

**ZELIR MARIA BIESKI FRANCO**

**A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO: SEUS EFEITOS  
NA PRÁTICA DIALÓGICA DO APRENDIZADO DE INGLÊS**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre ao  
Curso de Pós-Graduação em Lingüística  
Aplicada, Setor de Ciências Humanas, Letras  
e Artes, Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão**

**CURITIBA**

**2007**

Sou grata à Prof.<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão, pelo apoio e pela orientação cuidadosa e sempre com muito bom humor. Aos professores Gilberto de Castro e Henrique Evaldo Janzen, pelas boas influências em minha formação acadêmica, e também pelas suas leituras e comentários deste trabalho que foram valiosos nas decisões que tive que tomar. À Prof.<sup>a</sup> Vera Helena Gomes Wielewicky, pela leitura que contribuiu para a motivação do diálogo na apresentação deste trabalho. Aos meus colegas professores de inglês, que ao concederem as entrevistas proporcionaram um espaço que considero fundamental na construção das realidades desta pesquisa. Ao Jorge, pelo carinho e paciência que teve comigo.

*É pois de saber que este fidalgo, nos intervalos que tinha de ócio (que eram os mais de ano), se dava a ler livros de cavalarias, com tanta afeição e gosto, que se esqueceu de quase todo o exercício da caça, e até da administração dos seus bens; e a tanto chegou a sua curiosidade e desatino neste ponto, que vendeu muitos trechos de terra de semeadura para comprar livros de cavalarias que ler, (...) porque a **clareza da sua prosa** e aquelas **intrincadas razões** suas lhe **pareciam de pérolas**, e mais quando chegava a ler **aqueles requebros** (...): "A razão da sem razão que à minha razão se faz, de tal maneira a minha razão enfraquece, que com razão me queixo da vossa formosura" E também quando lia: "...os altos céus que de vossa divindade divinamente com as estrelas vos fortificam, e vos fazem merecedora do merecimento que merece a vossa grandeza" (...) Em suma, tanto naquelas leituras se enfrascou, que passava as noites de claro em claro e os dias de escuro em escuro, e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o juízo. [grifo meu]*

Dom Quixote

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 - O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: LITERATURA OU LÍNGUA?</b> .....	17
1.1 A LÍNGUA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	17
1.2 O DIÁLOGO COM O TEXTO LITERÁRIO.....	28
<b>CAPÍTULO 2 - A AUTORIZAÇÃO DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS</b> .....	36
2.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA: OBJETO ESTÉTICO E LÍNGUA .....	36
2.1.1 As Crenças sobre a Literatura como formações sócio culturais.....	48
2.2 A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	58
2.2.1 Os Empreendimentos de Resistência: Sinais da Visão Dialógica com o Texto Literário do Livro Didático? .....	70
<b>CAPÍTULO 3 - OBJETIVOS DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS</b> .....	80
3.1 AS PROPOSTAS DE MANUAIS DIDÁTICOS PARA A INTERAÇÃO COM O TEXTO LITERÁRIO .....	81
3.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE INTERAÇÃO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA EM GÊNEROS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO .....	83
3.2.1 Procedimentos no Livro Didático Sugeridos para as Aulas com Textos de Literatura.....	84
3.2.1.1 O gênero romance .....	84
3.2.1.2 O gênero conto.....	86
3.2.1.3 O gênero poesia.....	87
3.2.2 Desdobramentos da Aula de Inglês com o Texto de Literatura no Livro Didático .....	88
<b>CONCLUSÃO</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

<b>APÊNDICE 1 - ASPECTOS ALMEJADOS NAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE 2 - ENTREVISTA DE AMOSTRAGEM .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO 1 - THE MAN WHO SOLD HIS WIFE.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO 2 - CAT IN THE RAIN.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO 3 - AN URBAN POEM .....</b>	<b>127</b>

## RESUMO

Este relato discute a função do texto literário no livro didático de inglês como língua estrangeira em uma perspectiva pós-estruturalista. O objetivo da pesquisa que lhe deu origem foi verificar o texto literário que se faz presente no livro didático. As idéias do círculo de Bakhtin são a principal referência teórica utilizada, e possibilitaram a construção do entendimento sobre o texto literário na perspectiva da língua como *enunciado*, que gera *signos dialógicos*. Foi observado que a presença do texto literário no livro didático faz parte de um complexo de forças que impõe a este texto a condição de superioridade. Os pensamentos de Foucault, Bourdieu e Giroux também possibilitaram a observação destas forças enquanto crenças que formam o *capital cultural da literatura*, traduzindo-a como objeto estético superior inquestionável e como modelo de língua digno de admiração. O entendimento do texto literário no livro didático também possibilitou a observação do papel do professor de inglês enquanto mediador deste texto. Esta observação foi baseada na visão sobre o professor de inglês como intelectual e teve como base as idéias de Foucault. Este trabalho teve o viés etnográfico e contou com o apoio de entrevistas com professores de inglês como língua estrangeira, as quais acabaram por corroborar as conclusões tiradas a partir do desenvolvimento teórico da pesquisa. As idéias de língua dialógica do círculo de Bakhtin foram observadas em propostas, formuladas pelos próprios livros didáticos, de interação na língua inglesa como língua estrangeira com o texto de literatura. Estas propostas, que justificam a abordagem metodológica do livro didático, foram analisadas aqui a partir de seu registro no Manual do Professor. A análise das propostas da abordagem metodológica do livro didático foi feita em três textos de literatura nos livros didáticos de inglês como língua estrangeira *New Headway*, *Move Up* e *American Inside Out*. A análise foi mais um dos elementos que acabou por reiterar os resultados do estudo, ou seja, a constatação de que a perspectiva de interação com a língua estrangeira, nos moldes apresentados pelo livro didático de inglês, é diferente da concepção de interação com a língua dialógica observada pelo círculo de Bakhtin. A pesquisa conclui portanto que, dentro de uma proposta dialógica na concepção de língua de Bakhtin, o trabalho com a literatura no livro didático deve ser feito de modo a *construir sentidos* coletivamente. Para tanto, a literatura e a língua não devem ser vistas como domínios separados, mas devem antes ser olhadas como um todo, como enunciado, com o qual o aluno de inglês pode dialogar.

**Palavras-chave:** língua estrangeira, livro didático, literatura, dialogismo, pós-estruturalismo.

## ABSTRACT

This report discusses the function of literature in a course book of English as foreign language (EFL) in a post-structuralist perspective. The objective of this research was to analyze the presence and function of the literary text in the teaching of EFL. The ideas of the Bakhtin circle constituted the main theoretical background from which the suggested uses of the literary texts were analyzed in the context of the coursebooks. Such views demand the understanding of such texts in the perspective of language conceived as *enunciation* that generates *dialogic signs*. The presence of the literary text in the course book is part of a complex of forces that usually impose on this text a perceived condition of superiority and therefore as a conveyor of truth and humanizing values to be passed on to students. Foucault's, Bourdieu's and Giroux's thoughts also contributed to the analysis, leading to the conclusion that such powerful forces, that can be understood as strong beliefs of high cultural capital attributed to literature in our society, translates literature as a superior aesthetic object, as well as a superior model of language if compared to other texts or cultural products. Looking at how the literary text functions in the EFL coursebook also required an analysis of the role of the English teacher as a mediator between this text and the teaching/learning of the English language by students. Here, a very important concept was that of the teacher as an intellectual, supported by Foucault's ideas. The research reported here was developed under an ethnographic perspective and counted on the views of EFL teachers, who were interviewed about their impressions on the use of literary texts in the teaching of English. Not surprisingly, they reiterated the difficulties in dealing with such texts in their daily practices, and the importance of the high cultural capital such texts seem to have in their culture. The ideas of the dialogic language of Bakhtin's circle were the background against which the voices of the teachers, the literary texts in the coursebooks and the suggested procedures in the Teacher's Manuals were analyzed. Such analysis involved three texts of English literature in the following course books: *New Headway*, *Move Up* and *American Inside Out*. The results of the analysis reinforced once more that the perspective of interaction with the foreign language as presented by the coursebook writers differs drastically from the conception of dialogic interaction with language observed by the Bakhtin circle. From the dialogic perspective on language this research suggests that literary texts in coursebooks are dealt with in order to help teachers and students to *construct meanings*. Thus, literature and language should not be conceived as separate domains, but they should be treated as one, or as Bakhtin would put it, as *enunciation* with which the student of English can interact in a dialogic sense.

**Key-words:** foreign language, course book, literature, dialogism, post-structuralism.

## INTRODUÇÃO

Em minha atuação como professora de inglês como língua estrangeira tenho enfrentado limitações com a utilização de textos literários que compõem o livro didático. Este tipo de texto é utilizado pelo livro didático juntamente com outras formações discursivas na prática de aspectos formais da língua estrangeira. Neste contexto, a despeito da aparência literária o trabalho com este texto é conduzido em torno de objetivos lingüísticos, evidenciando uma prática contraditória aos argumentos que o justificam como objeto de interação dialógica<sup>1</sup> na língua estrangeira.

Um dos objetivos do texto de literatura no livro didático aparenta ser, em determinadas instâncias, trabalhar a língua estrangeira no enfoque da literatura. A impressão deste objetivo está, por exemplo, em algumas atividades que parecem focalizar a literatura, assim como exercícios que pedem que o aluno interprete aspectos do enredo do texto. No entanto, a despeito de eventuais entradas nos aspectos literários, o foco é a prática de elementos formais da língua. A linguagem do texto literário é utilizada para a prática de aspectos gramaticais, para o aprendizado de vocabulário, para o exercício de leitura e escrita, de pronúncia e de compreensão auditiva, evidenciando que a literatura é apenas um pretexto para o exercício lingüístico. Eu entendo esta prática como separação entre língua e literatura. Vejo também que tal separação gera ambigüidade de objetivos com o texto literário no livro didático comprometendo a qualidade da aula de inglês. Isto se evidencia, por exemplo, no desgaste de professores e na falta de motivação dos alunos no trabalho com tais textos.

Os argumentos metodológicos do livro didático de inglês, em defesa da inserção do texto literário no ensino de língua estrangeira, asseguram a interação na língua estrangeira. A idéia que temos de interação entre indivíduos sociais remete à imagem de relacionamento socioverbal entre falantes, que se comunicam para construir significados. Esta é a imagem de língua como diálogo como troca de

---

<sup>1</sup>Cf.1.1.1.

turnos, que permite que todos os interlocutores se pronunciem e emitam respostas para formar significados que lhes são comuns. Neste sentido, a interação dialógica pode acontecer entre interlocutores variados, podendo ser dois ou mais seres humanos, ou a interação com autores e (ou) personagens. Tendo como base a idéia de interação na concepção de língua na função dialógica, o objetivo deste trabalho consiste em verificar se a prática da língua estrangeira pelo livro didático de fato se faz no diálogo com o texto literário.

O caminho tomado nesta investigação se faz pelas perspectivas que permitem ver a língua na sua função social. Assim, em um primeiro momento lanço mão das idéias do círculo de Bakhtin<sup>2</sup> para observar a concepção de comunicação como interação dialógica. Nesta direção, as considerações do círculo de Bakhtin também esclarecem as condições de diálogo com o texto literário. Desse modo, com Bakhtin (2000) procuro construir a visão de língua como enunciado, em contraste com a visão da língua como forma, ou código lingüístico. Nesta direção tomo também as idéias de Volochinov (1997) sobre o signo dialógico, que são interligadas às idéias de Bakhtin.

A perspectiva de função social da língua evidencia que a presença do texto literário no livro didático não é casual. Este texto serve ao cumprimento de objetivos os quais determinam a sua prática. Caso a função social deste texto seja a troca de idéias, na construção de significados, a sua prática deve confirmar-se como dialógica. Se, ao contrário, a sua função social for a de apenas reproduzir pensamentos hegemônicos, as propostas de interação dialógica com este texto são desmanteladas.

A função social que direciona o uso do texto literário pelo livro didático é determinada por crenças sobre supostas propriedades enobrecedoras da literatura. O entendimento de tais crenças pode auxiliar na compreensão das razões que

---

<sup>2</sup>Os autores do *círculo de Bakhtin* a quem me refiro neste trabalho são o próprio Bakhtin e Volochinov. A referência ao *círculo de Bakhtin* é feita sobre a linha ideológica comum aos autores, no entanto as referências específicas serão distintas a cada um deles.

fazem do texto de literatura uma formação discursiva específica dentro do livro didático<sup>3</sup>. Assim, parte do presente estudo destina-se à verificação das crenças que autorizam o texto literário no livro didático. Neste aspecto, não tendo conhecimento sobre nenhuma pesquisa que se relacione exclusivamente à questão do texto de literatura no livro didático de inglês, tomei como base inicial as percepções sobre o ensino de literatura de língua inglesa no Brasil e na Inglaterra. Nesta direção, os trabalhos de Leahy-Dios (2000) e de Jordão (2001) foram importantes para o entendimento de que a prática de literatura em sala de aula está firmada em torno de convicções que parecem estar bastante definidas, pelo menos nas realidades culturais do Brasil e da Inglaterra.

Partindo destas autoras faço, então, o resgate de pensamentos que evidenciam concepções regulares de literatura no meio escolar/universitário para evidenciá-las também na prática de inglês como língua estrangeira em livros didáticos. Neste objetivo, na área específica de língua inglesa, destaco Henry Widdowson (apud JORDÃO, 2001) e Alan Duff & Alan Maley (1990). Estes autores têm produzido manuais em defesa do uso da literatura em inglês como língua estrangeira e como segunda língua. Finalizo mostrando que as convicções sobre as propriedades da literatura norteiam igualmente professores de inglês. Após serem percebidas, as concepções de literatura são então explicadas como realidades culturais nos pensamentos de Michel Foucault (1997), Pierre Bourdieu (1982) e Henry Giroux (1981).

Além da verificação das concepções que regem a prática com a literatura, observo também o posicionamento do professor de inglês em relação ao texto literário do livro didático. Entendo que o professor de inglês tem papel decisivo na prática com este texto. Afinal, cabe professor a decisão efetiva de como utilizar o livro didático e, assim, conduzir a aula com o texto literário. Desse modo, procuro verificar o posicionamento do professor, com vistas a entender se ele tem uma visão alternativa para a aula de inglês com o texto literário ou se ele apenas segue as

---

<sup>3</sup> Cf. Cap.2

propostas do livro didático. Assim, para verificar o papel do professor de inglês na mediação do texto literário no livro didático utilizo-me dos pensamentos de Foucault (2004a), a fim de analisar a função e o posicionamento do professor de inglês como intelectual.

Com o objetivo de verificar a coerência das propostas de interação na língua estrangeira pelo livro didático com o texto literário, realizo análises das afirmações nas abordagens propostas pelo manual didático, confrontando-as com o discurso instrucional da aula <sup>4</sup>. O objetivo aqui é perceber a concepção de língua que norteia a prática com a literatura no livro didático. A concepção de língua deve confirmar ou negar os argumentos de envolvimento dialógico com a língua estrangeira.

### **Os pensamentos pós-estruturalista / pós-modernista**

O uso dos termos pós-estruturalismo e pós-modernismo, na expressão das realidades construídas neste trabalho, justifica o esforço de retomar, neste espaço de introdução, alguns princípios que moldam estes dois pensamentos colocando-os, a meu ver, quase que indissociáveis: neste trabalho o olhar sobre a língua como *discursos* que se constroem socialmente está interligado ao exame das implicações políticas das construções discursivas.

A perspectiva teórica que fundamenta este trabalho traz os pensamentos pós-estruturalista e pós-modernista como que intercambiáveis. Desse modo, os dois termos não são utilizados aqui como simples sinônimos, mas antes se complementam na expressão da crítica às visões estruturalista / modernista as quais se caracterizam pela tendência ao direcionamento na percepção das realidades como se estas existissem em estado fixo independentes da ação do sujeito. Assim, entendo que o breve resgate de aspectos que formam as visões de mundo que fundamentam os pensamentos pós-estruturalista / pós-modernista apontará a

---

<sup>4</sup> Cf. Cap.3

coerência ideológica entre os principais pensadores utilizados nesta pesquisa: o círculo de Bakhtin, Pierre Bourdieu e Michel Foucault.

As tentativas de distinção entre os termos pós-estruturalista e pós-modernista são, comumente, feitas em consideração ao enfoque dado pelos pensadores envolvidos nestas visões no exame das relações do sujeito como construto social nas *formações discursivas* e sobre as *implicações políticas* destas relações. Assim, em alguns momentos esta tendência filosófica é entendida como *pós-estruturalista*, por ter o olhar voltado à questão da *língua como discurso* que se forma nas contingências das relações entre sujeitos sociais. Em outros momentos, quando o olhar está voltado para o exame das *implicações políticas* das formações discursivas, esta tendência filosófica é vista como manifestações do pensamento *pós-modernista*. Assim, os dois pensamentos são bastante próximos e acabam se interligando, uma vez que as realidades sóciohistóricas se formam nos discursos.

A noção dos pensamentos pós-estruturalista e pós-modernista se caracteriza pela ausência de categorização. Autores assim como Usher & Edwards (1996), por exemplo, defendem que tentativas de definições acabadas para os termos não são apropriadas, uma vez que estes são expressões do pensamento inconcluso, na concepção de realidades como sendo objetos de *experiências* de construções sociais e temporárias. Assim, estes pensamentos formulam entendimentos do mundo em torno das noções de descentralização do conhecimento e, como consequência, da descentralização do sujeito (1996 p. 12): a língua e o conhecimento não são concebidos como sendo objetos separados do sujeito, mas devem ser vistos como *construções no sujeito* que é um ser social formado em realidades locais. Desse modo, a visão sobre a língua e sobre o conhecimento deve considerar que estes são mediados pelas crenças formadas nos domínios locais que geram *discursos*. Nesta perspectiva, que concebe as realidades como consensos de formações discursivas, as realidades não devem ser vistas como objetos fixos e universais. Assim, nesta visão, todas as formas de construir as

realidades são consideradas legítimas, sem a distinção de superioridade entre diferentes maneiras de ver o mundo.

A forma fixa de perceber o mundo é vista pelos pensamentos pós-estruturalista e pós-modernista como agressiva, pois determinaria a imposição de realidades sob o argumento da supremacia da razão. Estas realidades seriam transformadas em ditames de verdade confinando o indivíduo a visões de mundo pré-concebidas. Nesta perspectiva, a crítica dos pensamentos pós-estruturalista / pós-modernista incide, principalmente, sobre as filosofias humanista / positivista, as quais fundamentam os modos estruturalista e modernista de conceber o mundo. Estas filosofias são criticadas por perceberem o *sujeito autônomo*, como se este pudesse existir independente de relações sociais, e por promulgarem o *culto à razão*, como se existissem realidades externas ao sujeito capazes de formá-lo. Assim, as filosofias humanista e positivista são criticadas como sendo cerceadoras da liberdade do pensamento pelo modo como direcionam a percepção do mundo que funcionaria como impedimento para a emancipação do sujeito: o modo de pensar humanista / positivista inibiria o indivíduo de sua liberdade de pensar por si próprio, de se perceber como sujeito em um mundo de imposições de valores por grupos sociais que são econômica e socialmente hegemônicos.

Na concepção das realidades fixas está arraigado o *pensamento estruturalista sobre a língua*. Nesta visão, a língua existiria como sistema de estruturas estáticas, independente do sujeito falante. Este seria um mero reproduzidor de sistemas de códigos lingüísticos aos quais estaria predisposto ou por aquisição ou por aprendizado. Nesta crença, a função social do sujeito como agente que produz *discursos* na língua (e neles também produz significados) é ignorada. Na visão estruturalista, que tem nos pensamentos da escola de Saussure sua principal referência, o domínio do código lingüístico garantiria o acesso à língua. Por sua vez a língua, na condição de gramática e vocabulário, ainda amplamente difundida no sistema escolar da contemporaneidade, constituiria um instrumento para alcançar o

conhecimento. Nesta concepção, a língua e o conhecimento são entendidos como sendo objetos externos ao sujeito, como se existissem já estabelecidos, apenas a espera de mentes que estariam dispostas e aptas a apreendê-los.

Desta forma estruturalista de ver o mundo, que fixa modos de percepção, estabelece-se como natural o *processo pedagógico bancário* denunciado por Freire (1987), onde o aluno é visto como um local de depósito que estaria vazio e, portanto, pronto a receber conhecimentos que constituiriam maneiras que seriam superiores de perceber o mundo. As conseqüências, no processo pedagógico escolar, que incorrem da visão estruturalista caracterizam *ações de violência* (Bourdieu 1982): as convicções (*culto à razão*) na superioridade de certas construções lingüísticas e de certas formas de conhecimento determinam formas de julgamentos sobre o que constituiria os ideais de capacidade e inteligência em “falar bem” e em “entender” os segredos do mundo. Desta visão vem a crença de que alguns indivíduos são naturalmente mais aptos, ou mais esforçados, e que, por isso, “adentrariam no conhecimento” e no domínio da “língua correta” de uma maneira superior aqueles que seriam destituídos de características “inatas” no desenvolvimento cognitivo ou que “não se esforçam” o suficiente para desenvolvê-las.

O pensamento pós-estruturalista questiona tal visão sobre a língua como sistema fixo. Tal questionamento acontece na observação do sujeito falante como *construtor dos discursos* na língua e, assim, também deste sujeito como sendo formado por estes discursos no processo sócio-histórico. Neste trabalho de pesquisa a visão pós-estruturalista é clara, por exemplo, nos pensamentos do círculo de Bakhtin, que percebem a língua como *discurso* formado pelo sujeito nas relações sociais. O foco no exame do *discurso construído pelo sujeito social* é, portanto, contrário à visão, amplamente divulgada pela escola estruturalista, que venera a língua como sistema lingüístico separado do sujeito.

O círculo de Bakhtin denuncia que a língua na condição de sistema lingüístico, que forma apenas um agrupamento de código, congela os sentidos na

língua na forma dicionarizada e ignora o sujeito que constrói as formações discursivas em experiências que são sempre sociais. Assim, opondo-se à visão da língua como código e concebendo a língua como discurso, o círculo de Bakhtin aponta que a língua se constitui em signos<sup>5</sup>, que são os significados construídos nas relações sociais. A realidade construída pelo círculo de Bakhtin de que os signos estão em constante mutação desfaz a importância da visão sobre a língua como código.

É também comum que analistas de pensamentos filosóficos classifiquem Foucault dentro do conjunto de pensadores do pós-estruturalismo, em especial do grupo francês. Nesta linha segue, por exemplo, Peter Dews (in Zizek 1991), ao mostrar os pontos em comum entre a linha ideológica de Foucault, juntamente com Lyotard e Derrida, com a linha ideológica da escola de Frankfurt, na qual se destacam pensadores assim como Hegel, Nietzsche, Weber e Adorno. Dews pretende mostrar como o tema central do pensamento pós-estruturalista francês, que tem em si a tônica da crítica à noção de autonomia do sujeito e da opressão da razão, já se fazia presente nas idéias dos filósofos da escola de Frankfurt. Nesse sentido, Dews (1991 p. 58) analisa como a obra de Foucault segue na linha daqueles filósofos quando o pensador francês aborda com insistência a questão de que o discurso constrói realidades. Em certa instância, observa Dews, a postura pós-estruturalista de Foucault se aproxima principalmente do pensamento de Nietzsche que formula a crítica à teoria objetivante, questionando a noção do conhecimento independente formador do sujeito. Ao analisar a história da loucura, por exemplo, Foucault elabora uma crítica às teorias totalizadoras que definem e conceituam o sistema psiquiátrico. Foucault mostra como estes conceitos e definições que se postam como abrangentes e definitivos não passam de *formações discursivas* que se impõem como verdades.

---

<sup>5</sup> Cf. Cp.1

A linha central do pensamento de Foucault consiste em examinar como as formações discursivas constituem realidades e estas por sua vez se transformam em *noções de verdade* e, como tais, fazem parte do jogo de estabelecimento e formação das *forças de poder*. Ao permear sua crítica na questão das formações discursivas como constitutivas das realidades Foucault desenvolve naturalmente um questionamento da visão sobre a língua como representante de realidades estáticas. Neste sentido, embora Foucault não se detenha no exame da língua como discurso em oposição à língua como código, como faz o círculo de Bakhtin, Foucault pode também ser visto em oposição ao pensamento estruturalista ao denunciar o caráter impositivo da língua quando vista como abrigo de realidades fixas.

Assim, vejo que Foucault e Bakhtin se aproximam, pois os pensamentos de ambos se fundamentam na mesma direção no que diz respeito à formação dos discursos pelo sujeito social. Em enfoques diferentes sobre as formações dos discursos os dois autores apontam que se a língua existe em algum lugar esta deve ser percebida no sujeito falante, naquilo que a língua pode traduzir dos modos de pensar e de agir do sujeito que apenas existe no contexto sóciohistórico.

No entanto, Foucault também é visto no intercâmbio entre os pensamentos pós-estruturalista e pós-modernista (Usher & Edwards, 1996, p.83). Pois o pensamento deste autor se relaciona tanto à visão sobre a língua como *formações discursivas* como também à percepção dos discursos como constituintes dos *sistemas de poder*. Assim, em Foucault a crítica à visão de mundo que formula conceitos fixos nas formações discursivas está direcionada pela *perspectiva política*.

Bourdieu (1982), segue também na linha pós-modernista de crítica que caracteriza Foucault (1997). Estes autores se aproximam no exame das relações de poder sobre o sujeito no processo de imposição de realidades. Porém, o enfoque de

Bourdieu está na observação de imposições de valores sócio-culturais como *ações pedagógicas*, vistas por ele como arbitrárias e *violentas*<sup>6</sup>.

Assim, neste trabalho, os pensamentos pós-estruturalista e pós-modernista se relacionam o tempo todo. Se no primeiro capítulo os pensamentos do círculo de Bakhtin formulam claramente a crítica à visão estruturalista de conceber a língua, no segundo capítulo as visões de Foucault e Bourdieu estendem esta crítica ao apontarem que as visões de mundo modernista / humanista fixam conceitos através da divulgação do capital cultural da literatura. Desse modo, os pensamentos dos principais teóricos utilizados neste trabalho contrariam o pensamento estruturalista e modernista. As idéias do círculo de Bakhtin juntamente com os pensamentos de Foucault e Bourdieu direcionam tanto a crítica na ênfase da língua em sua condição de código como também nas tentativas de imposição de conceitos estéticos e de valores sócio-culturais veiculados nos discursos do capital cultural da literatura.

### **A orientação metodológica**

Este trabalho tem como base o viés etnográfico de observação que privilegia o elemento humano como fonte de dados. Diante disso trabalhei com entrevistas com professores de inglês como língua estrangeira, pois entendo que a voz do professor concede vida às apreensões teóricas. No meu entendimento a voz do professor formulou os retratos mais contundentes dos dilemas e das contradições que envolvem o texto literário que circula no livro didático. Desse modo, acredito que a voz do professor confirma o levantamento teórico e retira a teoria do seu estado puramente "abstrato".

A fim de verificar o posicionamento do professor na prática com o texto literário do livro didático, realizei entrevistas com professores de inglês que utilizam livros didáticos contendo o texto de literatura. Foram aproveitadas oito entrevistas

---

<sup>6</sup> Cf.Cap.2

para elucidar os aspectos da literatura como realidades do *capital cultural*<sup>7</sup>, bem como para esclarecer a posição do professor de inglês como intelectual<sup>8</sup>. Sendo assim, as entrevistas foram utilizadas no corpo do desenvolvimento teórico do capítulo dois, como parte da confirmação dos aspectos envolvendo as crenças sobre a literatura. Ainda, as entrevistas elucidam a posição do professor como mediador da aula com o texto literário no livro didático, e por isso cabem tão bem neste capítulo.

Para a análise dos textos literários no livro didático escolhi textos de gêneros diferenciados entre romance, conto e poesia em publicações de editoras diferentes. Os livros selecionados são utilizados por escolas de inglês, ou por escolas regulares em Curitiba, que desenvolvem um trabalho com esta língua estrangeira. Do livro *Move Up Intermediate* (1996), selecionei como objeto de análise um conto. A tomada deste livro se justifica pelo fato de que seu uso em escolas da região estendeu-se em escala significativa por um período de mais de dez anos (entre as décadas de 1990 e 2000). Este livro ainda permanece nas livrarias e um dos textos literários nele contido está também nas edições de até 2007 do livro *Inside Out*. Do livro *American Inside Out Advanced* (2003), selecionei como amostra de análise um poema. Este livro está sendo utilizado por pelo menos dois grandes institutos de ensino de inglês de Curitiba. Do livro *New Headway Upper Intermediate* (2003), também utilizado tanto em institutos de línguas de Curitiba como em escolas regulares, selecionei um fragmento de romance para ser analisado.

Este trabalho conta, portanto, com três objetos de análise: a revisão teórica, as entrevistas e o material dos livros didáticos. Estes três objetos se complementam para elucidar o que entendo ser a hipótese que direciona este trabalho: o texto literário no livro didático de inglês apresenta problemas que não são previstos pelo manual didático, estes problemas estão relacionados à visão de língua e às crenças sobre a

---

<sup>7</sup>Cf. 2.1, 2.1.1.

<sup>8</sup>Cf. 2.2, 2.2.1.

literatura. O professor de inglês está diretamente relacionado a estas questões: por ser o mediador da prática com o texto literário no livro didático o professor também dissemina uma visão de língua e crenças sobre a literatura.

No entanto, ainda que esta possa ser a impressão, não é meu objetivo fazer o cruzamento dos dados para detectar regularidades estatísticas. Ainda que regularidades realmente se manifestem, assim como, por exemplo, nas análises das entrevistas e dos textos de literatura, o meu objetivo é que a associação da teoria, das entrevistas e das análises dos textos funcione como uma lente de aumento que possa contribuir para a compreensão das dificuldades que nós professores de inglês enfrentamos, geralmente, nas aulas com o texto de literatura. Assim, além do entendimento do papel do professor, há também a esperança de que seja formulada alguma compreensão sobre a apatia generalizada que envolve os alunos de inglês nas aulas com o texto literário presente no livro didático. Acredito que na voz do professor é possível perceber orientações tomadas em sala de aula em função das respostas dos alunos.

Por entender que a prática da literatura está relacionada à formação do *habitus* (BOURDIEU, 1982, p.44), e que como tal constitui-se em "um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural", eu procurei construir um entendimento de como as manifestações do texto de literatura no livro didático de inglês se relacionam com implicações políticas de circulação da linguagem. Ou, desejei mostrar como o texto de literatura no livro didático de inglês como língua estrangeira é um mecanismo a serviço de um conjunto de objetivos, declarados ou não, que regularizam programas de ação no processo educacional que servem a interesses de valores culturais hegemônicos. Meu objetivo foi olhar na direção do que propõe Foucault (2004a, p.13): "não em um combate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha". Neste objetivo, procuro apresentar a reflexão teórica como alternativa para possíveis mudanças e não como oferecendo modelos alternativos. Ainda que em determinado

momento <sup>9</sup> eu levante algumas sugestões de aproximação dialógica com a literatura o meu objetivo é elucidar a defesa teórica e não determinar algum modelo estanque para a prática com o texto literário.

De acordo com o pensamento de Foucault (2004) que aponta que, neste mundo, no tempo visto como pós-moderno, as ações são locais e, assim, também os problemas são localizados e merecem soluções localizadas, entendo que visões de soluções definitivas para com o texto literário no livro didático devem ser rejeitadas. Assim, qualquer modelo hermético de sugestão alternativa para o trabalho com a literatura no livro didático, que eu pudesse formular como exemplo, poderia soar como pretensão de solução para todos os problemas relacionados a este texto. A fim de evitar esta visão, acredito que as soluções devem ser buscadas para as realidades locais de cada professor, de cada aula, de cada instituição, se assim o desejarem. Foucault (2004 a p. 69), mostra que o processo de *revezamento de discurso* pode modificar práticas locais<sup>10</sup>. Sendo assim, o caminho para as soluções com o texto de literatura no livro didático, entendo eu, é a reflexão teórica, que pode redirecionar visões de mundo que determinam as nossas práticas e, assim, ajudar na decisão de querer ou não modificá-las.

Por isso vejo que a realidade construída neste trabalho pode contribuir para a formulação de entendimentos sobre as razões sociais da presença do texto de literatura no livro didático. Entendo que a compreensão de pelo menos algumas destas razões que definem a presença do texto literário no livro didático pode contribuir para redirecionar práticas que se evidenciam frágeis na aula de inglês.

Na direção do pensamento de Foucault este trabalho se torna apenas uma *vontade de verdade* (2004b, p.16), dentre as muitas realidades possíveis que poderiam ser formuladas. No entanto, o fato de formular apenas uma realidade

---

<sup>9</sup> Cf. Cap. 3 p. 96-98

<sup>10</sup> Cf. p. 76-78

possível não me desautoriza de acreditar que tal realidade seja desejável. Entendo, por exemplo, ser proveitoso para possíveis redirecionamentos na prática da língua inglesa como língua estrangeira, o fato de a pesquisa evidenciar que o livro didático acredita em um tipo de interação com a língua que é entendida como envolvimento comunicativo, mas que tal envolvimento difere completamente da caracterização da comunicação dialógica. Entendo ser também útil a compreensão de que a prática com o texto literário no livro didático de inglês como língua estrangeira é ditada por valores do capital cultural que ganham estatus de verdade e, por isso, sedimentam-se ao longo do tempo sem sofrerem questionamentos.

Sendo assim, ao construir minha “vontade de verdade”, pretendo levar outros à realidade de minha experiência. Segundo Eisner (1998), percebemos o mundo através do que experimentamos. No exercício da experiência *aprendemos a ver* (1998, p.17) aquilo que para nós é menos óbvio. Para Eisner, a experiência não acontece apenas quando vivenciamos diretamente um fato, mas pode acontecer também pelo que ele chama de *experiência vicária*. Na experiência vicária experimentamos a realidade através da experiência de outros. Isto acontece, por exemplo, no contato que temos com as realidades de uma história ou enredo literário que ouvimos, assistimos ou lemos. Para Eisner essa pode ser uma experiência tão intensa quanto se acontecesse no que chamamos de “mundo real”. Desse modo, pretendo, como diz Maturana (2001 p.121), *seduzir* outros a experimentarem a realidade que construo.

Pretendo ainda estender minha experiência no efeito que Clifford (1986, p.99) chama de *evocação*, que será produzida pelas realidades construídas: Clifford aponta que o resultado de uma narrativa deve ser mais que apenas um registro na memória do leitor. Um relato de pesquisa de viés etnográfico deve ser capaz de construir experiências através do recurso alegórico, em metáforas e outras figuras de linguagem. Assim, em um processo similar à narrativa artística, um relato de pesquisa etnográfica pode transcender o que está narrado e evocar memórias de alguma experiência anterior na reformulação da experiência presente. Segundo ele, é este efeito de evocação que produz transformações. Acredito que tal efeito de

evocação é produzido nesta pesquisa especialmente nas vozes dos professores e nas análises dos discursos do livro didático.

Neste efeito, de almejar a produção de experiências, não há espaço para expectativas de comprovações no sentido positivista, de desejar o controle de resultados no modelo tese & antítese que constituem a síntese (CLIFFORD, 1986 p.132). Um relato de pesquisa de viés etnográfico pós-estruturalista deve recusar a idéia de completude, de totalização estética. Um relato de base etnográfica, continua Clifford, não pode clamar pela harmonia da lógica conceitual porque não concebe a separação entre sujeito e objeto. Como diz Clifford (1986, p.132), um texto expressa apenas a utopia cognitiva de um autor e continua na utopia cognitiva dos outros autores leitores que vão reconstruí-lo em suas mentes de infinitas referências. Assim, contento-me que esta pesquisa seja isso: um relato, para que as eventuais respostas e (ou) resultados sejam formulados nas realidades de quem compartilhar desta experiência. Nesta visão de realidades que se constroem a partir de *vontades de verdade*, também justifico o uso da primeira pessoa neste relato de pesquisa. Entendo que se as minhas interpretações neste trabalho retratam a minha vontade de verdade, então devo também ser responsável por elas.

Como entrevistadora medieei relações de poder e, portanto, não agi na neutralidade. Tanto direcionei as perguntas como durante a entrevista agi, inevitavelmente, como o outro, sobre quem incidiam as expectativas das informações dadas. No entanto, houve também momentos em que a entrevista se caracterizou como conversa e os professores pareciam falar com maior liberdade, por eles próprios. Talvez em alguns momentos tenha sido vista como o *outro*, na perspectiva de maior abertura dialógica, em que eu tive, várias vezes, a sensação que fui ignorada no meu papel de entrevistadora: o envolvimento, geralmente positivo, dos professores produziu instantes em que, felizmente, pouco ou nada adiantaram minhas tentativas de controle. Estes dados não previstos são tão ou mais reveladores do que os planejados e obtidos na organização seqüencial das perguntas.

No geral os professores mostraram disposição para a entrevista. No entanto, apesar de terem sido assegurados do sigilo de suas identidades, dois professores responderam à entrevista com a objetividade típica de quem não deseja se envolver. Talvez pelo mesmo motivo de receio em ter sua identidade revelada, outro professor não permitiu que a entrevista fosse gravada, sugerindo apenas que eu tomasse notas. Preferi não utilizar os dados desta entrevista, pois tive que parafrasear a maioria das afirmações do professor e achei que a transcrição da sua voz nas minhas palavras não captou as nuances de personalidade da voz do professor. Assim, não quis correr o risco de misturar os tons da entrevista das vozes dos professores com a minha.

Tive que decidir pelo adiamento do plano de observar aulas de inglês com literatura buscando a aula que segue as sugestões do livro didático e a aula que teria a proposta de construir o significado com o texto literário a partir de seus aspectos de formação dialógica, apontados pelo círculo de Bakhtin. Entendi logo ser este um empreendimento que requer um tempo maior que o destinado ao mestrado. Ainda, por causa da limitação de tempo, abri mão de fazer entrevistas com alunos de inglês, o que acredito trazerem informações valiosas para a pesquisa. Portanto, estes dois aspectos, de observar aulas de inglês com a literatura e de ouvir alunos, ficam como possibilidade de continuação da pesquisa. Para este momento aceitei que o levantamento dos dados teóricos, as entrevistas com os professores e as análises dos textos constituiriam um ponto de partida fundamental para análises futuras, de maior extensão, e que envolvem a observação diretamente ligada à sala-de-aula.

## CAPÍTULO 1

### O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: LITERATURA OU LÍNGUA?

A presença do texto literário no livro didático de inglês é justificada no livro didático, no discurso da abordagem metodológica, com o argumento de que a língua é um instrumento de comunicação e o texto literário é um campo ideal para promover a comunicação em sala de aula. Sendo assim, este texto deve ser visto a partir da concepção de língua dialógica como produto sociointerativo. Neste sentido, é necessário verificar se a literatura do livro didático serve para construir sentidos com a língua estrangeira, ou se ela serve apenas para a prática dos aspectos formais da língua, o que, neste caso, contraria o argumento de envolvimento dialógico com a língua estrangeira. Nesta perspectiva é necessário compreender o texto literário no livro didático dentro do conceito de língua como geradora do signo dialógico<sup>11</sup>.

#### 1.1 A LÍNGUA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Ao ser utilizado na prática da língua estrangeira, o texto de literatura no livro didático pressupõe uma imagem harmoniosa de comunicação. Em tal cenário as mensagens determinadas pelo contexto literário seriam emitidas e recebidas, o que asseguraria o processo comunicativo na língua estrangeira. Mas, a prática real da interação com a língua estrangeira em sala de aula evidencia que esta, geralmente, não acontece em cenários tranquilos, de aceitação incondicional de mensagens, tampouco o entendimento delas está garantido apenas nas intenções dos seus emissores.

---

<sup>11</sup>O conceito de **signo dialógico** que tomo neste trabalho é o desenvolvido por Volochinov (1997) e caracteriza a construção do *significado* (1997, p.31) como objeto de interação social. Signo, neste caso, opõe-se ao **sinal**, que como define Volochinov, é a representação, incluindo a palavra, destituída de visões de mundo de sujeitos sociais. (Todos os grifos neste trabalho são meus.)

É na visão de comunicação como relação de alteridade que acredito deve ser visto o texto de literatura no livro didático de inglês como língua estrangeira. Nesta perspectiva, faz-se necessário o entendimento da relação entre o texto literário no livro didático e o posicionamento conferido ao aluno como parceiros na interação socioverbal. Os argumentos de envolvimento na comunicação devem, portanto, evidenciar o aluno como o "outro" dialógico, com quem se constrói significados.

A visão de língua como produto da interação socioverbal é bastante elucidada pelo círculo de Bakhtin, que concebe o processo de comunicação no envolvimento dialógico entre interlocutores. Sendo assim, tomo como base as idéias do círculo de Bakhtin para construir o entendimento da interação com o inglês como língua estrangeira através do texto de literatura no livro didático.

O conceito de diálogo é intrínseco ao pensamento bakhtiniano e, como esclarecido por Faraco (2003, p.58), deve ser entendido como *relações dialógicas* (p.60) entre sujeitos nas suas esferas socioculturais e não como unidade lingüística. Faraco aponta que *diálogo* para o círculo de Bakhtin vai muito além do evento face-a-face e envolve todas as condições sociais e históricas, ou o *complexo de forças* (p.59), que determinam os pronunciamentos discursivos.

A idéia de diálogo evidencia que na interação socioverbal, na qual os interlocutores lutam para impor pontos de vista e se fazer entender, as fronteiras entre locutor e receptor não são sempre claras, uma vez que as "mensagens" não são apenas emitidas e recebidas, mas também, e acima de tudo, construídas. Tal construção de significados é dependente, entre outras coisas, da relação de alteridade entre os falantes. Ou seja, a comunicação efetiva apenas acontece quando os parceiros consideram o interlocutor como o "outro" dialógico, que, como tal, é imerso em diferentes sensações durante o processo sociointerativo. Neste processo os interlocutores podem concordar entre si, mas também discordam, argumentam, ficam em dúvida. Nesta relação, em que falamos para o outro e em função do outro, raramente somos apenas emissores ou receptores; como indivíduos sociais que compartilham visões de mundo, e que também nelas se embatem, somos principalmente construtores mútuos de sentidos.

As idéias do círculo de Bakhtin apontam que no campo de interdependência socioverbal esperamos o tempo todo por respostas e também as emitimos o tempo todo, mesmo quando estamos em completo silêncio. Estas respostas são em forma verbalizada ou não, em forma de julgamento, de concordância, de rejeição ao que o outro diz. É, pois, na liberdade de emitir respostas que os significados se constroem. Por outro lado, acontecem também relações sócio-verbais em que impera a imposição de significados com a pretensão de controlar a atitude responsiva do outro, desejando que sejam percebidos apenas determinados pontos de vista, e que caracterizam o discurso autoritário.

A fim de verificar o desenvolvimento da língua inglesa pelo texto literário no livro didático na perspectiva da interação dialógica, eu tomo como base tanto as considerações sobre enunciado, desenvolvidas pelo próprio Bakhtin (2000), quanto a concepção do signo dialógico, desenvolvida por Volochinov<sup>12</sup> (1997). Os dois autores se complementam no retrato da língua como produção sociodiscursiva. De acordo com o círculo de Bakhtin, uma visão funcional da língua para a comunicação jamais deve ser concebida na restrição de agrupamentos de palavras e (ou) de sentenças, ou como produção independente, mas sim como discurso, ou enunciados/enunciações<sup>13</sup>, que são gerados na interação entre indivíduos sociais.

---

<sup>12</sup>É desconhecido se a autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* pertence a Bakhtin ou a Volochinov, que fora amigo de Bakhtin. A orientação ideológica da obra pode remeter a autoria tanto a um como a outro. Assim, alguns críticos acreditam que tenha sido escrita por Bakhtin e editada no nome de Volochinov, devido à perseguição que o grupo, hoje também identificado como círculo de Bakhtin, sofreu no regime stalinista; neste caso a referência é feita aos dois nomes. Há também a opção pela referência apenas a Bakhtin. No entanto, há críticos, assim como Faraco (2003, p.13-15), que vêem como justa a atribuição da autoria a Volochinov, assim como foi lançada originalmente. A minha opção é esta última, prossigo as referências à obra identificando-a pelo nome de Volochinov. Às vezes também me refiro ao pensamento do grupo, incluindo o próprio Bakhtin, como o círculo de Bakhtin.

<sup>13</sup>Os termos discurso /enunciado /enuniação são, até onde pude perceber, indistintos nas idéias de Bakhtin e de Volochinov e referem-se à materialidade das relações socioverbais. Volochinov utiliza, por exemplo, o termo *enuniação* (1997, p.60) e *discurso* (interior) (1997, p.63) para elucidar que os pronunciamentos verbais, mesmo quando parecem produções individualizadas, são produtos da interação social e não de uma suposta psicologia individual. Bakhtin (2000) percebe os discursos

Nesses termos, para Bakhtin (2000 p.289), o que caracteriza um enunciado é o envolvimento dos falantes na produção de alguma idéia/significado compartilhado.

Assim, a constituição de um enunciado não deve ser medida pela extensão de um pronunciamento. Tampouco o enunciado se define exclusivamente pela organização dos parâmetros gramaticais de uma língua. Um enunciado pode ser completo apenas com uma única palavra, da mesma forma que um pronunciamento que pareça completo nos moldes gramaticais/textuais de uma língua pode não se caracterizar em enunciado. Um simples "Oi!", por exemplo, pode ser um enunciado completo ao abrigar significados tais como: "Que alegria encontrar fulano!" ou, " Vou ter que cumprimentá-lo!".

Em contraste com um enunciado que pode ser completo com um número reduzido de pronunciamentos verbais, a comunicação não está garantida apenas pela larga extensão de um texto e pelas suas organizações estruturais e de gramática. Uma elaborada estrutura lingüística de um texto literário, por exemplo, não garante por si só a caracterização de enunciado. Se tal estrutura não permitir que o interlocutor se posicione, emitindo julgamentos de acordo com suas próprias visões de mundo, a construção do enunciado e, como conseqüência, do significado, será comprometida. Sendo assim, o simples fato de o aluno ser capaz de identificar o código da língua estrangeira em um texto literário presente no livro didático não assegura o envolvimento comunicativo. Para que tal envolvimento ocorra, é necessário que o aluno dialogue com o texto literário na troca de significações.

Para Bakhtin (2000, p.290), a idéia de língua como enunciado se define no contraste com a língua como sentença. Para ele, a visão sobre pronunciamentos

---

como veiculados em gêneros discursivos os quais nascem de alguma função social e, portanto, caracterizam-se em *enunciados* (2000, p.289). Os enunciados se diferenciam da sentença a qual é destituída da carga axiológica de um locutor. Compartilho da opinião de Rojo (2005, p.184) de que mesmo quando Bakhtin utiliza o termo *texto* (2000, p.329) ele não enfoca a materialidade lingüística, mas sim o discurso/enunciado, que nasce de alguma função sociointerativa. Como observa Rojo, as interpretações do pensamento do círculo de Bakhtin que separam o conceito de texto do conceito de gênero discursivo ou de discurso/enunciado são incoerentes com a orientação ideológica destes filósofos, que claramente revelam convicções de que a razão de ser da língua é sua existência como causadora da interação social.

lingüísticos no nível da sentença formulou a concepção artificializada de comunicação em que prevalecem imagens distanciadas do processo comunicativo natural. Na concepção de comunicação no nível da frase ou sentença, figuram o locutor e o receptor idealizados e uma mensagem a ser transmitida e não construída no universo social dos interlocutores.

Bakhtin (2000, p.295) define a oração (sentença) como unidade da língua e o enunciado como unidade da comunicação verbal. Como unidade da língua, a oração é neutra; sendo destituída de juízos de valor autoral, é no máximo destinada a uma função, não a um interlocutor. Antes que uma visão de interação entre interlocutores sociais, a visão de comunicação como unidade da língua se faz em torno da imagem do *locutor (ou emissor)* e do *receptor/ouvinte* (2000, p.290)<sup>14</sup>, não pressupondo a formação dialógica. Esta imagem pretende limitar a comunicação aos elementos materiais e prevê um ambiente discursivo ideal, em que o significado, ou mensagem, seria transmitido em suposta totalidade e clareza, por emissores e receptores que atuariam passivamente na prática da comunicação.

Contrário a esse pensamento, Bakhtin aponta que o exercício dialógico, que produz discursos/enunciados, nunca comporta a imagem de interlocutores passivos, pressupostos pela visão da língua como unidade lingüística da sentença abstraída do enunciado. Os pronunciamentos (enunciados) são construídos por sujeitos sociais e pressupõem a relação de alteridade (2000, p.290-291). O enunciado, ao contrário da sentença, é sempre destinado a um interlocutor que emita respostas. Assim, Bakhtin lembra que mesmo quando pronunciamos um monólogo sempre pressupomos a

---

<sup>14</sup>As concepções de linguagem denunciadas por Bakhtin (2000, p.289), que destituem o sujeito social, limitando a visão de comunicação às figuras do locutor e do receptor/ouvinte, como indivíduos passivos, são as de Humboldt, que foram seguidas por Vossler, e de Saussure. Estas mesmas concepções de linguagem estática são criticadas por Volochinov (1997), que as chama de *primeira tendência* (p.70) e de *segunda orientação* (p.77), ou *objetivismo abstrato* (p.84) na lingüística. Bakhtin e Volochinov denunciam que a visão da escola de Vossler limita a comunicação a um produto individual, que seria produzido pelo gosto pessoal do falante, enquanto a escola de Saussure abstrai os pronunciamentos das suas orientações ideológicas.

presença do outro na cadeia sociodiscursiva, ainda que este outro sejamos nós mesmos.

Para Bakhtin (2000, p.298), é justamente a relação de alteridade que define o enunciado e o difere da língua nos limites da sentença. Ao constituir-se no exercício dialógico, o enunciado tem suas fronteiras estabelecidas em função da imagem de outrem. Nesse sentido, na produção de enunciados, que acontece sempre na comunicação real e viva, os falantes atuam na noção da presença do outro na cadeia discursiva. Nesta noção de outrem os interlocutores sabem quando e como um pronunciamento deve ser entendido como "finalizado", a fim de que o outro se pronuncie emitindo respostas. Estas, por sua vez, envolvem reações variadas assim como de concordância, de rejeição, de julgamento (2000, p.297).

Bakhtin enfatiza que a maneira de se "acabar" um enunciado é muito diferente do acabamento da oração. O acabamento do enunciado se constitui no seu interior, em entonações e (ou) marcas, que permitem que o interlocutor perceba a expectativa por respostas. A oração, ao contrário, é formulada no discurso de um mesmo locutor, que faz pausas para dar continuidade ao seu próprio discurso, não pressupondo a presença do outro responsivo.

A noção de enunciado como produção que se faz no exercício de alteridade está plenamente ligada à concepção de *signo* desenvolvida por Volochinov (1997, p.33), para quem a interação sociodiscursiva é um campo gerador de signos. Estes podem ser entendidos como *significados* (1997, p.31), ou seja, o signo é constituinte do significado. Os signos se formam nos grupos sociais que compartilham de valores ideológicos<sup>15</sup>.

A formação do signo, que é contínua e sem limites de variação, materializa-se em diferentes materiais semióticos (em símbolos), como em imagens pictográficas, em sons, em movimentos do corpo e na linguagem discursiva. Ao tomarmos como

---

<sup>15</sup>Faraco (2003, p.46) observa que *ideologia* no contexto das produções do círculo de Bakhtin está no sentido de posicionamento axiológico, que formula visões de mundo, e não na concepção restrita e negativa de falsa consciência, ou mascaramento do real, de algumas correntes marxistas.

exemplo a sala de aula teremos um campo repleto de signos/significados que se materializam em símbolos que podem ser gestos, modos de olhar e a linguagem verbal. Um determinado modo de olhar de um professor, por exemplo, pode ser rapidamente identificado como comando para os alunos se pronunciarem ou fazerem silêncio. A interpretação do olhar do professor pelos alunos mostra que aquela maneira específica de olhar consagrou-se em um símbolo que remete a signos/significados, que são entendidos pela comunidade interpretativa da sala de aula. Se aquele olhar específico do professor for lançado em outro contexto, diferente da sala de aula, poderá não surtir o mesmo efeito interpretativo, o que evidencia que os signos são construídos no meio ambiente socioideológico das comunidades sociais, ou da *psicologia do corpo social* (VOLOCHINOV, 1997, p.41).

Volochinov (1997, p.36-37) aponta que a palavra também pode entrar no domínio do signo e representar, com mais flexibilidade que qualquer outro material semiótico, qualquer esfera ideológica. Assim, enquanto gestos e sons representariam signos de esferas mais restritas, a palavra, ao contrário, pode representar desde o campo científico até o moral e religioso.

A palavra como possibilidade de representar signos requer que ela seja entendida em dois estágios: o de *senal* e o de *signo* (VOLOCHINOV, 1997, p.93). No estágio de sinal, a palavra existe em relativa neutralidade, ausente de incidência de juízos de valor; e está abrigada no estado dicionarizado. Já no estágio de signo, a palavra existe em função de produções discursivas (enunciados) de indivíduos sociais e está, portanto, carregada de sentido ideológico. Segundo Volochinov (1997, p.93), no estado dicionarizado, de sinal, a palavra está em um "universo imutável e sempre idêntico a si mesmo". Nesse estágio ela é apenas "identificada ou decodificada", e, portanto, não pertenceria ao domínio das formações ideológicas que se ampliam e se modificam ao abrigar valores axiológicos diferenciados, que se constroem na troca dialógica. No estado de sinal a presença de falantes que produzem a língua como troca dialógica não é considerada. Assim, no estado de sinal, a palavra abriga

significados estanques e funciona apenas como "instrumento técnico" para identificar objetos ou acontecimentos que são precisos e imutáveis.

O entendimento da palavra como signo ideológico, concebido pelo círculo de Bakhtin, é bastante elucidado no contraste com o conceito de signo da escola de Saussure (LOPES, 1993, p.82), que concebe a língua como sistema imutável, abstraída da presença do falante. O signo para Saussure possui apenas duas faces: o significante e o significado. Nesta concepção, a palavra possui uma forma material: os seus aspectos fonológicos (significante); e um componente não material, que determina o que ela significa (significado). Nesta constituição, a língua é separada da fala e a presença do falante é excluída. Esta visão estrutural fixa a língua como sistema de formas estáticas, pois o significado na concepção de Saussure é apenas aquele primeiro, do estado dicionarizado e não depende do falante para ser construído, pois já está, sempre, na palavra enquanto esta existir.

Para o círculo de Bakhtin, ao contrário de Saussure, o signo se caracteriza na palavra apenas quando esta cumpre a função de discurso/enunciado, que se forma nas trocas e (ou) embates de valores axiológicos entre falantes. Sendo assim, o que Saussure chama de signo, para o círculo de Bakhtin é apenas sinal. Como sinal, as duas faces da palavra, o significante e significado, podem servir para a identificação de aspectos estáticos da língua, assim como de fonologia e de sintaxe, mas não servem para formular a compreensão da língua como discurso, ou como sua função viva de enunciado. Isto porque as formações discursivas, que geram os signos/significados socioideológicos, além de não prescindirem da presença do falante, também envolvem o contexto extraverbal<sup>16</sup> que forma o discurso.

Volochinov (1997, p.32) observa que todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom . É no processo de avaliação do signo que acontece a sua construção e extensão. Este processo revela que houve emissão de respostas em embates entre visões de

---

<sup>16</sup> Cf. p.26.

mundo. Desse modo, sendo que todo signo é ideológico e construído nas relações sociodiscursivas, o signo/significado tem a tendência à multiplicação infinita. É a multiplicação que confere a característica dialógica do signo, por isso diz Volochinov (1997, p.33):

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. e essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua (...)

Na interação social os signos se estabelecem e se multiplicam, no processo de *reflexão e refração* (VOLOCHINOV, 1997, p.32). Este processo indica que o signo não é unilateral nem estático, mas que as incidências ideológicas que o formam sempre farão com que ele subsista em caráter contraditório. Assim, o signo terá a adesão de forças ao mesmo tempo em que enfrentará forças que se lhe opõem: em um momento, as realidades vão se refletir no signo, identificando-se nele, mas também vão nele se refratar, quebrando sua regularidade, mediante o embate entre diferentes visões de mundo. Este meio ambiente de produção de signos mais se assemelha a um campo de batalha, onde cada falante luta para se impor. Ou, nas palavras de Volochinov (1997, p.46): "o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes".

Volochinov (1997, p.47) alerta para o fato de que a classe dominante tende a abafar a luta social que envolve o signo. Há um esforço da classe hegemônica para tornar o signo monovalente, impedindo que este revele a luta de classes que o envolve e assim sofra refração e forme outros signos. Assim, a tendência das forças do poder é tentar manter o signo em caráter inquestionável. A multiplicação do signo pressupõe a diluição (refração) do significado; então, as classes dominantes tendem a cercear a multiplicação do signo porque lhes convém a manutenção de significados monolíticos.

A concepção do signo sociológico do círculo de Bakhtin prevê a concepção de língua, e de comunicação, de modo bem diferente da noção de língua desenvolvida no cenário idealizado, onde a imagem da comunicação idealiza a estrutura emissor +

receptor = mensagem, que pressupõe que os falantes se aceitam, se toleram e tudo acaba em final feliz. Nesta visão de comunicação estática, a suposta mensagem seria emitida em caráter de previsão e controle. No entanto, as considerações de Volochinov sobre o estado de sinal da língua mostram que tal controle apenas é possível na língua como código, no estado dicionarizado, jamais na língua como discurso. O uso da língua como comunicação, que pressupõe a presença do signo dialógico, requer, portanto, bem mais que a compreensão de um sistema lingüístico: para que o signo seja construído é necessária a inserção dos interlocutores no dinâmico e geralmente conflitante campo dialógico.

O dinamismo que envolve a formação dos enunciados/signos não depende apenas da materialidade da palavra, que muitas vezes pode ter índice reduzido ou nem mesmo estar presente. Volochinov elucida que a formação de significados se faz no conjunto do material verbal e dos elementos presumidos. No ensaio *Discurso na vida e discurso na arte*, Volochinov (1976)<sup>17</sup> observa que a produção discursiva é dependente de interferências de elementos *extra verbais*. Estes se constituem desde nas circunstâncias espaço temporais que compõem a produção dos discursos até nas realidades sociohistóricas que produzem as avaliações que os envolvem. Assim, a comunicação não está confinada ao espaço de neutralidade do material verbal, mas acontece no conjunto do material verbal e da parte presumida (extraverbal).

Desse modo, ao tomarmos como exemplo a circunstância em sala de aula quando o professor dirige um olhar fixo e pouco amigável a dois alunos que conversam em momento inoportuno para ele, e a conversa que se finda imediatamente com o olhar do professor, veremos um enunciado repleto de elementos presumidos/extraverbais. O olhar do professor (signo) é rapidamente interpretado como solicitação para que os alunos findem a conversa indevida.

---

<sup>17</sup>Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título *Slovo v zhizni i slovo v poesie*, na Revista Zvezda n.6, e assinado por V.N. Volochinov. A tradução para o português, feita por Cristóvão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*, publicada em Volochinov (1976).

Volochinov (1976, p.4) aponta três fatores na composição do contexto extraverbal:

1. *O horizonte espacial (a unidade do visível) comum aos interlocutores* que, no exemplo dado no parágrafo acima, se constitui da sala de aula, com tudo o que representa sua autoridade: mesa do professor, cadeiras, quadro etc. Este horizonte espacial também se constitui do livro didático, com tudo o que ele representa como espaço de aprendizado formal.
2. *O conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores: o professor é visto na condição de autoridade, portanto deve ser ouvido e respeitado, a sala de aula não é um ambiente para conversas que atrapalhem a aula.
3. *A avaliação comum* dos interlocutores: conversar indevidamente, ou seja, sem a autorização do professor, na sala de aula representa a quebra do código de conduta e pode incorrer em punição.

O exemplo pretende mostrar que a expressividade depende de elementos que excedem o material verbal, pois "na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente" (1976, p.4). O professor pode não ter pronunciado nada verbalmente, no entanto, a reação dos alunos ao seu olhar mostra que o entendimento ocorrido pressupõe que os indivíduos daquele grupo social da sala de aula compartilham dos elementos extraverbais daquela troca dialógica. O destaque aqui é para o fator *avaliação*. Volochinov (1976, p.4) observa que a avaliação sustenta o enunciado/o extraverbal. A avaliação é sempre presumida, não é enunciada verbalmente. E é sempre formada socialmente por juízos de valor que são comuns a determinada comunidade e se tornam dogmáticos, por isso sustentam o universo extraverbal dos enunciados. Se retomado o exemplo da sala de aula, teremos a avaliação/aceitação comum aos membros daquele ambiente social de que a sala de aula não é o lugar apropriado para conversar quando se quer e sobre o que se quer.

De acordo com o que Bakhtin aponta (2000, p.296) para que o enunciado se constitua ele deve ser réplica de diálogos. Para tanto, o enunciado deve estar em relação direta e pessoal com a realidade (com o contexto transverbal/extraverbal) da fala e com outros enunciados paralelos. Este fato mostra que, para que o enunciado se torne completo, deve haver a interação entre os interlocutores no contexto extraverbal. Se há esta interação, as pausas do enunciado não são decididas pelo próprio locutor, mas são antes determinadas pela resposta ou a compreensão responsiva do outro. Desse modo, o que se visualiza no exemplo da sala de aula dado acima é uma troca dialógica (réplicas de diálogos) entre o professor e os dois alunos, evidenciando que este diálogo sem verbalização é um enunciado completo, com suas pausas em função das respostas ao outro, pois os interlocutores têm realidades em comum.

A questão da formação do enunciado e do signo dialógico é de fundamental importância na verificação do desenvolvimento de interação com o texto literário proposto pelo livro didático. Estas reflexões teóricas serão retomadas no capítulo três, nas análises das propostas da abordagem pedagógica do livro didático em aulas com o texto de literatura. A teoria permitirá a construção de um entendimento específico do tratamento concedido pelo livro didático à formação do signo com a literatura.

## 1.2 O DIÁLOGO COM O TEXTO LITERÁRIO

A percepção do texto de literatura no livro didático, como instrumento de comunicação na língua estrangeira, requer dois aspectos de observação: a verificação do texto literário como enunciado dialógico e a sua atualização e (ou) construção pelo leitor/interlocutor. Os pensamentos de Bakhtin e de Volochinov, que apontam que a comunicação cotidiana depende da construção de enunciados pela formação de signos compartilhados por uma determinada comunidade social, evidenciam que tal processo dialógico também acontece na interação com o texto literário.

Bakhtin (1992, p.263), ao discorrer sobre a formação do gênero romance, mostra que o texto literário se constitui em enunciado pela interação dialógica das vozes que estão presentes ou que ressoam no texto. Ele observa que, no gênero romance, a estilística literária é capaz de organizar a diversidade de vozes discursivas, do autor narrador e das personagens, de forma que estas circulem na relação de alteridade de modo muito semelhante à interação sócio-discursiva não literária. Neste sentido, cada voz literária se pronuncia em função das outras vozes do texto. Esta organização das vozes discursivas expressa o dialogismo no texto literário e é chamada por Bakhtin de *heteroglossia*<sup>18</sup>. Bakhtin defende, portanto, que o texto de literatura possui uma determinada organização dialógica de suas vozes com as quais o leitor dialoga.

Bakhtin (1992) concentra suas percepções na verificação do dialogismo do texto em prosa do gênero romance. No entanto, as concepções de enunciado e de signo dialógico do próprio círculo de Bakhtin autorizam a percepção da formação dialógica para enunciados de outros gêneros literários que compõem o livro didático, assim como o conto e a poesia. Na concepção dialógica os enunciados que se apresentam com uma organização menos complexa que o romance também se constituem na interação de vozes discursivas. Assim, o conto, por exemplo, ainda que se caracterize em uma estrutura em geral mais concisa, com menos personagens que o romance, também possui uma estrutura dialógica que o constitui nas vozes do autor/narrador e de uma única, ou mais personagens. Nesta visão, mesmo o texto poético, que pode parecer trazer apenas a voz única do autor, se constitui de diálogos com outras vozes que estão no texto ou que ressoam nele, de acordo com o que afirma Bakhtin:

---

<sup>18</sup>Bakhtin (1992, p.263) utiliza o termo *heteroglossia social* ou *heteroglossia viva*, ou ainda *heteroglossia dialogizada* (p.272), para discorrer sobre a organização discursiva dialógica no romance. Sendo que o romance dialógico para Bakhtin é o romance moderno, ele segue a referência à organização discursiva deste gênero muitas vezes simplesmente como *heteroglossia* (p.270), subentendendo-se a referência ao romance moderno.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera (...) O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (...) refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (...) (BAKHTIN, 2000, p.316)

Mas, em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi ocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos (...) (BAKHTIN, 2000, p.318)

Na mesma direção de suas considerações sobre a formação do enunciado não-artístico, Bakhtin (1992, p.288) aponta que o dialogismo do texto literário se constitui a partir da premissa de que a língua em seu estado sociointerativo jamais é unitária. Para ele, a língua apenas é unitária na concepção do sistema gramatical de formas normativas, de onde é isolada de suas tendências de ampliação ideológica. Bakhtin entende que no seu estado sociointerativo a língua é sempre carregada de posicionamentos axiológicos que, ao mesmo tempo em que caracterizam os pronunciamentos verbais como únicos, por não se repetirem jamais em exatidão, também são constituídos socialmente e, por isso, concedem à língua a sua propriedade dialógica de ampliação ideológica. Assim, Bakhtin (1992) aponta que a linguagem<sup>19</sup> literária também não é unitária, no sentido de não ser formulada em torno de um único ponto de vista. Ao contrário, a teoria dialógica do romance moderno, bem como do conceito de enunciado e signo, apontam que a linguagem literária caracteriza-se como discurso/enunciado, e como tal é uma linguagem viva, estratificada e heteroglota.

---

<sup>19</sup>Na tradução em inglês, (1992), a palavra *language* é utilizada para se referir às produções discursivas que compõem a *heteroglossia* e se refere, por exemplo, à linguagem do autor (p.285), linguagem literária (p.288), linguagem de gerações, de dialetos (p.292). Portanto, eu utilizo o termo *linguagem* na mesma concepção de formação discursiva que acredito ser presente em Bakhtin: linguagem como formação discursiva.

Para Bakhtin, as vozes do autor, do narrador e das personagens do discurso artístico se pronunciam de modo análogo ao dialogismo não literário, no sentido de que os seus pronunciamentos são respostas de avaliações de outros discursos, bem como são influenciados pela imagem do outro. A *heteroglossia* literária é, portanto, a forma de organização da diversidade lingüística<sup>20</sup> que caracteriza o processo de diálogo contínuo entre as produções discursivas em que estas, como diz Bakhtin (1992, p.400), são *iluminadas umas pelas outras*, na interdependência da cadeia dialógica. Por isso ele diz:

No romance, a linguagem literária possui um órgão para perceber a natureza heterodoxa do seu próprio discurso. Heteroglossia em si se torna, no romance e graças ao romance heteroglossia para si: linguagens estão dialogicamente implicadas umas às outras e começam a existir umas para as outras (similar as trocas em um diálogo) (...) a linguagem literária se torna um diálogo de línguas em que elas sabem umas sobre as outras e se entendem. (BAKHTIN, 1992, p.400)<sup>21</sup>

A teoria da *reflexão e refração* do signo, vista por Volochinov (1997)<sup>22</sup>, é também vista por Bakhtin (1992, p.272) ao evidenciar que o intercâmbio dialógico na

---

<sup>20</sup>Faraco (2003, p.74) alerta para que *heteroglossia* não seja confundida com *polifonia*, outro termo criado por Bakhtin. Tezza (2002, p.292-300 apud Faraco, 2003, p.74), aponta que Bakhtin criou o termo *polifonia* para caracterizar um tipo de herói exclusivo em Dostoiévski. Assim, argumenta Faraco, o termo expressaria uma utopia de Bakhtin em que, em um mundo possível, as vozes dos heróis seriam livres da interferência do autor. Este herói, segundo Bakhtin (2005), teria atingido um nível de expressão própria, sem as interferências reificadoras do autor. Em suma, para Bakhtin (2005, p.4), no exercício da polifonia as vozes da *heteroglossia* manteriam uma relação de igualdade, seriam *plenivalentes* no grande diálogo do romance, também estas vozes não seriam minimizadas quanto à importância de suas consciências autônomas, seriam *equípolentes*. Assim, como esclarecido por Faraco (2003), de acordo com a orientação do pensamento de Bakhtin, *polifonia* não expressa o mesmo que *heteroglossia*, a expressão de muitas vozes. *Polifonia* é o espaço e a propriedade de as vozes discursivas expressarem-se em autonomia.

<sup>21</sup> Minha tradução. Da versão inglesa: "In the novel, literary language possesses an organ for perceiving the heterodox nature of its own speech. Heteroglossia-in-itself becomes, in the novel and thanks to the novel, heteroglossia-for-itself: languages are dialogically implicated in each other and begin to exist for each other (similar to exchanges in a dialogue).(...) literary language becomes a dialogue of languages that both know about and understand each other."

<sup>22</sup>Cf. 1.1, p.25.

organização da *heteroglossia* do discurso literário é exercido na tensão entre as forças *centrípetas* e *centrífugas*. Este processo elucida que a formação do dialogismo literário acontece em um mecanismo muito semelhante à formação da interação dialógica não-literária. Na literatura os signos também se constroem no misto de concordância, refutação, continuidade e quebra, tanto das idéias/visões de mundo do autor e das personagens quanto do próprio sistema lingüístico que constrói estas idéias/visões de mundo. Similar ao processo de reflexão e refração do signo, a força centrípeta atrai o pronunciamento verbal ideológico para o sistema normativo, requerendo a homogeneização e a hierarquização do sistema lingüístico e das visões de mundo. A força centrífuga, em oposição, atua no processo de dispersão, de desnormalização, com tendência ao afastamento das regularidades do sistema lingüístico e ideológico. Segundo Bakhtin (1992, p.272):

Toda afirmação concreta de um assunto discursivo serve como um ponto onde forças centrífugas e centrípetas são aplicadas. O processo de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se no pronunciamento (...) cada pronunciamento participa da "linguagem unitária" (nas suas forças centrípetas e tendências) e ao mesmo tempo participam da heteroglossia social e histórica (as forças centrífugas de estratificação).<sup>23</sup>

No entanto, se de fato a formação dialógica é intrínseca ao texto literário, assim como ao discurso cotidiano, como Bakhtin nos leva a acreditar, por outro lado o próprio Bakhtin aponta que o dialogismo interno do texto literário apenas se concretiza com a interação do autor e do leitor. Bakhtin (1992, p.252) aponta que

---

<sup>23</sup>*"Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear. The process of centralization and decentralization, of unification and disunification, intersect in the utterance (...). Every utterance participates in the "unitary language" (in its centripetal forces and tendencies) and at the same time partakes of social and historical heteroglossia (the centrifugal, stratifying forces)."*

É possível entender que a referência à *língua unitária*, na presente citação, indica o sentido da permanência de aspectos regulares de um dado sistema lingüístico. Como Bakhtin nos leva a perceber, o dinamismo da formação dos signos quebra regularidades tanto do sistema lingüístico quanto do sistema ideológico mas, esta quebra nunca é, normalmente, total (nunca é totalmente centrífuga) a ponto de descaracterizar um sistema lingüístico.

é tanto o autor quanto o leitor/ interlocutor quem possibilita que o diálogo literário venha a materializar-se, tornando-se um enunciado. Segundo ele, na literatura o autor e o leitor se deparam com um texto aprisionado em um certo espaço que pode ser, como observa Bakhtin (1992, p.252), desde uma pedra, um tijolo, a um papiro, ou papel, que é a sua localização, e realizam a criação e recriação desse texto em uma ampla relação dialógica com as vozes que ali estão ou ressoam.

Nessa relação dialógica, observa Bakhtin, os autores e leitores/ouvintes podem estar em diferenciados universos espaços-temporais, a que ele chama de *cronotopos* (1992, p.167), podendo estar separados até mesmo em um tempo de séculos e por grandes distâncias espaciais, mas relacionados por estarem em um mundo comum, e historicamente incompleto. Ao estabelecer uma relação dialógica com o texto, o autor e o leitor libertam o texto de literatura de suas prisões materiais. Eles tornam-se então o "outro" dialógico para o texto literário e, assim, participam da sua criação a partir das suas próprias experiências que entendem estarem ressoadas no texto:

A característica geral destas interações é que elas são dialógicas (no mais amplo uso da palavra). Mas este diálogo não pode entrar no mundo representado, no trabalho, nem em um dos cronotopos ali representados; ele está fora do mundo representado, embora não fora do trabalho como um todo. Ele, (o diálogo) entra no mundo do autor, do representador, e no mundo dos ouvintes e leitores (...) (BAKHTIN, 1992, p.252)<sup>24</sup>

As concepções de Volochinov (1997) sobre a formação do signo dialógico e as exposições de Bakhtin (2000) sobre a formação do enunciado, bem como sobre a formação do significado do texto literário, deixam evidente que a constituição dos signos na literatura é dependente da interação do leitor com o texto. Sendo assim, a interação com o texto literário, em que o leitor constrói significados na aproximação das

---

<sup>24</sup>"The general characteristic of these interactions is that they are dialogical (in the broadest use of the word). But this dialogue cannot enter the world represented in the work, nor into any of the chronotopes represented in it; it is outside the world represented, although not outside the work as a whole. It (this dialogue) enters the world of the author, of the performer, and the world of the listeners and readers. (...)"

suas realidades com as realidades que ele entende constituírem o texto, é dependente da liberdade no processo de *reflexão e refração* de signos, no qual o leitor aceita e (ou) rejeita significados à medida que os constrói, os modifica e (ou) os expande.

Neste sentido, a construção de significados com o texto literário é também dependente da incidência de elementos *extra-verbais*<sup>25</sup>. Da mesma forma que ocorre na interação discursiva não-artística, a interação dialógica com o texto literário acontece na influência de elementos que estão além do material verbal. Estes elementos extraverbais são formados pelas circunstâncias de leitura do texto, que envolvem as visões de mundo do leitor e as *avaliações* que ele empreende. Portanto, as interpretações se formam no conjunto do material verbal e dos elementos presumidos que fazem parte do processo sociohistórico da interação com o texto.

Neste capítulo eu quis construir um entendimento de comunicação como interação sociodialógica. Esta compreensão é fundamental para a percepção do texto literário no livro didático como instrumento de interação com a língua estrangeira. Com efeito, as idéias do círculo de Bakhtin evidenciam que a prática comunicativa deve prever o uso da língua em funções sociais, para expressar significados que são construídos na relação de alteridade entre os falantes. Com Bakhtin, desejei mostrar que a língua da comunicação real e viva envolve as visões de mundo dos interlocutores em formações de enunciados. Como enunciado a língua se diferencia das produções lingüísticas no nível da sentença. Nesta mesma direção, a compreensão do signo dialógico desenvolvida por Volochinov complementa o conceito de língua como enunciado, evidenciando que este se forma pela construção de signos/significados sociais.

As concepções de Bakhtin e de Volochinov sobre o enunciado que se constrói por signos dialógicos permitem a percepção do próprio texto de literatura como enunciado. Neste sentido, as teorias da formação do enunciado complementam o entendimento sobre a formação dialógica do texto artístico: as idéias do círculo de Bakhtin elucidam que a interação dialógica com o texto literário é dependente dos

---

<sup>25</sup>Cf. 1.1, p.26.

mesmos fatores de interação que a comunicação não artística. No diálogo com a literatura, a relação de alteridade acontece em duas instâncias: entre as vozes do autor/narrador e das personagens que dialogam no texto e na interação do leitor com estas vozes, na atualização das realidades que percebe no texto literário.

## CAPÍTULO 2

### A AUTORIZAÇÃO DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

#### 2.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA: OBJETO ESTÉTICO E LÍNGUA

O capítulo anterior apresentou o argumento de que o texto de literatura no livro didático de inglês deve ser percebido dentro de uma concepção de língua, que vai determinar os modos como o leitor deve se aproximar do texto. Neste sentido, o texto de literatura deve ser justificado ou na concepção de língua como enunciado ou na concepção de língua como código lingüístico, afim de que sejam esclarecidos os argumentos de envolvimento na comunicação com a língua estrangeira com o texto literário, defendidos pelo livro didático. Para tanto, faz-se necessário o entendimento de que a concepção de língua também é autorizada pela concepção de literatura. Ou, o modo como o texto literário é utilizado pelo livro didático de inglês, se como forma lingüística ou como discurso, é também definido por crenças em torno do papel da literatura no ensino de língua estrangeira. Estas crenças têm, ao longo do tempo, direcionado as visões sobre o texto literário, consagrando-o como modelo de reprodução de valores socioculturais.

Pesquisas apontam que no meio escolar em geral a prática da literatura é movida pela crença de que o texto literário é o abrigo de um tipo de sabedoria diferenciada (LEAHY-DIOS, 2000; JORDÃO, 2001). Os resultados especificamente destas duas pesquisas retratam a prática da literatura em língua inglesa em torno de duas visões que se formam pela crença no caráter de erudição do texto literário. Uma das visões que determina a defesa da literatura no ensino de língua estrangeira a impõe como *objeto estético sacralizado*. Nesta visão a literatura é tida como espaço de transmissão de aspectos de humanização, assim como valores morais e a formação do gosto estético. Junto às crenças nos valores estéticos superiores da literatura esta também é vista como *modelo de língua*. Nesta perspectiva, a literatura

é entendida como mecanismo eficiente para aprimorar a língua: como produção artística, a literatura é vista como modelo de vocabulário, de pronúncia e de estruturas gramaticais. Nestas duas visões, a defesa da leitura de textos literários traz implícita a crença na formação do caráter humanizador e na melhora da capacidade de expressão lingüística. Sendo assim, o contato com a literatura produziria um ganho duplo: o refinamento da condição humana e o aprimoramento da capacidade de ler e escrever.

Leahy-Dios (2000), que observou a concepção de literatura em universidades do Brasil e da Inglaterra, evidenciou o prestígio da literatura que se fundamenta nos paradigmas da educação positivista, segundo a pesquisadora. O modo de pensar positivista<sup>26</sup> associa o conhecimento ao formalismo lógico matemático, a favor da educação tecnocrata. Nesta visão de mundo privilegia-se o tipo de dado mensurável, na produção de resultados precisos que auxiliem o universo de produção de bens materiais.

A transmissão do modelo positivista para a educação caracteriza o tipo de conhecimento fragmentado, que reifica as informações, não dando atenção às relativizações que se formam no contexto sóciohistórico. Assim, as informações são fornecidas como prontas e definitivas, e o aluno é desconsiderado como sujeito agente do processo de conhecimento. É neste sentido que Leahy-Dios observa a influência da filosofia positivista nos rumos da educação literária no Brasil e na Inglaterra: o gosto pela ênfase no conhecimento de datas, nomes de autores e de escolas literárias se desenvolve por conta da cultura que valoriza informações precisas e que teme a ausência de respostas ou a imprecisão delas. Nesta visão, a literatura no meio acadêmico, geralmente, deixa de ser um espaço de construção de sentidos em que as realidades sóciohistóricas dos autores, das produções literárias e dos leitores entrariam no confronto dialógico.

---

<sup>26</sup> Cf. p. 54 e 55.

Leahy-Dios (2000), observa que na Inglaterra o positivismo determinou tendências culturais de imposição de realidades consideradas como superiores, o que formou a base da educação literária no modelo liberal humanista. Este modelo favorece grupos sociais privilegiados na tomada da literatura como instrumento de reprodução dos valores das elites dominantes. A literatura serve então de *modelo estético superior*, como instrumento iluminista, na representação dos valores considerados como "expressão máxima do britanismo" (2000, p.231), bem como de "buscas impressionistas por beleza" (p.251). No Brasil, observa Leahy-Dios, destaca-se a idéia do "bom leitor" (p.252), que é definido pela memorização de dados fatuais, somados à leitura de textos literários que não privilegia a reflexão sobre a constituição sóciohistórica das realidades literárias e dos leitores. Neste paradigma a prioridade recai sobre o conhecimento de escolas literárias, autores e datas.

Segundo Leahy-Dios, como instrumento do modelo positivista, que fundamenta o modelo de educação fragmentária, a literatura é também vista, tanto no Brasil como na Inglaterra, como *modelo de língua*. Nesta visão, a literatura é tida como instrumento para o estudo da língua, como possibilidade de aumento de vocabulário e formação de paráfrases (LEAHY-DIOS, 2000, p.277). Em algumas escolas inglesas estes objetivos chegam mesmo a ser explícitos em suas propagandas, que garantem "ajudar os alunos a desenvolver as habilidades lingüísticas e a adquirir uma apreciação da língua inglesa (...) para continuar desenvolvendo as habilidades de ler, escrever, falar e entender" (2000, p.136). Como aponta Leahy-Dios, nessa propaganda nada além das promessas de desenvolvimento da competência das quatro habilidades lingüísticas é oferecido no contato com a literatura.

As visões educacionais em torno da literatura, impostas pelo capital cultural, constituem-na como mais um instrumento da educação fragmentada, pois as percepções da literatura não são conectadas ao processo sóciohistórico dos leitores e da própria literatura. Desse modo, os aspectos trabalhados na literatura em sala de aula não são apresentados para que sejam questionados, mas devem ser reproduzidos como sendo "corretos" e desejáveis. Nesta visão, observa Leahy-Dios (2000), a literatura

apresentada lida sempre com eventos históricos no passado, em ordem linear e estática, evitando a conexão com o presente. Desse modo, a educação pela literatura perpetua o conhecimento fragmentado, no qual "(...) a organização pedagógica da literatura se assemelha a um móvel de gavetas, com divisões e compartimentos para unidades isoladas, um artefato anacronicamente positivista em um mundo pós-moderno" (LEAHY-DIOS, 2000, p.212).

Nessa concepção de educação fragmentada é o sistema educacional, por meio do material didático e das vozes dos professores e da crítica literária, que define o olhar sobre a literatura. Os alunos, afirma Leahy-Dios (2000, p.76), "são apenas consumidores". Tal retrato de literatura apontado pela autora é fiel ao que Freire (1987) denuncia como *educação bancária*. Na concepção de educação bancária, o processo educacional percebe o aluno como um espaço vazio onde se deposita qualquer tipo de informação que se desejar, e os rendimentos deverão ser devolvidos na mesma proporção em que foram depositados.

Nesses paradigmas educacionais, em que a visão sobre a literatura já é predeterminada, a literatura, observa Leahy-Dios (2000, p.243), é uma *metáfora social*, que traduz o tipo de indivíduos que as sociedades nos modelos positivistas e liberal-humanista precisam formar. Em tal visão educacional, aponta ela, o aluno não é sujeito de sua própria aprendizagem, pois não desenvolve a responsabilidade pelo aprendizado, não desenvolvendo também a autonomia como sujeito social, em direção à auto-avaliação, ao seu autocontrole e autocrescimento.

Jordão (2001) também detectou que as concepções de literatura como *modelo lingüístico* e como *objeto estético venerado* estão associadas. Segundo o que apontou sua pesquisa, realizada para verificar o processo educacional universitário no estudo da literatura de língua inglesa no Brasil, a literatura estrangeira é vista tanto por professores como por alunos como um campo de "aplicação da língua – um espaço de observação de fenômenos lingüísticos já estudados" (2001, p.42). A literatura, nesse sentido, melhoraria a competência lingüística, pois seria um objeto de prática concreta da língua. Conforme o que afirma Jordão, esta visão sobre a

literatura, como abrigo ou materialização da língua, promove a separação entre língua e literatura, colocando a literatura como superior à língua; o "domínio" da literatura, uma forma superior de expressão, pressuporia o "domínio" lingüístico das formas mais complexas de expressão, condição para atingir o grau superior que seria a literatura. É desta visão que vem a crença, tão disseminada no meio escolar, de que aqueles que lêem a "boa" literatura, os "clássicos", sabem ler e escrever melhor, e como consequência são mais capazes de "entender" literatura, do que aqueles que não têm como hábito a prática de leitura literária.

Além da crença na literatura como modelo de língua, a prática literária em universidades do Brasil também se faz, segundo Jordão, em torno da visão de literatura como objeto estético superior: "o contato com a literatura adquire uma função pedagógica de ensinar valores, de transmitir mensagens às suas leitoras através dos textos; a literatura é percebida como instrumento para alcançar cura e iluminação, para aguçar a percepção do mundo" (2001, p.77). Nesta visão, a crença na literatura a retrata como instrumento a favor da educação no modelo humanista. O escritor deteria a habilidade para formular significados de maneira superior, melhor do que os não escritores. Sendo assim, "adentrar" o que o escritor disse seria um exercício que vale seu esforço, uma vez que proporcionaria a apreensão de formas superiores de pensamento. A suposta capacidade em decifrar o significado da literatura, que muitas vezes teria sido artisticamente escondido pelo escritor, funciona como um medidor da habilidade crítica do aluno. Crítica, nesse sentido, como observado por Jordão, é entendida nas pretensões positivistas, como raciocínio lógico para perceber significados já determinados, não como a crítica que constrói e relaciona sentidos.

Nesta visão, a literatura como abrigo da "boa linguagem" e de "valores de humanização", que geralmente estariam ocultos e precisariam ser detectados nas leituras, contribuiria para o desenvolvimento educacional. A iniciação dos alunos para que se tornem aptos a desvendar o significado do texto literário os conduziria a uma dimensão superior de transcendência, de sensibilidade, através da literatura. Para Jordão, este tipo de crença, que entende o significado como se já estivesse

estabelecido no texto, revela a convicção acerca dos textos literários como "entidades neutras a serem reverenciadas, como elementos acima de qualquer consideração mundana (...)" (2001, p.81).

A utilização da literatura em prol da educação humanista/positivista se confirma nos argumentos em prol do texto literário na prática da língua inglesa como língua estrangeira. O discurso a favor da literatura como objeto estético privilegiado e modelo de língua está na voz dos intelectuais ligados diretamente à produção de manuais para auxiliar o trabalho de língua inglesa. Nesse sentido, a simples presença do texto literário é vista como um instrumento valioso no desenvolvimento da língua inglesa.

Dentre os nomes que defendem o uso da literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa destaque neste trabalho Henry Widdowson (apud JORDÃO, 2001), Alan Duff & Alan Maley (1990), John Mc Rae (1991) e Helen Bastürkmen (1990). Estes autores, a despeito de algumas diferenças de enfoque, demonstram que na prática da língua inglesa como língua estrangeira, a literatura também é autorizada pela concepção de objeto estético privilegiado e de valoração lingüística.

Jordão (2001, p.38) aponta, por exemplo, que Henry Widdowson entende a literatura como sendo um campo de "uso especial da língua". Assim, observa Jordão, para Widdowson seria necessário aprender a linguagem literária, e apenas o domínio *adequado* dessa linguagem possibilitaria a percepção do que o escritor disse. Jordão entende que Widdowson vê o escritor da literatura como alguém dotado de um tipo de sensibilidade especial e que o trabalho do professor é ensinar o processo de análise lingüística para que o aluno possa perceber o que o artista percebe. Segundo Jordão, Widdowson menciona língua e literatura como domínios diferentes. Esta separação, entende ela, é perigosa, pois tem por trás concepções ideológicas que acreditam que ler um texto de literatura é diferente de fazer uma "leitura comum". Assim, é possível entender que a separação entre língua e literatura pressupõe que o domínio da literatura requer um tipo de inteligência e de sensibilidade lingüísticos privilegiados.

Em defesa do ensino da língua inglesa através da literatura também se destacam Duff & Maley (1990), que fornecem um manual de literatura para o ensino de inglês como EFL – *English as foreign language*, e ESL – *English as second language*. As suas idéias consistem em sugestões de como trabalhar a literatura apenas em seus aspectos lingüísticos, em diferentes níveis do aprendizado de inglês. Em suas propostas o aluno não precisaria ser um iniciado na metalinguagem literária, como a metáfora e a metonímia, por exemplo. O que garantiria o sucesso do aprendizado seria a escolha certa dos textos de acordo com a dificuldade de cada nível de aprendizado.

Os argumentos com que Duff e Maley justificam o uso da literatura no ensino da língua defendem que a literatura oferece amostras autênticas de uma ampla gama de estilos e níveis de dificuldade da língua. Ainda, afirmam os autores, o texto literário permite diferentes interpretações, o que geraria oportunidade de interação genuína na tentativa de estas interpretações se complementarem. Também apontam que o texto de literatura não trivializa os assuntos a favor da pedagogia, como é feito com textos não-literários, uma vez que os assuntos fazem parte da preocupação do autor, este os desenvolve sem banalizá-los; isto produziria motivação, pois possibilitaria respostas com experiências pessoais dos aprendizes. Os argumentos de aprendizado de Duff e Maley são bastante parecidos com os que Jordão observa em Widdowson e se fundamentam na crença da superioridade textual da literatura e, como tal, na visão sobre a pessoa do escritor como alguém dotado de sensibilidade incomum para tratar assuntos que proporcionariam a melhora do caráter humano.

Outro manual de ensino de literatura para estrangeiros é o produzido por John McRae (1991), que também acredita nos benefícios da linguagem literária no ensino da língua inglesa. O autor defende o uso da literatura no ensino da língua por acreditar que a linguagem literária, chamada por ele de linguagem representacional, melhora a performance lingüística, pois envolve a imaginação do indivíduo. Segundo ele, ao contrário do que ocorre na linguagem meramente referencial de textos que apenas informam, a linguagem representacional da literatura envolve porque

*estimula e usa áreas da mente que vão da imaginação à emoção, do prazer à dor* (1991, p.3). A literatura, acredita o autor, seria um instrumento importante para preencher a lacuna nos livros didáticos que concentram a prática da língua estrangeira em como se comunicar e não no que comunicar; esta última função, para McRae, seria fundamental para promover o sucesso da comunicação. McRae, ao contrário de Duff e Maley, acredita que o aluno deve ser iniciado na leitura de textos literários. Para ele, o ponto de vista individual do escritor ou do autor deve ser alcançado pelo leitor. Sendo assim, afirma ele, é necessário que o aluno saiba reconhecer princípios básicos de como os autores literários trabalham figuras de linguagem. Segundo ele, o aluno deve ter a capacidade de decodificar mensagens que muitas vezes são obscuras e quase impenetráveis. A falta de informações sobre os tipos de códigos utilizados por determinados autores comprometeria a interpretação. As convicções de McRae revelam a mesma crença na superioridade da linguagem literária e no significado presente no texto que as evidenciadas em Widdowson e em Duff e Maley.

Em defesa dos mesmos argumentos de melhoria lingüística pela literatura que os autores já mencionados, Bastürkmen (1990) aponta também como argumento adicional em favor do uso da literatura na aula de inglês a geração de uma atmosfera propícia, descontraída. Segundo a autora, nos níveis iniciais a literatura pode servir para quebrar barreiras psicológicas na sala de aula que se formam entre o aluno e o professor e entre os próprios alunos; aliada a esta vantagem, os níveis intermediários se beneficiariam da exploração da sintaxe e do vocabulário não-convencionais da literatura. Além disso, afirma ela, o professor de línguas tem a vantagem de poder trabalhar a literatura de uma forma mais independente, mais livre das exigências feitas pelas visões acadêmicas que requerem a reconstrução cuidadosa do significado formulado pelo escritor. Nesta visão, Bastürkmen desenvolve um plano de trabalho com o texto *Cat in the Rain*, de Ernest Hemingway.

No entanto, no seu plano de aula a autora contradiz sua idéia de liberdade com a literatura na aula de inglês ao propor apenas mais uma receita para captar significados que supostamente já estariam no texto. Suas sugestões são de começar

por antecipar ao aluno o que eles irão ler e ouvir. Em seguida, parte-se para dois níveis de análise: uma análise factual, em que os alunos entenderiam o enredo básico, e outra profunda, na qual os alunos *construiriam o significado*, apreendendo alguns símbolos literários. Neste último estágio os alunos *reagiriam ao texto*. Nos dois estágios o professor determinaria as perguntas que devem nortear a visão do aluno. Assim, as afirmações de que o aluno "constrói" o significado e "reage" ao texto se contradizem na evidência de que esta liberdade é controlada pela visão do professor. Da mesma forma que os outros autores já mencionados, Bastürkmen também acredita na superioridade textual da literatura e também trabalha na concepção de ensino/aprendizagem que direciona o olhar sobre um significado que já estaria fixo no texto.

O tipo de visão não dialógica de aproximação com a literatura, como as visões que caracterizam os pensamentos dos quatro autores mencionados neste capítulo, fundamenta a crença de que a literatura é um tipo de texto especial, escrito por alguém de sensibilidade e inteligência incomuns que teria depositado significados definitivos no texto. Esta visão torna natural a idéia de que o acesso à leitura literária requer um tipo de iniciação intelectual, em informações factuais sobre autores e escolas literárias, sobre teorias literárias e sobre a opinião da crítica, que indicariam o que se deve interpretar no texto. Em contraste com esta visão, a perspectiva dialógica de aproximação com o texto literário permite o entendimento de que os significados do texto literário não estão prontos, mas são antes *construídos* a partir das visões de mundo do leitor, como apontado pelo círculo de Bakhtin <sup>27</sup>. A visão de língua dialógica permite a aceitação de que qualquer leitor que leia dialogicamente qualquer texto literário é capaz de construir significados com o texto. Tais significados, embora diferenciados, seriam todos legítimos. Uma vez que, como apontam Bakhtin e Volochinov, é na liberdade da interação dialógica que os significados são *construídos*, e assim confrontam visões de mundo e as modificam. Os significados deveriam ser formados pela liberdade do leitor em confrontar as

---

<sup>27</sup> Cf. Cap.1

realidades que ele percebe no texto literário, antes que serem meramente impostos como se fossem interpretações únicas.

As mesmas crenças sobre a literatura, como veículo lingüístico e abrigo de valores estéticos sacralizados, evidenciaram-se também nas falas de professores de inglês como língua estrangeira, registradas em entrevistas por mim realizadas como parte da pesquisa para o presente trabalho. Ao serem indagados sobre como vêem a presença do texto literário no livro didático de inglês, os professores revelaram a crença no caráter *iluminador* da literatura: para os professores entrevistados, a literatura se constitui em modelo da língua; como tal melhoraria o vocabulário, a gramática e a pronúncia, ao mesmo tempo em que seria um mecanismo para o enobrecimento humano, desenvolvendo aspectos de autocrescimento dos leitores. Em outras palavras, ela iluminaria aqueles que estão no escuro. Segundo os professores entrevistados:

*Z: Como o texto de literatura pode contribuir para o aprendizado do inglês?*

*Prof. n.4: Ele desenvolve o **vocabulário**, desenvolve o **raciocínio** no sentido de que você precisa usar uma certa **imaginação** e com isso você **desenvolve bastante a associação de palavras**, a **associação de situações com a realidade**.*

---

*Prof. n.5: Ah, eu acho que a **construção**. Uma **construção formal**, uma **construção clássica**, **vocabulário**. Embora digam que a gente tem que usar material real, de revistas, de jornais, mas **os clássicos** também valem a pena. Eles não devem ficar esquecidos... eu acho **importante** a gente **conhecer literatura**, **conhecer autores clássicos**, **conhecer autores que valem a pena**, **que as pessoas estudam**, **que vendem livros e bons livros**....*

---

*Prof n.6: Pode vir ajudar aprender **vocabulário**, **gramática**, **reforçar algum ponto** (...) **serve para abrir os horizontes**, **as atividades**... **serve pra muita coisa**, **inspira várias coisas**....*

---

**Prof n.7:** (...) ele pode **aprimorar o seu vocabulário**,... é uma oportunidade que eu dou pra ele estar focado com a **língua** de uma maneira mais **autêntica**,... do que ele pode fazer com as **estruturas**, com o **vocabulário**..., (...) dá **oportunidade** pro aluno ter contato com o texto de literatura, que **ele pode ganhar** ao ler um **texto literário**, o quanto **ele pode conhecer do ser humano** com o texto literário...que você **aprende sobre o ser humano** ao ler um texto literário, dos **problemas existenciais**, da **grandeza do ser humano**...

---

**Prof n.8:** eu as vezes uso pra trabalhar **pronúncia**. Então **eu** geralmente peço que seja **lido em voz alta**, não sei se está certo ou não, mas **eu uso** ele como **oportunidade** para o aluno **ler**, praticar a **entonação**, praticar a **pronúncia**, **vocabulário**... então **eu** uso nesse sentido, **procuro aproveitar** nesse sentido.

...é esse do Cat in the Rain, ele tem no caso **os reporting verbs**, então se você jogar os reporting verbs soltos, em frase em acho que fica muito mais difícil... **ai no texto, sim**... então a gente geralmente **lê o texto**, **vê pronúncia**, **vocabulário**... e aí pode dar uma olhadinha na **gramática** e volta pro texto e vê como **aplica**, **como usa** no caso, né..

---

**Prof n. 1:** (...) a literatura pode servir para **expandir** não só suas **idéias** como também seu **vocabulário** (...)

A crença na "boa" linguagem da literatura exalta o **vocabulário**, a **gramática** e as **estruturas sintáticas**, vistas como sendo de elaboração superior no texto literário e que, portanto, servem até mesmo para a prática da **pronúncia**. A literatura ajudaria também a **exercitar o pensamento** de forma a proporcionar a percepção de **valores que estariam no texto literário** e que **enobrecem** o caráter humano. Assim a literatura, além de servir para aprimorar a língua, também contribuiria para a formação de indivíduos mais refinados.

As entrevistas com professores de inglês que utilizam o texto literário no livro didático mostram que os dois aspectos que legitimam a literatura, o objeto estético sacralizado e o modelo de língua, se apresentam, geralmente, indissociáveis. Ainda que no livro didático de inglês seja a visão lingüística que define a prática efetiva com o texto literário, esta visão da literatura como língua se mostra reforçada por convicções de que a literatura também é um instrumento de transformação e (ou) formação de valores socioculturais. Nesta visão, a literatura é percebida como instrumento para enriquecer e transformar o caráter humano uma vez que revelaria aspectos da cultura social considerados como "bons", como "superiores."

Usher & Edwards (1996, , p.29) denunciam que direcionamentos de pontos de vista pelo sistema educacional funcionam como *armadilhas* da educação humanista. O discurso humanista, afirmam eles, que enfatiza a centralização no indivíduo, e que ressoa nos educadores que se vêem na necessidade de legitimar as suas práticas, na verdade apenas age de forma a doutrinar o educando. Nesta prática educacional, o aluno não é agente, não constrói o significado, mas apenas o reproduz, e dessa forma não é visto como sujeito.

As concepções de literatura que a apresentam como objeto estético pedestalizado e como modelo de língua, evidenciam que o texto literário não é tido como oportunidade para questionamento. A literatura não é percebida como instrumento para a imposição de valores, apesar de funcionar como tal. Sendo assim, o leitor também não é estimulado a se ver como sujeito formado por realidades construídas socioculturalmente. Nesta visão o aluno apenas recebe informações e ou as identifica, sem questioná-las. Desse modo, as indicações da prática com a literatura, que se parecem com sugestões de envolvimento com o texto literário, funcionam efetivamente como mecanismos inibidores do raciocínio crítico. Portanto, na visão monológica, é desejável manter o aluno leitor na posição de *educação bancária* (FREIRE, 1987), na qual, de modo análogo a um banco que recebe depósitos, o aluno recebe, velada ou declaradamente, imposições de visões de mundo.

### 2.1.1 As Crenças sobre a Literatura como formações sócio culturais

As crenças que limitam a visão sobre a literatura aos aspectos de objeto estético superior e modelo lingüístico devem ser percebidas como imposições de valores socioculturais. Quando percebidas dessa forma, as crenças sobre a literatura como instrumento que enobrece o homem e que desenvolve a performance lingüística podem deixar de ser acatadas como sendo as únicas possibilidades de se olhar para o texto literário. Ao serem vistas como realidades construídas socioculturalmente as concepções canonizadas de literatura podem deixar transparecer os interesses que se beneficiam das suas visões que se propõem como únicas.

Neste sentido, as considerações de Foucault (1997) sobre a formação de *imposições discursivas* podem contribuir para a percepção do caráter reformista que molda as duas visões (de objeto estético sacralizado e de modelo de língua), que movem a prática da literatura de língua inglesa para o ensino de língua. As denúncias de imposições discursivas de Foucault permitem que o texto de literatura no livro didático de inglês seja visto como a formação de uma *regularidade discursiva* (1997, p.21), que forma uma *disciplina* (p.23). Como tal, as crenças que legitimam o trabalho com este tipo de texto na aula de língua estrangeira podem ser vistas como imposições, através de um discurso, explícito ou subentendido, que nos disciplina para a aceitação de que o texto literário é bom, eficiente, melhor do que outros, para a prática do inglês como língua estrangeira.

Foucault observa que as formações disciplinares que produzem as regularidades discursivas são autorizadas por *noções* (1997, p.23) que perpetuam os discursos. Tais noções conferem aos discursos o caráter de continuidade, que faz com que as realidades impostas através dos discursos não sejam questionadas. Dentre estas noções, eu destaco a noção de *tradição*, de *influência* e de *mentalidade ou espírito*, como sendo pilares na formação discursiva que autoriza o texto literário no livro didático de inglês.

A noção de tradição dita o caráter inquestionável da literatura como produção textual diferenciada, que teria algo a transmitir que textos considerados não-literários não possuiriam. Da noção de tradição surgem argumentos de que o texto literário "abre horizontes... inspira várias coisas... estudar os clássicos vale a pena..." através da literatura o aluno perceberia "a grandeza do ser humano...", além de ser um modelo ideal de "vocabulário, estrutura, gramática, pronúncia"<sup>28</sup>. Assim, a literatura é tradicionalmente vista como um tipo de elaboração intelectualizada que se diferencia porque conteria riquezas tanto de valores moralizantes como lingüísticos.

Esse "algo a mais", tradicionalmente visto na literatura, é ainda autorizado pela noção de *mentalidade ou espírito*, que seriam privilegiados no escritor/autor literário. Tal "privilégio mental" do escritor formaria, por exemplo, a noção de valores entendidos como humanizadores: a literatura é vista como mecanismo capaz de desenvolver a sensibilidade, a percepção, bem como a formação de um gosto estético superior. Além disso, a suposta capacidade diferenciada do escritor literário em utilizar a língua colocaria o texto literário também na categoria de modelo lingüístico: a amplitude de vocabulário e as construções sintáticas, consideradas como expressões de erudição e/ou criatividade/inteligência, do uso da língua, são alguns aspectos que contribuem para determinar a aura de sacralização das construções entendidas como literárias. Nesta concepção de superioridade a literatura serviria para influenciar positivamente.

As visões que formam as crenças da aura de grandeza que seria constitutiva ao texto literário são também explicadas pelo conceito de *função autor* (FOUCAULT, 2001). O conceito de função autor mostra que as crenças de que ler um texto literário seria diferente de ler um outro texto considerado como não fazendo parte da "boa literatura" estão relacionadas à representação atribuída ao nome do autor. A afirmação do professor de que há "autores que *valem a pena, que as pessoas*

---

<sup>28</sup>Cf. 2.1 entrevistas, p.45 e 46.

*estudam, que vendem livros e bons livros*<sup>29</sup> revela a ação de um processo de seleção, que exalta certos autores enquanto exclui outros. Foucault (2001) aponta que o processo de seleção e exclusão de autores e obras, que autoriza todos os campos discursivos e que é bastante evidente na literatura, acontece no mecanismo da *função autor*.

A propriedade da *função autor* mostra que o nome de um autor faz bem mais que indicar e (ou) simplesmente identificar. O autor representa uma função autoral que envolve o universo social que é legitimado na sua esfera literária. Assim, o conceito de noção de obra pelo uso do nome de um autor classifica o texto e impõe limites de sentido em torno do conjunto de interesses e de valores desejados por determinada sociedade. Então, o autor não representa apenas um nome, mas representa "vontades de verdade" (FOULCAUT, 2004b, p.16). Desse modo, acreditar na superioridade autoral significa acreditar nos valores que formam o cânone literário do qual o autor faz parte. Seria acreditar que as *grandezas do ser humano*<sup>30</sup> são aquelas que compõem a visão de mundo do autor literário e do universo social que ele representa.

Vejo que o entendimento de Bourdieu (1982) sobre a formação do *capital cultural* complementa o pensamento de Foucault sobre a arbitrariedade das formações discursivas que se regularizam. Vejo que as considerações de Bourdieu contribuem para o esclarecimento da presença do texto literário no livro didático de inglês como um instrumento de imposição que nada tem de inócuo, mas é antes violento. Bourdieu mostra como as regularidades discursivas se impregnam em forma de "verdades" culturais em um processo que se constitui, geralmente, de atos de violência, pois à medida que impõe verdades discursivas exclui outras possibilidades de percepção da realidade.

---

<sup>29</sup> Cf.2.1 entrevistas, p.45.

<sup>30</sup> Cf.2.1 entrevistas, p.46.

As considerações de Bourdieu (1982) sobre a formação do *capital cultural* evidenciam que as crenças que se impõem sobre a literatura são delineadas ao longo do processo sóciohistórico, na sedimentação do *capital cultural*, ou *arbitrário cultural*. Para Bourdieu, os valores culturais são fundamentados na perspectiva dos interesses dos grupos dominantes, que nas relações de força, explícitas ou simbólicas, determinam o que é desejável nas variedades de segmentos e práticas sociais.

Bourdieu (1982, p.23) observa que a afirmação de valores, geralmente naturalizados como aspectos culturais, se faz em um processo de *seleção de significações*, que como tal é arbitrário e excludente. Nesse sentido, a formação do capital cultural envolve outros dois processos: a formação do *habitus* e a prática da *violência simbólica*. O *habitus* (p.44) envolve o trabalho de inculcação dos princípios do arbitrário cultural e é formado pelas estruturas que legitimam o poder dominante, das quais Bourdieu destaca a escola. Ainda, o processo de formação e manutenção do arbitrário cultural é, em sua maioria, desenvolvido em ações de *violência simbólica* (p.19). Por meio das ações de *violência simbólica*, o poder impõe significações como legítimas, em ações pedagógicas, dissimulando as ações de força neste processo.

A realidade do capital cultural da literatura, como abrigo de valores morais, estéticos e lingüísticos, vem sendo formada como um *habitus* ao longo do tempo. Neste processo as crenças sobre a literatura contam com o trabalho de inculcação, desenvolvido por autoridades tais como a crítica literária e a escola nos seus variados mecanismos, dentre os quais está o livro didático de língua inglesa como língua estrangeira. As ações com a literatura se constituem em *violência simbólica* à medida que, ao serem apresentadas no caráter único de benefício, impedem a percepção de seu caráter impositivo. Deixam de ser percebidos, por exemplo, direcionamentos de valores morais e estéticos e de modelos lingüísticos de certas sociedades no discurso literário.

Na propriedade de limitar a visão, as ações de *violência simbólica* dificultam a percepção das possíveis causas dos problemas com a prática com o texto literário no livro didático. Assim, quando nós professores de inglês precisamos explicar e (ou)

admitir as frustrações com a aula do texto literário no livro didático, para outros ou para nós mesmos, geralmente reproduzimos o discurso do senso-comum ao apontarmos responsáveis: como os alunos, o livro didático, mas nunca a imposição do arbitrário cultural que sacraliza a literatura. Nesta prática, responsabilizamos aqueles que são, na realidade, vítimas de um processo pedagógico repleto de lacunas.

Desse modo nós, professores de inglês, culpamos o próprio livro didático, que não apresentaria o texto literário de modo interessante, pois não traria textos condizentes com os interesses das gerações atuais, que supostamente não têm maturidade para se interessar pela literatura. Nessa direção, o aluno também é visto como culpado pelo insucesso das aulas, por "não gostar de ler" e por "não ser sensível à literatura". Culpamos ainda a instituição a que servimos por nos sobrecarregar. Também culpamos a nós próprios, por sermos incapazes, de alguma forma, como professores, de atingir os objetivos que a lição com o texto literário propõe. Nas palavras dos próprios professores:

---

***Prof n.1:** (...) é, não funciona, (...) se eles fizessem a parte deles, ora, ler em casa e a gente discutir... **ninguém lê. Eles têm essa relutância em aceitar a literatura**, por causa de linguagem, porque é coisa antiga... **ninguém se interessa**. Talvez **se eu fizesse um pré-teaching de uma maneira adequada...** só que com o **schedule tight** do jeito que a gente tem não dá... eles querem colocar o aspecto cultural, **mas coloca de maneira que seja appealing**, que a gente vai estar lidando com pessoas de treze, quatorze anos, que **não tem a nossa maturidade pra gostar de literatura...***

---

***Prof. n. 2:** Bom, primeiro a gente já sabe, que tem **a questão cultural né...a gente tem a questão do aluno não estar muito envolvido no dia a dia com a leitura**. Então ele vem, com isso ter **dificuldade na leitura (...)** e **dificuldade na compreensão literária***

---

***Prof n.5:** (...) como prof.**eu acho um grande desafio fazer o aluno ver isso**. Muitas vezes uma aula que você prepara com um texto que você acha que vai ser maravilhoso **para o aluno não tem a menor graça...**a gente trabalhava com um texto que tinha uma mensagem*

*implícita... e o aluno não conseguia ver aquilo de jeito nenhum... eu acho que isso acontece porque eles não lêem...*

---

*Z: ...e por que você acha que os alunos não se interessam? (pela aula com a literatura)*

***Prof n.6: Um pouco por causa do professor. Se o professor não gosta ele vai transmitir isso e também porque, por ser um pouco difícil, mas acho que depende bastante do professor. Eu acho que é falta de hábito de leitura mesmo. Não tem exemplo em casa, só na escola fica difícil... falta leitura em casa.***

As pressões da violência simbólica geralmente direcionam as críticas aos sintomas e não à causa do problema. Desse modo, o nosso olhar de indignação raramente é dirigido para a compreensão das relações sóciohistóricas que determinam a presença da literatura como instrumento didático envolvendo relações de um sistema de poder, e as implicações que são geradas destas relações. As entrevistas com os professores revelaram que estes não conseguem perceber os efeitos da violência do capital cultural, que tenta condenar o sujeito a reproduzir informações na ausência do pensamento crítico. Não conseguem também perceber que a baixa motivação dos alunos, em sua maioria, pode não estar na limitação de sua inteligência ou na sua insensibilidade para se interessar pela literatura.

A noção de interação dialógica do círculo de Bakhtin autoriza a afirmação de que a falta de motivação na aula de inglês com o texto literário do livro didático é, muito provavelmente, gerada pela baixa qualidade na relação de alteridade entre sujeitos. A visão bakhtiniana de língua como interação dialógica evidencia que a comunicação se faz interessante quando os interlocutores têm algo a dizer, a ouvir e a responder. Sendo assim, por que o aluno de inglês se disporia a ler, ou a ler cuidadosamente, ou com entusiasmo, um texto claramente destinado à prática de verbos, vocabulário, sintaxe, pronúncia e outros aspectos que o professor vai acabar explicando de qualquer maneira? E por que o professor de inglês deveria se aprofundar no conhecimento de literatura a fim de melhorar a qualidade da aula com o texto

literário no livro didático se o desempenho de seus alunos é medido unicamente em aspectos lingüísticos? E, ainda, por que a aula de inglês deveria dispor de um tempo adequado para "discutir" literatura se o sistema educacional bancário deseja apenas a formação de indivíduos que falem inglês, e não que exerçam o pensamento crítico em inglês? Creio que tais indagações têm todas a mesma resposta, que se formula a partir dos pensamentos de Foucault e de Bourdieu: porque o texto de literatura no livro didático de inglês faz parte do sistema de poder que não lucra com a liberdade dialógica que forma a *consciência crítica*. Esta deve ser entendida como a percepção que o sujeito tem de si mesmo em um mundo de valores impostos por classes que são economicamente hegemônicas. É a favor da formação da consciência crítica que Paulo Freire (1987), denuncia o sistema de educação bancária. Para Freire, o desenvolvimento da consciência crítica permite que o sujeito se torne *emancipado*, pois ao se perceber em sistemas de valores impostos ele pode rejeitar imposições.

Giroux (1981), com base no levantamento feito sobre a formação do *capital cultural* por Bourdieu, relaciona o sistema educacional norte-americano com a produção socioeconômica do sistema capitalista. Giroux aponta que a hegemonia industrial de certas sociedades, das quais ele destaca os Estados Unidos, distribui não apenas bens de consumo, mas também o seu *capital cultural* (1981, p.40). Nessa distribuição são definidos significados e também formas de linguagem e gostos que são, de maneira direta ou indireta, determinados por grupos legitimados socialmente.

Para Giroux, o sistema educacional norte-americano, que se desenvolve em um dos principais abrigos do sistema capitalista, direciona um tipo de educação fragmentada, que não problematiza as informações nas suas circunstâncias sóciohistóricas de formação. Este tipo de educação, observa Giroux, é própria do estabelecimento do *modelo tecnocrata* de produção do saber. Tal modelo educacional, segundo ele, promove o sistema capitalista, educando para a formação de consumistas em potencial. Este, afirma Giroux (1981, p.42), é o modelo educacional formulado nas bases da *cultura positivista*. Nesse sistema de educação privilegia-se

o conhecimento que visa o crescimento material e técnico das sociedades, onde valorizam-se dados objetivos e mensuráveis, e onde as teorias devem prever que variáveis sejam manipuladas, afim de produzir certas circunstâncias ou de evitar que elas ocorram. Giroux observa que nesta forma de produção de conhecimento o que menos importa é o desenvolvimento da consciência crítica: não há preocupação em analisar e discutir sobre os interesses que se beneficiam com as circunstâncias geradas pelo conhecimento disseminado.

Nesta visão, da educação tecnocrata que é embalada no berço da cultura positivista, é possível perceber a metodologia para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira que direciona o texto de literatura no livro didático. A metodologia que direciona a prática com o texto literário no livro didático concentra esforços no ensino de estruturas e de vocabulário, que objetivam o desenvolvimento da fluência rápida na língua estrangeira. Nesta perspectiva, em que o conteúdo do aprendizado deve ser controlado, não há espaço para que o texto literário do livro didático tenha a liberdade necessária à problematização de idéias.

Firmado no modelo de conhecimento tecnocrata a prática da língua inglesa como língua estrangeira com a literatura, através da metodologia do livro didático, não tem como prioridade o desenvolvimento da condição de sujeito dialógico do aluno. A prática da língua neste modelo é cuidadosamente controlada, com a definição rigorosa pelo livro didático das estruturas e vocabulário que devem ser ensinados em cada nível. Assim, uma estrutura considerada como sendo de nível mais avançado tal como o *present perfect*, por exemplo, dificilmente fará parte do conteúdo de um livro didático destinado ao nível básico. Esta prática, que retrata claramente o desejo de controlar variáveis, caracteriza a visão da língua como código, denunciada como nociva pelo círculo de Bakhtin <sup>31</sup>, por tentar impedir que os interlocutores interajam dialogicamente. Neste cenário, para servir à aproximação

---

<sup>31</sup> Cf. cp. 1

controlada com a língua estrangeira, figura o texto de literatura no livro didático para o ensino de estruturas gramaticais e lingüísticas.

A prática com a língua inglesa como língua estrangeira, fundamentada nas visões de mundo positivistas, serve aos propósitos do mundo capitalista onde o domínio da língua inglesa é requerido de indivíduos que servem ao sistema no qual a palavra de ordem é estar pronto bem cedo para produzir e consumir coisas. Em pesquisa<sup>32</sup> por mim realizada anteriormente estabeleço uma analogia entre o tipo de conhecimento promovido pelo sistema educacional norte-americano, tal como observado por Giroux (1981), e o tipo de conhecimento veiculado em livros didáticos de inglês como língua estrangeira. Na observação realizada em livros didáticos de inglês, defendo a proximidade entre o modo fragmentado de educação de base tecnocrata, do sistema educacional positivista das sociedades industrializadas, e a divulgação do conhecimento estimulado por livros didáticos de inglês como língua estrangeira que circulam no Brasil.

Nesta convicção, entendo que a presença da literatura no livro didático de inglês também se faz como parte do grupo de instrumentos a favor da educação fragmentada do modelo denunciado por Giroux. Nos moldes da educação positivista, a literatura não é utilizada na construção de idéias, na qual o aluno leitor possa se perceber como sujeito em meio às imposições socioculturais. No universo da educação positivista a literatura serve à reprodução de visões já preestabelecidas: ou como código lingüístico, para o exercício de gramática, para exercitar a pronúncia e desenvolver habilidades de leitura e escrita, ou na reprodução de valores socioculturais.

A visão sobre o texto de literatura no livro didático de inglês como língua estrangeira como *texto diferenciado*, determinado pelo *capital cultural* da literatura, também se confirma nas vozes dos professores de inglês e na voz do livro didático.

---

<sup>32</sup>Esta pesquisa trata de aspectos ideológicos no livro didático. *Aspectos ideológicos no livro didático: uma análise do livro American Hotline* (FRANCO, 2003).

Estes justificam o uso da literatura em argumentos ditados pelo *capital cultural* de que a literatura tem algo de especial, de superior a outras formas estéticas. Ainda que sem mencionar explicitamente a crença na visão dupla da literatura, como língua e objeto estético pedestalizado, o texto literário no livro didático se justifica na impressão de dupla vantagem: o aprendizado da língua estrangeira viria com o benefício da literatura, um tipo discursivo já consagrado como fonte de erudição. Este capital cultural da literatura é facilmente percebido na fala dos professores de inglês.

*Z: Na sua opinião qual o objetivo do texto de literatura dentro do livro didático?*

**Prof. n.3:** *...é pra que o aluno tenha a **sensação** e a **motivação de ta lendo alguma coisa de literatura** dentro da aula de língua. Eu acho que isso dá uma **sensação de conquista** grande pro aluno... "Ah! Eu to lendo o **Hemingway**, eu to lendo algum **autor famoso** que eu já vi em filmes, que eu já ouvi comentários, mas **na minha aula de inglês**". Eu acho que isso motiva, mexe um pouco com a **sensação de conquista** do aluno...*

**Prof. n.1:** *Eu acho que tem alguma coisa a ver como Pilatos: "I Wash my hands". " O aluno acabou o curso Avançado IV e **não viu nada de literatura, Oh, não então vamos colocar...**"*

Os argumentos do livro didático também reproduzem fielmente os saberes do capital cultural da literatura em afirmações que exaltam a literatura como modelo de língua e objeto estético superior. Em sua maioria os livros didáticos eximem-se de justificar claramente a inclusão da literatura e preferem generalizar a justificação da abordagem. No livro *Move Up* (1996), por exemplo, na p.v *Reading* e na p.vi *Cross-cultural Training*, os argumentos a favor da literatura estão implícitos nas promessas de promover a exposição do aprendiz no *inglês da vida real* (literatura como modelo de língua) e fornecer informações em *amostras* de *aspectos culturais dos Estados Unidos e da Inglaterra* (literatura como veículo de valores estéticos e morais). Os argumentos do livro didático são de que o aluno é levado a comparar aspectos das culturas norte-americana e britânica com sua própria cultura. No entanto, o modo como amostras de *outras* culturas circulam no livro didático, em visões de aspectos culturais

estereotipados, não direciona a relação entre culturas no sentido dialógico, em que cada uma mantenha uma relação de confronto. Assim, as demais culturas figuram no livro didático de inglês como língua estrangeira, geralmente, apenas como ilustração e acabam servindo de reforço para a visão de superioridade que se impõe sobre as culturas vistas como modelo, especialmente as culturas da Grã Bretanha e dos Estados Unidos.

Nesta seção procurei traçar um levantamento de concepções correntes de literatura como realidades construídas socioculturalmente. Procurei mostrar que a prática literária no livro didático de inglês como língua estrangeira acontece dentro da concepção de literatura como objeto estético sacralizado, que impõe sobre a literatura a aura de uma erudição que seria desejada. Ainda a outra visão sobre a literatura no livro didático é a de modelo de língua, esta vista como abrigo de vocabulário, gramática e estruturas sintáticas que no texto literário contariam com uma elaboração especial, superior. Estes dois conceitos em torno da literatura geralmente não estão dissociados e fundamentam a perspectiva positivista-humanista de conhecimento, pois privilegiam a visão educacional que fragmenta conteúdos, destituindo-os da sua formação sóciohistórica. Neste sentido comecei mostrando exemplos das concepções de literatura que a autorizam na prática da língua inglesa. Parti da visão de literatura no meio universitário para mostrar que as mesmas crenças norteiam o texto literário no livro didático destinado à prática da língua inglesa como língua estrangeira. Finalizei evidenciando que as concepções de literatura como objeto estético superior e como modelo de língua são imposições do capital cultural e, como tal, podem constituir práticas pedagógicas agressivas.

## 2.2 A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

A prática com a literatura depende da mediação do professor, que tem a função de efetivar na sala de aula as propostas com o texto literário no livro didático de inglês. Neste sentido, a questão que se levanta diz respeito à cooperação que o

professor presta às imposições do trabalho com a literatura na aula de inglês como língua estrangeira.

Entendo que a compreensão do papel do professor, que tem a tarefa de consolidar as propostas de trabalho com o texto literário na sala de aula, pode ser, pelo menos em parte, obtida na visão deste profissional como intelectual. Acredito que é a condição de intelectual em que está inserido o professor de inglês que permite a indagação sobre o quanto de iniciativa cabe a ele na mediação do texto literário presente no livro didático. Sendo assim, é pertinente questionar se este profissional detém autonomia para mudar práticas que se mostram ineficientes com o texto de literatura na aula de inglês. A resposta para tal questionamento pode estar na visão do intelectual como indivíduo social da pós-modernidade.

De acordo com Foucault (2004 a, p.8-14), o intelectual da contemporaneidade não deve mais ser visto como o *intelectual universal* que, dentro da visão marxista, deteria o conhecimento teórico filosófico se diferenciando dos demais indivíduos que atuam na prática. Esta visão, que impõe ao intelectual um posicionamento de pensador, de escritor, diferenciando-o dos demais indivíduos, se fundamenta na separação entre teoria e prática. Para Foucault, em um mundo onde apenas importa a ação não é mais coerente pensar na segregação entre teoria e prática: não se deve mais conceber que de um lado estão os indivíduos que pensam melhor e mais profundamente e de outro os indivíduos que atuam, por vezes facilitados pelos pensamentos daqueles.

No entendimento de Foucault não há grandes teorias que determinam práticas universalizáveis, mas o que há são visões de mundo que determinam as práticas locais. Estas visões de mundo surgem dos combates em torno de *estatutos de verdade* de cada sociedade, que geram imposições discursivas<sup>33</sup>, que por sua vez se traduzem em convenções daquilo que é bom, correto, desejável. Tais

---

<sup>33</sup> Cf. p.48.

embates em torno dos estatutos de verdade, observa Foucault, estão plenamente regulamentados pelos sistemas de poder e também os regulamentam.

Ao perceber as forças de dominação enquanto discurso ou *regularidades discursivas*<sup>34</sup>, Foucault não vê o *poder* no seu estado singularizado, mas antes o percebe no plural, como *poderes*, que se desdobram e se diluem continuamente. A característica fluida dos poderes faz com que estes atuem menos pela imposição autoritária que pela determinação de comportamentos. Se, como discurso, o poder não se caracteriza por fixar-se em referencial estático, então ele forma microestruturas de dominação que circulam em redes. Estas microestruturas do poder dificultam a sua identificação. Assim, a dificuldade em captar o poder como força unitária o caracteriza como malhas/redes que percorrem tudo o que nos move como indivíduos sociais, através de discursos que perpassam as ações humanas:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (...) (FOUCAULT, 2004a, p.183)

Na concepção de poder como força microestrutural, o texto literário no livro didático pode ser visto como mecanismo de ação do poder. Este poder circula e é exercido através da ação do livro didático mediado pela autoridade intelectual do professor. É neste dinamismo que envolve o poder, entre exercê-lo e ao mesmo tempo sofrer sua ação, que pode ser explicado, por exemplo, o sentimento duplo de aprovação e crítica que envolve o professor de inglês com relação à literatura no livro didático. O professor de inglês, geralmente, defende o capital cultural da literatura exaltando o que seriam as propriedades enobrecedoras do texto literário<sup>35</sup>. Assim o

---

<sup>34</sup> Cf.p.48.

<sup>35</sup> Cf. As entrevistas citadas na seção 2.1, p.45 e 46.

professor de inglês exerce e reforça o poder do capital cultural da literatura. Mas, ao mesmo tempo em que atua como defensor das "verdades" sobre a literatura o professor também critica os efeitos da literatura nas suas atuações, mostrando que sofre a ação deste poder<sup>36</sup>.

É dentro das políticas de verdade das sociedades contemporâneas, que se fazem em *domínios locais* do poder em constante movimento, que Foucault percebe o intelectual como não sendo mais o cérebro universal, mas sim como *intelectual específico*. Na posição de intelectual específico os intelectuais podem ocupar posições de liderança nos domínios do poder localizado, e atuam em favor da perpetuação das verdades determinadas no seu grupo social local.

A visão sobre o poder como força de dominação fluida, quase sem identidade e sem endereço, percebida por Foucault, permite a percepção da presença do intelectual como figura que atua a favor das forças de poder sem, no entanto, possuir voz de destaque. Nesta conjuntura, em que o poder não é concebido no funcionamento de identidades ideológicas universalizadas, o intelectual também não é a figura da qual dependeriam as massas para se tornarem conscientes. A característica da atuação do poder de modo a não fixar identidade também não impõe ao intelectual a posição de porta-voz.

Assim, para Foucault e Deleuze (in FOUCAULT, 2004a), o intelectual não possui uma identidade de representação. Ele não se destaca dos demais membros do grupo social como voz que detém o privilégio da consciência, ainda que ele possa ocupar posição diferenciada na prática social. Para estes autores, as distinções do intelectual são meramente figurativas, uma vez que na prática ele apenas atua no fluxo das determinações dos poderes, sem assumir o papel de organizador, como consciência representativa, em torno de idéias ideológicas totalizadoras. Sendo assim, a imagem que se forma dos intelectuais na pós-modernidade é a de indivíduos comuns, que apenas *sobrevivem* às imposições das forças de dominação. Neste sentido eles

---

<sup>36</sup> Cf. as entrevistas citadas nas seções 2.1.1 p.52 e 53 e 2.2.1 p.73.

cooperam com as práticas e com suas mudanças circunstanciais sem, no entanto, serem o cérebro privilegiado que se destaca dos demais. Para Foucault, as ações são determinadas e se efetuam nas visões de mundo que se formam na força coletiva de domínios sociais específicos, sem que necessitem da presença de um mentor intelectual para representá-las:

Para nós, o intelectual teórico deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. Aqueles que agem e lutam deixam de ser representados, seja por um partido ou por um sindicato que se arrogaria o direito de ser a consciência deles. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala e age. Nós somos todos pequenos grupos. **Não existe mais representação**, só existe ação: ação da teoria, ação de prática em relações de revezamento ou rede. (DELEUZE in FOUCAULT, 2004a, p.70)

Na perspectiva da visão sobre o intelectual específico o professor de inglês pode ser visto como intelectual que participa de ações que contribuem para a manutenção das vontades de verdade que regem a prática do inglês como língua estrangeira. Desse modo, o professor de inglês não é um intelectual apenas porque detém o saber em torno de determinado conteúdo que domina. Ele se caracteriza como intelectual principalmente porque nas suas funções exerce determinadas condições de relações sociais que caracterizam a posição social do inglês como língua estrangeira fundamentando-a como uma estrutura nas relações de poder. Ou, dito de outra maneira, ele é um intelectual porque nas suas atuações contribui para que as vontades de verdade sobre o funcionamento do inglês como língua estrangeira permaneçam como desejadas.

Ao discorrer sobre a atuação das forças do poder que caracteriza as ações da pós-modernidade Foucault (2004 a) aponta para a complexidade que envolve a posição dos indivíduos sociais dentro do sistema de poder. Foucault observa que além de dominar e oprimir o poder também nos traz benefícios e que, por isso, muitas vezes não é desejável confrontá-lo. Foucault observa que somos movidos por

*investimentos de desejo*, que são as vantagens, os confortos, proporcionados pelo poder.

Na visão de Foucault, o intelectual perpetua as relações de poder à medida que é dominado por estas relações ao mesmo tempo em que se beneficia das comodidades que elas proporcionam. Para Deleuze (in FOUCAULT, 2004a, p.76-77) um fator de manutenção do poder está em nosso ato de compactuarmos com o poder. Para Foucault e Deleuze nós seguimos o poder porque ele também nos traz benefícios: satisfaz nossos *desejos*. Os nossos *investimentos de desejo* (p.76) são de interesses individualizados formados dentro do grupo social e contribuem para que o poder se dissipe em rede:

É a natureza dos investimentos de desejo em relação a um corpo social que explica porque partidos e sindicatos, que teriam ou deveriam ter investimentos revolucionários em nome dos interesses de classe, podem ter investimentos reformistas ou perfeitamente reacionários ao nível do desejo. (DELEUZE in FOUCAULT, 2004a, p.76)

A questão dos investimentos de desejo mostra que nem sempre o intelectual age nas malhas do poder na condição de pura alienação. Desse modo, é possível que o intelectual professor de inglês utilize o texto literário a despeito de não concordar com o seu uso. É possível que ele cumpra as determinações com o texto literário no livro didático movido por alguma vantagem de investimento de desejo, que pode estar relacionada, por exemplo, com a manutenção do seu lugar no mercado de trabalho. O professor de inglês mostra que muitas vezes, ainda que não saiba identificar as imposições do capital cultural da literatura, é capaz de perceber que o texto literário gera dificuldades na prática da língua estrangeira.

***Prof. n.3: Eu acho que ele [o aluno] não está ali pra ler um texto literário. Não é o objetivo dele na aula de inglês, ta lendo esse tipo de texto. Ele não vai ler a história inteira.. esse texto dá bastante trabalho, porque ele não é um texto completo, é um pedaço, quer dizer, a história fica bem fragmentada, a aula não chega a ser motivadora, interessante, porque ele não completa nada... e não é esse o objetivo de uma aula de inglês... por que como é que você vai trabalhar os aspectos da literatura num texto tão curto, num***

*espaço de tempo tão curto, e também com um público que não ta interessado nisso?..*

---

**Prof. n.1:** *Eu acho que o objetivo da lição é única e exclusivamente o **vocabulary**(...) eu acho que **a literatura é simplesmente uma desculpa** para trabalhar gramática ou vocabulário (...) o objetivo é cobrir uma coisa que vai ser vista duas páginas depois, ou está sendo vista. Então a literatura arte como fim em si mesma não existe. **A gente a está usando como “excuse”**. A literatura no livro didático é um **“Scape Goat”**, só isso, nada mais.*

*(...) se (...) se fosse pra trabalhar de forma pertinente, levaria três ou quatro aulas no mínimo. **Não é isso que eles querem**. O que o livro didático quer é que seja **uma desculpa pra trabalhar outra coisa...** quando o aluno pensa "o que é que isso tem a ver com o que eu estou estudando", é **desmotivante**.*

A complexidade apontada por Foucault, que mostra o indivíduo social nos sistemas de poder fluido, movido por sentimentos de desejo, aponta que práticas alternativas à visão do capital cultural da literatura para o trabalho com o texto literário no livro didático não dependem apenas de ações de conscientização. A consciência do intelectual professor de inglês sobre as lacunas no processo de aprendizado pelo texto literário do livro didático não assegura práticas de resistência com menor índice de violência simbólica<sup>37</sup>.

Sendo assim, a sobrevivência na complexidade das malhas do poder do mundo pós-moderno caracteriza o intelectual como um *cumpridor de tarefas*. Como tal o professor de inglês apenas atua, sem muitas indagações de natureza filosófica. Pois, mesmo demonstrando consciência das fragilidades que envolvem a aula com o texto de literatura no livro didático, o professor procura cumprir o seu papel de desempenhar as tarefas impostas pelo livro didático. No papel de cumpridor de

---

<sup>37</sup> Cf. p.51.

tarefas o intelectual professor de inglês empreende esforços para sobreviver nos domínios locais onde atua. A fim de atuar “bem” no seu domínio local, o professor procura alcançar os objetivos da aula. Neste empreendimento busca cumprir as tarefas que toma como suas, ainda que estas se constituam em um pesado fardo.

Por conta da duplicidade em que transita, entre a prática de aspectos lingüísticos e o caráter literário, o texto de literatura do livro didático normalmente exige do professor uma performance desafiadora no tempo e na metodologia previstos para a aula. O tempo e a metodologia destinados a aula com o texto de literatura no livro didático devem cobrir os aspectos lingüísticos propostos pela lição. No entanto, para que os aspectos da forma da língua sejam apreendidos do texto literário há eventuais e breves entradas nas características literárias do texto, promovidas pelo livro didático, assim como informações factuais sobre o enredo, que servem apenas para "contextualizar" exemplares dos aspectos formais da língua. Tais entradas aos aspectos literários revivem as crenças do capital cultural da literatura, dizendo ao professor que a função "mais artística" do texto literário não pode ser completamente ignorada.

Assim, na conjuntura de tempo reduzido da aula e de avaliações centradas nos aspectos formais da língua o professor não sabe o quanto deve/pode focalizar e (ou) ignorar o caráter literário dialógico dos textos. Então ele se desdobra para tentar cumprir dois objetivos ao mesmo tempo: o de ensinar a língua como código e ao mesmo tempo trabalhar também a literatura. Desse modo, na sua atuação local, no cenário de ambigüidade metodológica com a aula, que eu chamo de *aula de literatura lingüística*, o professor de inglês reproduz as imposições do capital cultural: procura cumprir o que parece ser o objetivo do livro didático de trabalhar língua e literatura no mesmo espaço, mas trata-as como domínios separados. Esboça-se assim a situação do intelectual professor, que apenas age na prática em desenvolvimento de *ações* (DELEUZE in FOUCAULT, 2004a, p.70), sem que estas sejam, necessariamente, motivadas por convicções ideológicas. Assim, os

professores cumprem as determinações do livro didático sem questionarem a sobrecarga imposta pela aula com o texto literário:

*Z: Você mencionou que o prof. pode guiar o aluno a perceber certas coisas no texto literário...*

*Prof. n.7: Eu acho que são dois pontos. **A questão da língua**, ele pode aprimorar o seu vocabulário.... um texto como o Cat in the Rain apresenta... ele aprenda determinado **vocabulário, ou um ponto gramatical... quanto à literatura**, eu quando trabalho com um texto como o Cat in the Rain eu procuro **chamar atenção para os sinais que o autor**, o Hemingway, **dá, das coisas que possam vir a acontecer, do simbolismo**...essa parte que talvez ele como leitor mais ingênuo não venha a perceber. Então você pode ajudá-lo a chegar nesse ponto. Então são várias coisas: **a questão da língua**, do que ele pode fazer com **as estruturas** e com o **vocabulário**, **a questão da leitura de um texto literário**, que ele deve prestar mais atenção...*

*Z: Mas, o manual do prof. não se fixa nesse lado mais literário...você acha que é possível fazer essa aproximação mais humanizada da literatura, mesmo se o manual do prof. encaminha pra outro lado?...*

*Prof. n.7: Eu pessoalmente **não conseguiria trabalhar com um texto desses sem trabalhar as questões da literatura**, sem chamar a atenção para o estado de angústia que essa mulher do Cat in the Rain se encontra. Então eu acho que vai ser  **muito difícil**...então eu acho que vai  **muito da preparação do prof.** em ser independente **pra perceber** que ele pode trabalhar com aspectos que vão **além do que o manual prega**....eu acho que **seria um desperdício** que houvesse **um texto literário** no livro e ele servisse **unicamente para estudar um aspecto gramatical, ou vocabulário**...*

---

*Z: Na sua opinião qual o objetivo do texto literário no livro didático de inglês?*

*Prof. n.2: ...Quando a gente tem o texto literário, em primeiro lugar ele vem **como material literário**, então **ele é trabalhado, na verdade o enredo, ele é trabalhado toda essa questão do conflito, do clímax, da resolução**. Ele é trabalhado primeiramente para a **compreensão literária**. A partir daí ele é **quebrado pra ser***

**trabalhado a questão do vocabulário, da gramática, então o texto literário é, praticamente, apresentado da mesma forma que o diálogo é apresentado no material didático...**

**Prof. n.2:** (...) *precisa ter um conhecimento literário. Você precisa ter esse conhecimento pra você entender primeiramente o texto literário... como você vai motivar os alunos a entrar dentro do texto... pra depois você trabalhar a questão lingüística.*

**Z:** *Então, o conhecimento da literatura...*

**Prof. n.2:** *Sim, exatamente, se é a primeira pessoa, o que isso interfere na leitura... se a narração é segunda pessoa, se isso interfere ou não, o que isso significa... ajudar o aluno a observar certos elementos do texto... é a questão do prof. ter esse conhecimento literário pra fazer com que o aluno aprecie mais.*

---

**Z:** *Você acha que o prof. tem que saber literatura pra trabalhar com uma lição dessas, de inglês, ou não necessariamente?*

**Prof. n.6:** *Não necessariamente... mas ajuda. Se o prof. souber... fica bem mais fácil. A prof. "X, que é dessa área, a gente assistiu um Workshop dela e quando ela passa o texto fica fácil, porque a gente vê que ela tem o embasamento, ela sabe... por isso eu acho que depende muito do prof., estudar, saber, pra saber transmitir...*

As vozes dos professores deixam claro que, como intelectuais que apenas agem no cumprimento de determinações externas, eles tomam para si a responsabilidade de cumprir as propostas da aula com o texto literário no livro didático, bem como de alcançar os objetivos que eles acreditam que façam parte do texto literário. Neste ponto vale notar que as percepções das "grandezas" literárias que o professor defende como dignas de serem reconhecidas no texto literário seriam aquelas predeterminadas e que servem ao modelo de *educação bancária* (FREIRE, 1987). Nesta visão, em que o aluno é conduzido a perceber o significado que o autor teria depositado no texto, o professor, antes de ser um parceiro que constrói junto com o

aluno o conhecimento, é a voz que contém o saber e, por isso, pode dar a direção das percepções que o aluno deve ter:

**Prof. n.2:** (...) *mas se você tem esse conhecimento prévio de literatura no caso, com certeza você vai enriquecer muito mais e vai engajar os alunos, muito mais na compreensão do texto literário. Então você desperta muito mais interesse exatamente por você trazer essa bagagem literária (...) o professor pode usar esse texto pra mostrar como se faz uma leitura literária.*

---

**Prof. n.7:** (...) *em sala de aula, sendo orientado ele vai poder apreciar muito mais aquele material (refere-se ao texto literário).*

**Z:** *Numa aula de inglês?*

**Prof. n.7:** *Numa aula de inglês. Ele vai poder apreciar muito mais, perceber certas coisas...*

---

**Prof. n.6:** *acho que cabe ao professor mostrar que tem muita coisa a ser aprendida ali.*

No papel de intelectual os professores de inglês mostram que crêem na literatura na perspectiva do que Leahy Dios (2000) chama de *metáfora social*<sup>38</sup> – a literatura vista como representação social, como instrumento de ensinar valores socioculturais tidos como superiores. Nesta visão, de ensinar e aprender valores que já estão dados, a educação literária produz o efeito da *pedagogia de silêncios* (p.242), pois o aluno não tem voz para construir suas próprias opiniões. Nesta perspectiva, observa a autora, o estudo da literatura se firma em conteúdos extensivos e memorizáveis, controlados pelo livro didático. Tais propostas também firmam a literatura nos paradigmas de leitura e escrita, centrados no cânone e no comando da norma culta e de valores sócio culturais elevados. Para Leahy-Dios, estas visões de

---

<sup>38</sup> Cf. p.39.

literatura ignoram o confronto de culturas e sociedades deixando componentes políticos das questões literárias fora das questões pedagógicas. A visão de literatura como metáfora social faz com que o intelectual professor de inglês acredite que o *domínio da literatura*, bem como a *capacidade de transmiti-la* em meio ao desafio de, no mesmo contexto, também dar conta de *ensinar a língua* como objeto separado, seja garantia de sua capacidade profissional e de sucesso nas aulas com o texto literário.

Sendo assim, considerando a indagação feita no início desta seção sobre a autonomia que o professor de inglês teria na mediação que efetiva a prática com o texto literário do livro didático, pode se entender que, no geral, a ação do professor é governada pelas crenças que ele detém sobre o capital cultural da literatura. As entrevistas evidenciam que o professor de inglês, normalmente, não detém uma visão alternativa sobre a literatura que se diferencie da visão do capital cultural. Este fato apenas reforça as previsões de Foucault sobre o intelectual como o indivíduo sobre quem recaem demandas de cumprimento de tarefas e não de quem se esperam reflexões críticas sobre suas práticas.

Neste contexto a atuação do intelectual professor de inglês deve ser vista mais nas contingências das formações discursivas que determinam a sua presença e suas atuações, que na sua condição de indivíduo engajado ou alienado politicamente. Assim, a indagação sobre o grau de autonomia que envolve o professor de inglês como intelectual mediador do texto literário no livro didático, pode ser respondida na visão de que o intelectual é o indivíduo que atua no seu domínio local, movido por forças localizadas de poder, que formulam visões de mundo também localizadas. Neste contexto, a atuação do professor de inglês como intelectual é definida pelas formações de suas visões de mundo em torno dos estatutos de verdade, considerando os seus investimentos de desejo, que regem os domínios localizados onde atua.

Neste espaço procurei traçar a posição do professor como intelectual, a quem cabe o desempenho da função social a que serve o texto literário no livro didático.

Dentro da visão foucaultiana, de poder como forças que perpassam os indivíduos sem fixarem identidade, desejei mostrar que o intelectual professor de inglês não se destaca como voz da consciência. Dentro do que prevê o pensamento de Foucault, o intelectual professor de inglês não figura como articulador de ações que poderiam problematizar as imposições do capital cultural da literatura. Como intelectual, o professor de inglês apenas age, dentro das predeterminações dos espaços locais onde está situado, no cumprimento de suas tarefas.

### 2.2.1 Os Empreendimentos de Resistência: Sinais da Visão Dialógica com o Texto Literário do Livro Didático?

O fato de os intelectuais da pós-modernidade não se caracterizarem como vozes da consciência não significa que não empreendam resistências às imposições das forças de poder. Como imposição é certo que o texto literário no livro didático sofre resistências. Neste aspecto o intelectual professor de inglês, na sua função de finalizar as propostas com o trabalho do texto literário, divulga as propostas do livro didático mas também resiste às imposições do livro didático. Assim, as indagações que eu faço sobre o posicionamento do intelectual professor de inglês prosseguem em direção de como se caracterizam as resistências e por que são de determinada forma e não de outra.

As resistências empreendidas pelos professores de inglês às imposições da prática com o texto literário no livro didático podem ser percebidas à luz das iniciativas de resistências observadas por Foucault (2004 a) às formas de poder sobre a classe proletária. Foucault analisa como o sistema de vigilância do poder gerou mecanismos de resistências localizadas. Ele percebe como a democratização da opinião a partir do século XVIII formou a consciência social, levando a movimentos de resistência à medida que os meios de comunicação (o rádio, a televisão e o jornal), mediados pelos interesses político-econômicos, despertam reações da classe proletária. Foucault (2004 a), observa que o poder muitas vezes

ignora que empreendimentos de resistência podem se formar: "(...) eles [os reformadores que deram voz à opinião] ignoram que haverá sempre formas de escapar às malhas da rede e que as resistências desempenharão seu papel. (...) (FOUCAULT, 2004a, p.224)". E, se os poderes são locais, as resistências também acontecem dentro dos domínios localizados, na força dos discursos que redirecionam a prática. Para Foucault, os indivíduos reagem ao poder em formas de resistência que, mesmo sendo localizadas, fazem com que o poder ceda muitas vezes, tendo de adaptar-se para garantir a sua permanência:

M.F: (...) Como as pessoas nas oficinas, nas cidades, resistiram ao sistema de vigilância e de registro contínuos? Tinham eles consciência do caráter subordinante, dominador, insuportável desta vigilância? Ou eles a aceitavam como natural? Em suma, houve revoltas contra o olhar?

M.P: Houve revoltas contra o olhar. A repugnância dos trabalhadores em morar nas cidades operárias é um fato evidente. (...) A fábrica e seus horários durante muito tempo suscitaram uma resistência passiva que se traduziu no fato de simplesmente faltar ao trabalho. (...) Houve diversas formas de resistência ao sistema industrial, tanto que, em primeiro momento o patronato teve que recuar.

(...)

Diálogo entre Michel Foucault e Michelle Perrot (FOUCAULT, 2004a, p.225)

Se, como observa Foucault, o poder não é uma força identificável e homogênea, contra a qual é possível lutar em grande escala, mas antes se caracteriza mais como algum tipo de corrente fluida, as resistências que se lhe empreendem também são localizadas e geralmente silenciosas. Neste contexto, já vimos na seção anterior que o intelectual não se caracteriza como a voz de alerta para o que os demais não percebem. Sendo assim, quando o intelectual empreende resistências, ele as empreende mais para assegurar a sua própria sobrevivência nos seus domínios localizados do que para defender idéias:

Ora o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias da censura, mas que penetra muito

profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. **O papel do intelectual** não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a verdade a todos; é antes o de **lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é**, ao mesmo tempo objeto e instrumento: na ordem do saber, da "verdade" da consciência do discurso. (FOUCAULT, 2004a, p.71)

Sendo assim, por não se ver na responsabilidade de ser a voz da consciência, e por ser ele próprio moldado pelas verdades propostas pelo capital cultural da literatura, o papel do intelectual professor de inglês não é, normalmente, o de empreender discussões sobre as imposições e os problemas da prática com o texto literário. Neste cenário as ações de resistências por parte deste intelectual não acontecem no sentido de desejar despertar a consciência sobre as imposições do capital cultural da literatura.

A função do professor de inglês, como intelectual na pós-modernidade, parece não ser a de persuadir por idéias, mas sim a de manter o estado desejável das coisas por ações que sejam capazes de solucionar os problemas que se apresentam nos domínios específicos das aulas. Desse modo, os empreendimentos de resistência acontecem, geralmente, no sentido de tentar encontrar soluções imediatas para os problemas que se apresentam a cada aula.

Neste contexto, as resistências dos alunos direcionam as ações dos intelectuais professores. Os alunos de inglês que de alguma forma se sentem pressionados às imposições da aula com o texto literário reagem, recusando-se a realizar determinadas tarefas e (ou) a desenvolvê-las na "completude" delas esperada, mostrando dispersão e falta de interesse. Além da falta de engajamento nas aulas, os alunos também verbalizam manifestações de rejeição ao texto de literatura no livro didático afirmando que o texto é "chato", "difícil". Os professores então resistem às imposições do livro didático nos domínios localizados das aulas:

**Prof. n.1:** *Eu pulo tudo! Apesar de elabora-las [as aulas com o texto literário] (...) todos os alunos, **alguém leu? Ninguém! Ah, ninguém leu? Ah, professor, sobre o que é a história? Ah, vocês querem***

*saber? Leiam (...) então eu acho que... é uma coisa que tende a morrer, infelizmente...os alunos não estão interessados. O livro didático em si não coloca de uma maneira appealing. (...) eu tinha dificuldade tanto no Move Up, continuo tendo dificuldade agora... fiz pre-teaching e não adiantou, mesmo quem leu, que foi só uma ainda disse, literalmente: "**Olha teacher essa história é um saco!**"*

---

***Prof. n.7:** (...) quando a gente trabalhava, por exemplo, com o The Old Man and The Sea, nós trabalhávamos com características da obra do Hemingway, nós trabalhávamos com o que acontecia,  **muito embora houvesse uma boa resistência por parte dos alunos**, por que era um texto pesado...*

***Z:** Por que você acha que os alunos resistem?*

***Prof. n.7:** Eu acho que é porque não há o hábito da leitura. Eu acho também que **as coisas mudaram muito nas últimas décadas**. Até um tempo atrás **as pessoas liam e nem questionavam** se estavam com vontade de fazer aquilo, mas aí **as pessoas começaram a questionar a importância...** e tanto que **hoje a gente não tem nada de literatura, a não ser que venha realmente no livro didático em sala de aula** porque, em geral **a gente percebe que os alunos não comprariam mais tão bem a idéia**, muitas vezes vão dizer que não têm tempo... por "n" motivos a gente percebe que na última década **a gente só reduziu, reduziu, reduziu...**essa questão de leitura de clássicos de literatura ou coisas assim. Talvez seja porque **os alunos não lêem**, pode estar também na postura do **professor que não consegue convencer o aluno pra perceber** o que o aluno **deve olhar...** **as pessoas entendiam que aprender a língua era talvez vir aqui e aprender gramática e vocabulário, que aprender literatura talvez não estivesse relacionado com isso...***

Conforme evidenciado pelos professores, nas manifestações contra o texto literário, o aluno de inglês não espera do professor argumentos que lhe convençam. Ele espera antes ações facilitadoras e de curto prazo por parte do professor, que é visto como um provedor de soluções fáceis e rápidas. O aluno espera que o professor elimine os desconfortos da prática com o texto literário e torne o processo de aprendizado da língua estrangeira um exercício com o menor esforço possível.

As pressões das ações locais levam o professor a assumir uma posição de resistência no domínio da aula, então ele adapta/ “muda” a sugestão do manual do professor. Nos empreendimentos de resistência o professor de inglês procura desenvolver estratégias particularizadas para lidar com as lacunas da aula com o texto literário presente no livro didático: são utilizados recursos informativos, audiovisuais, também são mudadas a ordem das atividades; ainda, são suprimidas algumas atividades e, em alguns casos o texto literário é totalmente descartado:

*Z: E você, quando se depara com uma aula com o texto literário, você segue as instruções do manual do prof. ou você se vê na necessidade de fazer alguma modificação?*

*Prof. n.5: Eu faço muitas modificações (risos). Eu dou aula do meu jeito (risos). Eu modifico as coisas, eu procuro me inteirar do autor se eu não conheço, leio alguma coisa sobre ele, biografia, o que eu não conseguir encontrar sobre o autor eu preparo e, normalmente, eu mudo tudo ali. Eu raramente faço como as instruções do manual.*

---

*Prof. n.6: Sim, se tiver que mudar, cortar, pular partes, pra facilitar...*

---

*Z: Você segue as instruções do manual do prof.?*

*Prof. n.7: Em geral pra preparar uma aula eu não sigo as instruções do manual. Eu procuro ver as respostas, confiro mas é muito difícil eu seguir o manual. Eu nem olho. Eu olho o tópico e vou preparando como eu acho que seria a melhor maneira de trabalhar, posso até seguir a seqüência, mas...eu acredito em fazer escolhas.... às vezes eu confiro algo que preparei e é a mesma coisa sugerida pelo manual.*

---

*Prof. n.1: (...) é, não funciona (...) eles têm essa relutância em aceitar a literatura por causa da linguagem, porque é coisa antiga, ninguém se interessa (...) o schedule tight do jeito que a gente tem...*

não dá... **EU PULO TUDO** [ênfase do prof.] (...) Ó, Out of the blues: Telling tales! ... *uma coisa de literatura no meio de uma lição que fala de compound adjectives. O que que isso tem a ver? (...)*

---

**Prof n.2:** (...) quando eu trabalhei essa unidade [apontando p/ a unidade do livro didático] Cat in the Rain... primeiro **nós encontramos numa revista**, a Forum, o texto Cat in the Rain, então foi um achado... porque **ajudou** a gente a trabalhar. O que eles fizeram? É um lesson plan do Cat in the Rain, então a gente foi na revista pra saber como esse texto foi trabalhado, estava como lesson plan ali, pra ajudar aí no lesson plan... quando eu planejei essa unidade, **eu tirei a foto do texto**, eu joguei ela na **transparência colorida** e explorei bastante essa foto antes da leitura, então mais pra criar uma curiosidade pra que o aluno vá pra leitura com algum interesse. Quando eles fizeram a leitura foi criado **um propósito** pra essa leitura, pra que eles **não se perdessem ali**. Quando a gente **entrou na gramática**, que é o reported speech/reporting verbs, **que foi uma das dificuldades ali**, então...

**Z:** Você usou o mesmo texto pra trabalhar a gramática?

**Prof n.2:** **O mesmo texto pra trabalhar a gramática. Exatamente.** Só que antes de entrar nesse reporting verbs do texto literário, primeiro eu fiz com que os alunos entendessem o texto...

O professor de inglês mostra que, no desafio de eliminar os desconfortos causados pela aula com o texto literário, ele procura apenas "melhorar" as sugestões do livro didático. Assim, as práticas alternativas não acontecem direcionadas por uma mudança na concepção de literatura: as tentativas de melhoria do trabalho com o texto literário do livro didático não chegam a caracterizar resistências às imposições do capital cultural da literatura.

Geralmente influenciado pela visão propagada pelo *capital cultural* da literatura como objeto estético superior/ pedestalizado e modelo de língua, o professor de inglês acaba apenas reproduzindo as mesmas propostas do livro didático. Nesse sentido destacam-se, por exemplo, afirmações das entrevistas acima: dar aula do próprio jeito (...) buscando informações sobre o autor, cortar pra facilitar, ignorar as

instruções do manual, mas olhar o tópico [tópico = o texto literário e os objetivos gramaticais] e criar um propósito para a leitura do texto e preparar para a gramática/olhar como alternativa as sugestões da aula com o texto literário publicadas na revista<sup>39</sup>. As entrevistas evidenciam que as iniciativas dos professores continuam na direção dos objetivos do livro didático: utilizar o texto literário para ensinar a forma da língua.

Na sua posição de intelectual o professor não tem, geralmente, a preocupação de estender idéias fora do domínio local. É verdade que nós professores de inglês como língua estrangeira compartilhamos nossas "descobertas" para "melhorar" as aulas, mas, geralmente esta interação se faz em um domínio bastante restrito, entre aqueles com quem temos mais afinidade e, eventualmente, em divulgação para membros do mesmo grupo social.

Assim, mais uma vez é confirmada entre os professores de inglês como língua estrangeira, a previsão de Foucault sobre a atuação dos intelectuais, quando ele observa a atuação destes em domínios restritos, movidos pelas ações da prática e não por determinações ideológicas separadas da prática. Foucault observa que na tendência de atuar em domínios específicos os discursos do poder podem ser eventualmente estendidos e sofrem modificações, mas não ultrapassam suas esferas de ação no engajamento de massas. Ao confrontarem-se nos seus domínios de ação os discursos entre diferentes visões de mundo podem modificar as ações em um mecanismo que Foucault (2004 a p. 69) chama de *ações de revezamento de discurso*.

As ações de revezamento de discurso permitem que a prática seja mudada quando esta ultrapassa fronteiras de domínios locais pois, como observado por

---

<sup>39</sup> Cf. 2.1, p. 43 e 44., o plano de aula do texto *Cat in the Rain*, publicado pela revista *Fórum*, que serviu de apoio para o plano de aula do prof. n. 2 que em nada difere, em termos de objetivos, das propostas do livro didático. Ambos os planos de aula, o publicado pela revista e o contido no livro didático, são elaborados nos mesmos objetivos de trabalhar a língua utilizando aspectos da literatura.

Foucault, a ação de aplicação da teoria e prática nunca é idêntica em domínios formados por visões de mundo diferenciadas. Assim, um texto de literatura em um livro didático de inglês como língua estrangeira que é utilizado tanto no Brasil como no Japão, tomado como exemplo de ação de revezamento que modifica a prática, provavelmente revelará que o cumprimento dos objetivos com o texto literário propostos por este livro didático acontece nos dois países em formas diferenciadas de aplicação, bem como em diferentes formas de resistir às suas imposições. As visões de mundo das diferentes culturas será o filtro para a prática com o texto de literatura na aula de inglês. O exemplo pretende elucidar que as diferenças na prática com o mesmo texto literário no livro didático de inglês utilizado no Brasil e no Japão acontecem por revezamentos de discursos, determinados por visões de mundo diferenciadas nos dois locais, e não por imposições ideológicas que seriam universalizadas.

As ações de revezamento de discurso explicam como acontecem as modificações da prática sem que estas sejam direcionadas por forças ideológicas totalizadoras. Assim, a visão de revezamento de discurso reforça a convicção de Foucault de que a relação teoria e prática não deve ser vista em domínios separados<sup>40</sup>, pois a prática não é o resultado de uma teoria e tampouco a teoria inspira a prática; o que evidencia que não há uma força ideológica separada da prática que a determinaria. Para Foucault as duas ações, da teoria e da prática ocorrem juntas e se modificam por ações de revezamento.

Entendo que a ação de revezamento de discurso, que mostra como as práticas são mudadas em diferentes campos de ação através da influência de discursos locais, é importante na visão que se constrói do intelectual professor de inglês. Vejo que a ação de revezamento de discurso esclarece que as expectativas para com o professor de inglês em suas ações de resistência às imposições das forças do poder pelo texto literário no livro didático, devem considerar a atuação deste intelectual no seu

---

<sup>40</sup> Cf.p.59.

domínio localizado de ação. Neste sentido, creio que o pensamento de Foucault mostra que seria no mínimo utópico esperar que mudanças na prática com o texto literário no livro didático dependem que os professores de inglês sejam persuadidos por alguma força ideológica externa aos seus domínios.

Sendo assim, uma prática mais justa com o texto de literatura no livro didático não depende de receitas de soluções globalizadas para os problemas com este texto. As considerações de Foucault sobre as ações de revezamento de discurso apontam que mudanças produtivas podem ocorrer quando o professor de inglês percebe a sua própria ação a favor do poder nos domínios locais de sua atuação e decide se deseja ou não empreender modificações e como pode empreendê-las. Para isso o intelectual professor terá que considerar as particularidades que regem a sua cultura e os seus investimentos de desejo dentro do sistema de poder, relacionados ao domínio de ação peculiar do espaço de cada sala de aula.

Nesta seção apresentei o texto literário no livro didático como mediado pela voz do professor de inglês como intelectual, segundo as percepções de Foucault. Foucault permitiu a visualização da função social do livro didático como uma estrutura de poder da pós-modernidade que, como tal, é capilar e fluido, que circula e se exerce sem permanecer estático e sem possuir uma identidade unitária. Na visão de poder de Foucault, a ação do intelectual não o coloca como voz que alerta para o que os demais ignoram. Neste contexto, também as resistências empreendidas ao poder acontecem no sentido de buscar soluções para atuações de práticas localizadas. Nas ações de resistência os professores de inglês como intelectuais mostram que não chegam a direcionar uma prática alternativa ao capital cultural da literatura, que seja capaz de problematizar a prática com o texto literário. Sendo assim, as resistências que o intelectual professor de inglês empreende não caracterizam visões críticas sobre o capital cultural da literatura: o professor de inglês acaba reproduzindo os objetivos do livro didático com o texto literário, mesmo quando acredita que faz modificações. O pensamento de Foucault permite ainda visualizar

que a prática pode ser modificada em ações de revezamento de discurso. Neste sentido, as ações de resistência ao poder por parte do professor de inglês são motivadas tanto pelas pressões relacionadas à problemática que envolve o texto literário no livro didático como também pelos investimentos de desejo que envolvem este intelectual no sistema de poder.

### CAPÍTULO 3

#### OBJETIVOS DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

A concepção de enunciação dialógica do círculo de Bakhtin esclarece a prática da língua estrangeira com o texto literário no livro didático de duas maneiras. Uma delas evidencia a construção do signo dialógico com o texto literário. Contrária a esta opção dialógica, as idéias do círculo de Bakhtin denunciam a prática com o texto literário no livro didático de inglês como discurso de mão-única. Nesta realidade o texto literário serviria apenas à prática da língua como código lingüístico: a visão da língua teria por base suas características de quase sinal, em tentativas de controle da formação do signo, o que inibiria a interação dialógica entre o aluno e o texto literário.

O caminho para evidenciar qual das duas visões de língua norteia o texto literário no livro didático de inglês envolve a análise de dois tipos de discurso do livro didático, que proponho a fazer neste capítulo. Em primeira instância nosso olhar estará voltado para as afirmações das descrições dos aspectos da *abordagem metodológica* do texto literário que garante o envolvimento com a língua estrangeira; este discurso é a “propaganda” do livro e está contido no manual do professor, em uma parte geralmente denominada introdução. Num segundo momento, as garantias de envolvimento dialógico na língua estrangeira serão confrontadas com os discursos de *procedimentos para as aulas*, destinados ao professor, e do discurso *instrucional do livro do aluno*, que aparece no livro do aluno e direciona as ações do aluno na prática com o texto literário.

### 3.1 AS PROPOSTAS DE MANUAIS DIDÁTICOS PARA A INTERAÇÃO COM O TEXTO LITERÁRIO

Nos livros analisados, as justificativas da *abordagem metodológica* empregada, que estão desenvolvidas na parte de introdução do manual do professor<sup>41</sup>, prometem o envolvimento do aluno no processo de aprendizado em cinco aspectos: o domínio da gramática/vocabulário, da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fluência. Estes cinco domínios são tratados separadamente pelo livro didático e a literatura é apresentada em argumentos de amostras de língua autêntica como podendo servir à prática de qualquer um deles.

As afirmações da abordagem metodológica fazem entender que a literatura está incluída no uso de materiais autênticos, que possibilitariam o contato do aluno com o inglês “real”. Assim, os argumentos defendem a abordagem metodológica dos livros didáticos em afirmações que soam a favor da prática dialógica, assim como o desenvolvimento de propostas de engajamento intelectual e emocional na língua estrangeira em uma abordagem que seria ampla e integrada, capaz de treinar a competência sociocultural do aluno. No entanto, até onde pude perceber, o discurso da abordagem metodológica exime-se de explicar a tomada do texto literário para a proposta de práticas lingüísticas. Os livros didáticos analisados preferem falar da relação da leitura com os aspectos formais da língua: com a gramática, o vocabulário, a escrita, a compreensão oral e a conversação.

Assim, a *abordagem metodológica* comum aos três livros didáticos estudados afirma que o aluno seria preparado para situações reais da vida, pois teria contato com o inglês autêntico, ou a leitura realista, o que contentaria o aluno,

---

<sup>41</sup>Os três livros didáticos de inglês como língua estrangeira, tomados para análise neste trabalho, estão norteados pela mesma abordagem pedagógica que é comum aos livros didáticos de inglês que se intitulam *comunicativos*. Sendo assim, a análise das propostas pedagógicas para as cinco habilidades na prática de inglês como língua estrangeira é feita considerando os pontos em comum aos três livros: *Move Up Intermediate Teacher's Book*, p. iv-vii, *American Inside Out Teacher's Book Advanced*, p.3-5 e *New Headway, Upper Intermediate Teacher's Book*, p.ix-xi.

que perceberia o quanto pode compreender da língua estrangeira. Desta forma os livros estariam evitando abordagens puramente pedagógicas, estas entendidas como abordagens que enfocam apenas aspectos do aprendizado formal, pois estariam encorajando o aluno a emitir respostas aos textos em uma maneira pessoal e genuína “antes que estes fossem usados para outras propostas” (GREENALL, 1996, p.v), que envolvem a prática de elementos lingüísticos.

Para o livro didático a leitura veicularia a língua. Desse modo, a *gramática*, por exemplo, seria estabelecida junto com as funções de linguagem, assim como cumprimentar, concordar, discordar, em exemplos retirados do texto de literatura. Em decorrência, a prática de *leitura* se diferenciaria das usuais, porque outros livros incluem “textos que não são convincentes enquanto discurso” (GOMM e HIRD, 2003, p.4), uma vez que teriam sido escritos meramente para incluir estruturas gramaticais.

O aluno seria também exposto a uma gama de *vocabulário* relevante para um aprendizado personalizado. A prioridade seria para o vocabulário contemporâneo, direcionado ao universo de adultos e de adultos jovens. Ainda, a organização das palavras por áreas ou tópicos facilitaria o processo de seleção de vocabulário relevante pelo aluno de acordo com categorias pessoais.

A prática da *escrita* seria motivadora, pois envolveria a produção da escrita em uma variedade de formatos. As produções escritas seriam voltadas para a vida real, mas controladas, pois é responsabilidade do livro didático providenciar o desenvolvimento sistemático desta habilidade.

As atividades de *compreensão* oral envolveriam objetivos de entender textos autênticos e variados. Nesse sentido, o aluno seria treinado à compreensão do inglês da vida real ao ouvir diferentes sotaques e a artistas reais, ainda, os argumentos para a prática de *conversação* defendem o desenvolvimento da fluência. Este aconteceria em tarefas personalizadas, autênticas, que envolvem os alunos. Os alunos seriam encorajados a se arrisquem na língua estrangeira.

Os argumentos utilizados para justificar este tipo de abordagem metodológica evidenciam que as propostas de comunicação na língua estrangeira não são coerentes

com a concepção de interação dialógica<sup>42</sup>. Nesse sentido destacam-se, por exemplo, a visão fragmentada da língua que os livros didáticos apresentam ao trabalhar separadamente as habilidades lingüísticas com a clara preocupação da prioridade para a prática de elementos formais. Contrariamente à prática dialógica, que acontece quando os falantes constroem juntos os significados na troca de idéias relevantes, na proposta do livro didático as ações de ler, escrever, ouvir e conversar servem para praticar a língua como código. Nas seções seguintes serão analisadas as propostas da abordagem metodológica em diferentes textos literários que compõem o livro didático de inglês como língua estrangeira.

### 3.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE INTERAÇÃO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA EM GÊNEROS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, as propostas de envolvimento na língua estrangeira, garantidas pela abordagem metodológica do livro didático de inglês, serão observadas em textos literários em livros didáticos. A observação em três textos de literatura, de gêneros literários diferentes, tem por objetivo verificar se o trabalho com o texto literário no livro didático segue a regularização dos propósitos que constam na abordagem metodológica<sup>43</sup> do manual do professor. Para tanto, a análise dos textos será feita sobre dois discursos: o discurso de *procedimento para as aulas*, destinado ao professor e presente apenas no Manual do Professor, e o discurso *instrucional* presente no *livro do aluno*. A observação se faz em duas partes: na descrição das aulas com os gêneros literários no livro didático e na verificação dos efeitos das práticas sugeridas pelo livro didático no desenvolvimento da língua estrangeira à luz da teoria da língua dialógica do círculo de Bakhtin.

---

<sup>42</sup>Cf. 1.1.

<sup>43</sup>Cf. 3.1.

### 3.2.1 Procedimentos no Livro Didático Sugeridos para as Aulas com Textos de Literatura

#### 3.2.1.1 O gênero romance

O fragmento do romance *The Mayor of Casterbridge* (Anexo 1), contido no livro didático *New Headway*, segundo o Manual do Professor, serve à prática de leitura, compreensão oral, conversação, gramática e vocabulário. A primeira página contém informações sobre o autor, Thomas Hardy, e é ilustrada com uma foto do autor e com fotos de alguns de seus livros. Na atividade 1 os alunos devem olhar as ilustrações e ler as informações sobre o autor inglês. Na atividade 2 os alunos preparam perguntas sobre o autor e também as respondem. Uma vez que as informações que respondem as perguntas já estão dadas na mesma página, é evidente que o objetivo deste exercício é a prática de formulação de perguntas. Esta evidência é reforçada pelas palavras dadas no exercício: “When/Where/Born/die? / What/father/do?” , que os alunos devem utilizar para as perguntas.

Na próxima página os alunos são preparados para ler um fragmento do capítulo 1 do romance. Para tanto, devem olhar a figura e ler o título do capítulo: *The Man Who Sold His Wife*. Em seguida eles lêem o fragmento inicial do capítulo e respondem a uma série de quatro perguntas que checam a compreensão factual do enredo.

A atividade seguinte prepara os alunos para ouvirem uma versão dramatizada da seqüência da história. Nesta preparação os alunos utilizam uma lista de informações para imaginar o que acontecerá na história. Eles ouvem então e checam as informações corretas. Na parte *Reading 2* eles lêem o fragmento completo do capítulo 1. Na parte seguinte *Comprehension check*, os alunos checam a compreensão comparando as diferenças de informações entre o texto lido e ouvido no exercício 1.

Nesta mesma parte, de checagem da compreensão, inicia-se a prática da língua no estado dicionarizado. Com exceção do exercício 3 que serve à prática de

leitura, os demais exercícios, a partir do exercício 2, servem para praticar a língua em seu estado dicionarizado, totalmente isolada de contextos. No exercício 2 os alunos escolhem entre uma lista de 16 adjetivos que descrevem personalidade e caráter, para especularem sobre o caráter e a personalidade das personagens.

No exercício 3 há uma breve retomada ao texto; os alunos devem discutir o entendimento de citações retiradas do texto. Este exercício é destinado à prática de leitura: os alunos voltam ao texto uma segunda vez e analisam o contexto das citações a fim de compreendê-las. Na seqüência, os alunos praticam a fluência respondendo a uma série de seis perguntas a fim de imaginar como a história finaliza. O professor fornece então a sinopse da história e os alunos checam as informações.

A próxima atividade, *vocabulary*, retoma a língua no estado dicionarizado, em palavras e sentenças fora de contexto. A seqüência dos exercícios consiste na prática de formação de vocabulário por prefixo e sufixo. Os alunos estudam as regras de formação das palavras e praticam formando novas palavras a partir de uma lista fornecida. Este exercício não faz nenhuma alusão ao texto literário. O objetivo é fazer a ligação entre a palavra base e os prefixos e sufixos. Os alunos são estimulados a interagir compartilhando idéias com toda a classe. As “idéias” consistem em verificar quantas palavras novas os alunos formaram. Nesta mesma direção, da língua fora de contexto, estão os exercícios 4 e 5. O exercício 4 consiste na prática de vocabulário (adjetivos que descrevem personalidade) em uma série de oito sentenças soltas, fora de contexto, nas quais os alunos decidem qual palavra completa a sentença. O exercício 5 estende a prática de vocabulário, pois os alunos discutem o significado de 12 palavras formadas com prefixo.

A lição é finalizada com uma atividade de conversação intitulada *Talking about books*. Nesta atividade os alunos praticam a fluência preparando perguntas para uma série de oito respostas dadas sobre o livro de Thomas Hardy. É claro aqui o objetivo de mais uma vez praticar a formulação de perguntas.

### 3.2.1.2 O gênero conto

O conto *Cat in the Rain* (Anexo 2), presente no livro *Move Up*, é a base para a prática do ponto gramatical *reported speech: reporting verbs*. O discurso que instrui o professor afirma que o objetivo com as atividades no texto literário é conduzir os alunos à narrativa que vai gerar as estruturas apresentadas na lição. Assim, na primeira página está a primeira parte do conto ilustrada por uma figura de um gato na chuva. As três atividades propostas para esta primeira parte são direcionadas ao reconhecimento do enredo da narrativa, em uma impressão de que a aula seguirá no enfoque da literatura. Nesse sentido, o professor é orientado a incentivar especulações sobre o texto com base nas imagens visuais (exercício 1). Para prever o que acontece na narrativa o professor pede aos alunos que leiam três fragmentos retirados dela. Estas duas atividades têm respostas definidas, que devem ser checadas com a leitura da primeira parte (exercício 3).

A segunda parte da lição entra claramente no objetivo gramatical. O professor é lembrado pelo discurso instrucional que o objetivo da lição é focalizar a ordem sintática de afirmações reportadas praticando o uso de verbos nessas construções. O professor deve pedir aos alunos que leiam as explicações no quadro de gramática a fim de que sejam feitos os exercícios 1, 2, 3 e 4, na seqüência, que se constituem da prática do ponto gramatical com estruturas retiradas do texto literário.

A aula segue na prática de leitura e vocabulário na qual o professor orienta os alunos a lerem a segunda parte da história, que está contida em espaço à parte, no final do livro. Após a leitura, o professor deve pedir aos alunos que identifiquem e pratiquem uma lista de vinte e sete palavras, retiradas da narrativa, reportando o que eles lembram da história. O professor deve checar se todos entenderam o enredo com perguntas sugeridas pelo discurso instrucional: *Por que a mulher quer o gato?/ Que tipo de pessoa é o marido/ esposa? / O que você pode dizer sobre o relacionamento deles? / Com qual personagem você mais simpatizou?* Ainda, o professor deve checar se os alunos lembram o significado das palavras e deve incentivar o

acréscimo de palavras na lista. Na preocupação de manter o controle do processo de aprendizado, segundo o Manual, o professor não deve explicar todas as palavras novas porque muitas não seriam apropriadas para o nível de proficiência lingüística dos alunos a quem o livro se destina.

Na prática de conversação e escrita o professor deve pedir aos alunos que trabalhem em pares e discutam as respostas a uma série de quatro perguntas para praticar a fluência. A atividade de escrita sugere que os alunos escrevam um parágrafo contando a história do ponto de vista do marido. Esta é uma sugestão de tarefa de casa.

### 3.2.1.3 O gênero poesia

O poema *Stealing* (Anexo 3), no livro *American Inside Out*, ancora a lição *An urban poem* da unidade intitulada *City*. Apesar de não ser explícito no Manual do Professor, o poema serve para a prática de vocabulário e de leitura. Nos exercícios 1 e 2 o professor deve direcionar os alunos ao reconhecimento do vocabulário. A lista de palavras apresentada deve ser relacionada com os seus significados em uma série de sentenças descontextualizadas.

As atividades com o vocabulário são uma preparação para a leitura do poema. Assim, a professora deve orientar os alunos a lerem o poema, cujas estrofes não estão em ordem. O exercício de leitura tem dois objetivos: colocar as estrofes em ordem para constituir o poema e imaginar se a personagem do poema é masculina ou feminina. Em seguida, no exercício de compreensão oral, os alunos ouvem o poema e checam se o colocaram na ordem correta.

As atividades 3 e 4 são destinadas à conversação; nelas os alunos praticam a fluência. No exercício 3 os alunos conversam sobre uma série de sete perguntas que especulam sobre os fatos do poema. Na última atividade com o texto literário, no exercício 4, os alunos escolhem dois pronunciamentos do poema de que eles mais tenham gostado e explicam por que os escolheram. O discurso instrucional sugere

como atividade opcional, como tarefa de casa, a atividade de escrita em que os alunos escrevam uma paráfrase do poema ou um breve resumo das reações deles ao poema.

As descrições das instruções integrantes do livro do professor e do aluno evidenciam que o texto de leitura é a base para a prática das habilidades lingüísticas. Qualquer um dos gêneros literários, o romance, o conto e a poesia, utilizados pelo livro didático, têm a finalidade de preparar um campo introdutório para a gramática e vocabulário. Estes dois aspectos são tomados pelo manual didático como suporte para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua. Desse modo, a “posse” do vocabulário e (ou) da estrutura gramatical específica é a garantia de bom desempenho nas ações de ouvir, conversar, escrever e ler na língua estrangeira. A ação de ouvir na língua estrangeira, no contexto do texto literário, tem, geralmente, a finalidade de treinar a compreensão nos diferentes sotaques da língua estrangeira e não de ouvir idéias. Ler o texto literário é um exercício de estratégias de leitura e se resume na tarefa de identificar informações direcionadas pelo livro didático, a fim de assegurar a homogeneidade de interpretações. Nesta mesma direção, as ações de conversar e escrever, utilizando as informações do texto de literatura, se caracterizam mais como sinônimo de prática da fluência que de construção de significados.

### 3.2.2 Desdobramentos da Aula de Inglês com o Texto de Literatura no Livro Didático

A descrição das aulas recomendadas nos livros didáticos serve de base para um possível entendimento dos efeitos da prática com o texto literário no livro didático de inglês. À luz das teorias da língua dialógica do círculo de Bakhtin<sup>44</sup> a descrição das aulas elucida a concepção de língua que norteia a prática do texto

---

<sup>44</sup>Cf. 1.1.

literário no livro didático, confirmando ou não a ausência de interação dialógica com o uso da literatura no ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

A utilização de qualquer um dos gêneros literários, o romance, o conto e a poesia, pelo livro didático, evidencia que a literatura funciona nos livros analisados como um pretexto para focalizar aspectos lingüísticos. Sendo assim, o discurso de procedimentos para as aulas, destinado ao professor, e o discurso instrucional do livro do aluno, confirmam as definições da abordagem metodológica do livro didático.

Nessa direção, a literatura nos livros didáticos de inglês observados serve de preparação para adentrar nos enfoques lingüísticos da lição. Assim, esta análise observa como a literatura tem o objetivo de trabalhar a forma da língua em atividades com *aparência* de literatura, tais como exercícios de pergunta e resposta, bem como a identificação de fragmentos retirados do texto sobre o autor, sobre as personagens e sobre o enredo. As menções ao texto literário nos livros didáticos são alternadas com a prática gramatical e vocabulário; em seguida a análise enfoca a alternância entre a ênfase em aspectos literários e de exercício de prática da língua.

Nos três livros didáticos analisados a visão sobre a literatura nos três gêneros é feita nos limites de reconhecimento, ou do autor ou das personagens, ou de fatos sobre os enredos. No uso do trecho do romance *The Mayor of Casterbridge* a identificação inicia-se pelo autor, exercício 1 p.30, e prossegue sobre informações de fatos do enredo nos exercícios: *Reading, Listening and speaking e Comprehension check 3*. No conto *Cat in the Rain* os exercícios 1, 2 e 3 da primeira parte *Speaking and Reading*, e os exercícios 1 da parte *Reading and Vocabulary*, bem como os exercícios 1 e 2 da parte *Speaking and Writing*, destinam-se à identificação das personagens e de fatos sobre o enredo. No Poema *Stealing*, os exercícios 1, 2, 3 e 4 da parte *Reading*, identificam a personagem principal do poema. Em todas as atividades que identificam o autor, personagens e fatos do enredo, o aluno pratica as habilidades de leitura apenas no sentido de decodificação em localização de informações, de compreensão oral escrita e conversação. A fragilidade destas

atividades para a prática dialógica está no fato de que as referências à literatura estacionam no ponto de identificação de aspectos factuais, não avançando em aspectos que podem problematizar o texto.

As idéias do círculo de Bakhtin, que evidenciam a função social como fator determinante da formação dos signos, conduzem à percepção de que as atividades com o texto de literatura no livro didático são utilizadas como pretextos para praticar a forma da língua e controlar a formação do signo literário. Note-se que nas atividades propostas para qualquer uma das habilidades lingüísticas o enfoque não é a construção do significado pelo diálogo com o texto literário. O contato com o texto literário é mediado pela voz do livro didático, que direciona as percepções dos alunos e do professor. Assim, nas atividades acima mencionadas, o aluno é levado apenas a reconhecer informações ou fatos, tais como nomes, épocas, lugares e estado emocional das personagens. Nesta perspectiva, é imposta ao aluno uma atitude passiva, nos modelos de *educação bancária*<sup>45</sup>, na qual ele não é estimulado a perceber outras dimensões no texto que não as factuais e lingüísticas.

Sendo assim, as atividades que parecem ter algum vínculo com a literatura não são suficientes para que o aluno dialogue com o texto literário na maneira proposta por Bakhtin<sup>46</sup>, ou seja, no exercício de reconstrução das realidades do texto a partir das suas próprias realidades, que o aluno perceberia estarem relacionadas ao texto. Na função em que está colocado o texto de literatura pelo livro didático, o aluno dificilmente chega a dialogar com as vozes do texto literário em relação de alteridade.

Na mediação da voz do livro didático, que direciona o olhar do leitor para os aspectos lingüísticos do texto, as ações das *forças centrífugas*<sup>47</sup>, que fazem parte da

---

<sup>45</sup>Cf. p.39.

<sup>46</sup>Cf. 1.2.

<sup>47</sup>Cf. 1.2, p.32.

ação de quebra de regularidades do signo literário, sofrem tentativas de cerceamento na aula de inglês. O livro didático tenta controlar a liberdade de construção de sentido e a liberdade das formações discursivas com o texto literário. Sendo assim, mesmo as atividades que parecem tender ao envolvimento com a literatura não são livres no sentido dialógico. Desta forma, perguntas aparentemente dialógicas, que pedem a opinião do aluno sobre aspectos do texto literário, não chegam a gerar percepções que estendam a visão sobre o texto literário como construto de um sistema sociocultural. Minha experiência como professora me autoriza a afirmar que a natureza dessas perguntas, no contexto a que elas servem, é de gerar respostas rápidas. Assim, tais respostas tendem também a não extrapolar a percepção dos fatos informativos que acabam ficando óbvios nos exercícios, sem que seja necessário confrontar realidades para responder as perguntas. Isto é o que ocorre, por exemplo, com o exercício 1 sobre o conto *Cat in the Rain*. Neste exercício os alunos olham a ilustração do gato na chuva torrencial, defronte a um local onde está escrito *Café* e “conversam” em pares sobre as seguintes perguntas: “Onde a história acontece? / O que está acontecendo? / Por que a história é chamada “Gato na Chuva?” / *Cat in the Rain*? “

Durante aproximadamente seis anos trabalhando com este texto, não lembro de ter presenciado nenhum interesse em respostas a tais perguntas que extrapolasse as informações da ilustração. As respostas foram sempre mais ou menos nestes termos: “A história acontece próximo a um Café ou restaurante / Está chovendo / Por que tem um gato na chuva.” Assim, a natureza das perguntas gera respostas de acordo com o interesse do livro didático, de que a história produza pronunciamentos óbvios, para assegurar que o objetivo da prática da conversação de *desenvolver a fluência* seja cumprido. Neste sentido, o objetivo do exercício não é a construção de sentidos com a literatura; não é *o que* o aluno diz que interessa, mas sim *como* ele diz.

Note-se que quanto mais provocadoras forem as perguntas menos controle haverá sobre elas. Perguntas que permitissem ao aluno se perceber como sujeito

nas realidades construídas pelo texto literário, questionando, por exemplo, as realidades que estão sendo transmitidas nas vozes do autor e das personagens, não permitiriam o controle considerado necessário para a prática das habilidades lingüísticas: as estruturas e o vocabulário utilizados pelos alunos fugiriam ao controle do professor. No contexto de liberdade dialógica se tornam mais desafiadores também o controle do tempo e da atmosfera de liberdade gerada, que pode *tumultuar* a aula.

Nesse contexto, a interação dialógica com a língua estrangeira é também comprometida pela tendência à desconsideração dos elementos *extraverbais*<sup>48</sup> dos quais depende a interação com o texto literário. Ao impor percepções, em tentativas de controle do signo com o texto literário, o livro didático ignora que o aluno está imerso em um universo de elementos extraverbais, formado por valores, crenças e circunstâncias que influenciam o modo como ele percebe e avalia as realidades a seu dispor.

O livro didático age como se a *avaliação* do aluno sobre a literatura fosse sempre positiva e como se o *horizonte espacial* da sala de aula e do livro didático fosse um ambiente ausente de interferências. Esta visão prevê que as imposições dos signos a serem construídas com o texto literário, direcionadas, para serem formados nos limites dos significados de informações factuais sobre o texto e de identificação de aspectos lingüísticos, acontecem de forma passiva e tranqüila. Assim, o livro didático toma a palavra e faz pausas, entre o comando de uma atividade e outra, para retomar a palavra como se o aluno não discordasse do que é levado a perceber e como se ele não percebesse outras realidades no texto.

Desse modo, o livro didático trata a língua com o texto literário tal como previsto por Bakhtin<sup>49</sup> na formação de sentenças isoladas de contexto, em um livro

---

<sup>48</sup>Cf. 1.1, p.26.

<sup>49</sup>Cf. 1.1, p.20.

de gramática, por exemplo, em que as pausas na voz de um único locutor são feitas apenas como um descanso, para que o próprio locutor retome a palavra. Assim, as pausas que constroem os signos previstos pelo livro didático não acontecem em função das expectativas de respostas do aluno como o outro dialógico, que pode aceitar o que ouve, mas também pode questionar, rejeitar, como realmente acontece nas ações de *reflexão e refração*<sup>50</sup> do signo.

Ao contrário do que ocorre na formação do signo dialógico, as expectativas do livro didático são sempre que o aluno responda aos comandos dentro de limites previstos. De acordo com o que Bakhtin aponta, sobre as diferenças das pausas entre seqüências de sentença, na voz de um único locutor, e das pausas feitas em função da relação de alteridade, em que os locutores fazem pausas porque desejam respostas “reais”, as atividades com o texto literário deveriam ser no sentido de não controlar respostas e também de permitir que o aluno formulasse perguntas.

O controle exercido pelo livro didático sobre o texto literário impõe a prática da língua na característica de quase sinalidade<sup>51</sup>: os exercícios com sentenças e com listas de palavras estão ausentes da carga axiológica de um locutor dialógico e expressam funções gramaticais e não sentidos que constroem a liberdade de significados. Ou seja, as sentenças e listas de palavras retiradas do texto literário para a prática de aspectos da forma da língua não são constituídas em juízos de valor de um locutor que almeja trocar sentidos dialógicos com a língua, que envolvem o embate entre visões de mundo. O sentido que é emitido na língua no estado de oração/sentença e de vocabulário é o sentido único, do estado da palavra dicionarizada e da língua em definições gramaticais. Tanto as considerações de Volochinov sobre a formação do signo dialógico quanto as considerações de Bakhtin sobre as diferenças que envolvem a língua enquanto discurso e a língua enquanto

---

<sup>50</sup>Cf. 1.1, p.25.

<sup>51</sup>Cf. 1.1, p.23.

código mostram que a língua vista em sentenças e/ou listas de palavras descontextualizadas não constrói significados no âmbito dialógico quando interlocutores ouvem e produzem idéias.

Neste modelo está uma grande porção das atividades envolvendo os três gêneros literários analisados. No gênero romance *The Mayor of Casterbridge* as atividades da parte *Comprehension check*, no exercício 2, esperam que sejam praticados os adjetivos uma lista de 16 palavras. A parte de *Vocabulary*, os exercícios 1, 2, 3, 4 e 5 destinam-se à prática de palavras com prefixo e sufixo, isoladas em listas ou em sentenças fora de contexto. O conto *Cat in the Rain* é destinado à prática de gramática em sentenças isoladas e à prática de vocabulário em uma lista com 28 palavras.

Ao mesmo tipo de exercícios destina-se a primeira parte da lição com o poema *Stealing*. Na prática de vocabulário com este poema os alunos identificam o significado de uma lista com 11 palavras entre locuções verbais, substantivos e verbos. No exercício 2 devem ser identificados os significados de palavras que estão em destaque em seis sentenças descontextualizadas.

Estas atividades de vocabulário e gramática estão nos moldes da língua como *senal* e como *oração/sentença*. Estes são exemplos da língua no estado dicionarizado, esvaziada de juízos de valor. Isoladas do todo do enunciado as orações/sentenças e palavras isoladas de contexto não são dirigidas a alguém como o outro dialógico e são destituídas das marcas que as tornam objeto de interação socioverbal. É o que Bakhtin nos faz entender:

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista. (BAKHTIN, 2000, p.326)

É importante retomarmos agora os pontos principais deste capítulo, à guisa de conclusão parcial. As análises dos três gêneros literários em livros didáticos de inglês como língua estrangeira evidenciaram certas regularidades no tratamento da língua. Tais regularidades podem ser observadas em dois momentos quase distintos. Um destes momentos envolve o trabalho focado no uso da língua, mas travestido de prática de literatura. Neste sentido, as atividades de reconhecimento de fatos sobre o autor e sobre as personagens, bem como informações sobre o enredo, têm ares de interação com o texto literário. No entanto, estas atividades servem de fato para a prática das habilidades lingüísticas em busca de modelos de precisão. Assim, a prática de leitura, de escrita, de compreensão oral e de fluência ganham prioridade sobre a língua como formadora de idéias. O que se destaca neste tipo de atividade é a tentativa de controle, pelo livro didático, da formação do signo literário. Nestas atividades o aluno não dialoga com o texto literário, mas antes apenas deve executar as instruções dadas pela voz do livro didático.

O outro momento que envolve o enfoque na língua para o trabalho com o texto literário no livro didático é a prática de vocabulário e estruturas gramaticais. Para tanto, palavras e sentenças são retiradas do contexto do texto literário para servir à prática da forma da língua no estado dicionarizado. Nesta prática não há nem mesmo a impressão de juízos de valor sobre as palavras e orações. Estas atividades formam signos/significados lingüísticos; ou tratam a língua como código. Neste tratamento a língua é percebida no modelo estruturalista, nos aspectos que restringem a língua ao significante e significado<sup>52</sup>, que isolam o falante dos contextos sociais em que ele existe.

Nessa perspectiva, a imagem de comunicação que se revela pelo texto de literatura no livro didático é a de um quadro estático, que prevê o repasse de mensagens por um locutor, que por sua vez parece sempre saber o que diz, a serem transmitidas a um receptor idealizado, que não questiona e não discorda. É uma

---

<sup>52</sup>Cf.1.1, p.24.

imagem de comunicação que supostamente estaria ausente do conflito entre visões de mundo. A função do texto de literatura no livro didático, de servir à prática da forma da língua, caracteriza a voz do livro didático como pronunciamento de mão única. Nesta concepção de língua como modelo de precisão e palavra dicionarizada, ou seja, de oração/sentença, a interação é prevista no modelo de comunicação locutor + receptor + mensagem = comunicação, criticado por Bakhtin<sup>53</sup> como o modelo estruturalista de troca verbal.

Nessa visão de interação verbal o aluno não é o outro dialógico para o texto literário; assim, tem poucas chances de perceber-se como sujeito agente. Desse modo, confirma-se o que apontam Usher & Edwards (1996)<sup>54</sup> sobre a educação humanista que, no discurso que prega o envolvimento do aluno este é, na verdade, conduzido a repetir modelos ao invés de se ver como sujeito consciente em um sistema de valores formados nas determinações socioculturais.

Na concepção bakhtiniana de língua como produto de interação dialógica não há espaço para visões de separação entre língua e literatura. Se, como mostram Bakhtin e Volochinov, o diálogo com o texto literário acontece na formação da literatura como enunciado, mediante a construção de signos, tal diálogo se dá com as idéias que se constroem na interação dialógica com o texto e não meramente com os aspectos lingüísticos formais da língua. As considerações de Bakhtin e Volochinov sobre as diferenças entre língua como oração/sentença e de língua como enunciado; bem como as diferenças entre língua como sinal e signo<sup>55</sup> evidenciam que não há como dialogar com o texto literário como enunciado concebendo a língua enquanto código lingüístico.

---

<sup>53</sup>Cf. 1.1, p.21.

<sup>54</sup>Cf. 2.1.1, p.47.

<sup>55</sup>Cf. 1.1. 23.

Para que o texto literário no livro didático deixe de servir à prática de educação positivista, Leahy-Dios (2000 p.281) aponta três aspectos que devem ser observados: a) o uso de *ferramentas críticas* (o texto literário seria utilizado como apoio, junto com outros textos, e não como a única fonte de informação); b) a *democratização do espaço de discussão* da literatura (o professor deve estar aberto às diferenças de interpretação sobre o texto literário); c) *reconhecimento do poder político pedagógico da literatura* (a literatura veicula valores/visões de mundo que são formações do capital cultural).

Tomemos como exemplo desta perspectiva levantada por Leahy-Dios o texto *Cat in the Rain*, escolhido aqui porque é um texto com o qual tenho experiência direta e repetida de uso em sala de aula de língua, mas, na verdade, as ferramentas apontadas por Leahy-Dios se aplicam a qualquer texto. Independente de seu grau de elaboração, todo texto pode ser problematizado dentro do seu contexto sociohistórico. Mas voltando ao texto escolhido, ele poderia ser abordado dialogicamente da seguinte maneira:

- a) ao invés de servir como fonte primeira para a gramática, vocabulário e informações para o exercício de habilidades lingüísticas, bem como de espaço para a reprodução de pontos de vista da crítica literária e do professor, este texto deveria ser problematizado, por exemplo, nos vieses da história. Nesta perspectiva, poderia ser construído o entendimento sóciohistórico do texto a partir do fato de que Hemingway (o autor), que esteve envolvido com questões da Segunda Guerra, possivelmente retrataria realidades da guerra no conto. Assim as personagens podem ser percebidas como ícones dos efeitos da guerra, que traduzem isolamento, solidão, agressividade. Neste sentido, os questionamentos podem ser feitos a partir do diálogo com as vozes do autor, das personagens e do capital cultural, envolvendo outras ferramentas paralelas assim como outros textos relacionados ao assunto. Poderia envolver ainda a interação com a aula de história, na problematização de conflitos

que assolam o mundo atual, aproveitando exemplos de realidades dos alunos que têm histórico familiar de envolvimento em guerras. Ainda, é possível problematizar a realidade de relacionamentos conjugais do passado e da contemporaneidade;

- b) poderiam ser negociadas várias opções de leitura/produção com o texto, assim como dramatização e resenhas críticas, seminários, nos quais seriam aceitas como válidas quaisquer interpretações sobre o texto;
- c) seriam levantadas percepções sobre visões de mundo do autor/narrador e das personagens, da crítica literária, que formulam as realidades do texto; estas visões de mundo seriam problematizadas de modo a perceber o processo de formação de valores que constroem o capital cultural da literatura.

Dessa maneira, a literatura serviria à prática da língua como enunciação, não como código.

Esta última parte, a análise de possíveis desdobramentos do texto literário no livro didático de inglês dentro das perspectivas da interação dialógica, evidenciou que as propostas do livro didático para a interação na língua inglesa como língua estrangeira através do texto de literatura não se concretizam dentro das teorias da língua dialógica. As afirmações sobre a abordagem metodológica, pelo livro didático, e as descrições das aulas com textos de literatura mostram que a prioridade do texto literário no livro didático é a formação de signos lingüísticos não dialógicos e não de signos literários dialógicos. A confirmação da tendência do livro didático em cercar a liberdade dialógica com o texto literário foi feita com base nos seguintes aspectos levantados pela teoria de língua do círculo de Bakhtin: a inclinação do livro didático ao controle das forças centrífugas na formação do signo com a literatura. Ainda, destaca-se a falta de previsão quanto à ação dos elementos extraverbais que formam o enunciado dialógico. Neste contexto, a língua estrangeira com o texto literário tende a ser apresentada em características de quase sinalidade, que se aproxima do

modelo estruturalista. Esta característica autoriza a concepção de comunicação estática que seria garantida por falantes ideais em circunstâncias de produção ausentes de interferências externas.

## CONCLUSÃO

A noção de língua como discurso, levantada por Bakhtin e por Volochinov (cf. capítulo 1) evidencia que a interação socioverbal se faz no envolvimento dialógico entre falantes. Nesta prática de interação dialógica a língua serve à construção de enunciados, ou de pronunciamentos dotados de cargas axiológicas dos interlocutores, que geram o signo dialógico. Neste sentido, o que caracteriza a interação verbal é o conteúdo que a língua pode expressar. As suas constituições formais são apenas a matéria para aquilo que faz a razão de ser da língua: a construção de significados/idéias. Desse modo, uma vez que, conforme as percepções das idéias do círculo de Bakhtin, a interação dialógica com um texto de literatura acontece nos mesmos aspectos que a interação dialógica não-literária, o texto literário no livro didático deve ser tratado nesta concepção de língua dialógica a fim de que possa promover a comunicação.

A utilização do texto de literatura pelo livro didático de inglês como língua estrangeira se faz, provavelmente, na convicção de que o texto literário é um tipo de texto especial, consagrado como objeto estético sacralizado e como modelo de língua (cf. capítulo 2). Como objeto estético superior o texto literário contribuiria para conferir um certo glamour ao livro didático, pois traria a idéia de que o aprendizado de inglês também pode ser envolto numa atmosfera de erudição com os valores intelectualizados da arte. Estes valores são vistos pelo capital cultural da literatura em nossa sociedade como enobrecedores, exaltados para a formação de valores morais e estéticos. Nesta mesma direção, a literatura também é vista como modelo de língua. Assim, um texto literário seria um campo rico de exemplos da boa linguagem, nas estruturas lingüísticas entendidas como bem construídas e de vocabulário amplo e erudito.

As concepções de Bourdieu (1982), Foucault (2004) e Giroux (1981) sobre o funcionamento das sociedades mostram que estas crenças sobre a literatura são imposições do capital cultural, que direciona visões de mundo. Como forças

socioculturais, tais crenças já canonizadas sobre a literatura ganham estatuto de verdade e, como tal, são difíceis de ser questionadas. Isto é o que se revela nas vozes de profissionais envolvidos com o ensino de língua inglesa, por exemplo. Neste sentido também o professor de inglês como língua estrangeira mostra que acredita no caráter de erudição da literatura, o que, para ele, a diferencia de outros textos. Assim, convencido pelo elevado capital cultural da literatura, o professor de inglês tende a defender os supostos valores estéticos da literatura e a reproduzir os objetivos do livro didático, em utilizá-la para a prática de aspectos formais da língua estrangeira.

A visão sobre a literatura como modelo de língua a torna um objeto bastante conveniente para a abordagem pedagógica do livro didático de inglês como língua estrangeira. A abordagem do livro didático, que tem como prioridade a prática de aspectos lingüísticos, mais do que o desenvolvimento de idéias na língua estrangeira, encontra no texto literário um argumento convincente para o exercício de aspectos gramaticais, para a prática de leitura e escrita, de compreensão oral e de fluência. Neste sentido, esta pesquisa mostrou que o livro didático tende a mediar o diálogo com o texto literário, direcionando assim a formação de signos lingüísticos com a literatura (cf. capítulo 3).

Nesse contexto de controle, o texto de literatura no livro didático de inglês não produz a interação dialógica prevista pelas percepções de língua do círculo de Bakhtin. Desse modo, as afirmações do livro didático que asseguram o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem da língua estrangeira são questionáveis. A concepção de língua dialógica delinea um quadro bastante claro sobre o texto literário no livro didático: a concepção de envolvimento comunicativo do livro didático não é a mesma da língua dialógica, que envolve as interações socioverbais na construção de significados, em que falantes interagem porque têm algo a dizer e a ouvir.

As noções da língua dialógica do círculo de Bakhtin apontam que o que determina o uso da língua é a sua função social. Além das considerações de Volochinov sobre a formação do signo, que mostram claramente que o signo é

social, Bakhtin (2000) afirma que a função social determina a formação dos gêneros discursivos em que a língua circula. Desse modo, uma vez que parece estar claro, nesta altura, que a função social do texto literário no livro didático não é a construção de signos literários, posso afirmar que o principal resultado desta pesquisa é a indicação de que o texto literário no livro didático pode constituir em um outro gênero que não é mais o gênero literário.

Uma das evidências que levam a esta afirmação é o fato de que o diálogo com o texto literário no livro didático não é livre, mas é antes mediado pela voz do discurso instrucional do livro didático, que impõe sobre o texto literário a formação de signos lingüísticos. A afirmação de que o texto de literatura no livro didático não constitui mais um gênero literário merece ser profundamente investigada à luz das teorias da língua dialógica e da formação de gêneros discursivos. As evidências de que o texto de literatura no livro didático não se constitui em gênero literário trariam uma nova perspectiva sobre a prática com este texto. Acredito que a definição deste novo gênero possibilitaria uma direção na prática pedagógica ambígua (entre literatura e língua) e tumultuada em que este texto está atualmente inserido.

Este trabalho, entretanto, não se arvora de tal proposta caracterizadora de um novo gênero do discurso. Mais modesto, ele teve a proposta de defender a prática com a literatura na língua inglesa como língua estrangeira de modo a não separar o trabalho com a literatura e língua em sala de aula. Por concordar com Volochinov (1997, p.95), quando diz que “na interação dialógica não pronunciamos ou escutamos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis...”, acredito que se algum proveito há na literatura, este deve ser buscado nos modos em que este texto se constitui em enunciado, como qualquer outro enunciado que se constrói na interação dialógica.

Nesse sentido, acredito que a interação com o texto literário deve ser dialógica na direção proposta pelo círculo de Bakhtin. Nesta perspectiva o leitor atualiza o texto ao dialogar com as vozes que o formam, confrontando as realidades

que ele vê no texto com as suas próprias realidades, que como observa Bakhtin <sup>56</sup>, o leitor acredita estarem ressoadas no texto. Esta é uma prática que deve prever a liberdade de construção de signos, sem cerceá-lo de seu jogo de reflexão e refração, o que implica ter de lidar com um processo de aprendizado que pode caracterizar-se pela ausência de respostas definitivas. Este processo educacional parece ser coerente com o modo de existir no mundo pós-estruturalista, onde as ações são percebidas como localizadas e de caráter provisório.

Assim, acredito que o trabalho com a literatura no livro didático deve constituir-se a favor da emancipação do sujeito social. Nesta direção concordo com Leahy-Dios (2000, p.261) quando afirma que textos devem servir para problematizar realidades na perspectiva dialógica. Para tanto, afirma a autora, “é preciso sair da educação positivista, que se resume em aumento de vocabulário, paráfrases e estudo da língua”. Ainda, nesta mesma perspectiva, concordo com Jordão (2001, p.138), que propõe uma “educação literária” como espaço para construir novas interpretações e novos significados na dimensão social da sala de aula. Para tanto, Jordão defende a prática de “aprender a interpretar” de modo que o leitor seja sujeito agente, capaz de problematizar o conteúdo literário e problematizar constantemente até mesmo as suas próprias interpretações, e não simplesmente reproduzir visões do cânone literário ou de comunidades interpretativas específicas.

Por compartilhar das visões das duas autoras, que vão ao encontro das perspectivas da língua dialógica defendidas pelo círculo de Bakhtin, acredito que as convicções dos professores de inglês sobre o trabalho com a literatura devem ser revistas. As entrevistas realizadas nesta pesquisa mostraram em vários momentos que o professor de inglês acredita que a literatura contribui para o desenvolvimento da língua estrangeira. Nesta visão, a capacidade de usufruir da suposta “riqueza” lingüística em que estaria formulado o texto de literatura, em estruturas de “boa” elaboração e “amplitude” de vocabulário, seria um ganho adicional na prática com a

---

<sup>56</sup>Cf.1.2, p.33.

língua estrangeira. Neste sentido, a convicção do professor de que o texto literário é um texto especial o leva a acreditar que o sucesso da aula com o texto literário no livro didático está condicionado ao acesso às informações sobre o texto literário e sobre literatura como ciência, em especial as informações produzidas pelas teorias da literatura. Nesta crença, a formação acadêmica sobre literatura é claramente valorizada pelo professor. Este acredita que estaria capacitado a estabelecer o vínculo com o texto literário presente no livro didático se conhecesse as teorias literárias. Tal conhecimento o capacitaria a ser um transmissor da literatura, ou de levar o aluno de inglês a perceber aspectos que estariam ocultos no texto literário.

Embora concorde com os professores que o conhecimento das teorias literárias e de informações sobre os autores possam ser úteis no trabalho com a literatura, eu não acredito que este tipo de conhecimento por si só garanta uma prática dialógica com a literatura. À luz da visão da língua dialógica, entendo que o conhecimento informativo sobre a literatura, assim como tipos de narrador, de tempo, de personagem, bem como a interpretação de simbologias e das idéias da teoria e da crítica literária, não são aspectos suficientes para direcionar a prática literária no sentido de construir sentidos. Entendo que apenas o domínio de informações teóricas não é suficiente para produzir questionamentos de interpretações de visões de mundo como as visões do livro didático e da crítica literária, que são, geralmente, imposições do alto capital cultural que se construiu em torno da literatura nas sociedades ocidentais. Vejo que a prática dialógica deve permitir que a literatura sirva para interpretar diferentes pontos de vista e também problematizar visões de mundo, inclusive aquela própria de quem está interpretando. Esta prática proporcionaria a liberdade de construção de signos com a literatura no jogo de reflexão e refração, tal como as teorias bakhtinianas concebem ser a prática dialógica não-literária, bem como a prática dialógica literária.

Não se trata de eliminar a literatura do livro didático, mas sim de rever a função social a que ele serve, que geralmente tem tentado impedir a sua problematização. Compartilho da visão de Leahy-Dios (2000 p.279-280), quando

afirma que a solução para o problema da prática da literatura não está na escolha do professor e (ou) do livro didático pelo texto correto, ou mais apropriado, ou no meio em que ele circula. A solução está na maneira como se aborda o texto. Conforme a autora, alguns textos têm uma potencialidade de problematização maior que outros, no entanto, “todo texto pode contribuir para a conscientização pessoal e social, mesmo aqueles que parecem inócuos, ingênuos ou superficiais” (p.279): tudo depende de como ele será abordado.

Entendo ser possível, a nós professores de inglês como língua estrangeira, estabelecer a mediação dialógica com o texto literário que circula no livro didático. Isto desde que acreditemos que produzir (não reproduzir por imposição) idéias com a língua conduz a um processo de aprendizado muito mais estimulante que o processo que faz o caminho inverso da comunicação que aprendemos ver como natural. Na visão que direciona a mera reprodução do conhecimento impera a crença de que o aprendizado da língua como código é a garantia de que em algum momento futuro esta seja utilizada numa eventual interação “prática” e/ ou “autêntica”. Tal forma artificial de entender a interação na língua é, portanto, uma concepção bem diferente da interação sócio verbal entendida como dialógica, em que a língua como discurso serve à produção de idéias e o seu estado de código tem importância secundária.

Uma de minhas visões, hoje, sobre o presente trabalho de pesquisa é de que ele ajuda a explicar questões relacionadas a nós, professores de inglês como língua estrangeira, que fazem nossa prática diária muitas vezes um desafio tenso e no mais das vezes improdutivo no sentido de não contribuir para a formação de um processo educacional diferente do modelo bancário estabelecido. Creio que os resultados do confronto dialógico entre a teoria estudada, as vozes dos professores entrevistados e do olhar um pouco mais apurado sobre as aulas com o texto literário, permitem ver que nem sempre os efeitos negativos da aula com o texto literário no livro didático são de responsabilidade exclusiva do professor. Ainda que o professor seja, sem dúvida, o elemento mais cobrado no processo educacional que se revela

repleto de pontos frágeis, ele não é o grande responsável pela falta de motivação dos alunos e até mesmo de sua própria desmotivação.

Acredito que o professor poderia se ver em uma perspectiva de ação produtiva, que na ação de revezamento de discurso <sup>57</sup> pode modificar práticas. O professor pode ser um mediador mais justo do poder ao perceber que ele é um dentre os vários instrumentos no *sistema de poder* que envolve o texto de literatura no livro didático de inglês. A perspectiva de ação do professor viria no sentido de não se acomodar diante de visões pessimistas sobre o processo educacional, como quem já teria desistido de melhorar as realidades. O entendimento que o professor teria de sua posição de intelectual da pós-modernidade<sup>58</sup> poderia fazê-lo agir nas modificações de suas práticas locais.

Nesta compreensão o professor de inglês perceberia que no seu domínio restrito de ação da sala de aula, que caracteriza um universo localizado e microscópico dentro das malhas do poder, ele tem muita influência. As aparentemente pequenas ações em favor de práticas sociais mais justas no processo de aprendizado fazem diferença na vida dos alunos. A coragem para redirecionar aulas que se impõem autoritárias, ainda que em pequenas ações da prática diária, é o que de fato contribui para a emancipação dos alunos e do próprio professor.

Quando me refiro a ações contra visões autoritárias não estou propondo ações de resistência contra o sistema de poder no sentido de ignorar o que o poder impõe. Acredito que resistências contra as imposições da aula com o texto literário no livro didático não devem significar a simples omissão, em cortes de conteúdos e (ou) a substituição destes por atividades menos trabalhosas, assim como a troca do conteúdo da aula com o texto literário por uma atividade de jogo, por exemplo, apenas para ocupar o tempo e (ou) contentar os alunos.

---

<sup>57</sup> Cf. p. 76 - 78.

<sup>58</sup>Cf.2.2 – 2.2.1.

Sendo assim, também não acredito que ações de resistência contra visões autoritárias devam impor ao professor a condição de indivíduo de aparência sempre amigável, que deve estar sempre sorrindo e que deva evitar o confronto com as imposições pedagógicas e com os alunos. Práticas desta natureza apenas caracterizam *ações de violência simbólica* (BOURDIEU, 1982). Se em nossa prática evitamos contrariar os alunos apenas para que eles nos avaliem positivamente, estamos impedindo que o aluno se pronuncie como sujeito agente: o aluno geralmente tem restrições em discordar publicamente do professor que nunca o contraria, que lhe trata sempre com aparente doçura. Nesta atitude de violência simbólica não estamos contribuindo para a emancipação do aluno. O que parece, então, ser um ambiente harmônico, esconde de fato uma prática agressiva por parte do professor, que deseja impedir manifestações contrárias por parte dos alunos. Assim, as ações contra o autoritarismo de aulas com o texto literário no livro didático devem prever o espaço onde professor e aluno tenham contato dialógico, na troca de experiências no processo educacional. Este ambiente de construção de sentidos implica muitas vezes o embate conflitante entre sujeitos, em que eles se confrontam, sem que para isso tenham que ser agressivos.

O reconhecimento do professor como intelectual no sistema de poder do mundo pós-moderno, onde ele pode influenciar os seus domínios de ação local, pode ser uma ponte para o resgate da sua dignidade que, pelo menos na área de língua inglesa como língua estrangeira, mostra-se desgastada impedindo, comumente, que o professor seja visto na qualidade de educador. O professor de inglês dos dias atuais é percebido mais como um colaborador, nos moldes de profissional técnico, que deve cumprir as determinações do livro didático e apresentar resultados. O professor de inglês é cada vez menos visto como aquele que tem papel fundamental na formação de indivíduos.

Entendo que essa visão que deprecia a figura do professor pode ser modificada se ele for percebido como intelectual no sistema de poder. Como membro nas malhas dos poderes, o professor exerce parte deste poder; e isto não

precisa ser visto como negativo. Foucault (2004a, p.8) observa que o poder tem um lado bom, positivo, que é a sua característica reguladora. A ausência de ações de poder traria conseqüências desastrosas para as relações humanas em geral e também para a sala de aula dificultando a interação. Desse modo, o problema não está em exercer o poder na sala de aula, mas antes em como ele é exercido, se na visão autoritária ou na perspectiva dialógica, na qual alunos e professores convivam na relação de alteridade.

Assim, além de construir um entendimento sobre a função social do texto literário no livro didático de inglês, o que constituía o único objetivo no início desta pesquisa, este trabalho também permitiu algum entendimento sobre o papel do professor nas relações de poder que envolvem a prática com o texto literário no livro didático.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **The Dialogic Imagination**. Trad. Holquist Michael et al. University of Texas, 1992.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e out. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASTÜRKMEN, H. **Literature and the Intermediate Language Learner**: A Sample Lesson with Hemingway's "Cat in the Rain". In: Forum English Teaching, July, 1990.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CLIFFORD, J. et al. **Writing Culture**: The Poetics and Politics of Ethnography. University of California Press, 1986.

DUFF, A.; MALEY, A. **Literature**. Scotland: Oxford University Press, 1990.

EISNER, W.E. **The Enligned Eye**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba (PR): Criar Edições, 2003.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. **Estética, literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês A D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Trad. Por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. Por Laura F.A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004b.

FRANCO, Z. **Aspectos ideológicos no livro didático**: uma análise do livro American Hotline. Curitiba, 2003. Monografia (Especialização) - UFPR.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. **Ideology Culture & The Process Of Scholling**. Philadelphia (USA): University Press, 1981.

JORDÃO, C.M. **A educação literária no lado dos anjos**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte Americana) - Universidade de São Paulo.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**. Niterói: Ed. UFF, 2000.

LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1993.

MATURANA, R.H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.

MC RAE, J. **Literature With a Small 'l'**. London: Macmillan, 1991.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1996.

VOLOCHINOV, V.N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

ZIZEK, S. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1991.

### **Livros Didáticos**

BASTOW, T.; JONES, C. **American Inside Out**: Student's Book, Advanced. Macmillan, 2003.

GOMM, H.; HIRD, J. **American Inside Out**: Teacher's Book. USA: Macmillan, 2003.

GREENALL, S. **Move Up Intermediate**: Teacher's Book. Oxford: Heinemann, 1996.

SOARS, Liz and John. *New Headway*, English Course- Upper Intermediate Student's Book Oxford University Press, 2003.

## **APÊNDICE 1**

### **ASPECTOS ALMEJADOS NAS ENTREVISTAS**

- A visão do professor sobre os objetivos do texto de literatura no livro didático de inglês.
- Se o professor acredita que a formação literária é garantia para o sucesso das aulas de inglês com a literatura.
- A quem o professor responsabiliza pelas limitações da aula de inglês com o texto literário no livro didático.
- Se o professor faz modificações no plano de aula sugerido pelo Manual Didático.
- Se as eventuais modificações empreendidas pelo professor nas aulas de inglês têm como base uma perspectiva diferenciada de prática com a literatura daquela que molda o trabalho com o texto literário no livro didático.

## APÊNDICE 2

### ENTREVISTA DE AMOSTRAGEM

#### Entrevista VII

**Z:** Qual vc. acha que é o objetivo do texto de literatura dentro do livro didático?

**Prof.:** Eu acredito que seja estimular o interesse do aluno, é se vc. preparar bem um texto como o *Cat in the Rain*, que vc. mostre o que acontece, vc. pode guiar o aluno p/ perceber certas coisas, que acontece numa short story, por exemplo. Esse seria o meu objetivo. Despertar o aluno p/ ler um material autêntico, como um clássico da literatura, que esteja lá. O interesse dos autores ( do livro didático) normalmente, é de puxar né, do material de leitura ou do material de listening , em geral é dali que eles tiram as estruturas que vão ser trabalhadas, o vocabulário, o grammar topic, né, geralmente é o que eles fazem. Mas acho também que pode haver uma intenção do autor do livro de colocar o aluno em contato com algum material real. Até porque eles fazem propaganda disso, quando lançam um livro, que eles tem material autêntico né, que eles têm material autêntico, e esse é um material autêntico.

**Z:** Vc. mencionou que o prof pode guiar o aluno p/ perceber certas coisas no texto literário...como você acha que o texto literário pode ajudar o aluno de inglês?

**Prof.:** Eu acho que são dois pontos. A questão da língua, ele pode aprimorar seu vocabulário, a gente não tem controle do que o aluno vai aprender, ou do que ele aprende. Pode ser que de um texto como o *Cat in the Rain*, ele aprenda determinado vocabulário, ou um ponto gramatical e isso se torne algo relevante pra ele e ele não vai esquecer mais. Eu não tenho controle disso, mas é uma oportunidade que eu dou pra ele estar focado com a lg. de uma maneira mais autêntica.

Quanto à literatura, eu acredito que dá oportunidade pro aluno ter contato com o texto literário, que ele pode ganhar ao ler um texto literário, o quanto ele pode conhecer do ser humano com o texto literário, o quanto ele pode aprender com a tua orientação em sala de aula perceber no texto literário as dicas que o autor dá pra que se chegue no final. Eu quando trabalho com um texto como o *Cat in the Rain*, eu procuro chamar a atenção para os sinais que o autor (o Hemingway) dá, de coisas que possam vir a acontecer... do simbolismo, de várias coisas assim. Então eu acho que vc. pode sim, nessa aula ajudar o aluno a perceber que existe simbolismo, então essa parte, que talvez ele, como leitor mais ingênuo, não venha perceber. Então vc. pode ajuda-lo a chegar nesse ponto. Então são várias coisas: a questão da língua, do que ele pode fazer com as estruturas e com o vocabulário, a questão da leitura de um texto literário, que ele deve prestar mais atenção. Por isso ele deve fazer

duas leituras, ou três, e a questão do ser humano, que você aprende sobre o ser humano, ao ler um texto literário, dos problemas existenciais, da grandeza do ser humano. Então várias coisas que vc. aprende na literatura. Aí eu até lembro do texto do filósofo "X", que ele fala da importância da literatura. Então dentro da teoria da complexidade, da importância da literatura pro ser humano. Que é justamente isso, pra que vc. perceba na lit. a complexidade do ser humano. ..Então eu acredito que vc. possa ajudar o aluno a ver que o livro pode levar a isso, e vc. pode ajudar a pessoa a ler. Mas isso vai depender muito da sua preparação, você professor, pra guiar o aluno pra isso. Que não seja apenas uma leitura ingênua, ah, leu e viu. Acho que você tem que conduzir o aluno a perceber outras coisas.

**Z:** Mas, o manual do prof. não se fixa nesse lado mais literário. A preocupação das instruções da aula é quanto aos aspectos formais da língua mesmo. E você vê que é possível fazer essa aproximação mais humanizada da literatura, mesmo se o manual do prof encaminha pra outro lado, vc. acha que dependendo do prof. é possível ainda trabalhar o tópico da aula, porque nós não podemos ignorar o tópico da aula, porque o aluno será avaliado.

**Prof.:** eu pessoalmente não conseguiria trabalhar com um texto desses sem trab. As questões da literatura. Sem chamar atenção pro estado de angústia que essa mulher do *Cat in the Rain* se encontra. Então eu acho que vai muito difícil. Então eu acho que vai muito da preparação do prof. em ser independente pra perceber que ele pode trabalhar com aspectos que vão além do que o manual prega. Eu sempre coloco (...) que o manual não é a Bíblia, que eles devem procurar outras coisas e ir além. Eu acho que seria um desperdício que houvesse um texto literário no livro e ele servisse unicamente para estudar um aspecto gramatical, ou vocabulário. Mas, para o prof. chegar a isso ele deve estar bem preparado.

**Z:** O prof. de línguas que trabalha com um livro que tenha um texto de literatura, ele precisa ter formação literária, ou não necessariamente? Você acha que há uma influência?

**Prof.:** Eu tenho uma formação sólida nessa área de literatura. Porque fiz curso de Letras, porque aprendi que existe clímax, existe uma resolução, por causa da instituição onde trabalho, aqui nós por muito tempo trabalhamos literatura nos níveis Intermediários com os *readers*...

**Z:** E como era esse trabalho com a literatura?

**Prof.:** Nós trabalhávamos com obras como *Picture of Dorian Gray*, *The Hound of Baskervilles*... O trabalho era orientado pela supervisão, tinha uma professora responsável pela literatura, e nós trabalhávamos basicamente com questionários. As perguntas guiavam para essas questões de qual era a problemática do texto, como se resolvia, com o simbolismo, ... e os alunos faziam um teste oral desses livros, o que não era muito compatível, eles tinha que estudar e o teste oral era feito com esse material...

**Z:** eu não lembro se eu já perguntei, ou se nós já incluímos nessas informações a sua opinião sobre se você segue as instruções do manual do prof...

**Prof.:** Em geral pra preparar uma aula eu **não** [ênfase do prof.] sigo as instruções do manual. Eu, procuro ver as respostas, confiro, mas é muito difícil eu seguir o manual. Eu nem olho. Eu olho o tópico e vou preparando como eu acho que seria a melhor maneira de trabalhar... posso até seguir a seqüência mas ...eu acredito em fazer escolhas (...) as vezes confiro e o que preparei é igual à sugestão do manual.

**Z:** Qual a dificuldade que o prof. mais encontra quando se depara, com esse tipo de texto, é a maneira com que o autor do livro didático

**Prof.:...** Há dois problemas, a maneira como o autor do livro didático estrutura o texto, se o prof. fizer a opção de seguir ao pé da letra o que o manual coloca e também a falta de formação do prof. pra trabalhar o texto literário.

**Z:** E essa formação, a academia, a universidade pode fornecer?

**Prof.:** Eu acredito que sim, pela maneira como é conduzido o trabalho de literatura na universidade. Eu me considero extremamente privilegiada porque eu tive uma excelente formação na universidade nesse sentido... 8 horas semanais de literatura em língua inglesa, sem falar em literatura brasileira ... se a escola não exige a formação do prof. em literatura então cabe à coordenação orientar esses prof. se for fazer uso da lit. no material didático.

**Z:** Você vê alguma diferença se o aluno pegar por exemplo o livro do Hemingway e for pra casa ler ou ver o texto do autor no livro didático, na aula de inglês? Você vê alguma diferença p/ o aluno, nos contatos com o texto?

**Prof.:** Eu acho que sim. Ele pegou o livro e levou p/ casa. Leu, pode ser que dependendo da formação dele ele vai saber apreciar aquela leitura e perceber certas coisas... mas eu acho que em sala de aula é diferente. Em sala de aula sendo orientado ele vai poder apreciar muito mais aquele material,...

**Z:** numa aula de inglês?

**Prof.:** numa aula de inglês. Ele vai poder apreciar muito mais, perceber certas coisas. Porque quando a gente trabalhava, por exemplo, com o *The Old Man and the Sea*, nós trabalhávamos com características da obra do Hemingway, nós trabalhávamos com o que acontecia, muito embora houvesse uma boa resistência por parte dos alunos, por que era um texto pesado....

**Z:** por que você acha que os alunos resistem?

**Prof.:** eu acho que é porque não há o hábito da leitura...eu acho também que as coisas mudaram muito nas últimas décadas. Até um tempo atrás as pessoas liam e nem questionavam se estavam com vontade de fazer aquilo, mas aí as pessoas começaram a questionar a importância ... e tanto que hoje a gente não tem nada de literatura, a não ser que venha realmente no livro didático em sala de aula porque, em geral a gente percebe que os alunos não comprariam mais tão bem a idéia, muitas vezes vão dizer que não tem tempo... por “n” motivos a gente percebe que na última década a gente só reduziu, reduziu, reduziu....essa questão de leitura de clássicos de literatura ou coisas assim. Talvez seja porque os alunos não lêem, pode estar também na postura do prof. que não consegue convencer o aluno, pra perceber o que o aluno deve olhar... as pessoas entendiam que aprender a língua era talvez vir aqui e aprender gramática e vocabulário, que aprender literatura, talvez não estivesse relacionado com isso...

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**THE MAN WHO SOLD HIS WIFE**

## READING AND LISTENING

### Pre-reading task

- 1 Look at the pictures and read the biographical information about a famous English writer.

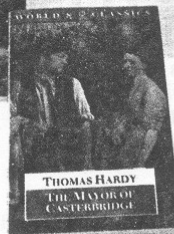
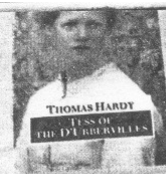
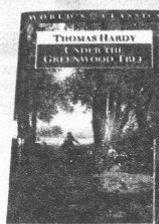
#### HARDY, Thomas

**Born** 2 June 1840, near Dorchester, in Dorset, England

**Died** 11 January 1928, in Dorchester

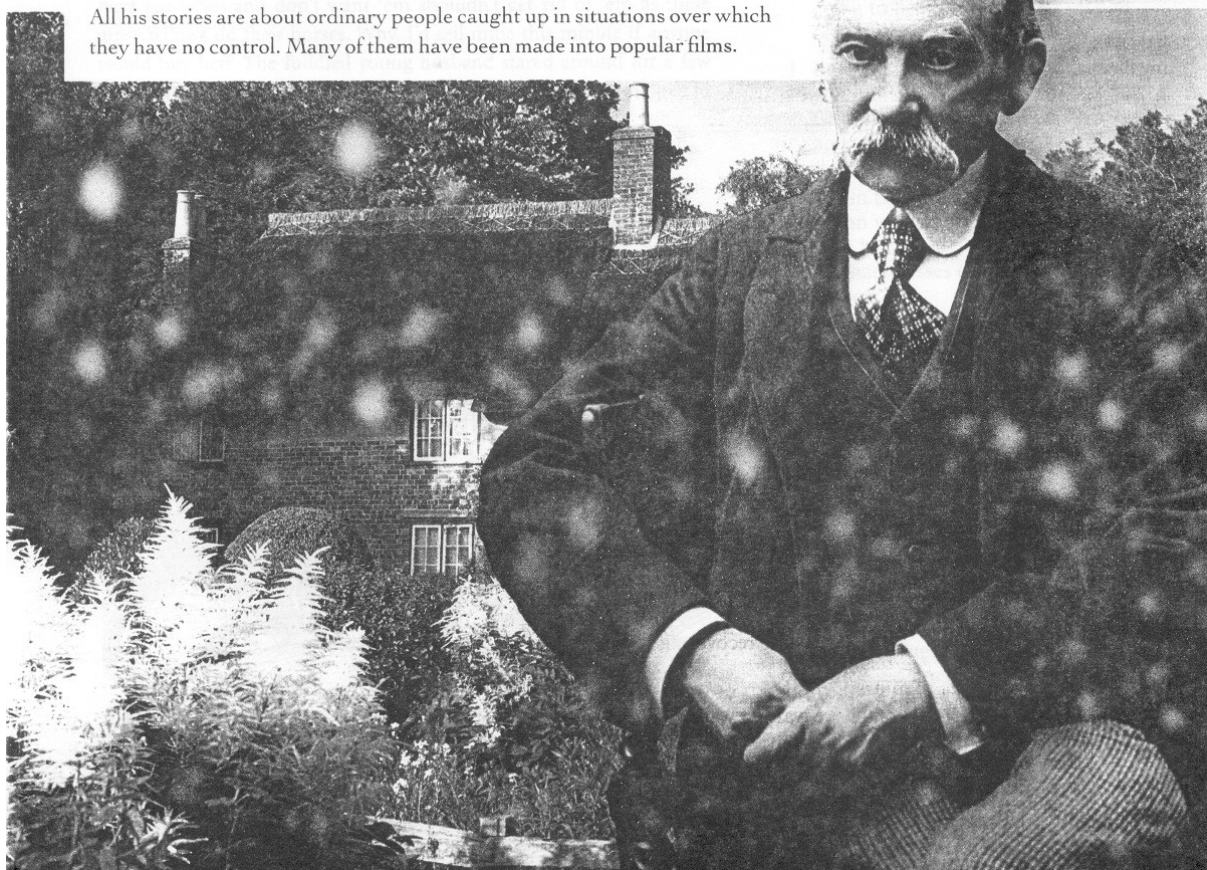
Thomas Hardy was the son of a stonemason. After leaving the local school, he became an architect and went to work in London. However, he missed the Dorset countryside so much that he returned there in 1867 and began writing novels and poetry. In 1872, *Under the Greenwood Tree* was published. This was the first of many of his novels describing characters and scenes from country life. His first major success was the novel *Far from the Madding Crowd*, in 1874. After this, his stories became increasingly gloomy and tragic. His characters suffer terribly in a cruel and uncaring world. In *The Mayor of Casterbridge* (1886), the main character, Michael Henchard, is eventually destroyed because, as a young man, he had sold his wife and child to another man at a fair.

Other famous novels include *Tess of the D'Urbervilles* and *Jude the Obscure*. All his stories are about ordinary people caught up in situations over which they have no control. Many of them have been made into popular films.



- 2 Work in pairs. Use the prompts to ask and answer questions about Thomas Hardy.

- When/where/born/die?
- What/father/do?
- What/after school?
- Why/return/Dorset?
- When/begin/novels?
- What/*Under the Greenwood Tree* describe?
- When/first big success?
- ... stories optimistic/pessimistic?
- Who/Michael Henchard? What/do?
- ... *Mayor of Casterbridge* /happy ending?



## Reading (1)

Look at the picture and read the caption. Then read the extract from Chapter 1 of *The Mayor of Casterbridge* below. Answer the questions.

## Extract 1

## The Man Who Sold His Wife



The conversation took a turn. The theme now was the ruin of good men by bad wives, and, more particularly, the frustration of many a promising young man's high hopes by an early marriage.

'I did it myself,' said the hay-maker with bitterness. 'I married at  
5 eighteen, like the fool that I was; and this is the consequence o't.'

He pointed at himself and family. The young woman, his wife, who seemed accustomed to such remarks, acted as if she did not hear them.

The auctioneer selling the horses in the field outside could be heard saying, 'Now this is the last lot – now who'll take the last lot? Shall I say  
10 two guineas?' 'Tis a promising brood-mare, a trifle over five years old.'

The hay-maker continued. 'For my part, I don't see why men who have got wives and don't want 'em shouldn't get rid of 'em as these gipsy fellows do their horses. Why, I'd sell mine this minute if anyone would buy her!' The fuddled young husband stared around for a few  
15 seconds, then said harshly, 'Well, then, now is your chance; I am open to an offer.'



*Michael Henchard, an unemployed hay-maker, has arrived with his wife, Susan, and child at a village fair and horse auction. He has had too much to drink and is becoming increasingly loud and aggressive.*

## Glossary

1. 10 **guinea** (n)  
(old English) one pound + one shilling = £1.05 now
1. 10 **brood-mare** (n)  
female horse kept for breeding
1. 10 **a trifle** (n)  
a little
1. 14 **fuddled** (adj)  
befuddled, confused by drink

## Comprehension check

- 1 What is the topic of the conversation?
- 2 What does Michael regret about his past?
- 3 Is the wife surprised by Michael's behaviour?
- 4 What gives him the idea of selling his wife?

## Listening and speaking

Work in small groups. You are going to hear a dramatized version of what happens next in the story.

- 1 Before you listen, talk about what you think will happen next. Choose three ideas from the list, and compare them with the rest of the class.
  - Susan becomes hysterical.
  - Susan walks out, taking the child with her.
  - Michael passes out in a drunken stupor.
  - The auctioneer agrees to auction Susan like the horses.
  - A farmer offers to buy Susan for ten guineas.
  - Lots of men want to buy Susan and a fight breaks out.
  - A sailor buys Susan and the child for five guineas.
  - Susan is sold to someone but has to leave the child with Michael.
  - Susan believes that she and the child will be better off without Michael.
- 2 **T3.5** Listen and tick (✓) which of the sentences in Exercise 1 are correct.
- 3 What are the noises that you hear?

## Reading (2)

Now read the full extract and answer the questions.

Extract 2

The Man Who Sold His Wife

She turned to her husband and murmured, 'Michael, you have talked this nonsense in public places before. A joke is a joke, but you may make it once too often, mind!'

'I know I've said it before, and I meant it. All I want is a buyer. Here, I am waiting to know about this offer of mine. The woman is no good to me. Who'll have her?'

The woman whispered; she was imploring and anxious. 'Come, come, it is getting dark, and this nonsense won't do. If you don't come along, I shall go without you. Come!' She waited and waited; yet he did not move.

'I asked this question and nobody answered to't. Will anybody buy her?'

The woman's manner changed. 'I wish somebody would,' said she firmly. 'Her present owner is not to her liking!'

'Nor you to mine,' said he. 'Now stand up, Susan, and show yourself. Who's the auctioneer?'

'I be,' promptly answered a short man. 'Who'll make an offer for this lady?'

'Five shillings,' said someone, at which there was a laugh.

'No insults,' said the husband. 'Who'll say a guinea?' Nobody answered. 'Set it *higher*, auctioneer.'

'Two guineas!' said the auctioneer; and no one replied.

'If they don't take her for that, in ten seconds they'll have to give more,' said the husband. 'Very well. Now, auctioneer, add another.'

'Three guineas. Going for three guineas!'

'I'll tell ye what. I won't sell her for less than five,' said the husband, bringing down his fist. 'I'll sell her for five guineas to any man that will pay me the money and treat her well; and he shall have her for ever. Now then, five guineas and she's yours. Susan, you agree?' She bowed her head with absolute indifference.

'Five guineas,' said the auctioneer. 'Do anybody give it? The last time. Yes or no?'

'Yes,' said a loud voice from the doorway.



All eyes were turned. Standing in the triangular opening which formed the door of the tent, was a sailor, who, unobserved by the rest, had arrived there within the last two or three minutes. A dead silence followed.

'You say you do?' asked the husband, staring at him.

'I say so,' replied the sailor.

'Saying is one thing, and paying is another. Where's the money?'

The sailor hesitated a moment, looked anew at the woman, came in, unfolded five crisp pieces of paper, and threw them down upon the table-cloth. They were Bank of England notes for five pounds. Upon these, he chinked down the shillings severally – one, two, three,

four, five. The sight of real money in full amount had a great effect upon the spectators. Their eyes became riveted upon the faces of the chief actors, and then upon the notes as they lay, weighted by the shillings, on the table. The lines of laughter left their faces, and they waited with parted lips.

'Now,' said the woman, breaking the silence, 'before you go further, Michael, listen to me. If you touch that money, I and this girl go with the man. Mind, it is a joke no longer.'

'A joke? Of course it is not a joke!' shouted her husband. 'I take the money, the sailor takes you.' He took the sailor's notes and deliberately folded them, and put them with the shillings in a pocket with an air of finality.

The sailor looked at the woman and smiled. 'Come along!' he said kindly. 'The little one, too. The more the merrier!' She paused for an instant. Then, dropping her eyes again and saying nothing, she took up the child and followed him as he made towards the door. On reaching it, she turned, and pulling off her wedding-ring, flung it in the hay-maker's face.

'Mike,' she said, 'I've lived with thee a couple of years, and had nothing but ill-temper! Now I'll try my luck elsewhere.' 'Twill be better for me and Elizabeth-Jane, both. So good-bye!'

### Comprehension check

- 1 What did you learn from the reading that you didn't learn from the listening?
- 2 Underline the adjectives which you think best describe Michael Henchard.  
Use your dictionary to help with new words.  
Give reasons for your choice.

unhappily married	immature	irresponsible
polite	sober	kind-hearted
sensible	long-suffering	self-pitying
thoughtful	insensitive	reckless
pitiable	belligerent	
disloyal	unreliable	

Which of the adjectives do you think describe Michael's wife?

Which of the adjectives describe the sailor?

- 3 What do the following quotations from the text mean?
  - 'Her present owner is not to her liking.' (l. 20)
  - 'Saying is one thing, and paying is another.' (l. 51-2)
  - 'Upon these, he chinked down the shillings severally ...' (l. 58-9)
  - 'Their eyes became riveted upon the faces of the chief actors.' (l. 61-2)
  - 'Come along ... The little one, too. The more the merrier!' (l. 72-3)
  - 'I'll try my luck elsewhere.' (l. 80-81)

### What do you think?

What do you think happens in the rest of the novel?

- Does Michael regret his actions when he wakes up sober?
- Does he ever see his wife and child again?
- Does the sailor take them far away?
- Will Susan have better luck with the sailor?
- Does the little girl have a good and happy future?
- Which characters are happy and successful in the end?

Your teacher will give you a synopsis of the story when you have discussed your ideas.



### VOCABULARY

#### Suffixes and prefixes

Work in pairs. Use a dictionary to help.

- 1 Suffixes are often used to form different parts of speech.  
respond (v) → response (n) → responsible (adj) → responsibility (n)  
Prefixes are often used to change the meaning.  
(co- = together with): co + respond = correspond = to exchange letters with someone  
(ir- = not): ir + responsible = irresponsible = not responsible
- 2 Make new words with the base words, using the suffixes and/or negative prefixes. Sometimes you need to make small changes to the spelling.

PREFIX	BASE WORD	SUFFIX
	conscious	
	help	-able/ible
in-	kind	
	literate	-ful
un-	loyal	
	mature	-(t)ive
im-	measure	
	polite	-less
il-	popular	
	relevant	-cy
ir-	rely	
	respect	-(i)ty
dis-	sense	
	success	-ment
mis-	thought	
	understand	-ness
	use	

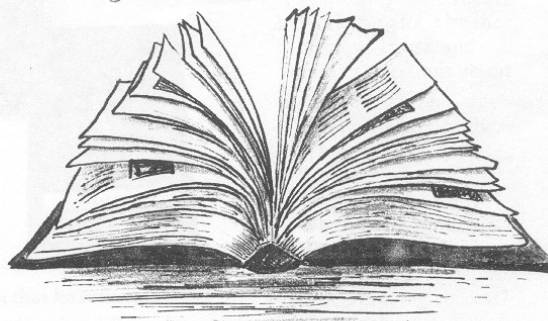
- 3 Share ideas with the whole class. How many new words did you make altogether? From which base word did you make the most new words?

- 4 Complete the sentences with the correct form of the word in brackets.
- a What I appreciate most about my grandfather is his wisdom. His advice is always \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. (SENSE) (HELP)
- b Never go to Sue with a serious problem. She's very \_\_\_\_\_ and totally \_\_\_\_\_ to other people's feelings. (MATURE) (SENSE)
- c I think that boxing is a \_\_\_\_\_ sport. What is the point of trying to hit another person until they are \_\_\_\_\_? (SENSE) (CONSCIOUS)
- d What I like about Tom is his jokes. They make me \_\_\_\_\_ with laughter. (HELP)
- e We'd been walking along the \_\_\_\_\_ railway track for hours before we realized that the map was out-of-date and \_\_\_\_\_. (USE) (USE)
- f The only thing poverty leads to is \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. (HAPPY) (LITERATE)
- g My aunt isn't fond of today's children. She thinks that they are all \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. (POLITE) (RESPECT)
- h The pleasure that reading brings is \_\_\_\_\_. (MEASURE)
- 5 What meaning do the following prefixes add?
- a **self**-conscious  
b **anti**-abortion **pro**-abortion  
c **non**-fiction  
d **pre**-war **post**-war  
e **re**use  
f **ex**-president  
g **over**cook **under**cook  
h **fore**see  
i **anten**atal  
j **sub**marine  
k **co**-author  
l **bi**lingual

Find another example for each of the prefixes. Share them with the whole class.

## ● SPEAKING AND LISTENING

### Talking about books



- 1 Do you often read for pleasure? What kinds of books do you like reading? When do you usually read?
- 2 We usually want to know some things about a book before we start reading it. Here are some answers. Write in the questions.
- Example  
*Who wrote it?*  
Thomas Hardy/Jane Austen/Saskia Lane
- a \_\_\_\_\_?  
In 1886/At the end of the eighteenth century/Two years ago.
- b \_\_\_\_\_?  
It's a romantic novel/It's a thriller/It's a biography.
- c \_\_\_\_\_?  
It's about a tragic marriage/It's about politics and corruption.
- d \_\_\_\_\_?  
A countryman called Michael Henchard and his wife, Susan/A detective called Blunket and his assistant, Sergeant Moon.
- e \_\_\_\_\_?  
Yes, it has. It came out quite a few years ago and starred Alan Bates.
- f \_\_\_\_\_?  
It ends really tragically/It's frustrating because we don't really know/They all live happily ever after.
- g \_\_\_\_\_?  
I thought it was great/I couldn't put it down/I didn't want it to end/It was OK but I skipped the boring bits.
- h \_\_\_\_\_?  
Yes, I would. It's great if you like a good love story/It's a terrific holiday read.

**ANEXO 2**  
**CAT IN THE RAIN**

## 5

*Cat in the Rain*

Reported speech (3): reporting verbs

**SPEAKING AND READING**

1. Work in pairs. The story in this lesson is *Cat in the Rain* by Ernest Hemingway (1899–1940). Look at the picture and decide:

- where it takes place
- what's happening
- why it's called *Cat in the Rain*



2. Here are some extracts of dialogue from the first part of the story. Can you add anything to your answers to 1?

"I'm going down and get that kitty," the American wife said.

"Don't get wet," he said.

"A cat?" the maid laughed. "A cat in the rain?"

"Yes," she said, "under the table." Then, "Oh, I wanted it so much. I wanted a kitty."

3. Read part 1 of the story and check your answers to 1 and 2.

There were only two Americans stopping at the hotel. They did not know any of the people they passed on the stairs on their way to and from their room. Their room was on the second floor facing the sea. It also faced the public garden and the war monument. There were big palms and green benches in the public garden. In the good weather there was always an artist with his easel. It was raining. The rain dripped from the palm trees. Water stood in pools on the gravel paths. The sea broke in a long line in the rain and slipped back down the beach to come up and break again in a long line in the rain. Across the square in the doorway of the café a waiter stood looking out at the empty square.

The American wife stood at the window looking out. Outside right under their window a cat was crouched under one of the dripping green tables.

"I'm going down and get that kitty," the American wife said.

"I'll do it," her husband offered from the bed.

"No, I'll get it."

The husband went on reading, lying propped up with two pillows at the foot of the bed.

"Don't get wet," he said.

The wife went downstairs and the hotel owner stood up and bowed to her as she passed the office. He was an old man and very tall.

"Il piove," the wife said. She liked the hotel-keeper.

"Si, si, Signora, brutto tempo. It's very bad weather."

He stood behind his desk in the far end of the dim room. The wife liked him. She liked the way he felt about being a hotel-keeper.

Liking him, she opened the door and looked out. It was raining harder. The cat would be around to the right. As she stood in the doorway an umbrella opened behind her. It was the maid who looked after their room.

"You must not get wet," she smiled, speaking Italian. Of course, the hotel-keeper had sent her.

With the maid holding the umbrella over her, she walked along the gravel path until she was under their window. The table was there, but the cat was gone. She was suddenly disappointed. The maid looked up at her.

"Ha perduto qualche cosa, Signora?"

"There was a cat," said the American girl.

"A cat?" the maid laughed. "A cat in the rain?"

"Yes," she said, "under the table." Then, "Oh,

I wanted it so much. I wanted a kitty."

When she talked English, the maid's face tightened.

"Come, Signora," she said. "We must get back inside. You will be wet."

"I suppose so," said the American girl.

## GRAMMAR

## Reported speech (3): reporting verbs

You can often use a reporting verb to describe the general sense of what someone thinks or says. This is common when you report orders, requests, warnings, threats, advice, invitations, offers, and promises. There are several patterns for these verbs.

## Pattern

## 1. verb + to + infinitive

She **decided to get** the cat in the rain.

## 2. verb + object + to + infinitive

He **told her not to get** wet.

## 3. verb + (that) clause

He **agreed that** it was bad weather.

## 4. verb + object + (that) clause

The maid **warned her that** she would get wet.

## 5. verb + objects

She **accepted the umbrella**.

## 6. verb + 2 objects

He **offered to get the cat for her**.

## Verbs

agree ask decide hope promise

refuse

advise ask encourage persuade

remind tell warn

agree decide explain promise reply

suggest warn

advise tell warn

accept refuse

introduce offer

## 1. Put the words in order to make reported statements.

- his she the offer refused to cat get
  - told the maid wet get her not to
  - she cat the she seen had a told maid
  - would her the get wet warned she maid
  - she maid wanted told she had the cat the
  - back to to the hotel agreed go she
1. *She refused his offer to get the cat.*

## 2. Underline the sentences in part 1 of the story which match the reported statements in activity 1.

- "No, I'll get it."

## 3. Look at these sentences and decide who might be speaking and to whom.

- "It was gone." (reply)
- "I wanted it so much." (explain)
- "Get something to read." (suggest)
- "If you get a cat, I'll leave you." (warn)
- "I won't let you have any pets." (refuse)
- "I'll get you a dog." (promise)

Rewrite them in reported speech using the reporting verb in brackets.

1. *She replied that it had gone.*

You will see only some of the sentences above in part 2 of the story. Which ones do you think they will be?

## 4. Look at the reporting verbs in activities 1 and 3. Which pattern do they follow?

## READING AND VOCABULARY

## 1. Work in pairs. Look at your answers to Grammar activity 3. Can you guess what happens in the second part of the story?

Now turn to Communication Activity 4 on page 59 and read the second part of the story.

## 2. Work in pairs. Try to remember as much as possible about the story. Use the words in the box to help you.

hotel stairs room floor sea  
rain palm tree square waiter  
cat table husband read  
pillow hotel owner bow  
umbrella maid wet  
disappointed mirror hair lap  
purr stroke clothes  
tortoiseshell

Now read the whole story again and check.

## SPEAKING AND WRITING

## 1. Work in pairs and answer the questions.

- How would you describe the girl's mood?
- Why does she want the cat so much?
- Is the cat the maid brings the same cat?
- Can you think of a different title for the story?

## 2. Write a paragraph describing what happens in the story from the husband's point of view.

*It was pouring with rain one day, and we were in our hotel room. I was reading a book when...*

#### 4. Lesson 5 Reading and Vocabulary, activity 1

##### Part 2

They went back along the gravel path and passed in the door. The maid stayed outside to close the umbrella. As the American girl passed the office, the padrone bowed from his desk. Something felt very small and tight inside the girl. The padrone made her feel very small and at the same time really important. She had a momentary feeling of being of supreme importance. She went on up the stairs. She opened the door of the room. George was on the bed, reading.

"Did you get the cat?" he asked, putting the book down.

"It was gone."

"Wonder where it went to," he said, resting his eyes from reading.

She sat down on the bed.

"I wanted it so much," she said. "I don't know why I wanted it so much. I wanted that poor kitty. It isn't fun to be a poor kitty out in the rain."

George was reading again.

She went over and sat in front of the mirror of the dressing table looking at herself with the hand glass. She studied her profile, first one side and then the other. Then she studied the back of her head and her neck.

"Don't you think it would be a good idea if I let my hair grow out?" she asked, looking at her profile again.

George looked up and saw the back of her neck, clipped close like a boy's.

"I like it the way it is."

"I get so tired of it," she said. "I get so tired of looking like a boy."

George shifted his position in the bed. He hadn't looked away from her since she started to speak.

"You look pretty nice," he said.

She laid the mirror down on the dresser and went over to the window and looked out. It was getting dark.

"I want to pull my hair back tight and smooth and make a big knot at the back that I can feel," she said. "I want to have a kitty to sit on my lap and purr when I stroke her."

"Yeah?" George said from the bed.

"And I want to eat at a table with my own silver and I want candles. And I want it to be spring and I want to brush my hair out in front of a mirror and I want a kitty and I want some new clothes."

"Oh, shut up and get something to read," George said. He was reading again.

His wife was looking out of the window. It was quite dark now and still raining in the palm trees.

"Anyway, I want a cat," she said. "I want a cat. I want a cat now. If I can't have long hair or any fun, I can have a cat."

George was not listening. He was reading his book. His wife looked out of the window where the light had come on in the square.

Someone knocked at the door.

"Come in," George said. He looked up from his book.

In the doorway stood the maid. She held a big tortoiseshell cat pressed tight against and swung down against her body.

"Excuse me," she said, "the padrone asked me to bring this for the Signora."

**ANEXO 3**  
**AN URBAN POEM**

## An Urban Poem

### Vocabulary

- 1 Work with a partner. Look at the following words and phrases taken from the poem you are about to read. Answer the questions that follow.

a mute a mate to hug someone a gut to joy-ride  
 mucky to pinch something to boot something or someone  
 daft to nick something to flog something

- There are two nouns that refer to people. Which one means a *partner*? Which one means a *person who cannot speak*?
  - One noun refers to a part of the body. Which part?
  - Which two verbs mean *to steal*?
  - Which verb means *to kick violently*?
  - Which verb describes a much more tender action?
  - Which verb means *to sell*?
  - Which verb means *to steal a car and drive it around just for fun*?
  - There are two adjectives. One is a British English word for *stupid*. The other means *dirty*. Which is which?
- 2 Some of the words above are particularly informal. They have been included in the questions below in **bold**. Discuss your answers to the questions with a partner.
- Have you ever had anything **nicked** from your car?
  - Did you ever **pinch** toys or candy when you were a kid?
  - What would you do if you saw someone **booting** one of your **mates**?
  - Have you ever **flogged** anything at a flea market?
  - When was the last time you got really **mucky**?
  - Have you done anything **daft** lately?

### Reading

- 1 Work in small groups. Look at the poem below and answer the questions.

- The verses have been mixed up. Decide on an appropriate order.
- Do you think the character in the poem is male or female? Which lines in the poem support your argument?



a *It took some time. Reassembled in the yard, he didn't look the same. I took a run and booted him. Again. Again. My breath ripped out in rags. It seems daft now. Then I was standing alone amongst lumps of snow, sick of the world.*


b *Boredom. Mostly I'm so bored I could eat myself. One time, I stole a guitar and thought I might learn to play. I nicked a bust of Shakespeare once, flogged it, but the snowman was strangest. You don't understand a word I'm saying, do you?*

c *Better off dead than giving in, not taking what you want. He weighed a ton; his torso, frozen stiff, hugged to my chest, a fierce chill piercing my gut. Part of the thrill was knowing that children would cry in the morning. Life's tough.*

d *The most unusual thing I ever stole? A snowman. Midnight. He looked magnificent; a tall, white mute beneath the winter moon. I wanted him, a mate with a mind as cold as the slice of ice within my own brain. I started with the head.*

e *Sometimes I steal things I don't need. I joy-ride cars to nowhere, break into houses just to have a look. I'm a mucky ghost, leave a mess, maybe pinch a camera. I watch my gloved hand twisting the doorknob. A stranger's bedroom. Mirrors. I sigh like this – Aah.*

(Poem by Carol Ann Duffy, from *Selling Manhattan*, 1986)

2  19 Listen to the poem being read and check your answers.

3 Discuss these questions with your group:

- Do you like the poem?
- What do you think the title of the poem is?
- How old do you think the character is?  
Find lines in the poem that support your argument.
- Where do you think the character lives?
- Why does he/she steal?
- Why does he/she steal a snowman?
- Why do people steal things they don't need?

4 Choose two phrases that you found particularly evocative. Explain why you chose them.

Carol Ann Duffy

Carol Ann Duffy was born in Glasgow in 1955. She has won a number of awards for her poems on contemporary issues. In 1999, she was considered for recognition as poet laureate, a great honor in Great Britain.



(Edward Hopper, *New York Movie*, 1939. MOMA, New York)

**Discussion** Work in small groups. Look at the painting and discuss these questions:

- Look at the woman in the painting. What do you think she's waiting for? What is she thinking? How does she feel?
- What are the three things that bore you most? Was it the same when you were a child?
- What do you do when you're bored? Do you just put up with it or do you do something to amuse yourself?