas expositivas dialogadas.
- Atividades orais e escritas em sala de aula
- Projetos/Atividades envolvendo gêneros textuais de natureza lúdica (como música e vídeo), informativa (por exemplo, notícias), literárias (como poemas curtos) e/ou técnica e científica.
- Acesso à Internet como elemento de pesquisa;
- Estudo dirigido de listas de vocabulário;
- Projetos/Atividades que propiciem ao aluno a oportunidade de construir seu próprio conhecimento e partilhá-lo com os colegas.

Avaliação

- Estratégias de avaliação formativa que indiquem ao aprendiz "o que precisa ser feito, revisto, estudado, re-elaborado, para superar dificuldades e estabelecer relações para o desenvolvimento de estruturas cognitivas" (Soares e Ribeiro, 2001).
- Instrumentos avaliativos escritos e orais considerando os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aulas.
- Projetos/Trabalhos individuais e em grupo, escritos e/ou orais (produção textual, apresentações, etc).

Bibliografia

1. MURPHY, Raymond. Essential Grammar in Use. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
2. DICIONÁRIO Escolar Longman Inglês-Português, Português-Inglês.

Curso: Técnico Integrado em ELETRÔNICA

Disciplina: Inglês II

Carga-Horária: 90h (120h/a)

EMENTA

Aprofundamento na produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca do caráter social, político e econômico da presença dominante da LI no mundo, capacitando o aluno a pensar criticamente essa presença.

Objetivos

- Conhecer a língua do outro, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que ela compreende, contribuindo para o resgate de identidade do aluno.
- Situar temporalmente suas ações (falar de coisas que fez, está fazendo e que planeja fazer/irá fazer) na modalidade escrita e/ou oral.
- Produzir sentido a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos de gêneros textuais (orais, escritos e/ou híbridos) na língua-alvo.
- Ampliar de modo autônomo o próprio vocabulário a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão, bem como do uso de ferramentas de tradução eletrônicas e dicionários convencionais.
- Apropriar-se de elementos que auxiliem no processo de leitura, oralidade e escrita, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

- Funções sócio-comunicativas básicas:
 - Falar sobre eventos passados (e.g.: What did you do [yesterday]? [Yesterday], I studied English, I watched TV and I went to work.).
 - Falar sobre o ações em andamento (e.g.: What are you doing? I am [studying].).
 - Fazer planos (e.g.: What are you going to do [tomorrow]? [Tomorrow] I am going to study.).
 - Conjecturar sobre o future (e.g.: What will you do [in January]? [In January] I will travel.)
- Vocabulário básico:
 - Profissões (em especial aquelas dos próprios alunos); números (relativos especialmente às idades dos alunos); estados civis; programas de TV, tipos de filme, música e comida; esportes, disciplinas escolares.
 - Dias da semana; atividades relativas ao dia-a-dia dos alunos.
 - A forma passada dos verbos trabalhados na disciplina de Língua Inglesa I.
 - Expressões de tempo (yesterday, last weekend, a week ago, tomorrow, today, tonight, now, tomorrow, next week, next month).
 - Meses do ano.

Procedimentos Metodológicos e Recursos Didáticos

(A serem trabalhados de forma prática e objetiva através de situações contextualizadas)

- Aulas expositivas dialogadas.
- Atividades orais e escritas em sala de aula (considerando que grande parte dos alunos da EJA trabalha durante o dia/no contra-turno).
- Projetos/Atividades envolvendo gêneros textuais de natureza lúdica (como música e vídeo), informativa (por exemplo, notícias), literárias (como poemas curtos) e/ou técnica e científica.
- Acesso à Internet como elemento de pesquisa;
- Estudo dirigido de listas de vocabulário;
- Projetos/Atividades que propiciem ao aluno a oportunidade de construir seu próprio conhecimento e partilhá-lo com os colegas.

Avaliação

- Estratégias de avaliação formativa que indiquem ao aprendiz "o que precisa ser feito, revisto, estudado, re-elaborado, para superar dificuldades e estabelecer relações para o desenvolvimento de estruturas cognitivas" (Soares e Ribeiro, 2001).
- Instrumentos avaliativos escritos e orais considerando os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aulas.
- Projetos/Trabalhos individuais e em grupo, escritos e/ou orais (produção textual, apresentações, etc).

Bibliografia

1. MURPHY, Raymond. Essential Grammar in Use. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
2. DICIONÁRIO Escolar Longman Inglês-Português, Português-Inglês.

