

**METODOLOGIAS DE ENSINO PARA LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: RELATO  
DE UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL  
JATAÍ**

*TEACHING METHODOLOGIES FOR ENGLISH LANGUAGE LITERATURES: REPORT  
OF AN EXPERIENCE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS – JATAÍ CAMPUS*

**Natasha Vicente da Silveira Costa**  
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

**RESUMO:** Este artigo relata uma experiência docente na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí que pretendeu suavizar os efeitos colaterais da modernidade líquida no ensino de Literaturas de Língua Inglesa por meio da aplicação de 20 atividades didáticas cuja abordagem centra-se no aluno e na aprendizagem ativa. Elas se agruparam em 4 métodos gerais de ensino: o planejamento de atividades que durassem entre 15 e 20 minutos; o emprego de suportes como áudio, vídeo e imagens; o desenvolvimento das habilidades linguísticas de audição, fala, escrita e leitura; e o trabalho coletivo. A sensação de aprendizagem dos discentes foi gerada por meio de um questionário anônimo respondido por escrito ao final das disciplinas, instrumento que revelou a preferência por atividades de curta duração, o emprego de vídeos, o enfoque na habilidade linguística da fala e os trabalhos em equipe, em comparação aos individuais. Tais resultados, afinal, demonstram que é possível mitigar a liquidez no ensino e expõem a necessidade de reelaborar algumas práticas, principalmente as atividades de áudio e aquelas com suporte exclusivo em papel.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem ativa; atenção discente; trabalho em equipe; atividades de curta duração; ensinar textos narrativos; ensinar textos teóricos.

**ABSTRACT:** The present paper reports a teaching experience at the Federal University of Goiás – Jataí Campus, which sought to mitigate the side effects of the liquid modernity in the teaching of English Language Literatures through the application of 20 didactic activities whose approach is centered on the students and on active learning. They were grouped into 4 general teaching methods: planning activities that last between 15 and 20 minutes; use of media such as audio, video, and images; development of language skills: listening, speaking, writing, and reading; and teamwork. The students' perception of learning was registered through an anonymous written questionnaire filled in at the end of the courses, an instrument which revealed their preference for short-duration activities, use of videos, focus on speaking, and teamwork, when compared to the individual ones. These results, after all, demonstrate that it is possible to mitigate the liquidity in education and expose the need to revise some practices, mainly the listening activities and those based exclusively on paper.

**KEYWORDS:** active learning; student attention; teamwork; short-duration activities; teaching narrative texts; teaching theory texts.

**INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA**

Esta pesquisa, nascida no empirismo, é fruto das observações e vivências de três anos, que tiveram início a partir de 2014. Viemos compartilhar os resultados de uma experiência metodológica centrada no ensino de Literaturas de Língua Inglesa que ocorreu no curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Para isso, dividimos este estudo nas seguintes seções: inicialmente, contextualizaremos esta

Licenciatura de modalidade presencial, noturna, e de duração mínima de 8 semestres ou períodos; em seguida, identificaremos os reflexos incipientes da modernidade líquida no ambiente educativo; apresentaremos as metodologias e atividades que buscaram suavizar os efeitos nocivos desta liquidez no ensino; e discutiremos a percepção discente sobre a aprendizagem gerada por tais práticas pedagógicas.

Nesse sentido, iniciamos o artigo explicando que o curso de Letras Inglês visa primordialmente à formação integral do futuro professor de língua estrangeira. Conforme preconiza o Projeto Político-Pedagógico, o curso se destina à “formação de professores para a escola de ensino fundamental e/ou ensino médio” (UFG, 2007, p. 4). É nesta chave, então, que o ensino de literatura é visualizado: como um instrumento de consciência crítica para o desenvolvimento das habilidades em Língua Inglesa. O objetivo do curso é promover o contato dos alunos com a língua estrangeira e incentivar a apropriação integral e não mediada deste objeto cultural que é linguagem e seus “diferentes aspectos: fisiológicos, psíquico/cognitivo, social, cultural, histórico, estético e ideológico.” (UFG, 2007, p. 11). Por isso, os textos são lidos e discutidos em inglês<sup>1</sup>.

Ao mesmo tempo em que o documento norteador do curso destaca as questões linguísticas, ele considera também a interdependência entre língua e literatura, uma vez que “Pretende-se levar o aluno a observar o fato linguístico e literário, a identificar um problema e analisá-lo, descrevê-lo ou explicá-lo, por meio de elaboração de hipóteses para a sua possível solução.” (UFG, 2007, p. 10). Nesse sentido, encorajamos os discentes do Letras Inglês a considerar os textos linguísticos e literários como pilar essencial do estudo e, “Para isso, deve-se tomar cuidado para que a obra literária seja estudada em sua totalidade, tanto estrutural quanto social, escapando assim de interpretações limitadas baseadas em partes isoladas ou desconexas do texto.” (PONTE; FELIX, 2016, p. 522).

Nesta conjuntura, a observação do contexto educativo centrou-se, mais especificamente, em três componentes curriculares ministrados em 2014 e 2015. Eles são: a) Introdução aos Estudos Literários, do primeiro período, que promove a reflexão sobre

---

<sup>1</sup> Nas quatro disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa, ministradas no quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos, os textos são, em sua totalidade, em Língua Inglesa. Para as disciplinas iniciais, que são Introdução aos Estudos Literários, ministrada no primeiro período, e Tópicos da História da Literatura, do segundo período, contemplamos a possibilidade de adicionar o mínimo de textos teóricos ou críticos traduzidos no caso de os calouros apresentarem uma defasagem acentuada de conhecimento linguístico. De qualquer forma, os textos literários – foco principal dos componentes curriculares – são mantidos em inglês. Esta solução, mais real do que ideal, pretende estimular os novatos a dialogar com esta nova cultura enquanto avançam de modo progressivo no conhecimento da língua, evitando, nessa dinâmica, a visualização de tais textos auxiliares como um objeto de dificuldade intransponível.

conceitos fundamentais do poema, da narrativa e do drama; b) Literaturas de Língua Inglesa 1, do quinto período, que estuda contos e novelas em inglês; e c) Literaturas de Língua Inglesa 3, do sétimo período, que possibilita o conhecimento da produção romanesca das literaturas em língua inglesa. Tais componentes, que totalizaram um público alvo de 45 alunos (23, 12 e 10 respectivamente)<sup>2</sup>, perfazem a carga de 64 horas cada e integram o Núcleo Específico Obrigatório, ou seja, dão especificidade à formação do profissional em Letras.

O público alvo, nestes anos de 2014 e 2015, era composto majoritariamente de jovens: 62% dos alunos matriculados no Letras Inglês tinham entre 17 e 25 anos. A juventude, que significa uma imersão desde o berço na fluida sociedade contemporânea, pode ser um dos fatores que potencializaria e explicaria a mentalidade de curto prazo e o reforço da individualização sinalizada pelos discentes. Observemos estas manifestações mais de perto.

### **A MODERNIDADE LÍQUIDA OBSERVADA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Os discentes de Introdução aos Estudos Literários, Literaturas de Língua Inglesa 1 e Literaturas de Língua Inglesa 3, conforme atestaram seus comentários em sala, visualizavam a leitura de alguns romances ou novelas como uma tarefa infundável. A leitura atenta de *Pride and Prejudice* ou *The Sound and the Fury* – mesmo realizada de forma serial, ou seja, dividindo os capítulos de uma obra entre três ou quatro aulas – parecia-lhes ser algo difícil de realizar neste momento em que a instantaneidade se torna cada vez mais patente. É como se o modo de pensar dos alunos se irmanasse aos gêneros mais rapidamente consumíveis, como poemas ou contos curtos. Contudo, se a brevidade de certas formas textuais favorece a atenção do alunado contemporâneo, tais como os contos de Edgar Allan Poe, ela também pode solapar a sustentação contínua da concentração. O usufruto da duração do tempo, que favoreceria a constância e a consistência da atenção, parece se dissolver em favor de práticas momentâneas.

Foi possível observar também a relutância ao desenvolvimento de trabalhos coletivos, revelando a crença dos alunos na vantagem da individualização. Esta resistência demonstra o divórcio atual entre, de um lado, o engajamento pessoal e as capacidades intelectuais do indivíduo, e, de outro, as questões públicas, comunitárias. Diversos motivos

---

<sup>2</sup> É comum a baixa demanda nos períodos finais do Letras Inglês devido a mobilidades internas, reprovações, desistências, intercâmbios, etc.

são apresentados pelos discentes para justificar a preferência pelo trabalho individualizado. Alguns são: agendas incompatíveis, dissabores interpessoais, divergência de ideologias, afinidades já previamente estabelecidas e a crença na autossuficiência. O trabalho individual, em sala ou fora dela, não é ressignificado por sua contribuição à comunidade ou ao interesse público, mas alheado na esfera privada. As individualidades dos discentes não parecem se somar ou se unificar no espaço público.

Tais observações se alinham com uma série de transformações no âmbito social que Zygmunt Bauman (2001) chama metaforicamente de modernidade líquida. Esta nova ordem, conforme explica o sociólogo, não está ainda completamente implementada. Vivemos um processo gradual de fluidez que altera nossa percepção sobre o tempo – ressignificado em uma satisfação imediata – e sobre a individualização – que suprimiu a essência do ambiente coletivo.

Para Bauman (2001, p. 158), a instantaneidade “faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento – por mais breve e ‘fugaz’ que seja.” Nesse sentido, os discentes parecem se considerar capazes de extrair a aprendizagem de qualquer instante, o que gera procrastinação e desatenção em sala.

Sobre a individualização, o sociólogo afirma:

O problema é, porém, que essa convergência e condensação das queixas individuais em interesses compartilhados, e depois em ação conjunta, é uma tarefa assustadora, dado que as aflições mais comuns dos “indivíduos por fatalidade” nos dias de hoje são não-aditivas, não podem ser “somadas” numa “causa comum”. Podem ser postas lado a lado, mas não se fundirão. (BAUMAN, 2001, p. 48-49).

O trabalho em equipe, que geraria maior pluralidade de interpretações e pontos de vista nas disciplinas de literatura, tem encontrado certa resistência no curso. Ora, quando se trata da área das Humanidades, espera-se naturalmente que os profissionais e os estudantes em Letras desejem discutir de forma espontânea as questões coletivas e comuns do ser humano. Então, diante desta nova ordem líquida que mina o longo prazo e invisibiliza interfaces de combinação, de que forma poderíamos ensinar literatura, cuja natureza demanda o contínuo da reflexão tanto individual quanto coletiva?

Entendemos que, para gerar aprendizagem, caberia ao professor escutar o outro e compreender o funcionamento deste aparato cognitivo que desponta no horizonte, pois:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade

crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 2016, p. 120).

A leitura de mundo do educando é o ponto de partida do ensino, e aprendê-la exige uma escuta dialógica que significa a observância do contexto social. É possível, então, que o professor sinta a necessidade de reformular sua metodologia de ensino a fim de atingir com bons resultados esse novo modo perceptivo e captar a atenção deste aluno que descende da lógica individualizadora e desafia a ação coletiva da educação.

Respeitando a interpretação do aluno, é possível ir mais além dela, pois, como ensina Freire (2016), constatamos não para nos adaptarmos, mas para mudar. Entendemos ser necessário analisar e debater as práticas desta modernidade líquida de modo a “redesenhar e repovoar a hoje quase vazia ágora – o lugar de encontro, debate e negociação entre o indivíduo e o bem comum, privado e público.” (BAUMAN, 2001, p. 56). Ou seja, é preciso desenvolver atividades pedagógicas que promovam a reapropriação das ferramentas da cidadania.

## **AS METODOLOGIAS E AS ATIVIDADES EMPREGADAS PARA MITIGAR A FLUIDEZ**

Os prejuízos manifestos em nossa realidade social, como sugerem Freire (2016) e Bauman (2014), são passíveis de mitigação, e é necessário escutar o outro para este avanço ocorrer. Entendemos que este diálogo crítico com o presente somente será possível através de uma metodologia centrada no aluno, que vise desenvolver sua autonomia intelectual e aperfeiçoar seu potencial interpretativo, analítico e expressivo. “Por esta razão, os professores devem estar muito atentos às contribuições dos alunos em sala, e também devem reavaliar constantemente sua prática e seus papéis para acompanhar as mudanças que esta sociedade contemporânea apresenta.”<sup>3</sup> (MULLER, 2011, p. 148, tradução nossa). Esta dinâmica de escuta baseada no aluno se concretiza, por exemplo, quando os discentes do Letras Inglês são solicitados a tecer juízos de valor informados sobre os produtos culturais de outrora, relacionando-os com o tempo presente. Tais contribuições são a essência da aula.

Não basta, para isso, uma pedagogia subalterna baseada na simples decodificação passiva do material, o que produz pouca criatividade, aprendizagem e memorização.

---

<sup>3</sup> “For this reason, teachers should be very attentive to students’ contributions in class, and they also should be in a constantly reevaluation of their practice and their roles to follow the changes that this contemporary society presents.” (MULLER, 2011, p. 148).

Em contrapartida, extrair informações de um texto escrito, distinguir os argumentos pertinentes dos não pertinentes, avaliar a qualidade de um estudo científico, hierarquizar ou estabelecer vínculos entre informações, aplicar uma solução abstrata a um problema concreto, reformular ideias ou explicá-las a outros são todas atividades que acarretam aprendizagem ativa. (BRAUER, 2012, p. 20).

Além de centralizar a metodologia no alunado, buscamos priorizar atividades que geram a aprendizagem ativa, conforme sugere Markus Brauer (2012) em *Ensinar na Universidade*. Os alunos devem realizar exercícios que demandem o raciocínio superior, como, por exemplo, a análise, a síntese, a avaliação e a resolução de problemas.

Considerando tais pressupostos de ordem social e pedagógica, selecionamos quatro princípios metodológicos para a elaboração das atividades e condução das aulas em 2016: o planejamento de atividades mais curtas; a abordagem da arte literária através de diferentes suportes, como vídeo, áudio e imagens; o estímulo consciente das habilidades de audição, fala, escrita e leitura; e a promoção do trabalho coletivo. O campo de atuação, onde buscamos transformar a realidade educativa observada anteriormente, foram as disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa 1, que estuda contos e novelas em inglês no quinto período, e Literaturas de Língua Inglesa 4, que estuda a produção dramática inglesa e norte-americana no oitavo período. Houve um total de 24 alunos: 13 e 11, respectivamente.

Seguem abaixo as metodologias e principais atividades desenvolvidas em sala. Vale dizer que, em todos os componentes curriculares, a leitura dos textos programados, tanto ficcionais quanto teóricos, já deve ter sido realizada previamente. Quando parecer proveitoso e facilitador, anexarei a atividade em inglês ao final do artigo.

a) Primeiro método: planejar atividades curtas. Brauer (2012) sugere que mudemos totalmente de atividade a cada 15 ou 20 minutos<sup>4</sup> a fim de manter alto o nível de atenção discente. O sucesso desta técnica recai, de fato, na alternância entre atividades completamente diferentes. Brauer (2012, p. 132) sugere, por exemplo, revezar entre “explicações teóricas, trabalho individual, trabalho em duplas, trabalho em grupo, discussão em classe, minipresentações, minitrabalhos, tarefas de resolução de problemas etc.” Verificamos que as atividades alternadas, quando recaem sobre um único texto ficcional ou teórico, auxiliam a aprofundar verticalmente seus conceitos e categorias narrativas, ao

---

<sup>4</sup> A fim de que os alunos pudessem avaliar esta prática de forma consciente ao final do curso, realizei também o procedimento oposto: desenvolvi algumas atividades que durassem até 35 ou 40 minutos e solicitei que eles avaliassem e comparassem seu processo de aprendizagem em ambas. Vale ratificar, nesse sentido, que as atividades citadas ao longo deste trabalho visaram à curta duração.

passo que, quando são aplicadas aos diversos textos já lidos, facilitam uma comparação ou análise horizontal.

01) A primeira atividade realizada, uma vez que estudávamos os contos de Edgar Allan Poe, foi a seguinte: com a leitura de *The Fall of the House of Usher* já feita previamente, distribuí tiras de papel, uma para cada dupla, que continham tópicos em inglês como: a descrição espacial, a estrutura e origem da família Usher, os significados da palavra Usher em inglês, Mad Trist: a história dentro da história, razões de Roderick para tentar matar Madeline, a condição mental de Roderick, o narrador em primeira pessoa, etc. [Anexo 01]. Os alunos tiveram 15 minutos para localizar, no conto, as melhores citações, efeitos narrativos ou explicações para cada tópico. Se a sala contivesse muitos alunos, sugeriria que a atividade fosse feita em pequenos grupos. Esta orientação – extrair informações de um texto escrito – é uma das que produzem aprendizagem ativa segundo Brauer (2012).

02) A atividade seguinte, que continua tematicamente a anterior, foi a exposição oral das reflexões feitas com base nos tópicos temáticos. Como não éramos uma sala numerosa, foi possível que as duplas expusessem seus resultados para a sala em 20 minutos, durando cerca de 2 minutos cada apresentação. Se fôssemos uma sala maior, poderíamos cumprir esta prática oral também em 20 minutos com a seguinte estratégia de simultaneidade: um representante de cada grupo troca de lugar de modo a expor os resultados da pesquisa a outra equipe e vice-versa, como em um “rodízio” de compartilhamento de informações.

03) A terceira atividade foi apresentar os 15 primeiros minutos do filme *A Queda da Casa de Usher* (1928), dirigido por Jean Epstein, utilizando um projetor. Antes de dar início ao filme, solicitei que os alunos comparassem pelo menos três elementos entre a arte verbal e a fílmica. Dei algumas sugestões para ilustrar a atividade, tais como: os enredos, os efeitos ou descrições de iluminação, a representação dos distúrbios mentais de Roderick Usher, a possibilidade da relação incestuosa entre Roderick e Madeline, o espaço físico da casa dos Usher, os personagens secundários, etc. Conforme ensina Jim Scrivener (2005, p. 281) em *Learning Teaching*, a designação de uma tarefa prévia é chamada, em inglês, de “*Task-Based Learning*” (TBL) e representa uma variante da abordagem comunicativa no ensino de línguas. É uma atividade guiada que pretende desenvolver habilidades reais do cotidiano em vez de se circunscrever às questões puramente linguísticas, desconectadas

de seu uso. Neste exercício, busquei fomentar a habilidade de pensar comparativamente e a expressão de juízos de valor sobre modalidades artísticas.

04) Afinal, propus a transposição para o papel do exercício comparativo anterior. Os alunos deveriam redigir sobre um dos elementos observados no conto e no filme e entregar o texto para correção. Para aqueles que não conseguiram finalizar o texto em 15 minutos, a conclusão da atividade escrita ficou para casa.

Com base, assim, na alternância de exercícios que exigem a prática de habilidades diversas a cada 15 ou 20 minutos, pretendi verticalizar, aprofundar, o conhecimento artístico dos alunos sobre Poe, bem como aperfeiçoar suas habilidades de expressão.

b) Segundo método: abordar a arte literária por meio de diferentes suportes. Como sugere Brauer (2012), é aconselhável utilizar diferentes apoios para recapturar a atenção do público universitário. Por isso, busco empregar pelo menos dois ou três meios de comunicação em cada aula. O texto impresso em papel é o primeiro e mais comum, que vem aliado às seguintes opções: ou um suporte em vídeo, como a adaptação fílmica da metodologia anterior; ou um áudio, como palestras e entrevistas; ou imagens, sejam impressas, sejam em slides<sup>5</sup>.

05) Suporte em papel. Em uma aula sobre as questões teóricas do drama e da tragédia, empreguei o suporte em papel na forma de *flashcards*<sup>6</sup>. A fim de abordar e discutir o conteúdo textual lido previamente, preparei alguns *flashcards* com os seguintes tópicos: definição de peça, herói trágico, tragédia Elizabetana, erro inconsciente, erro consciente, unidade de ação, unidade de tempo, unidade de espaço, etc. [Anexo 05]. No início da aula, sem que nenhuma revisão do conteúdo anterior tivesse sido feita ainda, pedi que um aluno selecionasse, às cegas, um dos *flashcards*. Ele deveria ficar de pé, na frente da sala, e falar livremente aos colegas o que quer que se lembrasse sobre aquele tópico do texto teórico. Ao terminar a exposição, ele se sentou e outro aluno selecionou um *flashcard* para a mesma atividade. O objetivo foi retomar, nos primeiros 15 minutos da aula, os conceitos mais importantes da leitura teórica, assim como verificar se os alunos haviam, de fato, feito a

---

<sup>5</sup> Entendemos que é importante, ao utilizar adaptações cinematográficas, áudios e imagens, destacar a relação acessória destes para com o texto literário, reforçando em sala que a palavra artística é o foco primário do componente curricular. Vale observar também que o trabalho com vídeos e imagens não ocorre em 100% das aulas, mas em cerca de 70% delas, pois dependemos da disponibilidade do aparelho projetor do curso. O áudio, dentre estas, ganha em praticidade e viabilidade.

<sup>6</sup> Seguindo a definição de Scrivener (2005, p. 333), "*Flashcards is ELT jargon for pictures (or diagrams, words, etc.) that you can show to students, typically something you can hold up when standing in front of the whole class.*" Em tradução nossa: "*Flashcards* é um jargão utilizado no ensino de Língua Inglesa para se referir a imagens (ou diagramas, palavras, etc.) que você pode mostrar aos alunos, normalmente algo que você pode segurar quando está diante de toda a sala."

leitura. É importante que esta atividade seja feita no formato “um aluno e um *flashcard* por vez” porque, caso todos os *flashcards* sejam distribuídos ao mesmo tempo, os alunos que estão sentados se preocuparão em pesquisar seu tema no texto ou nas anotações, ignorando a exposição oral do colega. Caso a turma seja numerosa, é aconselhável que somente alguns alunos, escolhidos aleatoriamente, sejam chamados a expor. Além de promover a recapitulação e a memorização, esta atividade também ensina que, necessariamente, os textos devem ser lidos antes da aula. Ademais, se os alunos tiverem muita dificuldade em expor os conceitos corretamente, sugerimos que o professor desenvolva, na sequência, uma atividade de reforço: um estudo dirigido em grupo para que os alunos pesquisem, de forma mais precisa ou completa, os conceitos do *flashcard* no texto.

06) Suporte em áudio. Em uma aula cujo tema era o emprego artístico da língua, utilizamos um trecho da segunda parte da palestra de Jorge Luis Borges intitulada *The Metaphor*. A série de seis palestras que o autor ministrou em Harvard intitula-se *This Craft of Verse* e constitui um fértil material para despertar a apreciação de textos narrativos e poéticos. Retomando a *task-based activity*, pedi que os alunos se reunissem em duplas ou trios e atribuí uma pergunta para cada equipe, como, por exemplo: qual é o ensinamento do filósofo chinês Chuan Tzu? Qual é o sentido do “sono férreo de morte” de Homero? O que pretende comunicar a repetição de versos no poema de Robert Frost? O que significa a estranha simplicidade da linguagem artística? O que são os jogos de linguagem de acordo com Borges? Depois que os alunos compreenderam o que lhes era solicitado, toquei o áudio. Como nem todos os grupos conseguiram obter as respostas de imediato, toquei-o novamente. Ao final, quando a maioria das duplas ou trios obteve as respostas, verificamos se o objetivo da tarefa foi atingido por meio de uma discussão em grupo. A intenção era que a palestra auxiliasse a estimular a sensibilidade dos alunos para o emprego das palavras na linguagem artística.

07) Suporte em imagens. Em um módulo sobre o Romantismo, quando já havíamos estudado as principais características deste movimento, apresentei aos alunos, em slides, os seguintes quadros: *Caminhante sobre o mar de névoa* (1818), de Caspar David Friedrich, *Monge à beira-mar* (1808-1810), do mesmo artista, e *Barco a vapor numa tempestade de neve* (1842), de William Turner. Em uma primeira atividade, que durou cerca de 10 minutos, solicitei que os alunos anotassem individualmente em seus cadernos três ou quatro palavras-chaves relacionadas a cada pintura. Algumas sugestões que dei foram:

descrever a iluminação ou as cores dos quadros, relatar as impressões causadas ao contemplá-los, imaginar o estado de espírito retratado pelo artista, refletir sobre a pessoa/personagem do quadro, descrever a natureza, etc. Ao final, os alunos compartilharam suas anotações. A segunda atividade, que durou cerca de 20 minutos e decorreu desta primeira, foi realizada verbalmente: solicitei que os alunos identificassem as semelhanças e/ou diferenças entre a análise das pinturas e os contos já lidos com o objetivo de entendermos melhor os ecos da arte Romântica.

08) Suporte em vídeo. Em nossos estudos sobre a peça *Who's Afraid of Virginia Woolf?* (1962), de Edward Albee, já havíamos discutido sobre os personagens, a unidade de ação, tempo e espaço, os principais temas e o significado do título da peça e seus três atos. Na aula seguinte, planejei transmitir um trecho do filme homônimo de 1966 dirigido por Mike Nichols, mas, antes de apresentá-lo, guiei previamente a atenção dos alunos por meio da seguinte pergunta: de que forma a adaptação cinematográfica reconstrói a unidade de ação, tempo e espaço da peça? Foi apresentado aos alunos, em seguida, o trecho fílmico correspondente ao final do segundo ato da peça e início do terceiro. Ao final da atividade, os alunos compartilharam suas respostas com a sala.

c) Terceiro método: buscar o estímulo das habilidades linguístico-cognitivas de audição, fala, escrita e leitura, o que é geralmente mais efetivado em disciplinas de Língua Inglesa. Procuramos mobilizar, em uma aula, pelo menos duas habilidades: uma de recepção e outra de produção, aliando-as ao contexto da aprendizagem de textos teóricos ou ficcionais.

Para abordar a leitura, empregamos mais frequentemente três formas: a primeira é exercitar a habilidade de predição ou antecipação dos alunos, que devem prognosticar os conceitos da teoria ou temas/assuntos da ficção por meio da visualização do título e da leitura da primeira linha de cada parágrafo (*skimming*<sup>7</sup>). A segunda forma é deixar que os alunos leiam livremente, orientando somente os exercícios de pós-leitura. A terceira é guiar previamente a leitura por meio da distribuição de tópicos que contenham as palavras-chaves ou conceitos principais que os alunos devem extrair do texto. Vejamos a aplicação destas duas últimas metodologias nas atividades 09 e 10.

---

<sup>7</sup> *Skimming* é um método de leitura dinâmica que envolve a busca geral de frases, imagens, títulos e subtítulos dos textos para indicações de significados. Após o *skimming* e a realização da leitura completa, os alunos expõem para a sala se suas previsões se cumpriram.

09) Para a discussão do conto *Hills Like White Elephants*, de Ernest Hemingway, que os alunos já haviam lido sem o auxílio de tópicos, distribuí individualmente em sala uma tabela contendo uma lista de diversos elementos literários, tais como: ponto de vista, estrutura do conto, tempo, espaço e personagens. Ao recapitular o conto em sala, os alunos deveriam procurar exemplos do uso ou manifestação destes elementos para comentar na coluna apropriada da tabela. Outros tópicos interessantes para distribuir aos alunos como forma de orientação da pós-leitura, incluindo agora os textos teóricos, são: anote uma ideia chave comunicada pelo(s) autor(es); parafraseie o que você leu; desenhe um símbolo ou imagem que auxilie a memorizar uma passagem importante; faça uma conexão entre este texto e suas próprias experiências; faça uma conexão entre este texto e outro; faça uma conexão entre este texto e algo no mundo real; elabore duas perguntas que podem ser respondidas pela leitura; identifique uma parte confusa; dê sua opinião sobre o que leu; analise a estrutura do texto<sup>8</sup> [Anexo 09].

10) Para estudar o capítulo *The mode of existence of a literary work of art*, parte da obra *Theory of literature*, de Wellek e Warren, distribuí um tópico temático para cada aluno na aula anterior à discussão sobre o texto. Eles foram: literatura como artefato; literatura como performance sonora; literatura como a experiência do leitor; literatura como a experiência do autor. Não vi problema em entregar temas repetidos, uma vez que os alunos desconheciam os temas recebidos pelos colegas e trabalhariam de acordo com sua própria interpretação e conhecimento linguístico. Na aula seguinte, atribuí 15 minutos para que lessem o texto novamente coletando e reorganizando os argumentos sobre o tema recebido. Aliei a leitura à prática oral em uma atividade subsequente: solicitei que os alunos expusessem as reflexões anteriores para os colegas, na frente da sala, de acordo com a seguinte ordem: a) introdução, para expor o tópico de que iam tratar; b) apresentação de conceitos, para explicar o ponto teórico com base nos autores; e c) exemplo, para ilustrar o tema com algum exemplo da literatura lida. Caso a sala seja numerosa, é aconselhável que a atividade seja feita em grupos e que um representante de cada equipe seja eleito para expor os resultados aos demais colegas.

11) Uma atividade de prática escrita, que se alia ao pensamento crítico, é solicitar que os alunos redijam possíveis perguntas de exame que requeiram a aplicação de informação. É um exercício que busco propor na aula anterior ao exame escrito. O ideal é que o aluno seja solicitado a não somente decorar conceitos, enredos e nomes de

---

<sup>8</sup> Estes tópicos são inspirados na atividade “*Focused Reading Notes*”, mencionada por Barkley (2010, p. 166).

personagens, mas que a aula os instigue a aplicar e relacionar o que foi aprendido. Uma pergunta tradicional que recorre somente à memória seria: qual é o conceito de *mathesis* segundo a perspectiva de Roland Barthes? Inversamente, uma pergunta que os faça aplicar a informação é: de que forma o conceito de *mathesis*, segundo a perspectiva de Roland Barthes, pode ser identificado nos contos de Edgar Allan Poe? Para auxiliá-los nesta escrita criativa, fizemos um breve levantamento dos textos de ficção e de teoria lidos e discutidos até o momento.

12) Uma segunda atividade de escrita – que talvez possa ser subestimada, mas constitui uma prática extremamente necessária – é instruir os alunos na elaboração estrutural de respostas. Preparamos um “*Answer Template*”, ou seja, um modelo de resposta para que os alunos utilizem sempre que necessário. Ele contém: a) Introdução: apresente o tópico de forma geral; b) Declaração do argumento: exponha sua opinião por meio da afirmação de uma tese; c) Evidência do argumento: forneça passagens da ficção e/ou da teoria para sustentar sua opinião; d) Conclusão: reforce sua posição inicial com outras palavras [Anexo 12].

13) Audição. Em uma atividade que chamamos de “*Speakers and Listeners*”, ou Falantes e Ouvintes, foi entregue para cada aluno um tópico contendo um problema pedagógico comumente encontrado nas disciplinas de Literatura, tais como: lidar com vocabulário desconhecido, identificação de conceitos principais, alto nível de abstração, diferenças culturais, identificação de temas, revisar o material para a avaliação, ensinar as narrativas lidas, refletir sobre os efeitos de sentido de técnicas narrativas, insegurança ao responder, tempo para realizar as leituras, etc. [Anexo 13]. Os alunos, após refletirem sobre o problema recebido, tiveram alguns minutos para conceber uma ou algumas possíveis soluções a fim de apresentá-las aos colegas diante da sala, exercendo o papel de falantes. Foi solicitado que os ouvintes exercitassem a atenção plena, atentando com cuidado às sugestões de todos e refletindo se, em suas práticas de aprendizagem, realizavam técnicas diferentes. Ao final, fizemos uma discussão em que todos deram suas contribuições.

14) Em outra aula, realizamos uma atividade de *listening* mais usual. Levando em conta que o texto literário estudado era *The Shawl*, de Cynthia Ozick, apresentei uma entrevista em vídeo com a autora extraída do *Youtube*. A atividade foi conduzida da seguinte forma: a primeira vez que exibi a entrevista, toquei somente o áudio, sem a projeção da imagem. Os alunos, desprevenidos do assunto e do conteúdo, deveriam entender o máximo que conseguissem sem contexto prévio. Depois, verifiquei o nível de

compreensão: a maioria dos alunos conseguiu compreender a entrevista, entender partes da biografia da autora e identificar as menções ao conto. Em seguida, como “*task-based activity*”, pedi que os alunos refletissem sobre a biografia de Ozick e verificassem de que forma suas raízes judaicas se manifestavam no conto. Para isso, apresentei novamente a entrevista, desta vez projetando o áudio e a imagem.

15) Uma atividade de prática oral que é um exercício interessante para o início da aula se chama “*Cubing*”, ou Dado. É uma forma de os alunos observarem um texto, seja ficcional, seja teórico, sob diferentes perspectivas. O professor deve: selecionar o(s) texto(s) da atividade, levar um dado de jogo para a sala e projetar um slide – ou entregar um folheto – contendo seis instruções diferentes, análogas aos seis lados do dado. Nossa atividade conteve: 1) descreva; 2) compare; 3) analise; 4) aplique; 5) argumente a favor; 6) argumente contra<sup>9</sup>. Em duplas, ou grupos pequenos, os alunos jogam o dado e devem executar a atividade sorteada em relação ao(s) texto(s). Caso saia um número repetido, a dupla ou grupo deve lançar o dado novamente para que todas as instruções sejam contempladas na atividade antes de serem abordadas de novo. Ao final, caso seja uma sala numerosa, um representante da dupla ou do grupo expõe para os demais colegas os resultados obtidos – uma conclusão que também poderia render uma atividade de escrita.

16) Uma segunda atividade de fala foi realizar uma espécie de entrevista em que os alunos fazem um rodízio de perguntas aos colegas, tomando notas sobre: a) o conto favorito até o momento e porquê; e b) o conto de que menos gostou e porquê. A atividade termina quando todos os alunos interagem entre si, em turmas menores, ou quando decorrer o tempo limite estabelecido pelo professor, em um grupo maior de alunos.

d) Quarto método: o fomento e a conscientização sobre o trabalho coletivo. Seria interessante, em nosso momento atual, ressignificar as concepções de individualização que nossos alunos possam estar desenvolvendo. É um momento propício para lembrarmos que o processo educativo se pauta em “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2016, p. 31). As atividades de debate coletivo em sala, por exemplo, já constituem uma prática pedagógica que demonstra a força do esclarecimento intelectual mútuo. Ela se ampara no pressuposto de que a opinião do colega, advindo de outro contexto biográfico, é valiosa exatamente por ser única e, ao mesmo tempo, por integrar esse corpo discente que experimenta os mesmos desafios, conquistas e inseguranças.

---

<sup>9</sup> Esta atividade é uma adaptação de “*Cubing*”, mencionada por Barkley (2010, p. 228).

Algumas atividades mencionadas anteriormente, como “*Speakers and Listeners*”, já trabalham a perspectiva do crescimento coletivo. Vejamos abaixo outras quatro sugestões.

17) Para demonstrar a força modificadora do trabalho em equipe e desenvolver o senso analítico nos discentes, solicitei que eles redigissem, individualmente e em casa, sobre duas questões: 1) Faça um breve comentário analítico sobre *The Fall of the House of Usher* com base no texto *Lecture*, de Roland Barthes; 3) Explique *The Shawl* utilizando o conceito de desautomatização exposto em *Art as Technique*, de Viktor Shklovsky. Após entregarem esta tarefa no início da aula seguinte, pedi que os alunos a refizessem, em sala de aula, mas desta vez em grupo. Ao final, solicitei que eles explicassem se a visão sobre o assunto foi enriquecida pela opinião do colega e, se sim, de que forma.

18) Outra atividade implementada, que fomenta a aprendizagem colaborativa, é a “*Analytic Teams*”, sugerida por Barkley (2010, p. 207). Nesta técnica, os membros dos grupos desempenham papéis específicos ao assistir a uma palestra, ouvir um áudio ou fazer uma leitura. Para realizá-la, planejei apresentar uma palestra em vídeo aos alunos, cujo tema era a tragédia, com o objetivo de aperfeiçoar a compreensão auditiva em inglês e agregar conhecimento complementar sobre as questões teóricas da disciplina. Anteriormente ao início da atividade, então, foi atribuída a cada aluno do grupo uma dessas funções: 1) conector: relacionar o conteúdo novo ao já conhecido ou ao mundo exterior; 2) proponente: listar os pontos com que concorda e explicar o porquê; 3) crítico: listar os pontos de que discorda ou considera dispensável e explicar o porquê; 4) exemplificador: dar exemplos dos conceitos-chave apresentados; 5) resumidor: preparar um resumo dos pontos mais importantes; 6) interrogador: preparar uma lista de perguntas relevantes sobre o material<sup>10</sup> [Anexo 18]. Esclareci as dúvidas sobre a tarefa que deveriam desempenhar e apresentei o vídeo-palestra sobre a tragédia, que durou cerca de 15 minutos. Depois, os alunos tiveram 20 minutos para executar seu papel com base na palestra e fazer trocas com o grupo. Em seguida, um representante de cada equipe apresentou para a sala as considerações mais relevantes ou interessantes. Como exercício adicional a esta atividade, os grupos poderiam ter redigido os resultados na forma de redação e postado os textos na plataforma institucional a fim de que todos pudessem usufruir das interpretações e críticas dos colegas de forma mais detalhada. Esta atividade também pode ser aplicada na leitura de um romance, alternando os papéis analíticos dos grupos a cada capítulo.

---

<sup>10</sup> Atividade adaptada a partir de Barkley (2010, p. 207).

19) Outro exercício que promove a percepção de comunidade é a entrevista extraclasse. Distribuí uma folha com dois formulários para que cada aluno entrevistasse dois estudantes da instituição, de preferência quem eles não conhecessem. As perguntas foram: 1) Qual é seu livro favorito? 2) Quais são os gêneros literários de que você mais gosta e menos gosta? Por quê? 3) Quais livros você leu este ano ou no ano passado? 4) Com qual personagem você mais se identifica? 5) Com que frequência você lê textos de ficção? Após a realização da entrevista, retornamos para a sala e fizemos uma discussão em grupo sobre as descobertas. A maioria dos alunos, apesar de isto não ter sido solicitado, expôs automaticamente as opiniões que tinham em comum com os entrevistados. Os encontros extraclasse haviam sido realizados em português, e a atividade em sala, em inglês. Uma variação deste exercício seria solicitar aos próprios alunos que elaborassem as perguntas.

20) Realizei também uma atividade que pretendeu refletir sobre o papel da Licenciatura e do curso de Letras Inglês no contexto em que a UFG está inserida. Solicitei que os alunos trouxessem para a aula alguns jornais locais com data recente. Depois da leitura breve de algumas reportagens – que os alunos deveriam apresentar em inglês –, foi proposta uma discussão sobre as formas por que o curso poderia contribuir para sanar ou minimizar aqueles problemas noticiados. Os alunos não souberam, tão de imediato, responder a esta questão, mas o início de um debate sobre os objetivos da Licenciatura e a reflexão sobre a sociedade jataiense levaram-nos a entender que a tarefa do professor é alterar a realidade por meio da educação, aperfeiçoando as capacidades de leitura, interpretação e comunicação da população goiana. Foi discutido que os alunos poderiam intervir diretamente nessa realidade exposta pelo jornal por meio da atuação como professoras e professores no contexto escolar do ensino fundamental e médio. Ou seja, as habilidades linguísticas desenvolvidas no Letras Inglês os tornam aptos a: comparar sua cultura local com aquela do mundo anglófono, ampliando sua capacidade humanística; decodificar textos em inglês de forma crítica; expressar-se habilmente em língua inglesa; enriquecer seus discursos simbólicos; e aprender sobre os dilemas e complexidades humanas – habilidades que ecoarão em suas práticas pedagógicas nas escolas de Jataí e região.

## AVALIAÇÃO DISCENTE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao final das disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa 1 e Literaturas de Língua Inglesa 4, a sensação de aprendizagem dos discentes foi medida por meio de um questionário, individual e anônimo, respondido por escrito. Foi solicitado que os alunos avaliassem qual método e/ou atividade produziu a sensação de maior ou menor aprendizagem numa escala de 1, para as menos eficazes, a 5, para as mais. O formulário respondido pelos alunos encontra-se em anexo [Anexo: *Course Feedback*].

Calculei a média numérica das 24 respostas dos alunos e as reorganizei no quadro abaixo de acordo com as metodologias propostas:

| <i>Descrição</i>                      | <i>Avaliação discente</i> |
|---------------------------------------|---------------------------|
| <b>Duração das atividades</b>         |                           |
| 15-20 minutos                         | 5                         |
| 35-40 minutos                         | 2,5                       |
| <b>Suportes diferentes</b>            |                           |
| Papel                                 | 3                         |
| Áudio                                 | 3,5                       |
| Vídeo                                 | 5                         |
| Imagens                               | 4                         |
| <b>Habilidades linguísticas</b>       |                           |
| Audição                               | 3,8                       |
| Fala                                  | 4,8                       |
| Escrita                               | 4                         |
| Leitura                               | 4                         |
| <b>Trabalho individual e coletivo</b> |                           |
| Leitura individual da ficção          | 3,5                       |
| Interpretação da ficção em grupo      | 5                         |
| Leitura individual da teoria          | 3,5                       |
| Interpretação da teoria em grupo      | 5                         |
| Escrita individual                    | 4                         |
| Escrita em dupla/grupo                | 5                         |

Quadro: resultado final da avaliação discente.

A duração curta das atividades gerou a impressão unânime de aprendizagem completa e também produziu a sensação de alta produtividade de conhecimento, conforme os alunos comentaram em uma discussão posterior sobre o *feedback*. O foco na brevidade da realização, sem perder de vista a complexidade do assunto e o desenvolvimento de

habilidades linguísticas, auxilia, de fato, a manter elevado o nível de atenção dos alunos, além de ter reduzido as conversas paralelas. Evidenciou-se a necessidade de continuarmos praticando a sugestão de Brauer (2012, p. 21) de que “É importante ‘recapturar’ a atenção dos estudantes a cada 15 ou 20 minutos.” Esta metodologia deve ser aliada à alternância entre atividades totalmente diferentes, tais como minitrabalhos, explicação teórica, resolução de problema, trabalho individual, trabalho em grupo, etc.

Sobre o método pautado no uso alternado de diferentes suportes, verifica-se que a apresentação de vídeos e filmes (atividades 03, 08, 14 e 18) gerou o efeito unânime de aprendizagem completa nos discentes, possivelmente porque esta técnica se mostra dinâmica ao apelar para dois sentidos humanos simultaneamente, audição e visão. Há de se considerar também que os estudantes de hoje cresceram com a internet e os videogames (BRAUER, 2012), tecnologia que constitui um “enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade” (FREIRE, 2016, p. 85). Destacou-se, em segundo lugar no *feedback*, o trabalho com imagens (atividade 07), que foi bem recebido pelos discentes, apesar de alguns terem considerado difícil o nível de abstração exigido na comparação entre a imagem e a palavra escrita. Em terceiro lugar, os suportes que geraram a sensação de menor aprendizagem foram as atividades de áudio (06 e 14), possivelmente por constituir um desafio ao contínuo da atenção, e as atividades baseadas no papel (01, 04, 05, 09, 10, 11, 12, 17, e 20), talvez pela repetição constante do estímulo impresso, unidimensional, que mobiliza comparativamente poucos recursos mentais. Seria interessante, por isso, conceber atividades mais instigantes de *listening*, possibilitando o sustento mais consistente da atenção, assim como continuar combinando os suportes de vídeo e imagem ao áudio e ao texto impresso no ensino de literatura.

Quanto às quatro habilidades linguísticas de recepção e produção, a que estimulou maior aprendizagem foi, em primeiro lugar, as atividades de fala. A prática desta habilidade esteve presente nos exercícios em que os alunos deveriam realizar minipresentações ou exposição oral, seja como atividade principal, seja como apoio (atividades 02, 05, 10, 13, 15, 18 e 19), e nas discussões realizadas em grupo na sala (06, 07, 08, 16, 17 e 20), uma das favoritas dos alunos.

Empatadas, em segundo lugar, ficaram as habilidades de escrita, presentes nos exercícios individuais (04, 11, 12 e 17) e em grupo (17 e 18), e de leitura, realizada majoritariamente em casa. Quando em sala, a leitura centra-se em estudo dirigido, leitura guiada por tópicos e localização de respostas ou argumentos nos textos (01, 05, 09, 10 e

15). Seria de se esperar que, em uma disciplina de Literatura, as habilidades de escrita e leitura provocariam a sensação de maior aprendizagem, uma vez que elas são nossa matéria-prima. Contudo, as respostas dos alunos podem apontar a necessidade de aprendermos a lidar com elas de uma forma que desperte ainda mais a aprendizagem ativa, aperfeiçoando as atividades propostas de modo que sejam mais atraentes e desafiadoras.

A habilidade linguística que gerou a menor sensação de aprendizagem, em consonância com a avaliação de seu suporte, foi a auditiva. Durante a discussão, os alunos comentaram sobre a dificuldade em se concentrar e compreender exercícios de áudio em geral, especialmente dos falantes nativos. Além desta dificuldade de cunho linguístico, percebemos, pelos comentários no debate, certa defasagem no sustento da concentração, do que se depreende que o curto prazo “fez da instantaneidade seu ideal último” (BAUMAN, 2014, p. 158). Vale comentar também que os alunos apreciaram e demonstraram aprender com as atividades em que deveriam realizar a audição atenta da exposição dos colegas (atividades 02, 05, 10, 13, 16 e 19).

Sobre a realização individual ou coletiva das atividades, o resultado foi marcante: as atividades em grupo geraram a sensação unânime de aprendizagem completa. A verificação inequívoca de que o crescimento intelectual advindo de trabalhos em grupo pode superar o trabalho individual gerou surpresa aos discentes. A atividade “*Analytic Teams*” e a reescrita coletiva do texto individual (atividade 17) foram especialmente apreciadas pelos alunos. Eles vislumbraram que o trabalho coletivo deve ser repensado e que a onda da concepção individualizadora constitui um obstáculo para “condensar problemas intrinsecamente privados em interesses públicos” (BAUMAN, 2014, p. 68). A mensagem final, no debate com a sala, foi esta necessidade de gerarmos cooperação e traduzirmos os problemas privados em questões aditivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho se propôs a relatar uma experiência pedagógica na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí cujo objetivo foi suavizar os reflexos nocivos da modernidade líquida (BAUMAN, 2014) no ensino de Literaturas de Língua Inglesa. Discutimos a aplicação de 20 atividades didáticas, agrupadas em 4 metodologias, que se orientaram por uma abordagem centrada no aluno e na aprendizagem ativa. Foi possível verificarmos, por meio da aplicação destes preceitos, que o papel do professor “não é só o

de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 2016, p. 74-75).

Os resultados gerados por meio de um questionário anônimo e individual demonstraram que é possível suavizar os efeitos colaterais da liquidez no ensino, uma vez que os alunos consideraram mais eficaz: a duração curta das atividades, entre 15 e 20 minutos; o emprego de vídeos em sala de aula; a prática da habilidade oral; e as atividades em equipe, em detrimento das individuais. Revelou-se também a necessidade de aperfeiçoarmos algumas atividades didáticas, fomentando a habilidade da audição e repensando a ênfase em exercícios realizados com base unicamente em papel e áudio.

Entendemos, afinal, que é possível chamar atenção para a força unificadora e de esclarecimento mútuo que subjaz ao trabalho em equipe por meio de atividades que despertem, nos discentes, o senso de comunidade, que é muito maior que a soma de ingredientes individuais.

## **REFERÊNCIAS**

BARKLEY, Elizabeth F. **Student engagement techniques**: a handbook for college faculty. San Francisco: Wiley, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Novo projeto gráfico: 2014.

BRAUER, Markus. **Ensinar na universidade**: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MULLER, Luciane. Teaching literature in ‘liquid times’. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 43, p. 140-151, dez. 2011.

PONTE, Charles; FELIX, José. O ensino de Literaturas de Língua Inglesa na universidade: uma reflexão avaliativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 2, p. 517-542, jul./dez. 2016.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Goiânia: UFG, 2007.

## ANEXOS

### **Anexo 01) *The Fall of the House of Usher***

The spatial description  
The structure and origin of the Usher family  
The meanings of the word “Usher” in English  
Mad Trist – or the history within the history  
The meaning of “Tryst” in English  
Roderick's reasons for trying to kill Madeline  
Roderick's mental condition  
The first-person narrator  
The introduction of the short story  
The climax, the most intense event  
The conflicts leading to the climax  
The conclusion of the short story

### **Anexo 05) *About drama and tragedy***

The definition of play  
The tragic hero  
The Elizabethan tragedy  
Conscious error in tragedy  
Unconscious error in tragedy  
Unity of action  
Unity of time  
Unity of place  
How to read a play  
The particularities of drama when compared to other arts  
The subject-matter of the drama

### **Anexo 09) *Reading fiction or theory***

Jot down a key idea expressed by the author(s)  
Paraphrase what you have read  
Draw a symbol or a picture to help you remember an important passage  
Make a connection between this text and your own experiences  
Make a connection between this text and another  
Make a connection between this text and something in the real world  
Write two questions that can be answered by the reading  
Identify a confusing part  
Give your opinion of what you read  
Note evidence of text structure

*[Adapted from Barkley (2010, p. 166)]*

**Anexo 12) Answer Template: answering with arguments**

|   |   |
|---|---|
| <b>Introduction</b><br><i>General presentation of the topic</i>                   | At first,...<br>In general,...<br>It could be said that...  |
| <b>Argument claim(s)</b><br><i>Explanation of point of view; thesis statement</i> | In my opinion,...<br>I think that the most relevant idea/argument/concept in the short story X is...  |
| <b>Argument evidence</b><br><i>Passages from fiction and/or theory</i>            | In this context...<br>For instance,... / For example,...<br>Take for example the case of...<br>The author argues that...<br>The narrator/character shows that... when she/he affirms... |
| <b>Conclusion</b><br><i>Restatement of position</i>                               | Finally,...<br>In conclusion,...<br>To sum up,...   |

**Anexo 13) Speakers and Listeners**

- Dealing with unfamiliar vocabulary
- Identifying key concepts
- High level of abstraction
- Cultural differences
- Identifying themes
- Reviewing the material for exams
- Teaching narratives
- Reflecting on the effects of narrative techniques
- Insecurity when answering
- Time to do the readings

**Anexo 18) Analytic Teams**

- Connector: Relate the assignment to previous knowledge or to the outside world
- Proponent: List the points you agreed with and state why
- Critic: List the points you disagreed with or found unhelpful and state why
- Example-Giver: Give examples of key concepts presented
- Summarizer: Prepare a summary of the most important points
- Questioner: Prepare a list of substantive questions about the material

*[Adapted from Barkley (2010, p. 207)]*

**Anexo: Course Feedback**

Please rate the methodologies and activities below according to their capacity to produce learning in your opinion. Grades range from 1 (the lowest level of learning) to 5 (the highest level of learning).

|  |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Methods and activities to be assessed</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Short activities (during from 15 to 20 minutes)                            |  |  |  |  |  |
| Longer activities (during from 35 to 40 minutes)                           |  |  |  |  |  |
| Paper-based assignments and activities (texts only)                        |  |  |  |  |  |
| Audio activities (recordings of native speakers)                           |  |  |  |  |  |
| Video and film activities (interviews, film adaptations, lectures)         |  |  |  |  |  |
| Image analysis (comparison between paintings and short stories)            |  |  |  |  |  |
| Listening activities (your colleagues speaking, interviews)                |  |  |  |  |  |
| Speaking exercises (discussions in class, short presentations, interviews) |  |  |  |  |  |
| Individual writing   |  |  |  |  |  |
| Writing in group (rewriting individual assignment, analysis in teams)      |  |  |  |  |  |
| Individual reading of fiction  |  |  |  |  |  |
| Interpreting fiction in group  |  |  |  |  |  |
| Individual reading of theory   |  |  |  |  |  |
| Interpreting theory in group   |  |  |  |  |  |
| Free reading   |  |  |  |  |  |
| Guided reading (based on key-topics)                                       |  |  |  |  |  |