

## PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA EXPANDIDA COM O CONTO “THE STORY OF THE GOOD LITTLE BOY”, DE MARK TWAIN, EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

*Tito Matias-Ferreira Júnior\**

*tito.matias@ifrn.edu.br*

*Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

*Gisana Karen Araújo Costa Lira\*\**

*gisanakarencosta@gmail.com*

*Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

---

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar um modelo de projeto com o conto “The Story of The Good Little Boy” (1875), de Mark Twain, seguindo a proposta da Sequência Expandida de Rildo Cosson (2006), com atividades para outros professores de línguas que também anseiam trabalhar literatura em suas aulas e buscam alternativas possíveis para isso. Neste trabalho, é feita uma reflexão acerca da importância da literatura na sala de aula, bem como do papel do professor no fomento à formação de jovens leitores críticos, além de descrever as atividades propostas no modelo de projeto. Reflete-se, também, sobre os resultados observados durante e após sua realização. Por fim, esta investigação foi desenvolvida no intuito de reforçar a importância de se trabalhar com literatura nas aulas de línguas, reconhecendo o papel fundamental da literatura na vida do estudante.

**Palavras-chave:** Literatura na sala de aula. Língua Inglesa. Sequência Expandida. Ensino Médio. Escola pública.

### 1 Introdução

Esta pesquisa configura-se como uma proposta de difusão da literatura por meio da formação de alunos do ensino médio na escola pública, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico através do letramento literário, ou seja, na

---

\* Doutor em Literatura Comparada (UFRN), com estágio doutoral na Duke University/EUA (Bolsista Fulbright). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem/UFRN (PPgEL/UFRN). Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

\*\* Mestranda em Literatura Comparada (PPgEL/UFRN). Especialista (Pós-graduação *Lato Sensu*) em Literatura e Ensino (IFRN). Aperfeiçoamento em Língua Inglesa (PDPI) na San Francisco State University/EUA (Bolsista Capes/Fulbright). Graduada em Letras - Inglês (UFRN). Docente de Língua Inglesa, Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

intenção de reconhecer a indispensável relevância da literatura na vida escolar. Nesse sentido,

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Refletindo sobre a prática que mais se difunde entre os professores de literatura no ensino médio, por exemplo, Cosson (2006) afirma que se costuma dar ênfase à aspectos como história da literatura brasileira, cronologia literária, estilos de época, em uma perspectiva mais tradicional, utilizando-se de fragmentos dos textos literários como forma de comprovar a teoria sobre os gêneros e os períodos literários. No ensino de língua inglesa, essa realidade não se difere muito no que concerne ao uso, inadequado ou inexistente, do texto literário em sala de aula. Ana Cristina dos Santos (2015) contende sobre as crenças e os fatos que acabam, muitas vezes, servindo como barreiras ao uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira:

Para muitos de nós, professores de língua estrangeira (LE), o texto literário (TL) ainda é um gênero textual pouco utilizado nos materiais didáticos elaborados para a sala de aula. Contribui para essa ausência o fato de que os livros didáticos de LE, em sua maioria, não apresentarem propostas com esse gênero. Quando elas existem, aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado. Inclusive nas atividades que enfocam a compreensão leitora, as perguntas propostas não englobam as especificidades do gênero. Com isso, subutiliza-se o texto literário ao esvaziá-lo de seu significado literário (Santos, 2015, p. 41).

O ensino de literatura na educação básica sofre com obstáculos desde sua presença de fato, como também na escolha das obras. Ademais, a metodologia a ser seguida pelo professor tem um papel fundamental, principalmente, no que diz respeito ao maior objetivo do trabalho com a literatura na escola, que é, notadamente, a “formação de leitores competentes e críticos” (Cabral, 2009, p.18). “O estudo do texto literário, situado no seu tempo e nas suas condições de produção, pode ser ricamente explorado e relacionado ao contexto do aluno e às contingências da vida atual” (Cabral, 2009, p. 19).

O ensino de literatura na educação básica da escola pública já encontra obstáculos e desafios suficientes. Eles estão relacionados, por exemplo, a ausência

de materiais e espaços necessários que fomentem e possibilitem o acesso à leitura e à cultura, questões que não abordaremos aqui. Há, ainda, um desafio pouco mencionado em produções da área, e que é aqui objeto motivador dessa pesquisa, para novas discussões e, possibilidades no ensino de literatura: literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio nas escolas públicas.

Nas orientações curriculares para o ensino médio (2006), sobre conhecimentos de línguas estrangeiras, são mencionadas questões como a importância de ir além no ensino das línguas estrangeiras e proporcionar conhecimentos de ordem social e transformadora na vida dos alunos:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (OCEM, 2006, p. 91).

Dessa forma, o presente trabalho propõe a inserção da literatura nas aulas de língua inglesa, com a finalidade de apresentar sua importância no estímulo ao pensamento crítico em alunos da educação básica, por meio de atividades e descreve um projeto desenvolvido e executado a partir do modelo de Sequência Expandida proposto por Rildo Cosson (2006). Tal projeto foi aplicado em 8 turmas do 3º ano do ensino médio, em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte: Escola Estadual Myriam Coeli e Escola Estadual Élia de Barros, nos meses de maio, junho e julho de 2022, e através do qual, os alunos foram submetidos a atividades visando para além de se trabalhar a língua inglesa, incitar a formação do leitor crítico, estimulando seu desenvolvimento ainda no ensino médio. Neste trabalho, a língua estrangeira não é o fim e sim o meio.

Finalmente, serão descritas as atividades que foram desenvolvidas, a título de sugestão, para outros professores que pensem em trabalhar literatura nas aulas de língua inglesa na escola pública, bem como fornecer uma reflexão acerca dessa prática desafiadora, porém, necessária e possível.

## **2 O professor e o aluno na aula de literatura: uma breve reflexão**

A partir da leitura de textos como “Aula”, de Barthes (1978), e “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, de Rouxel (2013), passamos a compreender

que a função do ensino de literatura está na sua capacidade transformadora tanto para aquele que a conduz em sala de aula, quanto para aquele que a recebe, por possibilitar ir além do texto escrito, perpassando, até mesmo, a afetividade; por gerar debates saudáveis de interpretação e por incitar a formação de leitores críticos. Para Barthes (1978, p. 18), “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. Já para Cosson (2006),

Na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2006, p. 17).

Percebemos também que, dentre as inúmeras funções do ensino de literatura, está aquela que deve proporcionar aos alunos ferramentas de leitura para a compreensão do texto literário em seus mais variados aspectos, sejam eles técnicos, semânticos, léxicos etc. e permitir que os alunos desenvolvam sua subjetividade, enquanto grupo, respeitando a diversidade e pluralidade das concepções discutidas.

Para que o professor de literatura possa alcançar seus objetivos, torna-se necessário, por exemplo, uma boa seleção das obras a serem trabalhadas em sala, observando seu grau de dificuldade, e adequando-as à idade, de modo que estas desafiem e estimulem o alunado, promovendo sua evolução enquanto leitor crítico, bem como haja ganho ético e estético. Conforme Rouxel: “O papel do professor não é mais de transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada” (2013, p. 28). A autora ainda comenta que é também papel do professor “antecipar as dificuldades dos alunos”, “não impor sua própria leitura” (Rouxel, 2013, p. 29), além de dar lugar a complexidade em vez de simplificações fáceis. Portanto, trabalhar com obras integrais e não fragmentadas e propor discussões em que se confronte e se debata concepções, interpretações variadas, guiando o aluno a sua subjetividade.

[...] É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

## 2.1 Desenvolvendo o trabalho em sala de aula

A seguir, fazemos o detalhamento da execução do projeto.

### 2.1.1 O PROJETO

Pensando em trabalhar literatura na sala de aula de língua inglesa na escola pública, em turmas do ensino médio, foi preparado um projeto para ser desenvolvido em um bimestre, em turmas do 3º ano, a fim de se debater sobre os impactos que essa iniciativa teria na formação dos alunos enquanto leitores críticos.

O trabalho desenvolvido teve como principal objetivo fomentar a discussão da importância da literatura entre os alunos, motivando-os a compreender as razões de se trabalhá-la na escola, bem como a de reconhecer a necessidade de se formar leitores competentes e críticos, até mesmo por meio das aulas de língua estrangeira, nesse caso, língua inglesa.

A ideia do projeto foi trabalhar uma obra principal durante o período de um bimestre. Com o intuito de utilizá-la integralmente, optou-se pelo conto, devido a sua extensão. A partir disso, foram pensadas atividades que enriquecessem a discussão e os temas encontrados na obra. Foi tomada como referência a Sequência Expandida, uma sistematização de tarefas a serem realizadas durante o letramento literário no ensino médio, proposta por Rildo Cosson (2006).

A obra escolhida foi o conto “The Story of The Good Little Boy” (1875), de Mark Twain<sup>1</sup>. A escolha da obra se deu a partir da ideia de se trabalhar a representação do jovem/adolescente/criança na literatura, ela incita também a discussão de teor ético sobre ser “bom” ou “mau” e suas representações nas histórias infantis, bem como na sociedade.

### 2.1.2 MOTIVAÇÃO

---

<sup>1</sup> Mark Twain (1835-1910) é o pseudônimo de Samuel Langhorne Clemens, um grande autor e humorista norte-americano, mais conhecido pelo romance *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), considerado pelo ganhador do prêmio Nobel de literatura, William Faulkner como “o pai da literatura americana”. Seu conto “The Story of The Good Little Boy” foi publicado primeiramente na revista *Galaxy Magazine* em 1870 com o título “The Story of The Good Little Boy Who Did Not Prosper” e posteriormente publicado em sua coletânea de contos no livro *Sketches New and Old*, em 1875.

Na sequência expandida, “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2006, p. 77). No projeto aqui proposto, os alunos foram apresentados a essa nova ideia de ter literatura nas aulas de língua inglesa, portanto, fez parte da motivação apresentá-los a importância de darmos início a essa jornada. As atividades propostas foram divididas em etapas.

Como primeira etapa, os alunos foram convidados a responderem um simples questionário<sup>2</sup>, que ficou registrado no caderno e compôs o portfólio final. O questionário indagava sobre a relação que os estudantes tinham com a literatura, se sabiam do que se tratava, se poderiam descrevê-la, se gostavam de ler, se costumavam ler, se acreditavam que a leitura pudesse ter um fator transformador em suas vidas, se acreditavam ser capazes de ler uma obra em outro idioma etc. Ao todo, 162 alunos, com idades entre 16 e 18 anos, responderam ao questionário. Deste total, 100 eram meninas e 62 eram meninos.

O questionário era composto por 10 perguntas, (5) objetivas e (5) subjetivas. As duas primeiras eram: 1. Você sabe o que é literatura? / Como você a descreveria? 2. Você sabe o que é um conto? / Como você o descreveria? 84,6% dos alunos (137) respondeu que sabia o que era literatura, enquanto, 15,4% (25 alunos) respondeu que não sabia. Quando perguntados se sabiam o que é um conto, a média de respostas foi bem aproximada: 85,2% (138 alunos) afirmou saber, enquanto 14,8% (24 alunos) respondeu que não sabia.

As questões que seguiam essas perguntas eram: como você a/o descreveria? E, mesmo respondendo em sua maioria, de maneira positiva, à primeira pergunta, também a maioria dos alunos não soube descrever ou o fez de forma equivocada sobre o que entendiam por literatura e conto. Aos alunos foi esclarecido que não haveria respostas certas para as perguntas, mas que fossem os mais verdadeiros possíveis sobre o que sabiam e conheciam da temática.

As perguntas que seguiam no questionário eram sobre hábitos de leitura: 3. Você gosta de ler? 4. Você costuma ler? 5. Você acha que deveríamos ler mais na escola? 71% (115 alunos) respondeu gostar de ler, enquanto 29% (47 alunos) afirmou não gostar. 59,3% (96 alunos) costuma ler enquanto 40,7% (66 alunos) não. Independente das respostas dadas quanto ao gosto e frequência na leitura, dos 162 alunos que

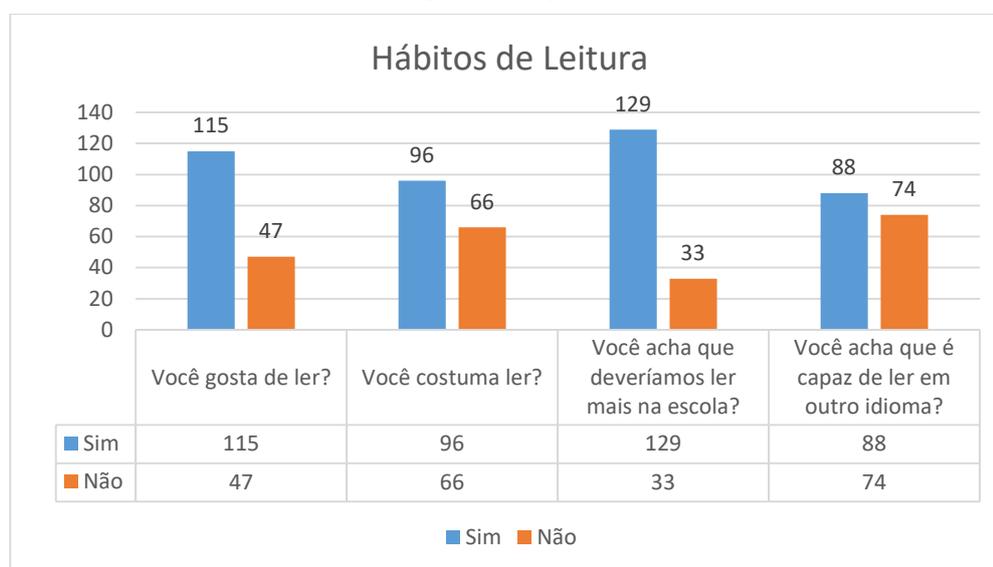
---

<sup>2</sup> Todos os alunos participantes do questionário autorizaram suas informações para uso nessa pesquisa.

participaram desta tarefa, 129, ou seja, a grande maioria respondeu que deveríamos ler mais na escola, um total de 79,6%, enquanto somente 20,4% afirmou que não.

Das perguntas subjetivas como, por exemplo, a de número 6: O que você gosta ou gostaria de ler?, muitos alunos mencionaram que gostariam de ler histórias baseadas em fatos verídicos, terror, mas também ficção e romance. Porém, este último gênero era bastante confundido entre os alunos que achavam que um romance era necessariamente uma história de amor. Este momento do questionário serviu como um diagnóstico para inteirar-se sobre a relação que os alunos tinham com a leitura e o que esperavam dela.

**Gráfico 1** – Algumas perguntas do questionário de diagnóstico realizado no período de motivação do projeto.



Fonte: Elaboração nossa.

Dando prosseguimento, ainda na primeira etapa, os alunos tiveram uma aula na qual foram discutidas concepções de literatura e elementos do gênero conto para com isso se familiarizar com o tema e com o gênero que trabalhariam mais adiante. Em uma das escolas, os alunos até mesmo propuseram um clube do livro remoto para vermos outras obras que não entrariam no projeto. Somente a partir da discussão da importância da literatura nas nossas aulas, já foi possível perceber em uma das turmas a motivação por parte dos alunos em dar continuidade ao projeto.

Na semana seguinte, na segunda etapa, ainda na fase de motivação, os alunos tiveram contato com dois contos nacionais, principalmente pelo fato de que muitos responderam, na fase do questionário, nunca terem lido um conto. Portanto, a leitura

de alguns contos nacionais em sala, divididos em grupos, tornou possível uma certa familiarização com o gênero antes de partirmos para o conto de Mark Twain. Os contos nacionais para apreciação propostos foram: “A Partida” (1957), de Osman Lins, e “Peru de Natal” (1942), de Mário de Andrade.

Os alunos, divididos em grupos, puderam escolher entre essas obras e liam entre eles enquanto a professora caminhava pela sala ouvindo e observando o engajamento dos estudantes durante o processo. Foram ainda perguntados sobre o que acharam dos contos, bem como registraram suas breves análises. Nos contos nacionais, optou-se por escolher histórias que envolviam adolescentes protagonistas, como no conto principal. Os alunos tiveram acesso aos contos por meio de cópias impressas na escola.

### 2.1.3 INTRODUÇÃO

Na terceira etapa, realizada na semana seguinte, se trabalhou a introdução. De acordo com Cosson (2006, p. 57), “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Os alunos trabalharam com uma introdução em inglês sobre o autor do conto, Mark Twain, buscando compreender suas características básicas.

Ainda nesta etapa, os alunos tiveram conhecimento somente do título do conto principal do projeto e foram convidados a registrar uma inferência sobre a história do conto a partir de seu título: “The Story of The Good Little Boy”. Os que se sentiram à vontade compartilharam com toda a turma suas inferências, proporcionando um ambiente descontraído, de criatividade e imaginação. As possibilidades de interpretação quanto aos temas “bom” e “mau” já começaram a tomar forma quando alguns alunos compartilharam hipóteses, por meio de suas inferências, se o garotinho na história seria realmente “bom”, ou se se tratava de uma ironia presente no título do texto.

### 2.1.4 LEITURA

Na sequência, entramos na quarta etapa, a da leitura e, como se tratava de um texto em língua inglesa, foi proposto, inicialmente, a leitura do primeiro parágrafo em formato de jogo. Para que não fosse reduzido a um prolongado processo de tradução, foi preparado um “quebra-cabeças” a ser resolvido em grupos. Cada grupo, com no

máximo 4 alunos, recebeu um envelope com uma versão impressa do primeiro parágrafo em inglês e frases recortadas que continham a tradução do primeiro parágrafo para os alunos fazerem associações e colocarem a tradução na ordem e, como numa espécie de enigma, decifrar a mensagem do parágrafo em português.

Essa fase visou tanto engajar os alunos na busca pela descoberta das palavras e seus significados, como fazê-los perceber que seria possível ler em outro idioma, o que, para muitos deles, seria impossível, segundo palavras deles. Foi possível perceber que muitos alunos da rede pública de ensino não se enxergam como capazes de aprender um novo idioma, tampouco enxergam sua funcionalidade, cabendo ao professor, muitas vezes, guiá-los no caminho de desmistificar essas crenças. Na literatura não é diferente, os alunos demonstraram certa relutância ao saber que leriam um conto em inglês, entretanto, o processo se deu por etapas e permitiu aos alunos se encontrarem durante o percurso.

A leitura do primeiro parágrafo permitiu aos alunos construírem as ideias sobre o personagem principal, bem como abriu caminhos para as primeiras discussões acerca da temática e das expectativas que surgiam com ela. Sobre a fase da leitura, Cosson (2006) afirma que:

Independentemente do tipo de acerto feito e das suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro. Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura. Nesse sentido, é importante levar em consideração que se tende a despendar mais tempo nos capítulos iniciais, quando as personagens e situações básicas da narrativa são introduzidas, do que nos últimos, posto que para isso concorre tanto para o conhecimento que já se tem das linhas gerais da história quanto para a proximidade do desenlace (Cosson, 2006, p. 81).

Para se trabalhar o texto integral do conto, com os demais parágrafos, também foi proposta a tradução através de associação e jogo, o que permitiu uma leitura mais dinâmica e de encorajamento, já que os alunos se sentiam mais confiantes ao acertarem e reconhecerem as palavras com maior facilidade. Sendo assim, o foco estaria no conto em si e não no vocabulário propriamente dito. O jogo para a leitura dos demais parágrafos foi bem parecido com o da leitura do primeiro parágrafo, mas, dessa vez, tanto os parágrafos em inglês e quanto os em português foram entregues a eles embaralhados. Aqui, os alunos precisavam, por meio de estratégias de leitura e associação, encontrar os pares correspondentes. Isso nos permitiu ganhar tempo e fazer a leitura em sala, não sendo necessária a leitura extraclasse, ou ficando

facultativa para aqueles que quisessem fazer uma releitura em casa. Não foi necessário o uso de dicionários. Como realizaram as atividades em grupos, os próprios colegas compartilhavam sobre as palavras que já conheciam ou faziam uso de estratégias de leitura como o reconhecimento de palavras cognatas, por exemplo. As palavras que chamavam a atenção dos alunos eram discutidas quando solicitadas por eles. Foram explorados aspectos relacionados ao léxico, semântica, pronúncia, das palavras na língua estrangeira consideradas relevantes para tal, mas este não era o fim principal da tarefa.

Com o “quebra-cabeças” do conto formado, fizemos uma leitura compartilhada em sala, que estava organizada em círculo, na qual os alunos, voluntariamente, se ofereciam para ler os parágrafos.

#### 2.1.5 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Na quinta etapa, os alunos foram convidados a comentar (aqueles que se sentissem à vontade para tal) o que pensavam sobre o conto, suas primeiras impressões, o que acreditavam ser relevante mencionar, o que mais lhes chamou atenção. Também lhes foi solicitado montar suas análises, registrar suas impressões sobre a história, ou os personagens ou a temática, ou o que mais lhes chamasse atenção em um ensaio. A discussão começou em sala, mas foi permitido que se concluísse a análise por escrito em casa. Sobre a primeira interpretação:

Qualquer que seja a maneira de encaminhar a primeira interpretação, convém que ela seja feita em sala de aula ou pelo menos iniciada na sala de aula. Essa exigência decorre do caráter de fechamento de uma etapa que a primeira interpretação precisa trazer consigo. Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação as personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário (Cosson, 2006, p. 84).

Outra atividade proposta após a leitura e a discussão da temática do conto foi um jogo online em formato de *quiz* chamado *Kahoot*<sup>3</sup>. Por intermédio dele, os alunos competiram em grupos respondendo a questões sobre a obra. Como nem todos

---

<sup>3</sup> O *Kahoot* é uma plataforma online que permite a criação de jogos de perguntas e respostas personalizadas e por meio da qual os alunos são incluídos para responder através de aparelhos eletrônicos, como celulares – o que é bem apelativo para os adolescentes do ensino médio.

possuem celular ou internet, eles se uniram em equipes em que pelo menos um participante possuía telefone com dados móveis ou utilizava da internet disponível na escola. Todos os alunos se engajaram na tarefa, na leitura das questões, buscando lembrar as respostas e tentando responder dentro do tempo estipulado no jogo. A experiência foi produtiva e os alunos demonstraram gostar do formato da aula proposta.

### 2.1.6 CONTEXTUALIZAÇÃO E SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Na sequência expandida proposta por Cosson (2006), podemos explorar as contextualizações histórica, teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática da obra, entre outras. Nesse caso, mencionamos nas aulas desenvolvidas neste trabalho as contextualizações estilística, crítica, temática e presentificadora. A contextualização presentificadora descrita por Cosson (2006), por exemplo, é de extrema importância, pois promove a relação da obra com o presente do aluno, aferindo-lhe mais significado e relevância:

A contextualização presentificadora ou simplesmente presentificação é uma prática usual nas aulas de literatura do ensino médio, assim como a contextualização temática. Na maioria das vezes, o professor as utiliza para despertar o interesse do aluno pela obra, chamando sua atenção para o tema e as relações dele com o presente. A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto (Cosson, 2006, p. 89).

Também foi discutida a contextualização estilística da obra. O conto apresenta características do estilo realista, e, conseqüentemente, aspectos em oposição ao romantismo, estilo de escrita praticado na época e que é ironizado na obra de Twain em questão. O menino bonzinho, personagem principal, não se dá bem em nenhuma situação. Em contrapartida, os meninos malvados conseguem se safar em todas as situações nas quais se colocam a cometer traquinagens. A idealização da vida e do personagem é ridicularizada e a obra apresenta traços de objetividade e maior proximidade com a realidade. O conto acaba sendo uma paródia desse estilo de escrita que supervaloriza “boas ações” do herói, da religiosidade, idealizando suas recompensas na vida. Para Cosson (2006):

A contextualização que propomos compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado (Cosson, 2006, p. 86).

Na sexta etapa, de maneira a não dissociar a contextualização da obra e o aprofundamento na leitura, a segunda interpretação se deu por meio de reflexões que chamaram atenção e se mostraram relevantes:

Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por assim dizer, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada (Cosson, 2006, p. 92).

No enredo da obra trabalhada, o personagem principal, Jacob Blivens, é um garoto que admirava os meninos bons apresentados nos livros da escola dominical. Blivens se encantava com suas histórias e queria protagonizar um livro como eles. Essa é sua obsessão durante toda a história. Ele fazia de tudo para ser bonzinho, seguia as regras, mas sempre se dava mal em todas as suas tentativas de viver um episódio digno de ser registrado em um livro em que fosse idolatrado por suas virtudes.

O autor nos entrega pistas que nos fazem questionar as motivações de Jacob Blivens em querer ser um “bom” garoto. Ele queria o reconhecimento e queria que o reverenciassem. É possível perceber até mesmo o tom de ironia e sarcasmo de Mark Twain, que também era humorista, em relação a questões religiosas, ridicularizando atitudes que são consideradas virtudes pelas religiões, deixando claro que só se davam bem os meninos bons descritos nos livros da escola dominical, diferentemente do que acontecia com Jacob Blivens.

Quanto à contextualização temática, exploramos em sala conceitos polêmicos como o “bem e o mal”, o “bom e o mau”, as consequências para as ações das pessoas na “vida real”, comparações com o que acontece nas histórias “romantizadas”, com “ finais felizes” e nas histórias reais das pessoas na sociedade. Nesse momento de discussão dos temas, os alunos se sentiram à vontade para dar suas opiniões, queriam ter voz e compartilhar suas crenças. Contudo, na contextualização temática, é preciso levar em consideração certos aspectos como:

Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução. Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto. Isso acontece particularmente com os temas mais polêmicos que entusiasma os alunos (Cosson, 2006, p. 90).

Foi possível notar, nas discussões propostas, as opiniões que surgiam a partir dos acontecimentos no conto. Para muitos alunos, houve revolta quanto à forma que o menino chamado “bonzinho” era “recompensado” por suas ações e diziam frases como: “mas ele não merecia isso!”. Outros já se aprofundavam na complexidade do personagem e questionavam as motivações das “boas ações” feitas pelo garoto: “mas a intenção dele era ser reconhecido! Ele só estava sendo “bom” para ser elogiado, não era bom de verdade!”. Muitos não compreenderam o final e ficaram revoltados com a morte trágica do garoto, enquanto outros acharam que a história dele se encaminharia para esse fim mesmo.

Foi a partir do final trágico do garoto, assim como a comparação com o outro conto de Twain, que fez com que os alunos refletissem sobre questões como “nem sempre os bons têm finais felizes”, “às vezes pessoas más se dão bem na vida”. As discussões levaram os alunos a reconhecerem na sociedade personagens como os descritos na história, como políticos corruptos que se dão bem e agentes engajados como ambientalistas e defensores de minorias que acabam tendo finais trágicos. Dessa forma,

Também cabe ao professor resistir à tentação de fazer seu planejamento determinar o interesse de seus alunos. A experiência literária está sempre aberta ao imprevisto e muitas são as possibilidades que o texto literário oferece ao leitor. Por isso, o planejamento da sequência certamente será alterado se o interesse dos alunos for em outra direção. O que importa manter é o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário (Cosson, 2006, p. 105).

### 2.1.7 EXPANSÃO

Além do contexto, foi trabalhado o intertexto no conto, em que foi proposta a comparação com outro conto, também da autoria de Mark Twain, “The Story of The Bad Little Boy” (1875), uma alusão direta ao conto trabalhado, que tem como

protagonista um dos meninos maus de “The Story of The Good Little Boy” (1875). De fato,

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe, são contemporâneos, ou posteriores (Cosson, 2006, p. 94).

Também foi sugerido aos alunos pesquisar uma outra forma de expressão artística que dialogasse de alguma maneira com a obra estudada. Os alunos deveriam registrar por escrito a relação que identificavam entre a obra de Mark Twain e a outra expressão artística. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos foram ricos e mais uma vez permitiram a eles se colocarem em suas interpretações, bem como abordar os aspectos que mais lhes chamaram atenção. Uma das alunas quis apresentar sua análise do conto e as imagens que ela descreveu que representavam o garotinho protagonista da história para toda a turma, resultando em um momento de interação e de compartilhamento de ideias, possibilitando a discussão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Todas as atividades desenvolvidas no projeto compuseram um portfólio individual, em que todos os alunos, ao final do período determinado, organizaram suas tarefas em ordem cronológica e, pelo qual foi possível perceber a evolução na discussão e compreensão da ideia do projeto por parte dos alunos, bem como foi usado como parte da avaliação. Se a intenção era proporcionar um ambiente de discussão e de exploração da criatividade e do pensamento crítico, foi possível perceber esta evolução a partir do engajamento dos alunos nas atividades, como também no desenvolvimento de suas ideias expostas nas tarefas e discussões propostas.

Em uma das escolas em que o trabalho foi proposto (Escola Estadual Élia de Barros), foi ainda desenvolvida uma adaptação do conto para um esquete, apresentado na mostra cultural da escola por uma das turmas trabalhadas no projeto. A apresentação aconteceu para toda a escola, o que permitiu aos alunos que haviam trabalhado no projeto se identificarem e reconhecerem a história e, àqueles que não a conheciam, passarem a conhecer e, assim, expandir ainda mais a ideia de se valorizar a obra literária na escola. Os alunos se engajaram em toda a construção da

peça, na adaptação do texto, na divisão de personagens, na representação dos espaços descritos no conto para o cenário. A história ganhou vida e mais significado.

### **3 Conclusão**

Trabalhar com literatura tem seus desafios, ainda mais em se tratando de aulas de língua inglesa. Foram várias turmas acompanhando as mesmas atividades propostas, como a leitura dos contos, inferência, análises pessoais, discussão coletiva e, certamente, cada uma apresentou particularidades e níveis de interesse diferentes. O que ficou muito claro, independentemente da turma, é que os alunos necessitam dessa mediação proposta por um professor, pois o número de alunos leitores assíduos nessas turmas é mínimo. Como respondido no questionário inicial, muitos somente leem notícias curtas postadas nas redes sociais, muitas vezes, nem mesmo verificadas, sendo até fontes de informações falsas ou com teor sensacionalista. Para os apaixonados por leitura, foi um deleite, para aqueles que se mostravam descrentes do projeto proposto, foi uma nova maneira de enxergar a leitura, de forma orientada, que possibilitou reconhecer que não só a leitura é necessária, como também a reflexão, a discussão e o diálogo.

Nas aulas de língua inglesa a literatura é uma grande aliada e é extremamente eficaz se trabalhada de forma consciente e planejada. Esperamos que esta sugestão de projeto possa servir como motivação para o desenvolvimento de muitos outros envolvendo literatura nas aulas de língua inglesa e que seja um exemplo de que é uma ação possível e necessária.

Com o trabalho desenvolvido, foi possível proporcionar um ambiente em que o aluno se sentiu à vontade para dialogar, pensar e discutir, o que é primordial para guiá-lo em sua formação. Por meio da leitura, da disponibilização e estímulo do professor, da promoção de momentos de desenvolvimento do pensamento crítico, contribuimos para a formação desse aluno, que poderá até mesmo mudar sua realidade a partir da reflexão do mundo a sua volta.

Reiteramos a importância da literatura na sala de aula, bem como a busca por alternativas possíveis de seu uso na educação pública e nas aulas de línguas. Entendemos que o reconhecimento da relevância do ensino de literatura já se constitui uma iniciativa para que uma mudança ocorra. Para tanto, faz-se necessário que mais estudos nesse âmbito sejam desenvolvidos e que estes sirvam de base para outras

discussões, de âmbito social, de acesso e condições materiais por exemplo, e diversos outros fatores que acabam interferindo também no processo de ensino e aprendizagem de literatura nas escolas.

Sobre os resultados alcançados, observamos o avanço quanto ao engajamento dos alunos nas aulas e atividades propostas, que ao trabalhar a partir de projetos e propósitos bem estabelecidos enxergaram relevância e assim participaram ativamente na construção do conhecimento. Ficou então a intenção de melhorar e dar continuidade ao projeto com as novas turmas que virão.

Torna-se imperativo esclarecer que este trabalho não se constitui de um modelo a ser seguido e sim uma sugestão de sequência que pode e deve ser adaptada à realidade dos professores e turmas trabalhadas. O mais importante é motivar e incentivar o trabalho com literatura em sala de aula para que esta ocorra de maneira consciente e efetiva.

## **A PROPOSAL OF AN EXTENDED SEQUENCE WITH MARK TWAIN'S "THE STORY OF THE GOOD LITTLE BOY" IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN PUBLIC SCHOOLS**

**Abstract:** This work aims to present a project model with the short story "The Story of The Good Little Boy" (1875), by Mark Twain, following the Expanded Sequence proposal by Rildo Cosson (2006), with activities for language teachers who also wish to work literature in their classes and seek possible alternatives. In this paper, we reflect on the importance of literature in the classroom, as well as the teacher's role in fostering the formation of young critical readers, and describe the activities proposed in the project model. It also reflects on the results observed during and after its realization. Finally, this research was developed to reinforce the importance of working with literature in language classes, acknowledging the fundamental role of literature in student's life.

**Keywords:** Literature in the classroom. English language. Expanded Sequence. High school. Public school.

### **Referências**

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In OLIVEIRA, Ieda de (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil* - Com a palavra o escritor, São Paulo, DCL, 2005.

BARTHES, Roland. *AULA*. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone Moisés. SP: Ed. Cultrix, 1978.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologia(s) no processo de ensino e aprendizagem. In: ULBRA (Org.). *Metodologia de ensino de literatura*. Curitiba: IPBEX, 2009. p. 15-28.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: *Leitura de literatura na escola*. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros (Orgs.). São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Línguas e Ensino*, Rio de Janeiro, Ano I, v. 1, n. 1, p. 40-58, 2015.

*Recebido em 27/02/2023*

*Aceito em 19/01/2024*

*Publicado em 29/02/2024*