

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉSIRÉE LUISE KRIEGL

A LITERATURA COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE O  
TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

CURITIBA  
2015

DÉSIRÉE LUISE KRIEGL

A LITERATURA COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE O  
TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen.

CURITIBA  
2015

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Kriegl, Désirée Luise

A Literatura como Elemento de Mediação Cultural no Ensino de  
Língua Inglesa: Análise de Atividades sobre o Texto Literário em  
Livros Didáticos de Inglês. / Désirée Luise Kriegl – Curitiba, 2015.  
128 f.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Henrique Evaldo Janzen.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.




1. Livro Didático. 2. Literatura – Língua Inglesa. I. Título.

CDD 371.32

## PARECER

Defesa de Dissertação de **Desiree Luise Kriegl** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, Prof. Dr. Gilberto de Castro, Prof. Dr. Cloris Porto Torquato, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A LITERATURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PENSAMENTO INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE O TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen		Aprovada
Prof. Dr. Gilberto de Castro		APROVADA
Prof. Dr. Cloris Porto Torquato		aprovada

Curitiba, 31 de março de 2015



Prof.ª. Dr.ª. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.ª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, pelo acompanhamento, orientação e amizade.

Aos professores e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos professores desta banca de qualificação e defesa pelas contribuições e sugestões essenciais a esta pesquisa.

À CAPES que me concedeu a bolsa de estudos.

Aos meus pais, Maria de Lurdes e Gerhard, pela dedicação e carinho que dispuseram na minha formação moral, ética e educacional possibilitando meus caminhos de estudos.

Ao meu marido, Fagner, por todo amor, dedicação e paciência durante o período de desenvolvimento deste trabalho.

À Deus que me proporcionou conhecer todas essas pessoas e permitiu esta minha caminhada.

## RESUMO

Acreditamos que a literatura é uma possível ferramenta para o trabalho em uma perspectiva intercultural no aprendizado do inglês como língua estrangeira e, por isso, esta pesquisa tem o intuito de verificar como é elaborado o trabalho a partir do texto literário, quando existente, nos livros didáticos de inglês. A seleção dos livros didáticos a serem analisados foi feita a partir do acervo de livros do centro de recursos do CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR – e dos livros aprovados pelo PNLD de 2011. Serão analisadas as atividades pré e pós-textuais referentes a textos literários encontrados nos livros didáticos de inglês: *Keep in Mind – 9º ano* (livro do professor utilizado pela rede pública de ensino), e *Global – Upper Intermediate* (livro do aluno utilizado atualmente pelo CELIN). Esta análise tem como objetivo verificar se as atividades desenvolvidas a partir dos textos literários priorizam o trabalho gramatical/estrutural da língua ou se possibilitam a discussão sobre cultura abrangendo a visão de mundo do aluno. Constatou-se que a maioria das atividades encontradas sobre livros didáticos não proporciona o diálogo entre a cultura do aluno e as culturas relacionadas à língua inglesa, prestando-se geralmente para o trabalho de interpretação de textos ou estrutura da língua. Em algumas atividades o texto literário é utilizado como sendo mero texto informativo, sendo que o conteúdo deste acaba não sendo trabalhado. Outras atividades convidam o interlocutor a participar da discussão sobre o texto (incorporam a cultura do aluno), mas estas ainda se encontram em menor número dificultando assim que o aluno compreenda melhor as outras culturas, assim como amplie a compreensão sobre si mesmo.

Palavras-chave: livro didático, língua inglesa, literatura, interculturalidade.

## **ABSTRACT**

We believe that literature is a possible tool for the work in a intercultural perspective on the learning of English as a foreign language and, therefore, this research aims to see how the work is done from the literary text, if any, in English didactic books. The selection of textbooks to be analyzed was done from the collection of books from the resource center at CELIN - Language Centre and Interculturality of UFPR, and books approved by PNLD 2011. The activities to be analyzed are the pre and post-textual ones related to the literary texts found in the didactic books: *Keep in Mind* - 9th grade (teacher's book used by the public school system), and *Global - Upper Intermediate* (student's book currently used by CELIN). This analysis aims to determine whether the activities from literary texts prioritize the grammatical / structural work of the language or allow the discussion of culture covering the student's worldview. It was discovered that the majority of activities found on didactic books does not provide the dialogue between the student's culture and the cultures related to the English language and they are generally used to work with texts' interpretation or language structure. In some activities, the literary text is used as mere informational text, and their content ends up not being covered. Other activities invite the student to participate in the text's discussion, but they are still in a lesser number what difficults the students' better understanding about other cultures and also the understanding about themselves.

Keywords: didactic book, the English language, literature, interculturality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 CONCEPÇÃO DE CULTURA, LINGUAGEM E LITERATURA</b> .....	<b>12</b>
1.1 Visão tradicional de cultura .....	13
1.2 Concepção contemporânea de cultura e interculturalidade .....	17
1.3 Concepção de linguagem .....	22
1.4 Concepção de literatura .....	28
<b>2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E LIVRO DIDÁTICO</b> .....	<b>35</b>
2.1 Ensino de língua estrangeira .....	36
2.2 Livro didático e currículo .....	39
<b>3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	<b>43</b>
3.1 Metodologia .....	44
3.2 Critérios de escolha dos livros didáticos .....	48
3.3 Escolha dos livros didáticos e primeiras análises .....	49
3.4 Análise das atividades propostas para os textos literários .....	52
3.4.1 <i>Keep in Mind</i> – 9ºano (manual do professor) .....	53
3.4.2 <i>Global – Upper Intermediate (coursebook)</i> .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>



## INTRODUÇÃO

Há algum tempo venho estudando o inglês como segunda língua, tanto como aluna quanto como professora, e nesse caminho me deparei com diversos livros didáticos (doravante LD) e diferentes metodologias de ensino. Das experiências que obtive com alguns desses materiais emergiu o desejo de analisá-los mais detalhadamente no que diz respeito à inserção, ou à falta, de textos literários nestes e ainda, se presentes, qual o objetivo deles para o ensino de língua estrangeira, mais especificamente, o inglês.

O que tenho observado no trabalho com textos literários (doravante TL) em sala de aula é que esses são utilizados com o intuito de serem trabalhadas estruturas gramaticais ali presentes ou exercícios de compreensão de texto. Alguns LDs que apresentam obras de literatura ainda as utilizam somente como base para discussões sobre autores, datas e escolas literárias. Geralmente é com esse tipo de proposta de atividade com a qual os professores se deparam em LDs para o ensino de língua inglesa.

O que me inquieta em muitos materiais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é a escassez de ferramentas que funcionem para discussões mais abrangentes sobre cultura. Não é raro que um aluno quando pensa em estudar uma nova língua imagine que ela é construída por palavras e orações, ou seja, que ela é puramente estrutura e, assim, basta decorá-la e reproduzi-la. Isso porque muitos têm como base o LD de língua estrangeira que, por vezes, traz esse tipo de proposta. Além disso, o ensino da língua materna também reforça com frequência esta visão, pois a concepção de língua vista como correta está muito ligada às normas gramaticais desta. Porém, será que é exclusivamente papel do professor mostrar ao aluno que o aprendizado de uma língua exige muitos outros conhecimentos extralinguísticos? Acreditamos que não, pois o LD pode auxiliar neste processo. Por isso é essencial que a escolha do material a ser usado em sala de aula pelo professor ou pela instituição, quando possível, deve ser feita visando um trabalho que não priorize a estrutura. Dessa forma, percebemos que o trabalho com literatura pode ajudar bastante no que diz respeito à variedade de enunciados<sup>1</sup> que podemos

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a concepção bakhtiniana de “enunciado” presente no livro *Éstetica da criação verbal* (2011) que diferencia o termo de palavras e orações. Para Bakhtin (2011) a oração é uma unidade da

encontrar nos seus diferentes gêneros. Além disso, o trabalho com textos literários pode evitar algo muito comum quando outra cultura é apresentada: os estereótipos reproduzidos por muitos LD e também por alguns professores<sup>2</sup>, pois, como veremos a seguir as questões trabalhadas na literatura refletem, muitas vezes (embora com outros elementos composicionais e estilísticos), questões da realidade. No entanto, o oposto também é verdadeiro. Em alguns casos o LD pode utilizar o TL para reforçar estereótipos<sup>3</sup>.

Língua estrangeira e literatura sempre foram meus maiores interesses durante a graduação em Letras Português e Inglês, por isso o desejo de poder fazer uma pesquisa que contemplasse estes dois campos do conhecimento começou a surgir. Como a minha habilitação é de licenciatura, não tive a necessidade de escrever uma monografia, pois o meu currículo não exigia. No entanto, tive a oportunidade de participar do projeto “Formação em inglês para fins acadêmicos”, idealizado pelo Professor Doutor Henrique Evaldo Janzen, primeiramente como aluna e depois como bolsista-instrutora no ano de 2010. Este projeto era uma extensão da disciplina de Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) no qual os alunos, para serem aprovados, deveriam participar. Nele, os graduandos ministravam aulas, como forma de estágio, para alunos-bolsistas da UFPR. Essas aulas eram baseadas no material didático (unidade temática) que os mesmos produziram na disciplina antecedente, Metodologia de Ensino de LEM, a qual já estava interligada ao projeto. A experiência constava, desta forma, da produção dessa unidade temática até a aplicação da mesma em sala de aula. A unidade temática que eu desenvolvi correspondia à aproximadamente uma unidade de um LD comum, e teve como base principal a abordagem comunicativa de ensino. A ideia era construir a unidade temática pensando em como trabalhar, a partir dela, o conceito de interculturalidade com os alunos, deixando de lado o foco estrutural da língua.

---

língua e o enunciado uma unidade da comunicação discursiva, pois: “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes.” (Ibid., 275). Diferentemente do enunciado, a oração não exige que seu limite seja estabelecido pela alternância dos sujeitos. Bakhtin (2011) afirma que os enunciados são individuais e particulares, mas que cada campo de utilização da língua irá elaborar tipos relativamente estáveis de enunciados que podem ser chamados de gêneros do discurso. Estes serão abordados no decorrer da pesquisa.

<sup>2</sup> Os estereótipos podem até servir como ponto de partida para a discussão didática em sala de aula, o problema é fixar na estereotipização.

<sup>3</sup> Cf. p. 99.

Com esta experiência do projeto, a minha primeira com desenvolvimento de material didático e como professora de inglês, pude perceber o quanto aprender uma língua está longe de somente memorizar o seu vocabulário e estruturas, mas é necessário compreender também a cultura<sup>4</sup> à qual esta pertence, pois uma está intrinsecamente ligada a outra. Não podemos esquecer que os usos da língua dependem do contexto, e ainda que a língua se efetiva em enunciados os quais são únicos e irrepetíveis.

Este aprendizado me levou a sempre estar atenta durante a preparação de minhas aulas à língua como sendo mais do que meros símbolos para decodificação. Confesso que inicialmente foi complicado me desprender do tipo de ensino de línguas que eu tive no qual passávamos a maior parte do tempo decorando estruturas gramaticais e fazendo exercícios de repetição. No entanto, percebi que o aprendizado de uma língua será mais bem-sucedido se relacionado aos tipos de interações e associações que os alunos fazem em sala de aula, do que pelo ensino de normas gramaticais explícitas.

Com a intenção de me aprofundar no ensino de línguas e na abordagem intercultural, decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná na linha de Cultura, Escola, Ensino com um projeto de pesquisa que busca refletir sobre a literatura presente no LD. Para tanto, esta pesquisa de cunho qualitativo tem o intuito de analisar como os LDs de língua inglesa escolhidos<sup>5</sup> propõem trabalhar com os TLs que apresentam. Também verificaremos se há uma discussão acerca dos personagens, das representações culturais via enunciados, dos diferentes discursos, das questões culturais, suas diferenças e semelhanças se comparadas às culturas dos alunos.

Ainda nesta análise, investigaremos como as outras culturas são representadas nas atividades propostas sobre o TL para averiguar se estas representações (podem ser) estereotipadas ou não. Também iremos dar algumas sugestões de como as atividades poderiam ser modificadas para um trabalho mais aprofundado sobre o conteúdo do texto. Em síntese, queremos verificar qual é o objetivo de trabalho das atividades pré (se existirem) e pós-textos literários dentro dos LDs. Para verificar se

---

<sup>4</sup> Quando mencionamos o termo cultura pensamos nele em suas finalidades didáticas, isto porque reconhecemos que existem inúmeros universos de representações culturais. Consideramos também que cultura é indissociável à língua.

<sup>5</sup> *Keep in mind: 9º ano – Manual do professor (2010)* e *Global: Upper Intermediate – student's book (2011)*.

as atividades possibilitam a discussão intercultural em sala de aula, utilizaremos os seguintes critérios:

As atividades:

1. Levam em consideração que o TL não é mero texto informativo;
2. Abordam o contexto em que a obra foi escrita;
3. Auxiliam os alunos a construir relações entre a sua cultura e as culturas do outro;
4. Convidam o interlocutor a participar da discussão sobre o texto;
5. Auxiliam a compreensão do outro e a melhor compreensão de si mesmo.

Para desenvolver o meu estudo utilizarei como fundamentação teórica alguns autores importantes para a discussão sobre linguagem e cultura dentro do LD. O Círculo de Bakhtin nos dá como base a ideia de que linguagem e sujeito são inseparáveis. Os discursos constituídos por palavras só fazem sentido quando pertencem a um contexto cujas possibilidades são infinitas, assim como as dos sentidos. Dessa forma, as palavras estão sempre carregadas de sentidos e ideologias.

A visão de cultura que norteia pesquisa é proposta pelos autores Homi Bhabha (2013) e Terry Eagleton (2011). Ambos os autores nos levam a refletir sobre uma cultura que não é estática e nem isolada das demais, desta forma, está a todo o momento se transformando. Bhabha (2013) e Eagleton (2011) trazem um conceito interessante para a pesquisa: cultura híbrida. Esta é o resultado do encontro de duas culturas que quando entram em contato formam uma terceira que a partir desse momento possui características das outras duas. Portanto, as culturas estão sempre, de alguma forma, envolvidas entre si, sendo todas elas híbridas, heterogêneas e diferenciadas. Janzen (2005) também apresenta uma boa discussão sobre cultura e interculturalidade que auxiliará na conceitualização do termo, assim como Meireles (2002) que elucida questões convergentes entre o método comunicativo e a abordagem intercultural no ensino de LE.

Levarei em conta também Cândido (2006) que apresenta uma discussão relevante sobre o valor da interpretação social de obras literárias. O autor deixa claro que esta interpretação não anula a interpretação estética de literatura como arte, e transporta o leitor para uma discussão acerca das diferentes culturas. Assim como serão consideradas a visão de Márcia Abreu (2004) sobre leitura de literatura e de Bakhtin (2011) que elucida algumas questões sobre literatura que nos ajudarão a

compreender melhor o porquê da discussão sobre o TL em LDs de inglês que pretendemos esta desta pesquisa.

Pretendo também considerar autores que já desenvolveram estudos referentes ao ensino de línguas e literatura como Franco (2007). A autora indaga se a prática da língua inglesa se faz pelos textos literários presentes nos LDs, e se apodera do conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin. Por esta visão, a comunicação se dá através da construção dos enunciados pelos signos que uma determinada comunidade social compartilha. Franco (2007) afirma que este processo dialógico também ocorre na interação com o TL.

Neste trabalho organizamos os capítulos da seguinte maneira:

O primeiro capítulo dará espaço para a discussão teórica que norteia a pesquisa no qual serão apresentadas as concepções de cultura, tanto tradicional quanto contemporânea, assim como uma descrição do termo interculturalidade. Ainda neste capítulo serão descritas as concepções de linguagem e literatura que orientam a pesquisa.

O segundo capítulo contempla as discussões sobre o ensino de língua estrangeira e suas abordagens, assim como uma reflexão sobre o LD.

O terceiro capítulo apresenta a análise das atividades sobre literatura nos LDs escolhidos que foram feitas com base nas concepções teóricas discutidas no capítulo 1 e os critérios estabelecidos na introdução<sup>6</sup>. Para tanto, apontaremos inicialmente a metodologia utilizada para realizar esta pesquisa e também os critérios que foram utilizados para a escolha dos LD a serem analisados, sabendo que o primeiro deles foi a existência ou não de textos literários e, posteriormente, a aparição de atividades sobre estes textos.

---

<sup>6</sup> Cf. p. 10.

## 1 CONCEPÇÃO DE CULTURA, LINGUAGEM E LITERATURA

Este trabalho prevê seu desenvolvimento fundamentado em conceitos como cultura, interculturalidade, linguagem e ensino de literatura. Para tanto, este capítulo objetiva apresentar as discussões sobre cultura dos teóricos que norteiam a pesquisa neste aspecto: Homi K. Bhabha (2013) e Terry Eagleton (2011). Ambos definem a cultura como um conceito plural e em constante mudança. Os autores defendem que uma cultura, quando em contato com outras culturas, tem o potencial de ser transformada. Bhabha afirma que: “Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu como Outro”. (Bhabha, 2013, p.71) sintetizando a ideia de que pertencemos, acima de tudo, a uma cultura da humanidade.

Eagleton (2011) compara a cultura com a consciência, pois ambas nunca estão completas, estáveis ou terminadas. A língua como parte integrante da cultura também é passível de transformações no decorrer do tempo, e a literatura é um dos “meios” em que é possível detectar esta mudança. Em Janzen (2005) há uma discussão sobre interculturalidade bastante relevante para o ensino de língua estrangeira (doravante LE). O autor sustenta a ideia de que é possível que o aluno de língua, e de cultura por consequência, tenha conhecimento linguístico suficiente para entender o enunciado proposto, porém “falta-lhes, muitas vezes, o conhecimento dos elementos extraverbiais que dão sustentação e sentido ao discurso verbal” (JANZEN, 2005, p.11). Dessa forma, conseguimos imaginar as dificuldades que os aprendizes de LE enfrentam ao tentar compreender os elementos culturais que são indissociáveis ao enunciado.

Baseado na ideia de que linguagem e sujeito são inseparáveis, o Círculo de Bakhtin<sup>7</sup> se faz indispensável para esta pesquisa, já que contempla discussões acerca do discurso como sendo um conjunto de enunciados concretos. Esses enunciados

---

<sup>7</sup> De acordo com Janzen (2005), o Círculo de Bakhtin era integrado por estudiosos de áreas diversificadas. Entre as discussões deste grupo estavam as culturais, religiosas, aspectos da filosofia como um todo, e da filosofia da linguagem. Entre os estudiosos do grupo estavam Valentin N.Volochinov e Mikhail M. Bakhtin, que são os que mais nos interessam para a presente pesquisa. A denominação Círculo de Bakhtin “foi-lhes atribuído *a posteriori* [...]. A escolha do nome de Bakhtin, neste caso é plenamente justificável, tendo-se em conta que, dentre todos, foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura.” (FARACO, 2009, *apud* BRUZ, 2012, p. 6)

concretos constituem diferentes gêneros discursivos, dos quais a literatura se apodera em suas variadas formas. Bakhtin (2011) afirma que o discurso só existe a partir dessas enunciações concretas dos falantes, ou seja, dos sujeitos do discurso<sup>8</sup>.

Como já mencionado anteriormente, o primeiro capítulo dará início a uma reflexão sobre as diferentes concepções de cultura, a começar pela visão tradicional desta que contará com as definições de Bhabha (2013) e Eagleton (2011) e pelo conceito de interculturalidade presente em Janzen (2005). O segundo passo será ir ao encontro da concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin que orienta este trabalho, servindo como base para pensar as questões propostas sobre literatura.

### 1.1 Visão tradicional de cultura

A discussão sobre o que vem a ser uma visão tradicional de cultura se mostra necessária, tendo em vista que esta ainda tem uma forte influência nas questões referentes ao ensino de LE e aparece com frequência nos LDs. É interessante analisar inicialmente algumas das definições que o dicionário *Michaelis, moderno dicionário da língua portuguesa* traz deste conceito, pois elas coincidem com algumas versões de cultura descritas por Eagleton nos capítulos iniciais de *A ideia de cultura* (2011):

**cul.tu.ra** *sf* (*lat cultura*)

**1** Ação, efeito, arte ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas. **2** Terreno cultivado. [...] **9** Desenvolvimento intelectual. **10** Adiantamento, civilização. [...] **13 Sociol** Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade.<sup>9</sup>

A partir dessas definições é possível traçar um paralelo com a transição histórica da palavra cultura que Eagleton (2011) propõe. O autor nos alerta inicialmente sobre a necessidade de superar o conceito de cultura nas suas definições antropológica e

<sup>8</sup> Bakhtin em *Estética da criação Verbal* (2011) afirma que a *real unidade* da comunicação discursiva é o enunciado. O autor afirma que a fala só existe na forma concreta dos enunciados do sujeito do discurso e por isso: "O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir." (BAKHTIN, 2011, p.274).

<sup>9</sup> <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 15/05/2014.

estética, as quais em seu uso nos prenderiam a uma noção de cultura muito ampla e outra demasiadamente rígida. Eagleton (2011), ao examinar a etimologia do conceito “cultura”, demonstra estar de acordo com as duas primeiras definições do dicionário mencionadas acima: “um dos significados originais é ‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo daquilo que cresce naturalmente. ” (Ibid., 2011, p. 9). Como se vê, esta definição de cultura faz referência a uma atividade e, mesmo que haja muitos outros usos do vocábulo, ele vem em primeiro lugar no dicionário em questão. No entanto, segundo Eagleton (2011), a palavra cultura passou a ser utilizada posteriormente para denotar as questões de espírito. Essa mudança acompanhou a transferência da própria humanidade do ambiente rural para o urbano e todas as implicações que vieram com ela. Sobre esta transformação semântica do conceito de cultura, Eagleton (2011) revela que:

Talvez por detrás do prazer que se espera que tenhamos diante de pessoas “cultas” se esconda uma memória coletiva de seca e fome. Mas essa mudança semântica é também paradoxal: são os habitantes urbanos que são “cultos”, e aqueles que realmente vivem lavrando o solo não o são. Aqueles que cultivam a terra são menos capazes de cultivar a si mesmos. A agricultura não deixa lazer algum para a cultura. (Ibid., 2011, p. 10)

Neste instante, podemos destacar as seguintes definições de cultura trazidas pelo dicionário: “**9** Desenvolvimento intelectual; **10** Adiantamento, Civilização. ” E compará-las ao que Raymond Williams (1976) denomina de sentidos modernos do termo “cultura”:

Com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural, a palavra primeiro significa algo como “civilidade”; depois no século XVIII, torna-se mais ou menos sinônima de “civilização”, no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material. (WILLIAMS, 1976; *apud* EAGLETON, 2011, p. 19).

A palavra cultura estava, neste momento, ligada à evolução do indivíduo no seu intelecto e também à questão material. Ser culto era indicativo de polidez e comportamento ético, assim como fazer parte da “civilização” era pertencer a um lugar em processo de evolução que vem a ser superior àquela vida experimentada anteriormente. Contudo, como descreve Eagleton (2011), o termo civilização vai perdendo sua forte ligação com a palavra cultura quando se começa a pensar nos aspectos normativos e descritivos daquele separadamente. Isso acontece perto da virada do século XIX, quando se percebeu que o termo “civilização” estava



relacionado às boas maneiras, refinamento e *politesse* do indivíduo, mas que o desenvolvimento total e harmonioso da personalidade não pode ser realizado por ninguém que esteja isolado. É esta descoberta que impulsiona o deslocamento da cultura do individual para o social e culmina na diferenciação das palavras “cultura” e “civilização”: “A cultura vai de mãos dadas com o intercurso social, já que é este intercurso que desfaz a rusticidade rural e traz os indivíduos para relacionamentos complexos, polindo assim as suas arestas rudes.” (EAGLETON, 2011, p. 21). Esses relacionamentos serão distintos em cada sociedade, pois elas apresentam modos de vida diferentes e característicos, cada qual evoluindo a seu ritmo.

A partir dessa reflexão, partiremos para a definição de cultura de número 13 trazida pelo dicionário: “Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade”. Eagleton (2011) esclarece essa descrição sociológica de cultura quando nos alerta para o fato de que:

Cultura como modo de vida é uma versão estetizada da sociedade, encontrando nela a unidade, imediação sensível e independência de conflito que associamos ao artefato estético. A palavra “cultura”, que se supõe designar um tipo de sociedade, é de fato uma forma normativa de imaginar essa sociedade. (Ibid, 2011, p. 41)

O pertencimento a uma sociedade pressupõe que o indivíduo compartilhe do modo de vida dos outros membros, identificando-se com as características daquele grupo e sentindo-se parte dele. Mas para que o sujeito se reconheça parte desta sociedade, ele lança seu olhar ao outro, o que o fará compreender a si mesmo. Eagleton (2011) cita Jameson (1993) quando afirma que: “Cultura é sempre ‘uma ideia do Outro (mesmo quando a reassumo para mim mesmo) ’. ” (JAMESON, *apud* EAGLETON, 2011, p. 43). Para acrescentar, Janzen (2005) traz uma definição da visão tradicional de cultura:

Uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças sócio-culturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica (comum à visão tradicional de cultura). (Ibid., p. 38)

Se o que caracteriza uma cultura na visão sociológica apresentada pelo dicionário diz respeito àquilo que uma determinada sociedade tem em comum – sejam ideias, conhecimentos, comportamentos ou atitudes – é natural, na visão tradicional de cultura, ver aquilo que é diferente como estranho. O outro é visto em geral como indivíduo pertencente a um grupo homogêneo e diferenciado:

Para uma pessoa, seu próprio modo de vida é simplesmente humano; são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares. De maneira análoga, seus próprios pontos de vista são razoáveis, ao passo que os dos outros são extremistas. (EAGLETON, 2011, p. 43)

Dessa forma, a cultura alheia será estranha porque esta será analisada a partir da percepção que se tem da própria cultura. Ainda segundo Eagleton (2011), os sujeitos acreditam que não precisam buscar compreender quem são, pois eles iludidamente já o sabem:

São as outras culturas que são diferentes, ao passo que a nossa própria forma de vida é a norma e, portanto, não é absolutamente uma “cultura”. Ela é antes o padrão pelo qual outros modos de vida mostram precisamente *como* culturas, em toda a sua encantadora ou alarmante unicidade. (Ibid., p.71)

A perspectiva da outra cultura vista como homogênea é diluída pela percepção do estranhamento em relação ao outro. De acordo com Janzen (2005), algum grau de estranhamento sempre ocorrerá no encontro entre culturas, pois é uma consequência dele. No entanto, o autor explica que a não negação do estranho contribui para a efetivação do diálogo e, ainda, complementa dizendo que o estranhamento pode ser amenizado se os sujeitos buscarem aproximações entre as culturas, tendo como referência os seus próprios sistemas de orientação como ponto de partida.

A visão homogeneizante do outro como parte de um grupo remete a uma noção de cultura não passível de mudança, fixa, estática. Bhabha (2013) ao explorar a questão da identidade argumenta que:

É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo do Outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um Outro homogeneizado, para uma política celebratória oposicional, das margens ou minorias. (Ibid., 2013, p. 96)

Neste sentido, conhecer o outro significa entender que ele não é somente um, mas muitos em um só. Suas atitudes, comportamentos, vontades não devem, em uma perspectiva de pluralidade cultural, ser colocados todos numa mesma caixa, de onde é impossível retirá-los ou mudá-los. Reconhecer as diferenças de uma outra cultura em relação a sua própria é intensificar o conhecimento de si mesmo, pois ao identificar no outro aquilo que não somos, também analisamos aquilo que somos ou queremos ser. Cabe citar Bhabha (2013) quando o autor sugere que: “o sujeito do desejo nunca é simplesmente um Eu Mesmo, então o Outro nunca é simplesmente *Aquilo Mesmo*, uma frente de identidade, verdade ou equívoco.” (Ibid., p. 95).

As culturas nunca estão totalmente isoladas umas das outras, principalmente no século XXI em que há tantas formas de entrar em contato com elas, seja através da internet, ou pela televisão, por exemplo. Portanto, estamos sempre fazendo avaliações a respeito do outro. A questão é que a visão tradicional de cultura não nos oferece muitas ferramentas para a compreensão do outro, já que trata a cultura como algo determinado e tendendo para a imutabilidade. Assim, para esta pesquisa buscaremos uma concepção mais contemporânea de cultura que nos ajude a pensar e compreender o outro sem que existam verdades já delimitadas sobre ele.

## **1.2 Concepção contemporânea de cultura e interculturalidade**

Como a presente pesquisa tem como um dos princípios trabalhar com o conceito de cultura que a define como sendo passível de mudança e acredita estar ela em constante contato com outras culturas, é necessário expandir a discussão sobre este termo. No entanto, como a palavra “cultura” apresenta, também em sua concepção contemporânea, diversas definições, nos deteremos àquelas discussões sobre o tema oferecidas pelos autores já citados Eagleton (2011) e Bhabha (2013) que, como dito anteriormente, definem cultura como um conceito plural e em constante mudança.

Na tentativa de resumir o que é cultura, Eagleton (2011) afirma que: “A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.” (Ibid., p. 55)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Vale lembrar que esta visão sofre constantes deslocamentos de sentidos, pois uma cultura esta sempre em contato com outras.

Tudo o que se sabe e se vive dentro de uma sociedade está contemplado no termo “cultura”. Quando estes aspectos são compartilhados pelos membros de uma mesma sociedade tornam-se características gerais definidoras daquele grupo. Eagleton (2011) complementa dizendo que cultura é aquilo tudo que não pode ser transferido de um sujeito a outro através da genética, mas que pode ser aprendido. Entretanto, o autor deixa claro que não basta que as pessoas sejam de um mesmo lugar, ou façam parte de um mesmo grupo profissional ou de geração para que se constitua uma cultura; ela será definida somente quando os indivíduos “começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma autoimagem coletiva.” (Ibid., p. 59). Neste sentido, essa visão de cultura se contrapõe à tradicional, sendo que não mais admite o indivíduo como um sujeito homogeneizado, mas sim sujeitos heterogêneos dentro de um mesmo grupo com algumas características em comum. Eagleton (2011) concorda com Boas (1940) quando sustenta a ideia de que: “os hábitos e ações mais heterogêneos podem coexistir lado a lado” (BOAS, 1940; *apud* EAGLETON, 2011, p. 26).

Eagleton (2011) nos lembra que “cultura”, uma expressão que é utilizada usualmente para designar a forma como uma sociedade vive, é, na verdade, uma maneira regulamentar de imaginar tal sociedade. Isso porque não podemos pensar em uma cultura como sendo um todo estático, portador de uma verdade única. As culturas estão em contato umas com as outras e acabam por se modificar. Eagleton (2011) cita Edward Saïd quando este sugere que: “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e monolíticas.” (SAÏD, 1993; *apud* ibid., p. 29).

Seguindo este raciocínio, se pensarmos a cultura como sendo imóvel, caímos facilmente na tentação de homogeneizá-la e partir para a estereotipização do outro. Bhabha (2013) contribui com uma definição bastante clara para este último termo: “estereótipo [...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]” (Ibid., p. 117). O discurso reproduzido diversas vezes acaba se transformando em verdade e contribui para o pensamento de uma cultura como sendo homogênea. Quando conseguimos deixar de ver o outro como sujeito homogeneizado, percebendo as suas singularidades, conseguimos compreendê-lo melhor. Esse melhor conhecimento do outro proporciona também deslocamentos de sentido dentro da própria cultura. Bhabha (2013) relata que os críticos contemporâneos:

[...] reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e na articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. (Ibid., p. 69)

O outro é, muitas vezes, percebido pela projeção que o indivíduo faz da própria cultura, e que geralmente está carregada de estereótipos. Segundo Janzen e Storck (2013), quando julgamos o outro com os parâmetros e valores da nossa própria cultura é comum que haja estranhamento. De acordo com o que nos explica Bhabha (2013), o estranhamento ocorre geralmente a partir de banalidades do cotidiano:

[...] é precisamente nessas banalidades que o estranho se movimenta, quando a violência de uma sociedade racializada se volta de modo mais resistente para os detalhes da vida: onde você pode ou não se sentar, como você pode ou não viver, o que você pode ou não aprender, quem você pode ou não amar. (Ibid., p.40)

As diferenças e contrastes culturais podem ser vistos com estranheza pelo indivíduo que está em contato com a cultura do outro. O que não estiver de acordo com aquilo a que se está acostumado pode ser anormal aos olhos de quem vê e tenderá a ser comparado numa escala única de valores: os da própria cultura. Storck (2011) nos atenta para o fato de que esta atitude é uma duplicação do outro e, sendo assim: “é uma ideia homogeneizante, na qual há uma generalização por parte de um grupo, que limita os valores da cultura alheia.” (STORCK, 2011, p. 48). A tendência, neste caso, é que o indivíduo formule uma visão distorcida sobre a cultura alvo, avaliando o outro como parte de um grupo homogêneo, o que, segundo Janzen (2005), pode conduzir a um posicionamento etnocêntrico descrito como:

[...] uma tendência a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura [...] como parâmetros aplicáveis às demais. Uma perspectiva etnocêntrica pode gerar uma visão distorcida e parcial ou mesmo assimétrica da cultura-alvo, podendo desencadear um movimento de rejeição a esta. (Ibid., p. 35)

O encontro entre duas culturas pode realmente gerar um estranhamento, mas é certo que não acaba por aí. A partir deste encontro surge o que Bhabha (2013) chama de Terceiro Espaço, que não representa nem a primeira e nem a segunda cultura, mas que seria o espaço de negociação entre elas. Bhabha (2013) explica que

os enunciados produzidos neste espaço: “garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo.” (Ibid., p. 74). Bhabha (2013) garante que esses enunciados só podem ser imaginados em um mundo que é híbrido:

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos neste espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram o seu hibridismo. (Ibid., p. 74)

Esses enunciados são produzidos na fronteira entre a cultura do indivíduo e a cultura do outro. Eles são formados por vozes diversas, a partir de eixos valorativos diferentes que irão lhes atribuir novos sentidos. O encontro desses eixos axiológicos distintos formará um terceiro definido de híbrido que é o que Bhabha (2013) chama de Terceiro Espaço e considera que: “ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos.” (Ibid., p.76). O conceito de interculturalidade nasce justamente neste Terceiro Espaço, no qual já não reconhecemos uma ou outra cultura como isoladas, mas pensamos nas diferentes características que surgem das relações entre elas.

É preciso pensar no termo “interculturalidade”, pois ele vai ao encontro da ideia de cultura que optamos para esta pesquisa que é definida como não estática e está sempre em contato com outras culturas. Ao refletirmos sobre o ensino-aprendizagem de LE, perceberemos que o desafio é conseguir que este inclua a discussão sobre cultura em seus métodos e abordagens de ensino. Isso porque, entendemos que o trabalho através de uma abordagem intercultural visa proporcionar ao aluno a oportunidade de “interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais” (PIRES, ROHRMAN, 1990, p.5 *apud* MEIRELES, 2002). No encontro cultural há sempre novas construções de sentido que irão modificar, de alguma forma, as visões de mundo dos sujeitos dessas culturas. Numa dimensão de sala de aula vale lembrar o que Tedeschi (2008) aponta sobre a discussão das diferenças culturais:

Numa perspectiva intercultural, não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa

relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI, 2008; *apud* BRUZ, 2012, p.18)

Entendemos que esta reelaboração do indivíduo se torna mais viável neste Terceiro Espaço e é facilitada quando o sujeito é capaz de ver o outro com outros elementos referenciais. Esta reelaboração pode favorecer uma perspectiva exotópica<sup>11</sup> em relação à outra cultura incentivando, desta forma, a formulação de novos sentidos. Janzen (2005) diz que a: “exotopia ‘o estar do lado de fora’, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade intercultural, ‘o estar do lado de fora cultural’”. (Ibid., p.61). Janzen (2005) relaciona exotopia ao conceito de alteridade que significa ter:

[...] o outro como condição para a construção da identidade cultural, indicando que o discurso verbal e a competência linguística são insuficientes para a compreensão de sentido de um enunciado, podendo conduzir a uma compreensão fragmentada ou estereotipada da outra cultura. (Ibid., p. 12)

Uma das consequências da exotopia é o excedente de visão e Bakhtin diz que: “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 1997; *apud* JANZEN, 2005, p. 61). Aquilo que não consigo ver de mim mesmo pode ser observado pelo outro através do excedente de visão. O outro completa aquilo que eu não sou capaz de perceber. O processo de empatia, mesmo não sendo suficiente, também é importante, segundo Bakhtin, para que seja possível ver o outro a partir dos valores do outro e não através do seu próprio eixo axiológico:

Bakhtin postula neste processo dialógico a efetivação da empatia: ‘ver o mundo através dos valores do outro’, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro. Quando Bakhtin se refere a esta perspectiva exotópica na vida, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este *outro* vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes. (JANZEN, 2005, p.61)

---

<sup>11</sup> Esse conceito é desenvolvido por Bakhtin quando o autor reflete sobre a criação literária. Bakhtin (1997), em *Os Estudos literários hoje*, no processo de compreender o estudo da vida literária vinculada à cultura, trata da importância da exotopia temporal, espacial e cultural: “Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de uma outra cultura.” (BAKHTIN, 1997, *apud*, JANZEN, 2005, p. 45)

Para que seja possível fazer o acabamento da cultura do outro é necessário compreender mais abrangentemente este outro e não necessariamente aceitá-lo. Deve-se saber que o outro vive em um diferente eixo axiológico de valores distintos. Segundo Janzen, se entramos em uma outra cultura “e não retornamos para a elaboração de uma síntese, poderemos estar apenas reproduzindo uma duplicação desta cultura”. (JANZEN, 2005, *apud* STORCK, 2011, p. 54).

A empatia, mesmo que não seja suficiente para a compreensão do outro, é uma grande aliada para a avaliação que fazemos dele. Quando não temos a oportunidade de vivenciar as outras culturas, é possível utilizar a imaginação como instrumento na tentativa de compreender o outro. Eagleton (2011) aponta que através da imaginação somos capazes de andar por territórios desconhecidos de qualquer outra cultura, já que esta é uma possibilidade de alcance universal. No entanto, o autor alerta para o fato de que a imaginação por si só não nos oferece nenhuma posição, na verdade ela: “centra e descentra ao mesmo tempo, conferindo a você uma autoridade universal precisamente por esvaziá-la de identidade distintiva.” (Ibid., p. 70). Mesmo assim, a imaginação é um importante instrumento para ser usado em sala de aula, já que é necessário que se crie uma ideia de como são as culturas com as quais tratamos no ensino de LE. Nem sempre será possível traçar um paralelo entre a cultura estudada através dos livros e o que podemos encontrar de material autêntico na internet, por exemplo. Por isso a importância de encontrarmos nos LDs elementos que facilitem o processo de conhecimento do outro das questões referentes a sua cultura.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem de LE necessita que professores e alunos estejam conscientes das singularidades que vão encontrar neste processo. Entender que aprender um novo idioma é inserir-se em outra cultura é compreender que ambos caminham juntos e estão em constante mudança, assim como a nossa própria cultura e língua. Além disso, é necessário lembrar que “nós” não somos “um” só, somos sujeitos heterogêneos e, portanto, multiculturais passíveis de transformações a todo tempo. Um dos desafios no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é justamente fazer com que os sujeitos heterogêneos presentes na sala de aula se coloquem no lugar do outro que também é heterogêneo principalmente para evitarmos os estereótipos sobre as culturas que serão apresentadas.

### **1.3 Concepção de linguagem**



Dentre as diversas modalidades de textos contidos nos LDs, a opção desta pesquisa por analisar obras literárias deteve-se ao potencial destas para a discussão intercultural. Isso porque os textos literários<sup>13</sup> carregam uma variedade enorme de linguagens, enunciados e vozes com os quais questões culturais podem ser trabalhadas em sala, porém o mais comum é que esse tipo de discussão seja ignorado.

Para exemplificarmos o porquê escolhemos os textos literários como gênero textual para auxiliar no trabalho sobre cultura em sala de aula, é necessário analisar como eles são formados. Para isso, cabe citar o gênero romanesco como exemplo, pois veremos que “o estilo do romance é uma combinação de estilos; sua linguagem é um sistema de línguas” e que “o romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais.” (Bakhtin, 1988, p. 74). A partir deste ponto de vista, seria possível utilizar o TL objetivando o contato do aluno em sala de aula com diferentes gêneros do discurso<sup>14</sup>. A leitura de literatura pode ser uma ferramenta bastante eficaz no aprendizado da língua alvo, já que pode contar com uma variedade de vozes, estilos e linguagens. Para exemplificar melhor como a literatura pode exercer um papel importante no aprendizado de um idioma, Bakhtin (1988), ainda sobre o gênero romanesco, afirma que:

A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado da sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. (Ibid., p. 74)

Ainda que existam interferências por parte dos autores e que essa estratificação da língua não seja necessariamente uma transposição dos elementos culturais de uma época na história, as obras literárias são uma referência. A partir delas podemos encontrar semelhanças de um determinado período histórico com as quais se faz possível o trabalho com os elementos culturais em sala de aula.

---

<sup>13</sup> Esta pesquisa analisará as possibilidades de trabalho envolvendo questões culturais a partir de textos literários. No entanto, outros gêneros textuais também trazem variedades de linguagens, enunciados e vozes, e podem, desta forma, propiciar a discussão sobre cultura.

<sup>14</sup> “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p.262)

O que está contido nos LDs é de extrema relevância para que o aluno perceba que aprender uma língua vai além de compreender seus itens gramaticais e estruturais, é preciso entendê-la como um conjunto de enunciados concretos. Esses enunciados concretos constituem diferentes gêneros discursivos dos quais a literatura se apodera/transmuta em suas variadas formas. Bakhtin (2003), afirma que o discurso só existe a partir dessas enunciações concretas dos falantes, ou seja, dos sujeitos do discurso. Bakhtin em *Estética da criação Verbal* (2011) sustenta que a *real unidade* da comunicação discursiva é o enunciado. O autor afirma que a fala só existe na forma concreta dos enunciados do sujeito do discurso e, por isso, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. (BAKHTIN, 2011, p.274).

A partir dessas informações, atentamos para o fato de que a língua está indissociavelmente ligada à cultura, pois é principalmente a partir dela que a construção dos enunciados pelos indivíduos se torna possível. Portanto, um dos materiais autênticos cujo uso, entendemos, seria ideal para demonstrar essa constatação é o TL. No entanto, Franco (2007) critica a maneira como este tipo de texto é utilizado por professores e alunos afirmando que: “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” (Ibid., p.38). Nesse sentido, Franco (2007) entende que o trabalho com TL é, muitas vezes, contrário à ideia de exercício dialógico no qual o discurso/enunciado não permite interlocutores passivos. Assim como Franco (2007), acreditamos que a língua não deve tão somente cumprir uma função linguística abstraída do enunciado. Quando pensamos na leitura de literatura em língua inglesa imaginamos um interlocutor atento e disposto a dialogar com todo o tipo de informação que um TL pode trazer. Bakhtin (2011) nos ajuda a compreender melhor essa afirmação quando nos explica que os enunciados não são constituídos de unidades convencionais, mas sim de unidades reais que são delimitadas quando se alternam os sujeitos falantes, ou seja, os sujeitos do discurso, terminando com uma transferência da palavra ao outro. Bakhtin (2010) afirma também que “a compreensão é uma forma de *diálogo*.” (Ibid., p. 137). O processo de compreensão pelo qual o sujeito passa quando escuta ou lê qualquer que seja o enunciado o remete a uma série de palavras novas que formarão uma réplica. Essa se transforma em um novo enunciado, pois os sujeitos trocam enunciados constituídos por unidades da língua e não por palavras ou orações. (BAKHTIN, 2011).

A fim de respaldar a utilização de TLs como instrumento relevante para a representação cultural da língua-alvo, analisemos ainda Bakhtin (2011). O autor discorre sobre os gêneros do discurso primários (simples) e secundários (complexos). Entendemos que a compreensão da diferença entre esses é essencial para o entendimento dos enunciados que constituem as obras de literatura. Como gênero primário, temos aqueles que “se formam nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263). De acordo com Bakhtin (2011), o gênero primário se transforma para constituir o secundário deixando de fazer parte da realidade concreta e dos enunciados reais alheios, por exemplo:

[...] a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como uma réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (Ibid., p. 263-264)

O gênero secundário surge então a partir de “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 263), e está presente em diversos gêneros discursivos como romances, dramas, textos publicitários, pesquisas científicas, entre outros. Se o gênero primário está contido no secundário, fragmentos de enunciados concretos e reais fazem parte da literatura e esta, conseqüentemente, pode ser vista como ressoando aspectos da cultura a qual pertence.

O interesse por esse gênero secundário, mais especificamente pelas obras literárias, faz sentido já que neste trabalho pretendemos analisar como textos de literatura em língua inglesa podem ser um ponto de partida para discussões interculturais. Há vários elementos dentro de um TL que podem ser explorados em sala de aula, um ponto de partida pode ser trabalhar com os contextos em que a obra foi produzida. Janzen (2005) diz que:

[...] um texto literário não é produzido no vázio cultural e, por esta razão, parece-nos ser insuficiente para a compreensão da mesma – apenas uma “recepção criativa”, sem considerar os aspectos extraverbais constitutivos do universo cultural que gerou a obra. (Ibid., p. 70)

Através de TLs o aluno é convidado a interagir com a cultura em questão, confrontando-a com a sua própria. Para que as generalizações e estereótipos deixem

de ser regra em sala de aula, é preciso que os alunos tenham contato com instrumentos reais e autênticos da cultura dos falantes da língua alvo. Utilizando diferentes gêneros discursivos é possível fazer com que os aprendizes de língua estrangeira tenham contato não somente as composições e estruturas gramaticais, mas também com as formas de enunciados possíveis na língua. Bakhtin (2011) confirma que “o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação verbal* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das *unidades da língua* (enquanto sistema) – as palavras e orações”. (Ibid., p. 269).

Os discursos constituídos por palavras só fazem sentido quando pertencem a um contexto cujas possibilidades são infinitas assim como as dos sentidos. Dessa forma, as palavras estão sempre carregadas de sentidos e ideologias. Voloshinov (2010)<sup>15</sup> afirma que:

A pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. (BAKHTIN, 2010, p. 97)

Voloshinov (2010) considera que “a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. (BAKHTIN, 2010, p. 97 e 98). Para o autor, o principal dos métodos eficazes de ensino de idiomas é deixar o aprendiz familiarizado com cada forma da língua que pode acontecer em determinados contextos e situações concretas. A palavra utilizada fora de um contexto, apreendida por associação com o equivalente de outra língua, por exemplo, torna-se somente um sinal. Para o aluno que passa por um processo de compreensão o fator de reconhecimento desse sinal assume uma força muito grande. Por fim, Voloshinov (2010) destaca:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 2010, p. 98)

---

<sup>15</sup> O autor do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010) é Valentin N. Voloshinov. Porém, a edição brasileira traz Mikhail Bakhtin como sendo autor da obra, por isso na referência aparecerá o nome de Bakhtin e que no corpo será utilizado Voloshinov.

É comum que pessoas que dominam muito bem uma língua sintam-se desamparadas em determinadas esferas da comunicação verbal. Bakhtin (2011) afirma que isso acontece quando os sujeitos não dominam, na prática, as formas do gênero de determinadas esferas. O autor diz ser muito comum um indivíduo que consegue se expressar perfeitamente numa esfera de comunicação cultural, ou falar a respeito de ciência, por exemplo, ficar calado ou intervir de maneira bastante desajeitada em uma conversa social. Bakhtin (2011) explica que isso acontece, mas:

[...] não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (Ibid., p. 285)

Abrimos um breve parêntesis para indicar a perspectiva bakhtiniana em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Para um sujeito ser capaz de se comunicar é necessário que este compreenda que cada contexto de uma dada cultura exige formas de gêneros do discurso diferenciados. Voloshinov (2010) descarta o sistema abstrato de formas normativas como algo importante na prática da língua viva. Para ele, a consciência linguística do locutor e do receptor tem a ver com “a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2010, p. 98). O falante nativo não vê as palavras que utiliza como itens de um dicionário ou de uma gramática, mas sim como parte integrante das possíveis enunciações de diferentes locutores da comunidade da qual faz parte e do seu próprio repertório de práticas linguísticas. Voloshinov (2010) sintetiza esta ideia afirmando que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2010, p. 99)

O aprendizado de uma língua requer mais do que a decodificação de sinais, é necessário que os interlocutores sejam capazes de compreender e utilizar o idioma

em diferentes contextos. É preciso lembrar que a compreensão e utilização de uma língua estão diretamente ligadas aos sentidos ideológicos, ou seja, ao conjunto de valores que os enunciados concretos são capazes de transmitir.

#### **1.4 Concepção de literatura**

É importante ressaltar que a concepção de literatura a ser abordada nesta pesquisa está relacionada primeiramente à leitura de literatura e não ao seu ensino como uma disciplina escolar. Neste caso, estamos mais interessados na diversidade de enunciados que o TL carrega e que tipos de discussões eles podem gerar do que em denominações como gêneros, períodos literários, biografia de autores, prestígio social das obras, etc. Um dos objetivos do presente trabalho é analisar como são propostas as atividades para os textos literários existentes em LDs de inglês. Com o intuito de que obras literárias sejam vistas como possíveis ferramentas impulsionadoras de debates interculturais é preciso compreender porque a literatura ainda é amplamente utilizada como uma justificativa para o trabalho sobre questões linguísticas e, ainda, qual é a perspectiva de literatura que mobilizamos neste trabalho.

Auxiliar na construção de diálogos interculturais efetivos é um dos papéis que pensamos ser possível quando o TL aparece no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Apesar disso, fazer com que o aluno de LE reflita sobre questões culturais ligadas à língua-alvo através da literatura parece uma tarefa complicada. Isso porque a prática de leitura de textos literários em inglês não parece ser comum tanto entre os alunos, quanto entre os professores (MOTA, 2010). Isso se explica pelo fato de que com frequência nem mesmo a leitura de textos literários na língua materna faça parte da rotina desses indivíduos. Mota (2010) responsabiliza os currículos escolares nas séries do ensino regular por apresentar a literatura somente como meio de aprender conteúdos gramaticais e não como uma forma de representação cultural, identitária, histórica e social. De fato, muitos alunos de LE percebem a literatura apresentada nas instituições de ensino como algo muito distante de seu mundo e a encaram, por vezes, somente como mais uma leitura a ser realizada. Ler somente pelo prazer da leitura, sem que haja um aprofundamento sobre o conteúdo da obra, também é perfeitamente possível. Contudo, é comum categorizarmos os sujeitos leitores de *best-sellers* como

não leitores, pois este tipo de livro, como veremos a seguir neste capítulo, em geral não tem o mesmo prestígio daqueles considerados literatura erudita.

Quando pensamos no trabalho a partir do TL, é preciso lembrar que é necessário se desprender do seu conteúdo estrutural. Franco (2007) afirma que “as percepções da literatura não são conectadas ao processo sócio-histórico dos leitores e da própria literatura” (Ibid., p.38), fato intrigante para a nossa pesquisa que vê a literatura como um instrumento capaz de transformar e formar valores socioculturais. O TL carrega consigo aspectos que podem refletir o contexto em que foi produzido e instigam a compreensão de nós mesmos através das relações que podemos estabelecer com eles. A análise da literatura possibilita ao leitor explorar sensações – através de personagens, linguagem, paisagens, emoções ou enredo de uma obra – nunca antes experimentadas e refletir sobre elas através do seu olhar e da sua experiência como sujeito, mesmo que inconscientemente. Silva (2013), ao escrever sobre o assunto, afirma:

Por apropriar-se da linguagem, o homem é capaz de inventar para além dos usos cotidianos da língua, imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para os papéis representados pelos personagens, além de outras dimensões próprias do fazer literário e de sua recepção. (Ibid., p. 54)

A criação de um TL exige que o autor explore a sua imaginação para descrever, por exemplo, o cenário, os personagens, os desdobramentos do enredo de uma obra, etc. O ato de colocar-se no lugar do outro através da imaginação e provar sensações e situações desconhecidas anteriormente é experimentado pelo escritor no processo de criação literária. Para tanto, o escritor apropria-se de uma linguagem única e complexa: a linguagem literária descrita por Bakhtin (2011) como sendo: “Um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e suas inter-relações no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente”. (Ibid., p. 267). De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos, tipos de enunciados, transmitem a história da sociedade e a história da linguagem:

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos), mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). (Ibid., p. 268)

As produções literárias refletem a cultura de uma época e por isso a literatura deve ser pensada como parte desta cultura. Porém, para Bakhtin (2011) não basta que a análise e interpretação de uma obra literária seja feita a partir das condições de sua época, ou da época mais próxima, pois assim não seria possível ir até os seus sentidos mais profundos. Muitas das obras consideradas grandiosas na atualidade só foram reconhecidas como literatura tempos depois de serem concebidas. Somente através do que Bakhtin (2011) chama de *grande tempo*, que muitas obras passam a ter uma vida mais intensiva e plena. Isto porque o autor considera que na vida *post mortem* elas adquirem novos significados e novos sentidos:

Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” [...] Ele cresceu à custa daquilo que realmente houve e há em suas obras, mas que nem ele nem os seus contemporâneos foram capazes de perceber conscientemente e avaliar no contexto da cultura de sua época. (Ibid., p.363).

A esta distância temporal podemos associar o conceito de exotopia já trazido anteriormente<sup>16</sup>, pois, assim como o “não coincidir com o outro”, o “estar do lado de fora” auxilia na compreensão do outro, muitas vezes a compreensão dos sentidos mais profundos de uma obra literária só se torna possível através do distanciamento desta no tempo. Em suma, Bakhtin (2011) diz que: “A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura.” (Ibid., p.366).

É interessante pensar em qual é essa literatura a qual estamos expostos e que é capaz de modificar nossa visão de mundo, já que o significado do termo é tão extenso. Podemos pensar que todos os livros vendidos como literatura, dos *best-sellers* aos cânones, podem ser considerados literários. No entanto, para nos auxiliar na reflexão sobre esta temática, Abreu (2004) revela que a definição do termo “literatura” envolve um ato de seleção e exclusão. Neste, somente alguns textos de autores selecionados – aqueles de mais prestígio – são escolhidos para serem colocados em circulação. Há quem ouse dizer que os critérios para este grupo ser selecionado seja somente a literariedade imanente aos textos, ou seja, os elementos internos a ele<sup>17</sup>. Para Abreu (2004) fica claro que esta seleção não é feita somente a partir da análise destes

---

<sup>16</sup> Cf. 1.3, p.23.

<sup>17</sup> Por isso pode ser considerado um critério elitista de seleção.



elementos, mas: “a literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor.” (Ibid., p. 41). A literatura como produto também sofre influência do mercado, sendo a ele concedido o espaço que a crítica o destinar.

Abreu (2004) traz dois conceitos utilizados para definir melhor os tipos de literatura que acredita terem sido criados para diferenciar os textos literários que merecem prestígio, daqueles que não são valorizados. A autora os divide em dois grandes grupos, são eles: *Grande Literatura*, *Alta Literatura* ou *Literatura Erudita* – todos escritos com letras maiúsculas para serem diferenciados daqueles textos que também carregam características literárias, mas que, no entanto, não há interesse em valorizá-los. Esses fazem parte do segundo grupo: *literatura popular*, *literatura infantil*, *literatura feminina*, *literatura marginal*, entre outras. Segundo Abreu (2004), quem avalia se uma obra é digna ou não de entrar para a lista da *Grande Literatura*, são as “instâncias de legitimação” como a universidade, grandes jornais, revistas especializadas, livros didáticos, etc. Somente após ser considerada literatura por uma ou mais dessas instâncias é que será possível considerá-la parte do distinto grupo da *Literatura*. Abreu (2004) nos atenta para o fato de que a literatura e valor estético não são estáticos e por isso:

O que se considera literatura hoje, não é o que se considerava no século XVIII; o que se considera uma história bem narrada em uma tribo africana não é o que se considera bem narrado em Paris; o enredo que emociona uma jovem de 15 anos não é o que traz lágrimas aos olhos de um professor de 60 anos; o que um crítico literário carioca identifica como uso sofisticado da linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro tem mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e de sentir. (Ibid., p. 58)

O modo de leitura dependerá de diversos fatores externos ao texto e também ligados ao leitor. Os fatores culturais imanentes do sujeito que lê, e conseqüentemente julga a obra, é que irão influenciar a sua apreciação ou não desta e decidirão a importância que se deve dar a ela, ou seja, se ela deve ser chamada de *Literatura* ou *literatura*. Abreu (2004) exemplifica bem esta questão quando afirma: “Não há obra boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política.” (Ibid., p. 112). Como já foi dito anteriormente, o nosso interesse nesta pesquisa é investigar os TLs

escolhidos para compor os LDs de língua inglesa e quais os objetivos do trabalho com estes textos em aulas de LE. Neste sentido, consideramos TLs todos aqueles textos que apresentam características literárias sejam eles *Literatura* ou *literatura*, pois acreditamos que ambos possibilitam o diálogo intercultural.

Abreu (2004) reconhece que: “Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e estudar literatura.” (Ibid., p. 112). Este é um dos motivos para fazer uso da literatura em aulas de língua estrangeira. O fato de se estudar uma outra língua nos insere automaticamente num outro mundo, numa outra cultura que não a nossa. No entanto, os TLs inseridos em LDs de língua estrangeira são frequentemente utilizados como ponto de partida para análises estruturais da língua, como já indicamos anteriormente, ou então como base para exercícios de compreensão de texto. Para Voloshinov (2010) “Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento linguístico, destruiremos o acesso as suas formas como formas da literatura como um todo.” (BAKHTIN, 2010, p.108). A literatura e seus gêneros não podem ser tratados como um enunciado qualquer, pois considerando que esta é uma forma de arte, cabe citar Cândido (2006) quando este afirma que a arte é social e:

[...] produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (Ibid., p. 29)

É importante ressaltar que essa “modificação da conduta e concepção do mundo” que Cândido (2006) aponta, pode ser uma experiência diferente para cada indivíduo, e é até interessante que o seja, pois irá depender de uma série de fatores inerentes ao leitor. Abreu (2004) traz essa discussão à tona e garante: “[...] a qualidade estética não está nos textos, mas nos olhos de quem lê. [...] nem sempre as pessoas sentem prazer ao ler um poema e nem sempre a literatura as modifica.” (Ibid., p. 34). Essas afirmações nos levam a refletir ainda sobre qual é o melhor tipo de literatura para se trabalhar em sala de aula, se é a *Literatura* ou a *literatura* – ou os dois – ou seja, a reflexão sobre cultura seria melhor sustentada a partir dos cânones ou da literatura popular, marginal, trivial, comercial.

Faria (1999) discute sobre o papel dessas duas literaturas denominadas por ela de literatura erudita e outras manifestações. A autora relata que a partir da Lei de

Diretrizes e Bases – LDB – (lei 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF – e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF, a literatura pode conquistar um papel substancial para o sujeito em sua formação escolar. Para tanto, Faria (1999) assegura:

É necessário, porém, que seu estudo não se feche unicamente na literatura erudita, mas se abra, sem preconceitos elitistas, para outras manifestações literárias, como a literatura para crianças e jovens, a literatura popular e mesmo a de massa. Da mesma forma, essa flexibilização precisa também ampliar os conceitos de leitura do texto literário, não se limitando, na prática escolar, apenas aos aspectos estéticos da obra. (Ibid., p. 9)

Não podemos esquecer do importante papel da literatura erudita para o estudo literário, mas pensar a literatura como objeto pertencente unicamente a autores consagrados e editoras de destaque está fora de questão. Para o trabalho de sala de aula, entendemos que se faz necessário observar quem são os alunos, o que pensam e o que sentem para então compreender o que eles estão lendo atualmente, qual é o tipo de literatura que os atrai e como esta leitura, tanto quanto a outra, pode ser útil no trabalho em sala de aula. Para a língua materna, o desafio principal é pensar em como fazer isso na escola ou instituições de ensino que há tempos ensinam predominantemente a literatura como uma disciplina centrada na história literária. O trabalho em sala de aula geralmente prioriza as obras e autores clássicos e, ainda, as escolas literárias partindo em muitas vezes para a análise estrutural destes textos. Este tipo de trabalho com a literatura não se preocupa com as questões pertinentes aos sentidos mais profundos do TL relativos ao conteúdo. Eles podem até ser citados, mas a discussão nas escolas ainda prioriza o enredo e as descrições rasas sobre os personagens e o autor. De acordo com Faria (1999):

[...] a leitura literária esvaziou-se do contexto geral em que as obras são produzidas, da visão de mundo dos autores, da experiência existencial que eles nos transmitem ou colocam em debate, o que esterilizou o aspecto mais vivo e formativo da literatura. (Ibid., p. 10)

Em seu livro *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam* de 1999, Faria utiliza uma pesquisa de C. Baudelot, M. Cartier e C. Detrez publicada na França<sup>18</sup> no mesmo ano como base para a avaliação da leitura dos alunos brasileiros da 7ª e 8ª séries de uma escola pública brasileira,

---

<sup>18</sup> Trata-se do livro *Et pourtant ils lisent...* Paris: Du Seuil, 1999.

pois há muitos pontos coincidentes entre os jovens das duas nacionalidades. A pesquisa feita na França analisou por volta de mil alunos franceses de 14 a 18 anos no que diz respeito às representações que os alunos tinham da leitura como um todo e da leitura literária, dos seus autores e obras favoritos e, ainda, o porquê de suas escolhas e seus modos de ler. Ao comentar os resultados da pesquisa francesa, Faria (1999) revela que os alunos, mesmo com a tradição da literatura erudita, leem progressivamente menos os autores consagrados pelos programas tradicionais. A preocupação dos alunos em ler literatura erudita se estende até o *baccalauréat*<sup>19</sup>, depois dele a maioria dos alunos não volta a ler este tipo de literatura. Na pesquisa francesa, os autores propõem que conceitos mais flexíveis de leitura sejam adotados e apontam duas modalidades possíveis para esta: *leitura comum* e *leitura erudita*. Faria (1999) explica que por *leitura erudita* os autores entendem aquela “consagrada pela tradição humanista e assimilada pela escola tradicional, ao longo de sua estruturação, como a única leitura válida” (Ibid., p. 82). O objetivo desta é estético e o leitor se mantém distante do texto, desfrutando dele apenas formalmente, de acordo com os padrões eruditos postos pela crítica literária. Já através da *leitura comum*, a relação do leitor com a obra passa a ser legítima e “se manifesta com a identificação do leitor com a história, com os temas tratados, com as personagens.” (FARIA, 1999, p. 82). Nesta modalidade de leitura, o conteúdo humano é enfatizado e, de acordo com os autores da pesquisa francesa:

Quando o leitor vive a vida das personagens, ele experimenta as suas alegrias e seus sofrimentos, se associa a seus combates e reage diante deles como se reagisse diante de pessoas reais, ele faz de sua leitura o instrumento de uma aprendizagem ética. Um dos indicadores deste uso é a assimilação das personagens romanescas a pessoas. (BAUDELLOT, CARTIER, DELTREZ, 1999 *apud* FARIA, 1999, p. 82)

Já que esta vivência pela literatura é possível, é necessário criar situações em sala de aula nas quais o aluno seja incentivado a compartilhar as suas experiências com o texto lido e se posicione a respeito dele. Como já falado anteriormente, o foco da pesquisa não é a disciplina de literatura e sim a leitura e o trabalho acerca dos TIs em LDs. Uma grande preocupação desta pesquisa é verificar se as atividades pré e pós-textuais, quando existentes, direcionam o aluno para a análise do contexto dos

---

<sup>19</sup> Diploma do sistema de educativo francês que tem a dupla função de aprovar o fim dos estudos do Ensino Médio e permitir a entrada ao Ensino Superior. Disponível em: < <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>>. Acesso em: 02/09/2014. (tradução nossa)

elementos da obra e do texto como um todo e se elas possibilitam, desta forma, a reflexão sobre a cultura do outro e a própria cultura.

## **2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E LIVRO DIDÁTICO**

A partir dos conceitos descritos no primeiro capítulo desta pesquisa sobre linguagem e cultura, o primeiro norteado pelos estudos do Círculo de Bakhtin e o segundo pela concepção contemporânea de cultura apresentadas por Eagleton (2011) e Bhabha (2013); seguiremos neste segundo capítulo com uma reflexão sobre alguns aspectos do ensino de LE contemplando posteriormente o LD.

O ensino de LE desenvolveu, ao longo da história, diversas abordagens e métodos de ensino. As que serão escolhidas para o trabalho de ensino-aprendizagem em sala de aula dependerão do tipo de concepção de linguagem que se pretende adotar. Para esta pesquisa, sabemos que a concepção de linguagem considera os gêneros discursivos não como “meros amontoados de palavras”, mas podem ser compreendidos como enunciados carregados de valores que só farão sentido se estiverem em um contexto. Desta forma, a aprendizagem de uma língua requer que os sujeitos sejam expostos a ela de maneira contextualizada. Silveira (1999), ao falar sobre a abordagem comunicativa, descreve a concepção de aprendizagem da língua como sendo um “processo ativo que se dá pela interação de componentes cognitivos (mentalísticos) e sociais (externos)”. (Ibid., p. 76).

Visto que o LD é um dos elementos que está presente em sala de aula e que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, é necessário prestar atenção nos tipos de atividades que estão inseridos nele. Bakhtin (1997) explica, como já indicado anteriormente, que o indivíduo muitas vezes não sabe como formular um enunciado não por causa de falta de vocabulário, mas sim por não dominar o repertório dos gêneros da conversa social. Pensando assim, se os LDs fossem voltados para a compreensão do todo do enunciado e não ficassem presos a exercícios estruturais, que tem geralmente a gramática como foco, o aluno seria capaz de se comunicar em diferentes situações do cotidiano mais facilmente.

Neste capítulo trataremos de início de algumas abordagens de ensino de LE priorizando as abordagens comunicativa e intercultural. Na segunda parte falaremos

do LD e dos diversos aspectos que envolvem a sua construção, assim como sobre a influência dele na sala de aula.

## **2.1 Ensino de língua estrangeira**

Como indicado anteriormente, ensinar outro idioma não é somente ensinar novos códigos a serem decifrados ou estruturas a serem seguidas. Para além da parte estrutural da língua, é preciso lembrar que o processo de aprendizagem de uma LE irá inserir o sujeito em um mundo novo, de culturas e visões de mundo diferentes. Com o aprendizado de um novo idioma, a compreensão de mundo se expande e o diálogo intercultural é possível, assim como o conhecimento de identidades culturais distintas. Através da cultura alheia, o aluno é convidado a redirecionar o olhar para a sua própria e compreender elementos desta que antes não eram visíveis.

Liddicoat e Crozet (2000) consideram que, segundo a abordagem intercultural, valorizar a cultura do aprendiz em relação à cultura da língua estrangeira é um fator extremamente relevante. Neste mesmo sentido, cabe indicar que o interlocutor tem papel fundamental no processo de leitura e aprendizagem. Janzen (2005) ao tratar da LE assinala que: “as condições sócio-econômicas, os tipos de relacionamentos, as diferentes habilidades de aprendizagem, as marcas culturais, e os modos de aprendizagem do estudante devem ser considerados no processo de ensino/aprendizagem.” (Ibid., p.17 e 18).

No ensino de língua estrangeira, assim como em outras áreas, existem diversos métodos e abordagens. Pensando na concepção de ensino citada acima, ou seja, que reflete sobre a cultura da língua alvo a partir da concepção de mundo do aluno, é necessário pensar sobre quais metodologias e abordagens de ensino seguem a abordagem intercultural. Silveira (1999) traz um histórico sobre abordagens e métodos do ensino de LE que inclui desde a abordagem tradicional até a abordagem comunicativa, que é interessante para esta pesquisa.

A abordagem tradicional de ensino de LE dá ênfase às nomenclaturas e classes gramaticais. Esta abordagem traz uma concepção de língua contrária àquela que estamos buscando para a esta pesquisa, pois segundo Silveira (1999), ela considera papel do aluno memorizar as estruturas da língua como verbos e suas flexões, por

exemplo, mas “[...] pouca atenção se dá ao conteúdo e ideias dos textos, que são usados como pretexto para estudar a gramática e para os exercícios de tradução.” (Ibid., p. 58). Dentre outras abordagens apresentadas por Silveira (1999), a que se adapta melhor aos conceitos trabalhados no primeiro capítulo desta pesquisa, e que norteiam todo o trabalho, é a abordagem comunicativa. A partir dela é possível ensinar língua estrangeira sem que o foco seja o código linguístico, mas sim as interações sociais.

O conhecimento gramatical e lexical são sim necessidades dentro desta abordagem, no entanto “para nos comunicarmos eficazmente numa língua [...] é insuficiente, pois nos faltará o componente mais importante: o conhecimento das regras de uso da língua.” (Ibid., p. 75). Ainda dentro desta abordagem, Canale e Swain (*apud* SILVEIRA, 1999) explicam que a *competência comunicativa* é composta pelas competências *gramatical*, *sociolinguística* – referente aos elementos socioculturais e discursivos –, e a *estratégica* – constituída pelos componentes verbais e não-verbais que são frequentemente utilizados para cobrir falhas na comunicação.

Ainda sobre a abordagem comunicativa, Silveira (1999) destaca que é papel do aluno participar do processo dialógico, pois ele é um comunicador e assim sendo, deve construir e negociar sentidos nas atividades de interlocução. Para tanto:

As atividades devem levar em consideração os esquemas prévios dos alunos, partindo-se sempre do universo cultural do aprendiz e, posteriormente, os tópicos devem ir se expandindo, se universalizando, à medida em que vai-se chegando aos estágios mais altos. (Ibid., p. 77)

Outra questão importante dentro desta abordagem está relacionada ao material didático e os textos para se trabalhar em sala. Silveira (1999) deixa claro que para a abordagem comunicativa, o material didático não é inflexível e que deve ser usado como um recurso para se desenvolverem as atividades. Sobre os textos para leitura, esses “devem ser autênticos [...] como jornais, revistas, livros, cartazes, etc., obedecendo-se, obviamente a uma gradação em termos de dificuldade linguística e temática.” (SILVEIRA, 1999, p. 78 e 79)

Pedreiro (2013) discorre sobre a tendência da abordagem comunicativa a partir dos anos 70 e cita Hymes (1972) que esclarece que, nesta abordagem, o curso de uma segunda língua tem como prioridade fazer com que o aluno alcance uma competência comunicativa da língua. Ele não, necessariamente, precisa aprender

como produzir as formas corretas da língua. Ainda na discussão sobre a abordagem comunicativa, Pedreiro (2013) afirma existir uma hierarquia entre a atividade comunicativa se comparada à forma (estrutura), já que esta só será discutida a partir das dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo comunicativo da língua. Ou seja, a estrutura só teria lugar em sala de aula quando fosse requisitada por necessidade. O que não significa que ela é exterminada de sala de aula, mas há uma preferência para a comunicação e não pela forma. Isso acontece, como já vimos em nossa concepção de linguagem<sup>20</sup>, porque aprender uma língua requer mais do que conhecer as suas formas e utilizá-las em uma sequência lógica, é preciso compreender em que contextos sociais reais elas devem ser utilizadas.

Apesar de a abordagem Comunicativa apresentar diversos pontos convergentes com as concepções de cultura e de linguagem propostas para esta pesquisa, ainda há nela traços da abordagem tradicional de ensino de LE que visam o ensino/aprendizagem das estruturas da língua. Por isso, interessa-nos também dialogar com a perspectiva intercultural para o ensino de línguas estrangeiras. Assim como exposto no capítulo anterior<sup>21</sup>, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira apoiado no viés da interculturalidade proporciona ao aluno dialogar com outras culturas tendo como suporte a sua própria cultura e experiências pessoais. Esta relação estabelecida entre as culturas permitirá aos alunos uma compreensão melhor de si mesmos e dos outros. De acordo com Chlopek (2008), para que os aprendizes de inglês como língua estrangeira (EFL)<sup>22</sup> tenham sucesso como comunicadores interculturais, é necessário que eles aprendam através de um ensino de perspectiva intercultural e não tenham contato somente com a cultura dos principais países falantes da língua inglesa:

Alunos de EFL terão benefícios em adquirir conhecimento sólido sobre diferentes culturas do mundo, e eles também devem desenvolver a habilidade de comparar a sua cultura nativa às outras culturas, para avaliar criticamente e interpretar os resultados de tais comparações, e para aplicar este conhecimento com sucesso tanto na comunicação verbal quanto na não-verbal, tanto para fins transacionais quanto para interacionais. (Ibid., p.3)

O ensino de língua estrangeira a partir da concepção intercultural de ensino visa considerar a aproximação no que diz respeito aos aspectos culturais, e

---

<sup>20</sup> Cf. item 1.3, p. 23.

<sup>21</sup> Cf. item 1.2, p. 17

<sup>22</sup> Sigla em inglês para “*English as a Foreign Language*” (Inglês com língua estrangeira).



consequentemente ampliar a bagagem cultural do aprendiz. (CAETANO; LIBERTO; SOUZA, 2008). Através da interação e da troca de ideias propostas pela abordagem intercultural de ensino, é possível que o aluno perceba as semelhanças e as diferenças culturais entre o seu país e aqueles representados pela língua que estão aprendendo, o que consequentemente irá expandir os seus conhecimentos de mundo. Ao contrastarmos o método comunicativo e abordagem intercultural de ensino veremos que ambos compartilham alguns pontos. Meireles (2002) nos explica que:

[...] ambos privilegiam o uso da língua estrangeira na comunicação, a aprendizagem cognitiva e criativa, a organização do conteúdo programático em grupos temáticos e da interação em sala de aula, com a mesma dinâmica de grupo. A principal diferença repousa no fato de que o método comunicativo ainda visa principalmente a capacitar o aluno a orientar-se e a integrar-se no cotidiano estrangeiro. A abordagem intercultural, por sua vez, visa propiciar ao aluno a oportunidade de ‘interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais’. (MEIRELES, 2002, p.10)

Portanto, no método comunicativo os alunos são informados sobre fatos dos países de LE para então contrastá-los com a sua cultura, ou seja, eles partem da cultura do outro. Já pela abordagem intercultural, o aprendiz é levado a refletir primeiramente sobre os fatos da sua cultura e da sua língua para depois “interpretar os seus correspondentes em outras línguas e culturas.” (MEIRELES, 2002, p. 10). Concordamos com a autora quando ela destaca que o que considera mais importante na abordagem intercultural está relacionado à valorização da cultura do aluno como sendo “igualmente legitimada em relação à cultura da língua estrangeira.” (MEIRELES, 2002, p. 10). No método comunicativo o aluno é levado a aprender, por exemplo, diversos modelos de situações que pode enfrentar ao se deslocar para um país estrangeiro. Contudo, a abordagem intercultural não prevê que o aluno esqueça de suas características culturais para assumir e assimilar novas maneiras de agir e de pensar, ela mostra ao aluno que a sua cultura e a sua língua são uma das maneiras desejáveis e válidas. (MEIRELES, 2002)

## **2.2 Livro didático e currículo**

Acreditamos que muitos professores almejam desenvolver atividades de cunho intercultural a partir dos textos encontrados nos LDs, mas as atividades propostas por estes últimos para tais textos têm um outro direcionamento. O que acontece em alguns livros é que os TLs e outros em geral são adaptados ou cortados com o propósito de guiar alunos e professores em atividades que, por vezes, não trabalham o conteúdo do texto e sim a sua forma. Freitag (1989), ao discorrer sobre o conteúdo do LD, aponta para alguns estudos pioneiros sobre o tema e enfatiza as pesquisas de Maria Bonazzi e Humberto Eco em livros-texto italianos. Os autores, segundo Freitag, utilizaram pela primeira vez textos didáticos para mostrar como esses eram marcados por hipocrisia, arcaísmo e grande carga ideológica. Eles defendem a “supressão dos livros-textos que idiotizam as crianças italianas” (Ibid., p. 71), pois acreditam que o conteúdo presente neles não passa de uma maneira de padronização dada pelo capitalismo que consiste em fazer com que todos sigam a lógica e o ritmo de produção desse sistema. É importante lembrar que muitos autores apresentam os textos literários em diferentes gêneros como sendo variedades de texto informativo, descartando, assim, toda e qualquer particularidade da literatura. Freitag complementa que:

[...] a própria forma do livro didático destrói a aura de um fragmento literário de valor, que retirado do seu contexto estético e literário é aviltada e destruída. A única maneira de evitar a banalização e a rotinização de textos literários válidos, seria a criação e multiplicação de boas bibliotecas, onde todas as crianças pudessem consultar os livros que quisessem, absorvendo textos sem cortes, comentários e exercícios que os deturpam. (FREITAG, 1989, p. 71)

Provavelmente um número maior de bibliotecas auxiliaria no desenvolvimento pedagógico e cultural de alunos e, inclusive, de professores. No entanto, infelizmente não contamos no Brasil com bibliotecas em todas as escolas ou ao alcance da maioria da população. Nesse sentido, o LD, utilizado como ferramenta principal nas redes de ensino do país, se torna tão importante para o aprendizado dos alunos. É principalmente por ele que as crianças e adolescentes têm acesso ao conhecimento na escola, sem esquecer, é claro, do papel do professor em sala de aula. Para Batista (1999): “Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados.” (Ibid., p. 531). Ainda sobre a importância dessa ferramenta, Bittencourt (2008) destaca que o LD é um dos poucos instrumentos da cultura escolar que

consegue obter um conhecimento organizado e sistematizado possível de circular através de leitores heterogêneos que constroem seus saberes influenciados pela mídia. Bittencourt (2008) alerta para o fato de que:

É evidente que o livro, pelo seu caráter de mercadoria inserido na lógica da indústria cultural, tem sido objeto mais de *vulgarização* do que *divulgador* de um saber capaz de auxiliar os alunos em seu processo de domínio de leituras críticas e autônomas. (BITTENCOURT, 2008, p. 189)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) preveem que os alunos sejam capazes de, por meio do ensino de língua estrangeira moderna, compreender que existem diferentes possibilidades de ver o mundo e que diferentes culturas estão presentes nele. Além disso, o ensino de língua deve ser uma prática na qual os alunos obtenham informações sobre outras culturas e grupos sociais que não os deles. Contudo, geralmente não há nos LDs escolhidos pelas escolas situações reais e verídicas que representem os inúmeros universos culturais específicos de outras realidades. O que normalmente se encontra são algumas figuras de pessoas, lugares ou situações em países estrangeiros, e ainda alguns textos e exercícios de compreensão oral que soam artificiais para os alunos. Temos esta constatação quando observamos os materiais utilizados por escolas de línguas e também por escolas regulares no Brasil. Apesar disso, todo ano há no país um processo de seleção dos materiais didáticos que serão utilizados pelo ensino público. Através do Programa Nacional do Livro Didático<sup>23</sup> (PNLD), que é executado a cada três anos, toda escola pública pode escolher os livros que irá utilizar durante o ano letivo. Isso porque a cada ano prioriza-se um grupo específico de escolarização. O Guia PNLD de 2011, por exemplo, foi designado para a escolha de livros que fazem parte do material didático dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Utilizaremos o Guia PNLD de 2011<sup>24</sup> que prevê um processo de escolha de materiais didáticos

---

<sup>23</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores distribuindo coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O Ministério da Educação (MEC) avalia e publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. Este é encaminhado às escolas que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12391&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668)>. Acesso em: 20/07/2013.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/component/k2/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental?Itemid=1297&highlight=YTozOntpOjA7czo0OiJwbm9kcljtpOjE7aToyMDExO2k6MjtzOjk6InBubGQgMjAxMSI7fQ==>>>. Acesso em: 20/01/2015.

orientado por um pensamento no qual a linguagem é tida como atividade social e política. Este é o primeiro PNLD que inclui LEM – espanhol e inglês – como componente curricular apesar do programa já existir há mais de dez anos. Ele representa um grande passo no ensino de LEM, pois reflete o reconhecimento do importante papel da LEM na formação dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Na seleção dos livros feita pelo programa considera-se que as concepções, valores e ideologias são indissociáveis aos grupos sociais e estão em constante construção. Dentre diversos critérios, nos interessam aqueles estabelecidos para a compreensão escrita, já que representa o trabalho com os textos. O Guia PNLD 2011 pressupõe que as atividades a partir do texto devem contribuir para a formação de um leitor reflexivo e crítico. Além disso, elas devem estimular uma leitura interpretativa do TL considerando o valor estético da obra e prazer envolvido em sua leitura. O trabalho com o TL não deve se deter somente ao aspecto linguístico-gramatical e deve procurar estimular o aluno a buscar mais informações sobre a obra e seu contexto histórico. Para que os LDs sejam escolhidos, também é necessário que eles demonstrem oportunidades para que o aluno reconheça a sua realidade (social, cultural, linguística) diante de outras existentes e para que eles reconheçam que os usuários de uma língua estrangeira são heterogêneos em relação às nacionalidades, aos gêneros, às classes sociais, ao pertencimento étnico racial, etc. O Guia PLND 2011 ainda sugere que a seleção dos materiais seja feita a partir de uma análise das práticas discursivas expressas por meio de manifestações verbais e não verbais que são concretizadas em diferentes línguas e culturas. No PNLD de 2011, somente 37 livros foram analisados, 11 de espanhol e 26 de inglês. Destes somente dois LDs de cada língua foram selecionados e puderam fazer parte da escolha feita pelas escolas, as outras foram excluídas por não cumprirem os critérios estabelecidos pelo edital.

Percebe-se pelos critérios do PNLD 2011 que já há uma procura maior por materiais que façam os alunos refletir mais sobre as diferentes culturas e visões de mundo. No entanto, esse processo ainda é falho, seja porque os materiais passíveis de escolha não são adequados ou porque a escolha de fato não é bem executada. É certo que existem muitos fatores, invisíveis aos nossos olhos, que influenciam o conteúdo e a produção do LD e mesmo que pudéssemos descrevê-los não há materiais considerados perfeitos em sua aplicação. É comum durante o percurso da utilização desses, perceber que nem todas as atividades propostas por ele funcionam como esperado. Há muitas maneiras de cobrir essas falhas, uma delas é a busca por

materiais autênticos a serem utilizados como complementos ou extras nas aulas de língua estrangeira. Essa é uma prática comum entre os professores de língua inglesa de diferentes instituições de ensino. Vale citar a definição de Renato Fleury sobre o LD e o que ele representa para quem ensina: “O livro didático é uma sugestão e não uma receita” (FLEURY, 1961 *apud* FREITAG, 1989, p. 79). O professor não pode ser substituído pelo livro, mas também não precisa seguir à risca tudo o que ele apresenta.

Existem vários materiais para a prática do ensino-aprendizagem, no entanto o LD é um dos principais instrumentos de ensino de língua estrangeira tendo como objetivo mediar a construção do conhecimento. É geralmente através dele que o aluno tem contato com outra língua e também é a partir desse material que o aluno irá formar o seu conceito primário sobre a cultura dos países falantes da língua estrangeira. Batista (1999) nos diz que é a partir do LD que o professor, na maioria das vezes, fará a seleção dos saberes e conteúdos a serem ensinados, dos exercícios e atividades a serem apresentados e desenvolvidos e terá noção da progressão dos “assuntos transmitidos”. Freitag (1989) confirma que o material didático é tido como “o modelo-padrão, a verdade absoluta, o critério último da verdade.” (Ibid., p. 108). Neste caso, se mostra fundamental o desempenho do professor no que diz respeito à preparação de sua aula. Michel Verret é bastante convicto quando afirma que: “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino” (VERRET, 1975, *apud* FORQUIN, 1992, p. 33). O material didático é sim muito importante para o aprendizado do aluno e possui uma grande influência no que será aprendido por ele. No entanto, cabe ao professor através de mediação didática fazer uso daquilo que é pertinente aos seus alunos e a ele, transformando o conteúdo apresentado por esses livros em objetos de ensino que realmente sejam relevantes para a formação social e intelectual desses sujeitos. Para tanto, é necessário que o professor questione o que o LD traz como estratégias de mediação para os conteúdos que abrange, e pense em outra forma de intervir neste saber sistematizado.

### **3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS**

### 3.1 Metodologia

Esta pesquisa contará principalmente com o auxílio dos métodos da pesquisa qualitativa. Isto porque a essência deste trabalho não é a quantificação de livros didáticos e de seus textos literários, mas a apresentação e a análise dos tipos de discussões e atividades que estão sendo estabelecidas a partir destes. Surgirá a necessidade de apontar alguns números para avaliar o quanto a literatura está presente nos LDs que estão sendo utilizados nas instituições de ensino. Por este motivo, optamos por utilizar um *continuum* entre os métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Alguns métodos da pesquisa quantitativa como a contagem e categorização de dados serão necessários. Santos Filho e Gamboa (2000) trabalham com algumas concepções sobre os métodos quantitativos e qualitativos, porém a que interessa para esta pesquisa é aquela na qual o autor sugere que se “supere os falsos dualismos e as dicotomias epistemológicas.” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000, p. 100), ou seja, que estes dois métodos de pesquisa trabalhem em conjunto para o resultado. Segundo Santos Filho e Gamboa (2000), a partir da escolha por este *continuum* entre os dois métodos:

Admite-se a existência de diversos enfoques, na medida em que num *continuum* se polarizam diversos aspectos do processo da produção de conhecimentos. Tais polarizações geralmente se apresentam entre as categorias da objetividade e subjetividade, entre quantidade e qualidade, entre explicação e compreensão, entre registro rigoroso de dados e interpretação, etc. (Ibid., p. 100)

A utilização destes dois métodos, qualitativo e quantitativo, proporciona um melhor equilíbrio para a pesquisa como um todo, pois eles se complementam sendo capazes de modificar e transformar um ao outro. Em resumo, as mudanças qualitativas não podem ocorrer sem que haja mudanças quantitativas. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000).

A pesquisa será feita calcada principalmente nos métodos de pesquisa qualitativa, uma vez que a área da educação, se comparada à pesquisa em outros campos do conhecimento, carrega algumas especificidades. Ela é distinta, pois trata prioritariamente da escola, incluindo todos seus acontecimentos e ferramentas, e dos sujeitos envolvidos. Quando pensamos em uma instituição de educação, devemos –

obviamente – pensar nos sujeitos que fazem parte dela e sem os quais a escola não seria uma escola. Professores, alunos, coordenadores, diretores, entre outros, são todos sujeitos que devem ser ponderados quando falamos em educação. Mesmo quando pensamos no LD, como é o caso nesta pesquisa, estamos analisando-o para que ele possa ser melhorado para estes sujeitos que fazem parte das instituições de ensino. A pesquisa quantitativa por si só não dá conta dos estudos sobre a educação, pois são tantas particularidades divididas entre tantos sujeitos que quantificar e classificar dados não é o suficiente para entender todo o processo educacional, é, neste sentido, necessário também analisá-los e interpretá-los através do método qualitativo. Os números são utilizados, por vezes, porque facilitam a divulgação de dados sobre a educação, mas quando investigamos as peculiaridades desse campo de estudo, percebemos que quantificar fatos e acontecimentos sobre ele não reflete as realidades vividas pelos sujeitos desse espaço. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se mostra primordial para este campo de estudo e para esta pesquisa. É a partir dela que podemos compartilhar com os nossos interlocutores uma parte, mesmo que pequena, do que é experimentado nas escolas e instituições de ensino.

Então, quando pensamos em pesquisa científica na educação, é comum optarmos por uma investigação qualitativa. Flick (2004) nos diz que o ponto de partida principal para a pesquisa é composto pelas: “diferentes formas com as quais os indivíduos revestem de significado os objetos, os eventos, as experiências, etc.” (Ibid., p.34). É a partir das diferenças que constituem os sujeitos e seus pensamentos que o pesquisador se inspira para realizar as suas investigações. Se todas as escolas, professores e alunos fossem iguais, não haveria – novamente obviamente - motivos para serem estudados. Ao falar da pesquisa qualitativa, Flick (2004) faz uma breve descrição de como são os métodos pertencentes à ela:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador como o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. (Ibid., p. 22)

Nas ciências humanas pensamos no homem em si e, portanto, “o homem se torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na investigação científica.” (OLIVEIRA, 1998, p. 23). O pesquisador faz parte do mundo e, muitas vezes, do cotidiano que pesquisa, o que

se torna ainda mais frequente no campo da educação, já que muitos pesquisadores são também professores. Esse é um dos motivos que torna subjetiva a pesquisa no campo da educação. Através das várias construções da realidade possíveis pela pesquisa qualitativa, o homem como investigador e investigado mostra as suas particularidades, o que não seria possível somente com a pesquisa quantitativa<sup>25</sup>. Flick (2004) nos diz que: “A pesquisa qualitativa considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados.” (Ibid., p.23). O autor ainda defende que este tipo de pesquisa “é orientada para a análise de casos concretos em suas particularidades temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (Ibid., p. 28).

A escolha do método de pesquisa é essencial para o desenvolvimento do trabalho, isso porque ele indica a “estrada, via de acesso, e simultaneamente, rumo, discernimento de direção” (OLIVEIRA, 1998, p. 17). Para Marilena Chauí, *metodos* significa uma “investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado.” (CHAUÍ, 1994 *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 17). Portanto, ao escolher o método com o qual desenvolveremos uma pesquisa, estamos também escolhendo o percurso que pensamos ser o mais seguro dentre outros. É com ele que correremos menos riscos e por isso a ele deve-se dar a devida atenção. Ainda para Marilena Chauí, um bom método é aquele com o qual se pode saber o maior número de coisas sem ter que utilizar muitas regras. (CHAUÍ, 1994 *apud* OLIVEIRA 1998, p. 18). Todo pesquisador ao escolher o seu método deve prezar por aquele que oriente da melhor forma possível os rumos da sua pesquisa e que seja claro tanto para ele quanto para o seu interlocutor.

É importante ressaltar que a opção pelo foco na pesquisa qualitativa para este trabalho também se deve ao fato dela não tomar como base um conceito teórico e metodológico unificado. São várias as abordagens teóricas e os métodos que caracterizam esse tipo de pesquisa. Isso nos dá uma maior liberdade na análise dos textos literários e das atividades derivadas deles, pois é certo que encontraremos variedades (FLICK, 2004).

---

<sup>25</sup> Este não é o caso desta pesquisa, pois ela não é de cunho etnográfico. No entanto, trabalharemos com questões de subjetividade.



Wright Mills (1982) diz que a imaginação sempre fértil é o que separa o técnico do pesquisador. Para tanto, é necessário “aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo.” (MILLS, 1982, *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 19).

Esta pesquisa terá como suporte a investigação que Erickson (*apud* BOUTIN, GOYETTE, LESSARD-HÉBERT, 2008) chama de “interpretativa”. Entre os paradigmas nomeados pelo autor, este é o que melhor se encaixa a esta pesquisa, pois no contexto do que ele chama de paradigma interpretativo, formula-se o objeto de análise a partir da *acção*. Erickson explica que esta *acção* contempla:

[...] o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a *acção* e não o comportamento. (ERICKSON, 1986; *apud* BOUTIN, GOYETTE, LESSARD-HÉBERT, 2008, p.39)

O que interessa a esta pesquisa está ligado àquilo que se encontrará nos LDs selecionados, ou seja, os textos literários, e o que é feito a partir deles. Depois do que esperamos encontrar nos LDs, ou seja, diferentes amostras de literatura e atividades referentes a elas, poderemos, através de métodos quantitativos de recolha de dados, criar categorias e contabilizar os achados para posteriormente interpretar os dados fazendo uso de métodos qualitativos. Para tanto, utilizaremos duas atividades de investigação que se encontram no âmbito da metodologia qualitativa de acordo com Boutin, Goyette, Lessard-Hébert (2008): o contexto da descoberta e o contexto da prova. Segundo os autores, no contexto da descoberta o foco é “a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (*Ibid.*, p. 95) – porém, quando a investigação está na fase de verificação de uma dada teoria, nos encontramos no contexto da prova. A princípio, trabalharemos com o contexto da descoberta, já que partimos do pressuposto de que alguns LDs que serão analisados contêm textos literários como parte de seu conteúdo. Isso porque acreditamos que a literatura, como gênero discursivo que traz diferentes linguagens, deva estar inserida no LD, já que este, como descrito no capítulo anterior, é uma ferramenta de extrema importância em sala de aula. Partindo da hipótese de que alguns LDs trazem textos literários, a segunda hipótese é de que existam atividades relacionadas a eles e que algumas possam orientar alunos e professores para a discussão sobre cultura, além de interagir com o

interlocutor. Após esta primeira etapa, nos encaminhamos para o contexto da prova, no qual verificaremos se as hipóteses com as quais trabalhamos estavam corretas. Assim sendo, o passo seguinte será analisar os dados que encontramos seguindo categorias a serem criadas de acordo com as necessidades, pois na pesquisa qualitativa “[...] as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa.” (BOUTIN, GOYETTE, LESSARD-HÉBERT, 2008, p.102).

Por fim, faremos a análise e interpretação dos dados através de um relatório de investigação qualitativa. Para tanto, utilizaremos o modelo interativo proposto por Miles e Huberman que consiste em três passos: “a *redução* dos dados, a sua *apresentação* e a *interpretação/verificação das conclusões*.” (MILES; HUBERMAN, 1984; *apud* BOUTIN, GOYETTE, LESSARD-HÉBERT, 2008, p.102). Para analisar as atividades sobre os textos literários nos LDs, utilizaremos os critérios mencionados na introdução deste trabalho<sup>26</sup>.

### 3.2 Critérios de escolha dos livros didáticos.

Os livros que serão utilizados nesta pesquisa fazem parte do acervo do centro de recursos do CELIN<sup>27</sup> – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. Esta instituição foi escolhida, pois tem o objetivo de trabalhar sob a perspectiva da interculturalidade que pretende a ampliação de visão de mundo do aluno, assim como a sua reflexão sobre a relação entre língua, cultura e identidade e, ainda, prevê que o aluno conheça melhor os próprios universos de representações culturais. Também será analisado um livro da rede pública de ensino de alcance federal. O livro foi aprovado pelo PNLD<sup>28</sup> de 2011 e, dessa forma, apresenta os critérios por ele exigidos.

---

<sup>26</sup> Cf. p. 10.

<sup>27</sup> CELIN é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). “O CELIN é um espaço representativo para o desenvolvimento de práticas de aquisição e aprendizado de língua estrangeira e tem se destacado também oferecendo oportunidades aos alunos de Letras da UFPR para a prática docente, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e produção científica” Disponível em <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em: 08/09/2014.

<sup>28</sup> Cf. nota de rodapé número 24, p. 42.

A princípio, escolheríamos os livros do CELIN que estivessem sendo utilizados em sala de aula no período da pesquisa. No entanto, após uma análise preliminar, notamos que a maioria destes livros não apresentava textos literários. Neste momento, resolvemos buscar quais eram os livros do acervo da instituição que continham esses textos e, ainda, propunham atividades a partir deles. Alguns desses livros chegaram a ser utilizados pelo CELIN em diferentes níveis de ensino, porém alguns deles fazem parte do centro de recursos para consulta dos professores.

O primeiro critério para a avaliação dos LDs foi, então, a aparição ou não de textos literários nestes e as propostas de trabalho sugeridas por eles. Depois de identificados, observaremos se o LD apresenta as suas propostas metodológicas para identificar se elas trabalham com o conceito de interculturalidade. Isso porque o terceiro passo diz respeito à análise das atividades propostas a partir dos textos literários e como elas são elaboradas. Se o livro apresenta uma proposta intercultural, é necessário que as práticas nele contidas sejam desenvolvidas pensando no diálogo com as culturas da língua alvo. Será verificada também qual a metodologia proposta pelo LD para conferir se esta condiz com as atividades apresentadas. Dessa forma, seguiremos os passos aqui enumerados:

1. Averiguar quais os livros possuem textos literários;
2. Dos livros escolhidos para serem analisados, verificar qual deles descreve a proposta pedagógica e o método que guia a construção do LD;
3. Analisar se os LDs apresentam uma abordagem intercultural;
4. Verificar se as atividades a partir do TL fazem jus à abordagem e ao método propostos, quando presentes, pelo livro e qual o objetivo delas;

### **3.3 Escolha dos livros didáticos e primeiras análises**

Seguindo os critérios propostos neste capítulo, analisamos 17 LDs de diferentes autores e editoras. Neste grupo encontram-se livros do professor – com instruções, atividades extras, respostas de atividades, entre outros; e dos alunos – livros texto, que em sua maioria são chamados de *coursebook* ou *student's book* (aqueles que os alunos geralmente utilizam em sala de aula), e livros de atividades que podem atender pelo nome de *practice book* ou *workbook* (geralmente com atividades extras sobre os

mesmos conteúdos do livro texto). Destes 17 livros analisados podemos destacar 6 deles, dos quais foi possível identificar um ou mais textos de diferentes gêneros literários, dentre eles: contos, romance, biografia e poema, algumas vezes em forma de canção. Alguns textos não citam o autor e/ou a fonte de onde foram retirados, algo essencial quando se trata de textos autênticos, como é o caso dos textos literários. Geralmente autores consagrados no campo da literatura são citados nos textos, porém a autoria e a fonte são mais raras naqueles que parecem ter sido produzidos especialmente para o livro<sup>29</sup>.

Notamos que a maioria dos textos de literatura aparece no livro texto do aluno, no entanto há a ocorrência de um conto em um livro de atividades que curiosamente se encontra nas últimas páginas deste e sem nenhuma proposta de atividade. De 22 textos encontrados e analisados, ainda de forma superficial, 8 deles contém atividades que possibilitam uma discussão intercultural, além de servirem também para posteriores exercícios de interpretação textual e/ou de gramática e estrutura da língua.

Um dos livros analisados traz uma canção, que podemos entender como um poema, no qual o autor não é indicado e que tem como única proposta de atividade fazer com que os alunos cantem. Por isso, na tabela abaixo considerou-se que o livro não traz exercícios sobre o texto. Em algumas atividades é possível notar que a interferência do professor pode ser bastante útil para incitar a discussão sobre as diferenças e semelhanças culturais do aluno e do(s) outro(s) apresentado(s), pois os exercícios de interpretação de texto dão margem para isso.

Já sabemos que foi possível encontrar textos literários nos LDs e alguns deles comportam atividades que os utilizam como ponto de partida para a discussão intercultural no ensino de língua inglesa. A partir desse resultado, será possível fazer uma análise mais profunda sobre as atividades propostas para esses textos utilizando os critérios apresentados já na introdução do trabalho<sup>30</sup>.

Na tabela a seguir foram contabilizados os textos encontrados nos LDs, analisados assim como foram criadas algumas categorias para separá-los em pequenos grupos. A categoria que deve ser preenchida por aqueles livros que serão analisados afirma que as atividades sobre o TL possibilitam a discussão intercultural.

---

<sup>29</sup> Esta não será uma discussão realizada pela pesquisa, mas o fato destes textos terem sido, provavelmente, escritos para o LD nos leva a pensar se eles poderiam ser considerados obras literárias ou não.

<sup>30</sup> Cf. p. 10

Neste caso, é preciso inicialmente que os textos existam, depois que eles tragam alguma atividade e, por fim, que esta seja capaz de estimular a discussão sobre a cultura do outro e sobre a sua própria a partir de elementos do TL. No entanto, todas as atividades que envolvem textos literários encontrados nos LDs a serem analisados serão investigadas e discutidas.

TABELA 1 – TEXTOS LITERÁRIOS ENCONTRADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DISTRIBUÍDOS EM DIFERENTES CATEGORIAS QUE ILUSTRAM O MODO COMO SÃO UTILIZADOS EM SALA DE AULA:

Livros que apresentam textos literários	Gênero do texto literário/página.	Cita a fonte/autor	Atividades relacionadas ao texto literário	As atividades sobre os textos literários possibilitam a discussão	Os textos são utilizados para posterior atividade de compreensão de	Os textos literários são utilizados como instrumentos para o trabalho estrutural/gramatical da língua
<i>New American Inside Out – Elementary</i> <sup>31</sup> (workbook)	Conto/ p.68	x				
<i>Global – Upper Intermediate</i> (coursebook) <sup>32</sup>	Romance/p.25	x	x	x	x	x
	Poema/p.37	x	x			x
	Romance/p.47	x	x		x	x
	Romance/p.79	x	x	x	x	x
	Poema/p. 93	x	x		x	x
	Romance/p.109	x	x	x	x	x
<i>File – Intermediate</i> <sup>33</sup> (student's book)	Romance/p.44	x	x	x	x	x
	Conto/ p.51		x		x	x
	Romance/p.83	x	x		x	x
	Biografia/p.95		x	x	x	x
<i>Echo - level 2</i> <sup>34</sup> (student's book)	Conto/p.116	x	x		x	x
	Poema (música)/p.14					
	Poema(música)/p.62		x		x	
<i>Prospects - Upper Intermediate</i> <sup>35</sup> (student's book)	Poema (música)/p.74		x	x		x
	Conto/p.27		x		x	x
<i>Keep in Mind - 9º ano</i> <sup>36</sup> (teacher's book)	Romance/ p.36	x	x		x	x
	Biografia/p. 27	x	x			x
	Conto/ p.108	x	x			x
	Biografia/ p.155	x	x			x
6 (de 17 analisados)	Conto/p.184-199	x	x	x	x	
	<b>22 (Textos)</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>18</b>

FONTE: autoria própria (2014).

<sup>31</sup> JONES, V.; KAY, S.; MAGGS, P.; SMITH, C. **New American Inside Out: Elementary – Workbook**. Delegación Álvaro Obregón. Macmillan Publishers, 2010.

<sup>32</sup> CLANDFIELD, L.; BENNE, R.R. **Global – Upper Intermediate – Coursebook**. Londres: Macmillan Education, 2011.

<sup>33</sup> MCHUGH, M. **File Intermediate – Student's Book**. Londres: Richmond Publishing, 1995.

<sup>34</sup> STANLEY, N.; TAYLOR, J.; WARD, A. **Echo: Level 2 – Student's Book**. Londres: Macmillan Education, 1997.

<sup>35</sup> WILLIAMS, D. H; WILSON, K. TAYLOR, J. **Prospects: Upper-Intermediate – Student's Book**. Macmillan Publishers Limited, 2000.

<sup>36</sup> CHIN, E. Y; ZAOROB, M. L. **Keep in mind: 9º ano – Manual do professor**. São Paulo: Scipione, 2010.

Após esta primeira análise dos LDs, resolvemos explorar mais profundamente as atividades propostas pelos livros *Keep in Mind - 9º ano (teacher's book)* e *Global – Upper Intermediate (coursebook)*. A escolha por esses 2 LDs se deve ao fato de termos encontrado neles um grande número de textos literários e, a partir de alguns deles, atividades relacionadas que possibilitam a discussão intercultural. Abordamos também aqueles textos que estão nestes dois LDs e que têm como objetivo o posterior trabalho estrutural/gramatical da língua ou servem meramente para exercícios de compreensão de texto. O primeiro livro a ser analisado será o *Keep in Mind – 9º ano (teacher's book)*. Este livro, como já falado anteriormente, foi aprovado pela PNLD de 2011 e faz parte das opções de escolha pelas escolas públicas para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II. Este é o único livro de produção brasileira que será analisado, isso porque a maioria dos livros didáticos de língua estrangeira não é produzida no Brasil, e sim em países falantes do idioma.

O segundo livro a ser analisado mais profundamente faz parte do material didático utilizado atualmente pelo CELIN para o nível *Upper Intermediate 1*, que corresponde ao 9º semestre de estudo na instituição. O *Global – Upper Intermediate* foi publicado em Londres, Inglaterra, pela editora Macmillan, sendo a sua primeira edição do ano de 2011. O LD em questão é avaliado como sendo um nível B2 segundo o *Common European Framework*<sup>37</sup>, no qual o falante já é considerado independente em relação ao uso da língua. Isto é, o sujeito neste nível já tem um elevado grau de compreensão oral e escrita, assim como consegue se comunicar facilmente através do idioma tanto oralmente quanto pela escrita.

### **3.4 Análise das atividades propostas para os textos literários**

Para esta pesquisa, nos interessa demonstrar como os textos literários aparecem nos livros selecionados e qual o objetivo de cada um deles para o

---

<sup>37</sup> Quadro comum europeu de referências para línguas é utilizado como um guia dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes de língua estrangeira. O nível B2 corresponde ao falante da língua que já pode ser considerado independente. Segundo estes parâmetros, o nível B2: “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>. Acesso em 19/01/2015.

aprendizado do inglês como língua estrangeira. Para tanto, utilizaremos os critérios de análise desenvolvidos para esta pesquisa apresentados na introdução. Estes pretendem investigar se as atividades:

1. Levam em consideração que o TL não é mero texto informativo;
2. Abordam o contexto em que a obra foi escrita;
3. Auxiliam os alunos a construir relações entre a sua cultura e as culturas do outro;
4. Convidam o interlocutor a participar da discussão sobre o texto;
5. Auxiliam a compreensão do outro e a melhor compreensão de si mesmo.

#### 3.4.1 *Keep in Mind* – 9ºano (manual do professor)

Este LD tem como autoras a Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, Elizabeth Young Chin; e a bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Maria Lucia Zaorob. O livro a ser analisado é o manual do professor e possui os mesmos conteúdos se comparado à versão dos alunos. No entanto, entre as atividades há orientações dadas ao professor de como proceder em cada atividade e ainda conta com uma última parte denominada “Assessoria Pedagógica”.

O livro é composto por uma parte inicial chamada “*Welcome*” que é um trabalho de boas-vindas para os alunos. Já que este é o último livro de uma coleção de 4<sup>38</sup>, os alunos têm, nesta primeira parte do LD a oportunidade de rever alguns dos conteúdos aprendidos no volume anterior. O LD contém 12 unidades que contemplam todas as habilidades de uma língua: *Grammar, Vocabulary, Listening, Speaking, Reading e Writing*<sup>39</sup>. Cada uma dessas unidades é constituída pelo “*Get in the mood*” e mais 9 partes chamadas de “*Acts*” e, ainda, uma página com exercícios extras chamada de “*Extra activity*”. O “*Getting in the mood*” tem o objetivo de introduzir o que será estudado durante o capítulo. Logo após é apresentado um diálogo que se encontra sempre no “*Act 1*”. O “*Act 2*” e o “*Act 3*” trabalham com vocabulário e “*Act 4*” e o “*Act*

<sup>38</sup> Os livros são escolhidos para serem trabalhados durante os quatro anos do Ensino Fundamental II, por isso o *Keep in Mind* apresenta quatro volumes.

<sup>39</sup> Gramática, vocabulário, compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita.

5” com gramática. Do *Act 6* ao *9* temos exercícios voltados para as 4 habilidades da língua: *Reading*, *Listening*, *Speaking* e *Writing*. Dentro da unidade também encontramos outros conteúdos e atividades que são chamadas de “*Food for Thought*”, “*Language Corner*”, “*Cool*” e “*Project*”. Todos eles objetivam o aprofundamento do conteúdo trabalhado na unidade. O “*Extra activity*” contém atividades lúdicas, geralmente jogos, que podem ser utilizadas em sala ou em casa pelo aluno. A cada duas unidades há uma “*Review*” que tem como intenção revisar e integrar os conteúdos trabalhados nas unidades precedentes.

Após as 12 unidades, o livro apresenta uma seção chamada de “*Appendix*” que traz mais 4 unidades temáticas chamadas de “*Thematic Units*” e que têm o propósito de trazer temas de interesse dos alunos. Ainda nesta seção temos o *Workbook*, livro de atividades para os alunos desenvolverem sobre cada unidade do livro;

*Language summary*, que traz um resumo do conteúdo gramatical aprendido em cada unidade; *List of irregular verbs* contendo os principais verbos irregulares; *Reading*, contendo uma longa atividade de compreensão escrita, assim como o trabalho com o texto e o autor; e por fim, o *Cd track list*, que orienta os alunos sobre que faixa do CD serve para cada atividade de *listening* do livro. No final do livro contamos com uma “Assessoria Pedagógica” que contém questões importantes a serem pensadas pelos professores na hora de escolher o LD para a sua escola, já que este é um dos livros aprovados pela PNLD e pelo qual os professores das redes públicas de ensino poderiam ter optado. Um dos primeiros temas a serem abordados nesta seção do livro do professor é a visão de língua e de aprendizagem que o LD possui, assim como explicações sobre os tipos de atividades e a descrição de alguns pontos importantes sobre o papel do professor e do aluno. Além disso, o manual também traz um apanhado geral sobre os conteúdos que serão trabalhados, assim como uma explicação sobre a organização das unidades. Há uma descrição mais detalhada sobre o porquê de cada unidade e também algumas orientações sobre cada tipo de atividade.

O que focaremos para esta pesquisa é a visão de língua e aprendizagem que encontramos nesta última seção do manual do professor. Isso porque é ela que orienta toda a produção do LD em questão, assim como o ponto que mais nos interessa para essa pesquisa que é o trabalho com o TL. As instruções dadas para os professores sobre as atividades de compreensão escrita também serão analisadas, já que são elas que muitas vezes orientam os professores em sala de aula. Dessa forma,



analisaremos se as propostas das autoras para estas questões estão de acordo com os conceitos teóricos e metodológicos que esta pesquisa idealizou nos capítulos antecedentes. Estas análises servirão também como substrato para posteriores interpretações dos TLs.

Ao descrever a visão de língua que o *Keep in Mind* – 9ºano teve como base para o seu desenvolvimento, Chin e Zaorob (2010) declaram na Assessoria Pedagógica que “é da natureza das línguas serem vastas, complexas, heterogêneas e multifacetadas” (Ibid., p. 7)<sup>40</sup>. A partir daí, as autoras fazem uma descrição do que é a visão sistêmica de língua e a contrapõe com a visão sociodiscursiva. Chin e Zaorob (2010) descrevem a visão sistêmica da língua como sendo um sistema com organização e estrutura ditadas por significadores constituídos de forma e conteúdo. Ou seja, esta visão percebe a língua como estrutura que a isola dos sujeitos e dos seus contextos de uso. A visão sociodiscursiva entra em cena para discutir o uso da língua em diferentes situações de comunicação, pois como colocam Chin e Zaorob (2010):

[...] não basta conhecer os princípios internos de funcionamento de uma língua para ser um usuário eficaz dela; é preciso também saber como usá-la de maneira compatível com a situação de comunicação. [...] Considerar a relação do dizer e as condições de produção deste dizer como parte integrante do estudo da língua significa olhar para ela “de fora para dentro”, digamos assim, e entendê-la como prática social. (Ibid., p. 7)

Após expor essas duas visões de língua associando perspectivas distintas, as autoras acabam por concluir que as duas são importantes para o ensino de língua estrangeira. Chin e Zaorob (2010) explicam que sem entender os fundamentos básicos que regem a língua, os alunos não estarão preparados para se engajar nos atos discursivos do inglês, sendo o inverso também verdadeiro. Por isso, segundo Chin e Zaorob (2010), o livro é composto por atividades que priorizam tanto os elementos sistêmicos da língua como os discursivos:

Fizemos uma opção consciente de incluir na coleção atividades que convidam os alunos a focarem sua atenção em elementos sistêmicos e a praticá-los intensivamente, desde que esta prática contribua para a realização bem sucedida de uma ou mais atividades envolvendo a interação e comunicação em algum momento subsequente à aula ou lição. Igualmente admitimos trabalhar com maior intensidade os elementos sistêmicos em certas seções da unidade e os aspectos sociodiscursivos da linguagem verbal

---

<sup>40</sup> A Assessoria Pedagógica faz parte do Manual do Professor, porém contém paginação separada do restante do livro.

em outras, como nas atividades de leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita. O importante foi garantir que as visões de língua estejam contempladas no todo e que as partes estejam bem articuladas. (Ibid., p.8)

Ao discorrerem sobre a visão de aprendizagem de língua estrangeira priorizada para a produção do *Keep in Mind*, Chin e Zaorob (2010) afirmam: “De modo geral, esta coleção baseia-se na visão de que a aprendizagem de língua estrangeira é facilitada pelo seu uso em interações sociais envolvendo comunicação verbal.” (Ibid., p. 12). Essa visão de aprendizagem, segundo as autoras, vai ao encontro da visão de língua proposta para o livro. As autoras afirmam que uma linguagem verbal prima pela prática sociodiscursiva e se os sujeitos constroem o seu conhecimento linguístico e aperfeiçoam suas habilidades comunicativas ao longo da vida através da interação com os outros, então “é provável que os processos cognitivos envolvidos no aprendizado de uma língua estrangeira também sejam de natureza social.” (Ibid., p. 12).

Por fim, é relevante citar o que o livro propõe como eixo temático. Chin e Zaorob (2010) explicam que o eixo temático foi escolhido com o objetivo de ampliar a visão de mundo do aluno para que eles sejam capazes, a partir das diversidades que envolvem os indivíduos e a sociedade, de “se posicionar de maneira crítica e equilibrada diante delas e tomar atitudes justas e responsáveis que contribuam para melhorar o mundo em que vivem.” (Ibid., p. 17). Chin e Zaorob (2010) acreditam que uma língua estrangeira deve ser aprendida centrada no discurso e por isso adotam “temas que possam servir como objeto para os discursos a serem construídos pelos alunos em sala de aula”. (Ibid., p. 17)

A partir da análise das concepções de língua, aprendizagem e do eixo temático do livro, partiremos para a análise das atividades. Neste livro encontramos 4 textos literários sendo duas biografias e dois contos. A maioria dos textos é seguida por exercícios de compreensão de texto que não contemplam a discussão sobre cultura ou que trabalham estruturas textuais ou de gramática.

## Act 6 Let's read

**Professor(a):** O texto principal desta seção é uma biografia da escritora J. K. Rowling. O quiz a seguir serve de preâmbulo a ele, pois talvez nem todos os alunos conheçam a autora. Introduza o tema perguntando se eles já viram os filmes e/ou leram os livros de Harry Potter, se gostaram e por quê. Depois, diga "Let's see if you are Harry Potter fans." e peça que façam o quiz. Cheque as respostas com a classe. Você pode, nas perguntas 7 e 9, ampliar a discussão sobre a simbologia animal do início desta unidade perguntando quais são os animais de estimação mostrados na série Harry Potter, a que personagens pertencem e o que eles simbolizam.

### 1 Are you a Harry Potter fan? Try this quiz. Check the answers with your class.

1. Harry Potter is...
  - a) a teacher at Hogwarts
  - b) a student at Hogwarts ✓
  - c) a janitor at Hogwarts
2. Hogwarts is a school of...
  - a) Witchcraft and Wizardry ✓
  - b) Arts and Crafts
  - c) Science and Technology
3. Hermione Granger and Ron Weasley are Harry's...
  - a) teachers at Hogwarts
  - b) enemies at Hogwarts
  - c) best friends at Hogwarts ✓
4. Hermione Granger...
  - a) loves reading ✓
  - b) can turn herself into a cat
  - c) diets constantly
5. When Harry Potter was a child, he survived a fatal attack by...
  - a) Professor Dumbledore
  - b) Hagrid
  - c) Lord Voldemort ✓
6. Professor Albus Dumbledore is considered...
  - a) the best wizard of his time ✓
  - b) the funniest teacher at Hogwarts
  - c) an evil wizard
7. Harry, Ron and Hermione belong to the house of...
  - a) Ravenclaw
  - b) Gryffindor ✓
  - c) Hufflepuff
8. Harry, Ron, Hermione and the other students all take flying lessons from...
  - a) Minerva McGonagall
  - b) Madame Hooch ✓
  - c) Severus Snape
9. Harry Potter's pet is...
  - a) a black cat
  - b) a little dragon
  - c) an owl ✓
10. Quidditch is a wizarding national sport. It is played on broomstick by...
  - a) seven ✓
  - b) nine
  - c) thirteen

... players on each side.
11. Wingardium leviosa is a spell or magical phrase to...
  - a) unlock doors
  - b) make things fly ✓
  - c) make people invisible
12. Nimbus 2000 is a type of...
  - a) broomstick ✓
  - b) car that flies
  - c) ball used in quidditch

### 2 Read about J. K. Rowling. Find the main events of her life. Put them on the timeline.

**Professor(a):** Nesta atividade, os alunos leem a biografia de J. K. Rowling, identificam os principais eventos de sua vida e ordenam-nos sobre uma linha do tempo. Lembre à classe que nem todos os eventos estão datados no texto. Os alunos podem colocá-los entre aqueles que estão datados. A atividade pode ser feita em dupla.



FIGURA 1

Joanne Kathleen Rowling was born on July 31, 1965, in Chipping Sodbury, near Bristol, England. A single mother living in Edinburgh, Scotland, Rowling became an international literary sensation in 1999, when the first three installments of her Harry Potter children's book series took over the top three slots of the New York Times best-seller list after achieving similar success in her native United Kingdom. [...]

A graduate of Exeter University, Rowling moved to Portugal in 1990 to teach English. There, she met and married a Portuguese journalist. The couple's daughter, Jessica, was born in 1993. After her marriage ended in divorce, Rowling moved to Edinburgh with her daughter to live near her younger sister, Di. While struggling to support Jessica and herself on welfare, Rowling worked on a book, the idea for which had reportedly occurred to her while she was traveling on a train from Manchester to London in 1990. After a number of rejections, she was finally able to sell the book, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (the word "Philosopher" was changed to "Sorcerer" for its publication in America), for the equivalent of about \$ 4,000.

By the summer of 2000, the first three Harry Potter books, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, and *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* had earned approximately \$ 480 million in three years, with over 35 million copies in print in 35 languages. In July 2000, *Harry Potter and the Goblet of Fire* saw a first printing of 5,3 million copies and advance orders of over 1.8 million. [...] The fifth installment, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, hit book stores on June 21<sup>st</sup>, 2003, roughly three years after the fourth book was released.

A film version of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [...] was released on November 16<sup>th</sup>, 2001. [...] The second film in the series, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, opened on November 15<sup>th</sup>, 2002 and had the third best opening weekend in box office history.

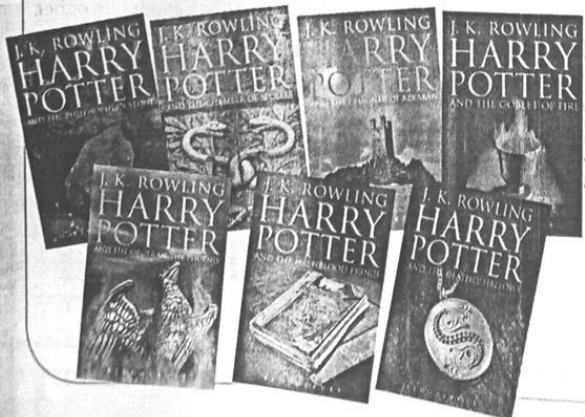
In late December 2001, Rowling married anesthetist Dr. Neil Murray at the couple's home in Scotland. Her second child and first son, David Gordon Rowling Murray, was born on March 24<sup>th</sup>, 2003, at the new Royal Infirmary in Edinburgh. [...] Shortly after announcing that the sixth book in the Harry Potter series was completed, Rowling gave birth to her third child on January 23, 2005, a daughter named Mackenzie Jean Rowling Murray. [...]

Available at: <[www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml](http://www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml)>. Accessed on: July 12<sup>th</sup>, 2008.

**3** Discuss with your class. Professor(a): Esta atividade chama a atenção dos alunos para diferenças entre um texto biográfico corrido e uma linha do tempo quanto à organização das informações, facilidade de leitura e grau de interesse gerado. Quando tiverem terminado a discussão, pergunte-lhes como o uso de linhas do tempo e outros recursos gráficos podem ajudá-los a ler e estudar.

- Are the events of J. K. Rowling's life presented in strict chronological order in the short biography above? Why or why not?
- What about the events on your timeline? Are they in chronological order?
- Which one is easier to read? Which is more interesting?

**4** Discuss in groups. Which Harry Potter books or films do you prefer? Why?



- Harry Potter and the secret's stone
- Harry Potter and the chamber of secrets
- Harry Potter and the prisoner of Azkaban
- Harry Potter and the globet of fire
- Harry Potter and the Order of the Phoenix
- Harry Potter and the half-blood prince
- Harry Potter and the deathly hallows

FIGURA 2

Esta atividade "Let's Read" faz parte da unidade 2 do livro (CHIN e ZAOROB, 2010, p. 26 e 27) que tem como foco as fases da vida e seus acontecimentos. Dessa

forma, esta atividade de leitura traz uma biografia como TL da escritora J. K. Rowling, famosa pelos seus livros do Harry Potter. As instruções aos professores esclarecem que muitos alunos podem conhecer as histórias deste personagem através dos livros ou filmes do *best seller*, no entanto elas também alertam os professores para que introduzam o tema perguntando aos alunos se eles já leram algum livro do Harry Potter, ou assistiram aos filmes.

Para iniciar o trabalho com a biografia da autora, o livro sugere que os alunos respondam a um *quiz* sobre informações básicas dos personagens de Harry Potter e partes do enredo para saber o quanto os alunos conhecem da obra. Esta atividade (Ibid., p.26) introdutória trabalha com elementos das obras de Harry Potter e não com informações preliminares sobre o texto biográfico de J. K. Rowling trazido pelo LD. No entanto, ela chama a atenção dos alunos, já que trata de uma obra de grande repercussão com a qual, espera-se, que a maioria já tenha tido contato ou da qual pelo menos já se tenha ouvido falar (o que não é suficiente para realizar o *quizz*). Muito provavelmente, se a atividade já tivesse sido iniciada com o texto biográfico de J. K. Rowling, os alunos não teriam o mesmo interesse. Ler a biografia de uma pessoa da qual não se tem prévio conhecimento não parece ser relevante. Se perguntados, muitos alunos saberiam explicar quem é Harry Potter, mas não fariam ideia de quem é J. K. Rowling. Por isso, a iniciativa de começar a atividade com um *quiz* sobre os livros da autora ajuda os alunos a se identificarem com o tema do texto e se interessarem pelos exercícios posteriores. Poucas informações são realmente dadas sobre o conteúdo dos livros do Harry Potter. O TL é considerado como conhecido e a não há uma real discussão sobre ele com os alunos. Ou seja, para aqueles alunos que não conhecem as histórias do menino bruxo, a aula provavelmente não fará muito sentido.

Através do *quiz*, é possível fazer uma relação com a atividade de abertura da unidade que o livro propõe. Esta traz imagens de origamis de diferentes animais como a cegonha, a coruja e o corvo e sugere que os alunos discutam a quais eventos da vida, segundo a cultura popular, essas aves estão associadas. Apesar de o TL trabalhado nesta atividade ser uma biografia, nada impede o professor de utilizar informações do *quiz* para permitir que os alunos criem associações entre os seus elementos culturais e os apresentados na atividade. Esta sugestão aparece nas instruções dadas aos professores sobre como conduzir o *quiz*. A simbologia dos animais que aparece nas obras de J. K. Rowling pode ser discutida e comparada ao

conhecimento que os alunos trazem sobre eles. A coruja, por exemplo, é o animal de estimação do protagonista Harry Potter e carrega diversos símbolos dependendo da cultura em que se está inserido. Essa discussão permite que os alunos comparem elementos iguais em culturas diferentes, abrangendo desta forma o seu conhecimento sobre aspectos de outras culturas. Desta forma, essa atividade, quando guiada pelas instruções dadas aos professores, possibilita que se verifiquem os critérios 3 e 5 propostos para a análise. Isso porque auxilia na construção da relação que o aluno faz entre a sua cultura e as outras apresentadas, possibilitando uma melhor consciência sobre o outro e sobre si mesmo.

Logo após o *quiz*, a atividade 2 (Ibid., p. 26) pede para que os alunos leiam sobre a autora de Harry Potter e definam os principais eventos da sua vida transcrevendo-os para uma *timeline*, ou seja, para uma linha do tempo pré-desenhada. O objetivo aqui é que o aluno identifique no texto eventos datados ou não e que seja capaz de colocá-los na ordem em que eles aconteceram. Em seguida, no exercício 3, o livro sugere que os alunos discutam três questões sobre biografia e linha do tempo. A primeira delas questiona se os eventos sobre a vida da autora, J. K. Rowling, são apresentados em ordem cronológica e o porquê de eles serem ou não. A intenção da atividade é fazer com que os alunos compreendam a diferença entre uma biografia e uma linha do tempo no que diz respeito à organização dos fatos, facilidade de leitura e o interesse que um ou outro texto pode gerar para o leitor. Aqui o texto biográfico é tratado meramente como texto informativo. Nota-se que os elementos presentes na biografia não são apresentados para que sejam compreendidos ou analisados, mas sim para que se possa trabalhar as diferentes formas textuais: biografia e linha do tempo. Dessa forma, esta atividade não deixa claro que se trata de um TL, e não está de acordo com o critério de número 1 proposto para esta análise.

A questão “b” desta mesma atividade pergunta aos alunos se os eventos da linha do tempo deles estão em ordem cronológica. A resposta aqui pode ser um simples “sim” o que permitiria avançar para a terceira questão, pois o aluno não é levado a uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. Seguindo a linha da atividade, a questão “c” pergunta ao interlocutor qual é mais fácil de ler e qual é mais interessante, referindo-se à biografia e à linha do tempo, mas não apresenta as duas formas de textos na instrução sobre atividade, demonstrando também que ela foi mal elaborada.

Esta atividade, assim como a atividade 4 (Ibid., p.27) que propõe aos alunos discutirem qual o livro ou filme dentre os 7 de Harry Potter eles preferem e o porquê, não correspondem a nenhum critério de atividade sobre o TL estabelecidos para esta pesquisa. Isto porque elas não trabalham com elementos do texto que possibilitam o diálogo intercultural. Em síntese, os elementos do texto não são pensados em seu contexto, mas são apresentados como simples informações que não precisam ser avaliadas. Dessa forma, também não é possível que os alunos construam relações entre a sua cultura e as do outro sendo inviável a melhor compreensão de si mesmos e, principalmente, do outro.

# Extra activities

**Professor(a):** Esta atividade alia leitura à prática escrita e oral do discurso indireto. Peça aos alunos que leiam o texto e incentive-os a usarem as imagens para entender o vocabulário novo. Ajude-os se for preciso. Quando tiverem terminado a leitura, pergunte: "What lesson do we learn from this fable?" e "Do you know any other similar stories?".

**1** Read a folk tale from India.

A long time ago, there lived a clever fox and his friend, the crocodile. Food was often hard to find, so one day they decided to grow their own.

First, they grew some rice. The crocodile asked, "How are we going to share the rice?" "You can have all the parts that are growing under the ground and I'll take the top parts," said the fox.

When they pulled up the plants, the crocodile saw that only roots grew under the ground. The tasty rice seeds grew above the ground. The cunning fox laughed and ate the rice.

Next, they decided to grow potatoes. When it was time to harvest the crop, the crocodile said, "This time I'll take the top part."

They dug up the plants and the crocodile was amazed to see all the potatoes beneath the ground. The fox laughed and ate the potatoes but the crocodile was very angry.

Next, they grew coconuts. The fox said, "Decide which part you would like – the outside or the inside." The crocodile snapped, "It is probably full of pips inside – I'll eat the outside instead."

When they cut through the coconut's hairy shell, the crocodile saw that on the inside there was refreshing, milky water and flesh. He was very angry. The fox laughed and ate the coconut.

Next, the fox decided they should grow sugar cane. He was just about to promise the crocodile both the roots and the leaves when the crocodile had a good idea... "Let's share our food fairly," suggested the crocodile.

From that day on, the fox and the crocodile always had plenty of food to eat and lived happily ever after.

Adapted from: <[www.bbc.co.uk/cbeebies/stories/world/foxandcrocodile.shtml](http://www.bbc.co.uk/cbeebies/stories/world/foxandcrocodile.shtml)>. Accessed on: July 12<sup>th</sup>, 2008.

**Professor(a):** Peça aos alunos que revisem o discurso indireto na Act-4 da Unit 9. Depois, faça a atividade com eles.

**2** Rewrite the dialogs in the story. Hint: can → could and will → would.

The crocodile asked how they were going to share the rice.  
 The fox answered that he could have everything that grew under the ground. He, the fox, would have the top parts.

The crocodile said that this time he would take the top part.

The fox told his friend to decide which part he would like – the outside or the inside. The crocodile said that the coconut would have a lot of pips inside. So, he said that he would eat the outside instead.

The fox almost said that the crocodile could have the roots and the leaves.  
 The crocodile said that he had a better idea: they could share the food equally.

**3** Talk to a classmate. Tell the story to each other. Take turns at each part.





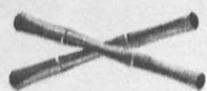






FIGURA 3

O texto da FIGURA 3 faz parte das atividades extras da "Unit 9" do livro (Ibid., p.108). Em cada unidade, as atividades extras têm um enfoque diferente. Neste caso,



o livro traz um fábula da Índia que servirá de base para as atividades posteriores. A primeira atividade pede para que os alunos somente leiam o *folk tale*, TL que pode ser classificado como fábula, pois traz características desta, como personagens representados por animais e apresenta uma moral ou lição a ser aprendida. As instruções dadas aos professores sugerem que estes questionem os alunos sobre os modos de ler uma fábula: o que é possível aprender através do conto e se eles conhecem alguma história parecida com a que acabaram de ler. Aqui é possível observar que é levado em consideração que o TL não é mero texto informativo (critério 1). O TL é inicialmente utilizado como tal havendo a possibilidade de se discutir sobre ele. Se essas instruções forem seguidas pelos professores, podemos afirmar que, pelo menos em parte, as autoras Chin e Zaorob se preocupam com o conteúdo apresentado pelo TL. A partir da análise do enredo é possível que os alunos façam comparações com situações vivenciadas por eles mesmos e possam contribuir para a discussão do tema. Ao compartilhar suas experiências, os alunos são capazes de construir relações entre as culturas apresentadas que refletem sobre o comportamento do ser humano, agregando elementos que antes estavam além de suas compreensões (critérios 3 e 5 propostos para a análise das atividades).

A atividade 2 pede para que os alunos reescrevam os diálogos utilizando estruturas aprendidas durante o “Act 4” da “Unit 9”, ou seja, eles devem reestruturar os diálogos utilizando o discurso indireto. Esta atividade tem como foco a estrutura da língua e nada mais. A oportunidade de se trabalhar com o conteúdo do texto está excluída da proposta dessa atividade. A possível discussão sobre cultura através do conto é descartada e a atividade concentra-se no trabalho estrutural. Não há, dessa forma, nenhuma reflexão sobre as situações atravessadas pelas personagens, sobre o contexto da história ou sobre aspectos culturais. Para que esta atividade seja realizada, não há necessidade de se trabalhar com um conto, pois o papel que o TL teve nesta atividade poderia ter sido cumprido por qualquer outro gênero textual em que o diálogo estivesse presente. O último exercício proposto a partir do conto (atividade 3) determina que os alunos trabalhem em duplas e contem, revezando em cada parte, a história um para o outro. Esta atividade prevê simplesmente que os alunos repitam a história para o colega para que esses possam trabalhar a oralidade da língua. Nessa repetição os alunos precisam somente lembrar dos fatos do conto e do enredo de forma geral. Mesmo que a atividade não exija, é possível que os alunos iniciem um diálogo nesse momento, trazendo elementos do seu universo cultural para

criar relações com o conteúdo do texto. Não há, através deste tipo de atividade, nenhuma forma de reflexão sobre o conteúdo do TL, esvaziando de sentido todo e qualquer elemento sócio-cultural que, provavelmente, geraria estranhamento por parte dos alunos.

**Workbook Unit 2**


**She grew up in Macapá.**

**1 Put the verbs in the correct group. Then write the past tense.**

be   grow up   move   live   come   start   leave   build   die  
graduate   meet   date   work   get   spend   retire

Regular verbs				Irregular verbs			
Present	Past	Present	Past	Present	Past	Present	Past
move	moved	date	dated	be	was/were	spend	spent
live	lived	work	worked	grow up	grew up	meet	met
start	started	retire	retired	come	came	get	got
graduate	graduated	die	died	leave	left	build	built

**2 Read the biography of Helen Keller. Complete with the correct verbs.**  
Professor(a): Diga aos alunos que consultem a lista de verbos irregulares no final do livro.



Helen Keller   Ann Sullivan

Helen Keller was born in a small town called Tusculumbia in the United States. Her birthday was June 27, 1880, and her parents were Kate Adams Keller and Colonel Arthur Keller. When Helen was 19 months old she got extremely ill and lost her ability to hear and see.

With the help of a private tutor, Ann Sullivan, Helen learned to read and to write.

In 1888, Helen left home for the first time. She and Ann went to the Perkins School for the Blind. When Helen was 13, Helen and Ann moved to New York City. There Helen attended the Wright-Humason School for the deaf. In 1904, she graduated from Radcliffe College. She was the first deaf-blind person to receive a college degree.

In 1924, Helen joined the American Foundation for the Blind (AFB). For the next 44 years, she was an ambassador for AFB. She traveled around the United States to get support for programs that help blind people.

Helen wrote hundreds of articles and books. Her first book, *The Story of My Life*, has been translated into 50 languages!

Helen was a very spiritual woman. She believed that everyone from all races and cultures deserved the same rights. She died in her sleep in 1968.

Adapted from: <[www.afb.org/braillebug/hkmuseum.asp](http://www.afb.org/braillebug/hkmuseum.asp)>. Accessed on: July 15<sup>th</sup>, 2008.

FIGURA 4

Esse texto presente na FIGURA 4, exercício 2, faz parte das atividades da “Unit 2” do *workbook*, livro de atividades (Ibid., p. 155). O passado simples é um dos objetivos gramaticais a serem cumpridos durante esta unidade. Portanto, no livro de atividades os exercícios englobam justamente este conteúdo. Sem nenhum trabalho prévio sobre o texto ou sobre os personagens do texto, os alunos são orientados a ler a biografia de Helen Keller e completar as lacunas com verbos no passado simples. Para realizar a atividade não é necessário saber quem é a dona da biografia. Basta ler e escrever o verbo melhor adequado ao espaço segundo a estrutura em questão.

Este tipo de atividade não ambiciona o trabalho com o texto. A biografia está ali simplesmente para orientar o trabalho gramatical da língua e para que os alunos identifiquem as estruturas desta. No entanto, esse trabalho poderia também ter sido realizado levando em consideração os aspectos de um TL. A biografia relata aspectos da história da primeira pessoa surda e cega a receber um diploma universitário e que também foi uma importante escritora. Somente a partir destas informações e do contexto histórico em que esta personagem viveu, final do XIX até 1968, já seria possível expor alguns elementos culturais apresentados e contrastá-los com os dos alunos. Utilizando outro texto do livro, caberia aqui contrastar a biografia da autora de Harry Potter com a de Helen Keller apontando as diferenças e semelhanças entre uma história e outra. A discussão poderia levar os alunos a refletir sobre ser mulher e escritora em tempos distintos, com condições físicas, sociais e culturais diferentes. Desta forma, os alunos teriam a possibilidade de compreender melhor o outro em questão, relacionando as suas experiências culturais com as vivenciadas pelas autoras, sendo possível se colocar no lugar do outro.



FIGURA 5

Essa é uma atividade de *Reading*, ou seja, de compreensão escrita que aparece no final do livro (Ibid., p. 183). Pelo o que constatamos, é uma atividade extra dessa habilidade, pois não está dentro de nenhuma unidade e demonstra um extenso trabalho com o texto. Como mostramos na TABELA 1<sup>41</sup>, há outros momentos em que

---

<sup>41</sup> Cf. item 3.3, p. 52.

o livro faz uso de textos literários, no entanto, esta é a única atividade que privilegia a discussão sobre cultura. A impressão que temos é que esta atividade extra de *Reading* só existe para que se possa cumprir com algumas das requisições da PNLD (2011)<sup>42</sup> que, em seus princípios e critérios de avaliação para a aprovação do material didático de língua estrangeira afirma que:

A imersão na cultura estrangeira a partir do texto literário é parte importante das atividades de leitura e deve sensibilizar o aluno para o uso estético da linguagem e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais ampla. (PNLD, 2011, p. 58)

O trabalho com o TL traz atividades pré e pós textuais. Na primeira página de atividades sobre o texto, o aluno pode prever que irá trabalhar com uma obra de James Joyce, pois a abertura da atividade de *Reading* traz uma figura em que aparece um livro no qual constam o nome do conto e do autor (FIGURA 5). O texto que será explorado é “Eveline” que faz parte da obra *Dubliners*, uma coleção de contos de James Joyce nos quais o autor descreve diferentes aspectos da vida da cidade e dos habitantes de Dublin, capital da Irlanda. O livro foi publicado em 1914 e é um dos clássicos do escritor irlandês que tem um papel de destaque na literatura inglesa do século XX, já que a obra foi escrita em inglês. A verdadeira introdução para o trabalho com o texto se dá na próxima página.

---

<sup>42</sup> Última PNLD específica para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Disponível em: <[http://www.saraivaeduca.com.br/images/arquivos/PDF/edital\\_pnld\\_2011\\_versao\\_consolidada\\_14abril.pdf](http://www.saraivaeduca.com.br/images/arquivos/PDF/edital_pnld_2011_versao_consolidada_14abril.pdf)> Acesso em: 09/09/2014.

## Getting tuned – Pre-reading activities

### Part 1 Looking for references

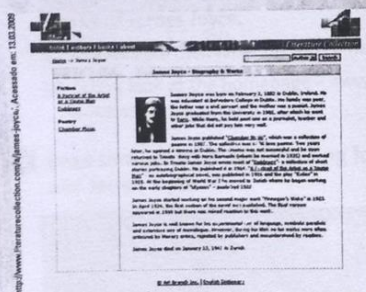
**Professora!:** Converse com os alunos sobre as respostas que derem a essas três questões, partindo do que eles trouxeram como referências. Obviamente não se pretende aqui entrar em discussões teórico-acadêmicas, mas alguns pontos podem surgir dos alunos e constituir focos de reflexão dada a multiplicidade de abordagens que há sobre o tema: a literatura como produção estética; a literatura como objeto de fruição; a literatura na sua relação com a verdade e o real e, portanto, com a mitose e a ficção; a literatura como instrumento de contestação; a literatura como uma atividade cultural humana. Discuta com eles as esferas de atividade em que circulam e circularam os diferentes gêneros literários, quem os produz e produziu ao longo da História, para quem, com que intencionalidades. Com essa discussão neste último volume dedicado ao Ensino Fundamental II, busca-se deixar as portas abertas para o trabalho com literatura que se pode fazer no Ensino Médio, buscando-se a formação de leitores de literatura.

#### A - Up-close views on literature reading

- 1 What is literature for you? Talk with your classmates.
- 2 What kind of books do you like to read?
- 3 Do you think Brazilian and foreign literature reading can help you learn in general? Can it help you at school and outside school? How is that?

#### B - Closer views on James Joyce's life

- 1 The story you are going to read was written by James Joyce. What do you know about him, his life and work? Read his biography.



James Joyce was born on February 2, 1882 in Dublin, Ireland. He was educated at Belvedere College in Dublin. His family was poor, the father was a civil servant and the mother was a pianist. James Joyce graduated from the University in 1902, after which he went to Paris. While there, he held positions as a journalist, teacher and other jobs that did not pay him very well. James Joyce published "Chamber Music", which was a collection of poems in 1907. The collection was of 36 love poems.

Two years later, he opened a cinema in Dublin. The cinema was not successful and he soon returned to Trieste along with Nora Barnacle (whom he married in 1931) and worked various jobs. In Trieste James Joyce wrote most of "Dubliners" – a collection of short stories portraying Dublin. He published it in 1914. "A Portrait of the Artist as a Young Man" – an autobiographical novel –, was published in 1916 and the play "Exiles" in 1918. At the beginning of World War I he moved to Zurich where he began working on the early chapters of "Ulysses" – published 1922.

James Joyce started working on his second major work "Finnegans Wake" in 1923. In April 1924, the first section of the novel was published. The final version appeared in 1939 but there was mixed reaction to this work.

James Joyce is well known for his experimental use of language, symbolic parallels and extensive use of monologue. However, during his lifetime his works were often criticized by literary critics, rejected by publishers and misunderstood by readers.

James Joyce died on January 13, 1941 in Zurich.

(Available at: <[www.literaturecollection.com/a/james-joyce](http://www.literaturecollection.com/a/james-joyce)>. Accessed in Feb. 2009.)

FIGURA 6

Esta atividade pré-textual (Ibid, p. 184) não é iniciada imediatamente com referências sobre o autor ou sobre a obra. O interessante é que as autoras abrem a atividade com perguntas para os alunos sobre o que eles consideram que seja "literatura" e pedem para que os alunos discutam a questão com os colegas. A proposta desta primeira atividade é justamente dar voz aos alunos e compreender qual a percepção que eles têm do termo, assim como pretendíamos verificar através

do que indica o critério 4. Não é esperado aqui que os alunos contribuam apresentando definições teóricas de literatura, mas que eles reflitam sobre as várias respostas possíveis. Nas instruções, os professores são orientados a conversar com os alunos sobre as respostas destes, guiando-os para o entendimento da multiplicidade de abordagens sobre a literatura. Elas também orientam os professores para que reflitam, junto a seus alunos, sobre os gêneros literários, autores, interlocutores e intenções do texto. Os professores poderiam até levar em conta a discussão sobre literatura canônica (ou erudita) e a literatura popular, já que vimos que ambas se mostram importantes no âmbito da leitura de literatura<sup>43</sup>. Dessa forma, haveria a possibilidade de fazer um *link* com a segunda pergunta da atividade, pois ela questiona os alunos quanto a sua preferência de leitura. Talvez a resposta que os professores encontrem não esteja relacionada com o tipo de TL que eles estão prestes a trabalhar. É importante que os professores conheçam os gostos dos alunos para que numa próxima oportunidade possam também trabalhar com obras sugeridas pelos alunos. Aqui o TL é apresentado como tal e não está sendo confundido, a princípio, com um texto informativo (critério 1)

A terceira pergunta da primeira atividade pré-textual (atividade A) indaga os alunos quanto à possibilidade ou não de se aprender utilizando a literatura brasileira e estrangeira como ferramenta. Perguntas adicionais ainda procuram saber do interlocutor se a literatura pode ajudar os alunos na escola ou fora dela e como isso aconteceria. Sem que haja a intervenção do professor nestas questões, pode ser difícil que os alunos se manifestem, no entanto, esta discussão se faz essencial para que os alunos compreendam que a leitura de literatura não objetiva somente o olhar estético ou teórico sobre a obra, mas ressoam, muitas vezes, aspectos de determinadas sociedades. Esta atividade, diferentemente das outras apresentadas pelo *Keep in Mind – 9º ano*, se encaixa no primeiro critério estabelecido para a análise das atividades nesta pesquisa. Nela o TL não é utilizado como sendo um mero texto informativo, mas é explorado em suas especificidades, o que já pode ser visto nas atividades iniciais referentes ao texto que trabalham com o conceito de literatura.


Após a discussão realizada nestas primeiras questões, o livro propõe um momento de leitura para introduzir a apresentação do autor da obra que se inicia na segunda atividade (atividade B). O enunciado da atividade anuncia que o texto que

---

<sup>43</sup> Cf. item 1.4, p. 28.

será lido posteriormente foi escrito por James Joyce e pergunta aos interlocutores se eles já ouviram falar do autor. Logo após, a atividade pede para que os alunos leiam a biografia do autor que foi retirada de um site da internet.

**2** You probably know that the underlined words and expressions are links to others internet pages. Access the site and surf on those links. They will show you a little more about Joyce's literature. Write the events you have found interesting in Joyce's life and explain why you have chosen them to your classmates.  
 Personal answer: \_\_\_\_\_

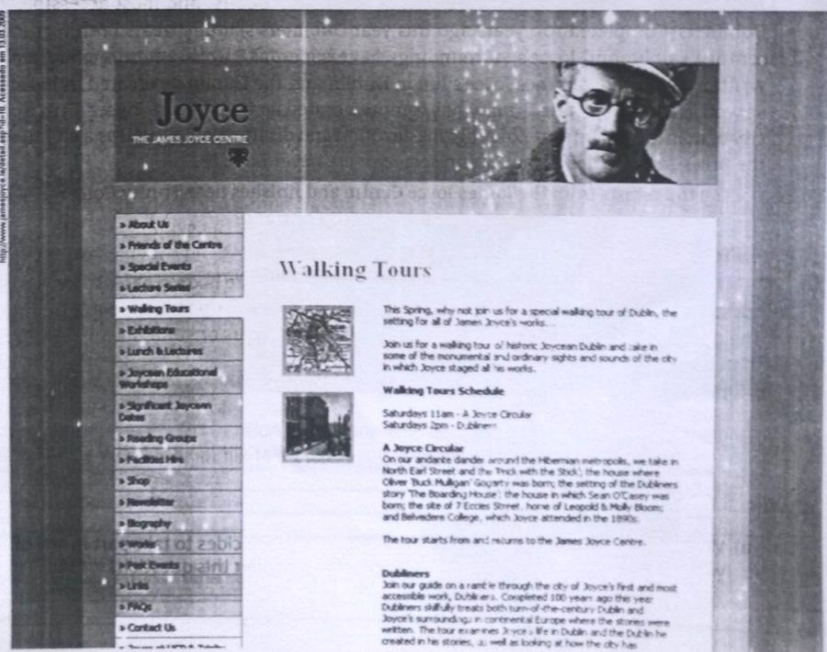


**C - Closer views on James Joyce's work**

**1** *The James Joyce Centre* is a site that promotes a better understanding of the life and works of James Joyce.

a) Talk to a partner. What do you think the site is like? Who may have created it and why?  
 b) Take a look at the homepage – <[www.jamesjoyce.ie/detail.asp?id=10](http://www.jamesjoyce.ie/detail.asp?id=10)> – and check your guesses.

**2** Read some parts of the "Walking Tours" page and answer the questions about the text and James Joyce.



**Walking Tours**

The Spring, why not join us for a special walking tour of Dublin, the setting for all of James Joyce's works...

Join us for a walking tour of historic Joycean Dublin and take in some of the monumental and ordinary sights and sounds of the city in which Joyce staged all his works.

**Walking Tours Schedule**

Saturdays 11am – A Joyce Circular  
 Saturdays 2pm – Dubliner!

**A Joyce Circular**

On our arduous wander around the Hibernian metropolis, we take in North Earl Street and the Truck with the Stock; the house where Oliver Truck Mulgarr (Gogarty) was born; the setting of the Dubliners story 'The Boarding House'; the house in which Sean O'Casey was born; the site of 7 Eccles Street, home of Leopold & Molly Bloom; and Belvedere College, which Joyce attended in the 1890s.

The tour starts from and returns to the James Joyce Centre.

**Dubliners**

Join our guide on a wander through the city of Joyce's first and most accessible work, Dubliners. Completed 100 years ago the year Dubliners stillable reads both turn-of-the-century Dublin and Joyce's surroundings in continental Europe where the stories were written. The tour examines Joyce's life in Dublin and the Dublin he created in his stories, as well as looking at how the city has

FIGURA 7

O item 2 da atividade B (Ibid, p. 185), pede para que os alunos voltem ao texto (FIGURA 7) e prestem atenção nas palavras nele sublinhadas. O passo seguinte é



acessar o site que é citado como fonte do texto para clicar nestas palavras que são *links* para outros sites, isso para que os alunos descubram mais informações sobre as obras de James Joyce. A partir do texto os alunos devem fazer anotações dos acontecimentos que eles consideram interessantes sobre a vida do autor e, em seguida, devem explicar aos seus colegas de turma porque ele os escolheu. A atividade permite que o interlocutor se aproxime mais do autor e da obra que está prestes a ler, pois possibilita o seu contato com o contexto em que a obra foi criada.

O fato de a atividade pedir para que os alunos acessem o site em que se encontra o texto biográfico de James Joyce, não garante que eles o farão. Mesmo que boa parte dos jovens já tenha acesso à internet, pode ser necessário que haja uma cobrança para que eles realizem esta atividade, pois muitas vezes ela não será realizada na escola. Contudo, há muitos alunos que já têm acesso à internet através de seus celulares e este seria um meio possível de ser explorado já que muitos deles têm uma relação muito íntima com o aparelho. A ideia de conhecer outras obras do autor pode ser proveitosa, já que nesta pesquisa os alunos teriam a oportunidade de fazer associações entre elementos de diferentes obras do autor que podem ser utilizadas em atividades posteriores. Apesar de querer aprofundar o conhecimento sobre James Joyce, este exercício se mostra sem uma finalidade bem definida. Isso porque a biografia trata principalmente da cronologia da produção do autor, citando as obras que ele escreveu e não dos eventos de sua vida, mas o enunciado pede que os alunos optem por eventos da vida de Joyce que eles consideram relevantes.

A atividade C (Ibid., p. 185) sugere um aprofundamento sobre a obra de James Joyce. Para isso, propõe no item 1 que os alunos conversem sobre um site intitulado *The James Joyce Centre* sem que eles tenham acesso a ele. No entanto, o enunciado da atividade antecipa que o site pretende promover uma melhor compreensão da vida e do trabalho de James Joyce. O objetivo é interpretar o que eles entendem pelo nome do site e tentar descrevê-lo antecipando quem poderiam ser os criadores do site e por que eles o teriam criado. Somente após a sessão de adivinhação, o aluno é convidado a entrar no site para conferir se suas respostas estavam corretas. A ideia é que os alunos façam inferências através do conhecimento prévio deles sobre o que poderia significar um centro sobre James Joyce e quem poderia criar um lugar como esse. Nesta atividade, o interlocutor é constantemente convidado a interagir com o texto e a participar da discussão sobre ele

Dessa vez o site é disponibilizado aos alunos no livro e um de seus *links*, chamado *Walking Tours*, é apresentado. É sobre esta página que os alunos farão a próxima atividade que será a de interpretação de texto.

**Walking Tours**

This Spring, why not join us for a special walking tour of Dublin, the setting for all of James Joyce's works...

Join us for a walking tour of historic Joycean Dublin and take in some of the monumental and ordinary sights and sounds of the city in which Joyce staged all his works.

**Walking Tours Schedule**  
 Saturdays 11 a.m. – A Joyce Circular  
 Saturdays 2 p.m. – Dubliners

**A Joyce Circular**

On our andante dander around the Hibernian metropolis, we take in North Earl Street and the "Prick with the Stick"; the house where Oliver "Buck Mulligan" Gogarty was born; the setting of the Dubliners story "The Boarding House"; the house in which Sean O'Casey was born; the site of 7 Eccles Street, home of Leopold & Molly Bloom; and Belvedere College, which Joyce attended in the 1890s.

The tour starts from and returns to the James Joyce Centre.

**Dubliners**

Join our guide on a ramble through the city of Joyce's first and most accessible work, Dubliners. Completed 100 years ago this year Dubliners skilfully treats both turn-of-the-century Dublin and Joyce's surroundings in continental Europe where the stories were written. The tour examines Joyce's life in Dublin and the Dublin he created in his stories, as well as looking at how the city has commemorated its famous son. Joyce's Dublin was a city of politics and intrigue, of religious devotion and disaffection, as well as a city in which the pressures and ties of family and society were never far off.

The tour starts from the James Joyce Centre and finishes near Trinity College.

**Tours cost €10 Adults €8 Seniors/Students**

Other than Saturday, tours can be provided once they are booked at least two weeks in advance. There is a minimum charge of EUR 40 which covers up to four people on the tour. The usual charges of EUR 10 for adults and EUR 8 for seniors or students applies for more than four.

There are no tours on Sunday or Monday.  
 [.]

(Available at: <[www.jamesjoyce.ie/detail.asp?id=10](http://www.jamesjoyce.ie/detail.asp?id=10)> Accessed in: Feb. 2009.)

a) What is probably the main intention of a person who decides to take part in any of the walking tours? Which part of the text helped you answer this question?  
 Professor(a): A pte que responde esta questão é: "Join us for a walking tour of historic Joycean Dublin and take in some of the monumental and ordinary sights and sounds of the city in which Joyce staged all his works"

---



---

FIGURA 8

*Walking Tours* (Ibid., p.186) é um texto que trata sobre alguns passeios possíveis de serem feitos em Dublin – a cidade que faz parte do cenário de quase todas as obras de James Joyce – para conhecer mais sobre o autor. A intenção é começar a mostrar aos alunos a importância desta cidade para Joyce, já que é nela que ele irá se inspirar para escrever as suas obras. Dois passeios são possíveis: A *Joyce Circular*, que irá mostrar os lugares onde frequentavam alguns dos personagens criados por Joyce, e a escola em que o autor estudou; e o outro, *Dubliners* irá privilegiar a vida do autor em Dublin e a Dublin que ele criou nas suas histórias contando um pouco da cultura e dos problemas que a cidade sofria na época focada no contexto das obras. Esta atividade poderia trazer à tona as questões apresentadas no texto sobre os problemas que a cidade de Dublin enfrentava na época contextualizada por James Joyce em *Dubliners*. Esse trabalho ajudaria a entender melhor a obra que eles irão ler posteriormente, e auxiliaria na compreensão dos fatores culturais da sociedade dublinense da época. O site cita que Dublin era uma cidade de política e intrigas, de devoção religiosa ao mesmo tempo em que sofria com o desinteresse da população, e onde a pressão e as relações familiares e da sociedade estavam sempre presentes. Porém, as atividades que procedem ao texto não trabalham com nenhuma dessas informações. A atividade é meramente um exercício de procurar informações no texto para responder às questões. Todos os dados necessários para resolver o exercício estão dispostos no texto do site, não incentivando os alunos a criarem as suas próprias respostas, exercício essencial para o aprendizado de uma língua. No entanto, isso é o que os alunos deverão fazer na próxima atividade (atividade D) que tem como título *Situating your reading in time and space*, e tem como objetivo localizar os alunos quanto ao espaço e ao tempo em que a obra *Dubliners* foi escrita (Ibid., p.187). O trabalho que poderia ter sido iniciado na atividade C é adiado para este momento em que a discussão sobre este tempo e espaço da época não é aprofundada. Consideramos que o trabalho de interpretação de texto também é importante para o aprendizado, pois o aluno deve compreender o que está escrito na língua estrangeira para poder responder às perguntas. No entanto, da maneira como foi colocado o exercício, parece que ele existe somente para fazer com que a atividade fique mais extensa.

b) If someone is interested in taking any of the tours presented on weekdays, what should he/she do? Professor(a): Deve entrar em contato com o Centro para fazer reserva. A parte do texto que se responde isto é "Other than Saturday, tours can be provided once they are booked at least two weeks in advance".

c) Choose the most appropriate alternative. People taking any of the tours advertised:

- walk around the city of Dublin with a group and a guide;
- join a group of people and tour around Dublin on a tourist bus;
- go on a package tour around Ireland and visit all the cities which stages Joyce's works.

d) Mark the suitable alternatives. What information do we get from the text?

- Schedules and prices of the walking tours
- Joyce's nationality
- Some titles of Joyce's works
- Descriptions of tours scheduled for Sundays and Mondays
- Tours departure and arrival places
- Joyce's main characteristics as a writer

**D - Situating your reading in time and space**

1 Read again about the **Dubliners Walking Tour** and answer the questions below:

**Dubliners**

Join our guide on a ramble through the city of Joyce's first and most accessible work, *Dubliners*. Completed 100 years ago this year *Dubliners* skilfully treats both turn-of-the-century Dublin and Joyce's surroundings in continental Europe where the stories were written. The tour examines Joyce's life in Dublin and the Dublin he created in his stories, as well as looking at how the city has commemorated its famous son. Joyce's Dublin was a city of politics and intrigue, of religious devotion and disaffection, as well as a city in which the pressures and ties of family and society were never far off.

The tour starts from the James Joyce Centre and finishes near Trinity College.

a) What is this specific tour named after?  
Professor(a): Um trabalho/ livro escrito por Joyce, *Dubliners*.

b) What social aspects are reflected in *Dubliners*?  
Professor(a): Conflito social, político, familiar e pressão social.

FIGURA 9

O texto<sup>44</sup> exposto nesta atividade D (FIGURA 9) é retirado do exercício anterior e serve para que os alunos comecem a refletir sobre os aspectos sociais presentes no livro *Dubliners*. Até aqui, os alunos não foram comunicados de que eles trabalharão com um conto que faz parte desta obra. No entanto, é nesta parte das atividades de

<sup>44</sup> O texto faz parte da seção *Walking Tours* retirado do site trabalhado no exercício anterior. Cf. FIGURA 7 e 8, p. 70 e 72 respectivamente (Chin e Zaorob, 2010, p. 185 e 186).

trabalho pré-textuais que as autoras, Chin e Zaorob, começam a dar indícios aos interlocutores de que eles irão ler “Eveline”.

No item 1 da atividade D (Ibid., p. 187), os alunos devem responder porque o passeio citado no texto (FIGURA 9) leva o nome de *Dubliners*, com o objetivo de fazer os alunos lembrarem que este é o título de uma das obras de James Joyce, dado que foi apresentado na biografia<sup>45</sup> do autor. Ainda neste item, o aluno é questionado sobre quais os aspectos sociais que são refletidos em *Dubliners*. Para responder à pergunta, os alunos devem voltar ao texto sobre a Dublin criado por Joyce na qual ele fala sobre conflitos sociais, familiares e políticos, assim como da pressão social do tempo. A atividade não aprofunda nenhuma destas questões sociais nem faz os alunos refletirem sobre isso, eles devem novamente citar o que encontram no texto. Neste momento, caberia abordar os conflitos vividos pelos alunos na cidade em que eles vivem apontando os problemas sociais e questões políticas e pensando em quais poderiam ser os problemas da cidade no século XIX. Depois, seria interessante pensar em quais foram esses conflitos sociais da época em que Joyce viveu e escreveu *Dubliners*, assim como fazer um paralelo com a Dublin de hoje para comparar as duas. Além disso, a discussão desse tema poderia levar o aluno a refletir sobre os problemas sociais vividos por eles hoje e comparar com os da época do texto. Não há uma reflexão entre os diferentes contextos: o do aluno e os apresentados pela atividade e, desta forma, dificulta a construção de relações interculturais. O texto do item 1 da atividade D não traz, portanto, informações suficientes para toda essa discussão. Talvez fosse interessante o professor trazer alguns dados sobre Dublin para tornar este diálogo possível. Isso porque, mesmo sendo esta cidade essencial na obra de Joyce, a atividade não aprofunda nenhum aspecto vivido pela sociedade da época. É o que podemos também ver no item 2 da atividade D:

---

<sup>45</sup> Cf. FIGURA 2, p. 58.

- 2 “Eveline”, the story you are about to read, makes part of *Dubliners*, a collection of short stories, published in 1907, which portrays the oppressive social system and the stagnant life in the Irish capital of Dublin at the end of the 19<sup>th</sup> century, during the late Victorian era. The work joins unhappy tales, which talk about lost innocence, eroding faith, missed opportunities, subtle hypocrisies, devastating ironies and oppressive stagnation.

Read Joyce’s own description of his work and answer the questions.

“My intention was to write a chapter of the moral history of my country and I chose Dublin for the scene because that city seemed to be the centre of paralysis. I have tried to present it to the indifferent public under its four aspects: childhood, adolescence, maturity, and public life. The stories are arranged in this order. I have written it for the most part in a style of scrupulous meanness...”



(Available at: [http://www.themodernword.com/joyce/joyce\\_intro.html](http://www.themodernword.com/joyce/joyce_intro.html). Accessed in Feb. 2009.)

FIGURA 10

É nesta atividade (Ibid., p. 188) que o aluno descobre que está prestes a ler “Eveline” e que o conto faz parte de *Dubliners*. No enunciado do item 2, além destas informações, o interlocutor também descobre que a obra retrata o sistema opressivo e a vida estagnada na capital Irlandesa do final do século XIX, durante a era Vitoriana. O exercício também apresenta a obra como sendo um apanhado de histórias tristes que falam da perda de inocência, da fé deteriorada, das oportunidades perdidas, da

sutil hipocrisia, das ironias devastadoras e da estagnação opressiva<sup>46</sup>. Através dessas informações verificamos que a atividade aborda o contexto em que a obra foi criada (critério 2).

Após esta introdução sobre a obra e o conto que serão apresentados, o enunciado propõe que os alunos respondam algumas perguntas baseados no texto de descrição do próprio James Joyce sobre o seu trabalho:

Minha intenção era escrever um capítulo sobre a história moral do meu país e eu escolhi Dublin como cenário porque a cidade parece ser o centro da paralisia. Eu estive tentando apresentá-la ao indiferente público sob os seus quatro aspectos: infância, adolescência, maturidade e vida pública. As histórias são dispostas nesta ordem. Eu as tenho escrito em sua maioria num estilo de mesquinhez escrupulosa. (Chin; Zaorob, 2010, p.188)<sup>47</sup>

Ao ler o texto, o aluno tem uma ideia dos aspectos sobre a cidade de Dublin que o autor procurou representar em sua obra. Não há no livro, que como já foi dito é uma versão do professor, nenhuma instrução para examinar essas informações mais a fundo com os alunos. O texto cumpre novamente, se não houver qualquer intervenção do professor, o papel de servir como base para a interpretação de textos. Isto porque, como veremos a seguir, as atividades não sugerem nenhuma discussão mais abrangente sobre o que foi relatado no enunciado da atividade.

---

<sup>46</sup> Cf. exercício 2 da FIGURA 6, p. 68.

<sup>47</sup> Tradução nossa.

Homel a) How do you explain the term **paralysis**?

Professor(a): Retrata a estagnação da vida em Dublin naquela época.

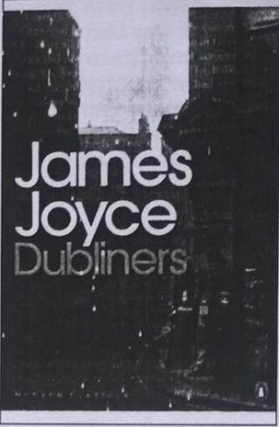
b) What do you expect to find in this story?

Professor(a): Considerando-se que foram identificadas nas questões anteriores as pressões sociais e os conflitos daquela época e da sociedade, provavelmente se refere a uma garota com conflitos e com uma vida difícil.

c) You are supposed to write basic information about James Joyce's intention concerning *Dubliners* for a specific site. Based on the information you have read about it and on the author's own words, what would your text be like?

Professor(a): Esta atividade, além de permitir que os alunos sistematizem informações relevantes sobre autor e obra, visa a prática de um gênero específico, que se baseia no uso do discurso indireto. Deve-se salientar ao aluno que não é necessário que o texto seja uma cópia exata das palavras do autor, mas, sim, um texto significativo, que exemplifique o que foi dito.

**Suggested text:**  
Published in 1907, *Dubliners* is a short stories collection about the routine conflicts experienced by the Irish people in Dublin during the Victorian era. Joyce's intention when writing *Dubliners* was, in his own words, to describe the social pressure in the country. He chose Dublin because it was a good example of pressure. He wrote about this theme focusing on four different aspects: childhood, adolescence, mature life and public life.



Reading

**Cool!**

**The short stories in *Dubliners***

"The Sisters", "An Encounter" and "Araby" are stories from childhood. "Eveline", "After the Race", "Two Gallants" and "The Boarding House" are stories from adolescence. "A Little Cloud", "Counterparts", "Clay" and "A Painful Case" are all stories concerned with mature life. Stories from public life are "Ivy Day in the Committee Room", "A Mother and Grace". "The Dead" is the last story in the collection and probably Joyce's greatest. It stands alone and, as the title would indicate, is concerned with death.

(Available at: <[www.jamesjoyce.ie/detail.asp?ID=23](http://www.jamesjoyce.ie/detail.asp?ID=23)>. Accessed in: Feb. 2009.)

FIGURA 11

A primeira pergunta da atividade (letra a) na FIGURA 11 (Ibid., p. 189) relacionada à fala de Joyce sobre a sua obra demanda que o aluno explique o que é “*paralysis*”. Previamente é necessário que o aluno entenda o que termo “paralisia” significa para depois tentar explicar o que James Joyce quis dizer com ele. Falar que uma cidade sofria de paralisia pode representar diversos aspectos desta. A estagnação de um lugar pode se dar devido a características sociais, por exemplo, e



eles não são trabalhados para serem discutidos. O que se precisa saber, e é o que se pretende como resposta, é que a vida em Dublin naquela época era estagnada. Percebemos a importância de apresentar o termo, já que os alunos irão ler o conto a seguir e podem, dessa maneira, se ater a observar este aspecto na obra. No entanto, o trabalho com o termo não suscita nenhuma discussão que leve em consideração a visão do interlocutor sobre o significado de “paralisia”. A reflexão sobre o termo ajuda na compreensão deste na obra, mas a “paralisia” que vem ao caso é só aquela trazida por Joyce em seu conto e não a que influencia a vida do aluno.

A segunda pergunta do item 2 (letra b) questiona os alunos sobre o que eles esperam encontrar na história que estão prestes a ler indicando que a opinião do interlocutor é levada em consideração (critério 4). Essa é uma questão bastante abrangente e individual, mas capaz de trazer respostas muito parecidas, já que o trabalho pré-textual centralizou a discussão nos conflitos e pressões sociais da época. Os alunos podem supor também que “Eveline” é uma garota que passa por problemas, já que a primeira página da atividade de *Reading* (FIGURA 5)<sup>48</sup> mostra uma garota na capa de um livro que apresenta como título o nome do autor e do conto que será lido.

A terceira e última parte do item 2 (letra c) pede que os alunos escrevam um texto com informações básicas para um site relatando as intenções de James Joyce ao escrever *Dubliners*. O texto deve ser baseado nas informações que eles leram sobre o tema. Nas instruções aos professores, Chin e Zaorob (2010) sugerem que esta é uma boa maneira para os alunos sistematizarem o conteúdo sobre o autor e a obra e, ainda, terem a oportunidade de escrever um discurso indireto. No entanto, prevemos que este tipo de exercício, considerando as poucas informações que foram dadas sobre o autor e a obra, acabará por levar os alunos à cópia de dados apresentados anteriormente. Ou seja, os alunos não estarão criando novos textos a partir do que eles leram, e sim reproduzindo, com as mesmas palavras, aquilo que eles viram anteriormente. Desta maneira, a atividade não permite que o aluno reflita sobre todas as informações que acabou de ler, mas incentiva-o a lembrar de dados que possam compor o seu texto. As relações que podem existir entre os alunos e os elementos apresentados (conforme proposto pelo critério 3) até então não são trabalhadas.

---

<sup>48</sup> Cf. p. 66.

Ainda na FIGURA 6 (ibid., p 189), há uma caixa chamada *Cool*<sup>49</sup> que contém informações extras sobre algumas das obras de James Joyce revelando quais aspectos da sociedade, citados pelo autor, elas representam. Por exemplo, “*The sisters*”, “*An Encounter*” e “*Araby*” são contos que relatam histórias da infância. Há ainda outras obras apontadas que representam a adolescência, a vida madura e a vida pública.

Logo após esta atividade, o conto “Eveline”<sup>50</sup> é apresentado nas próximas seis páginas (ibid., p. 190-195). Resumidamente, o conto relata a vida de Eveline, uma jovem, órfã de mãe, de dezenove anos que tem problemas com o pai e deseja fugir de casa com o marinheiro, Frank, que está indo embora de Dublin. O que persiste no conto é a dualidade de sentimentos de Eveline que, ao mesmo tempo em que deseja partir e conhecer outros valores que ela desconhece em sua vida familiar, não se vê capaz de fazer essa mudança. Por fim, Eveline não conclui o seu plano de fuga e acaba ficando em Dublin, vivendo a mesma vida de antes, na paralisia que Joyce descrevia.

Depois de ler o conto, o aluno irá desenvolver atividades de pós-leitura. Nessas, os alunos terão oportunidade de trabalhar com o texto do conto em si, levando em conta o conhecimento anterior sobre o autor e sua intenção ao escrever *Dubliners*. Como a história é curta, conta aproximadamente com cinco páginas, é possível pedir para que o aluno a leia mais de uma vez. Com isto, a chance de os alunos compreenderem elementos ao ponto de se sentirem confortáveis para discuti-los é aumentada. Além disso, parte das atividades pré-textuais buscam prover o aluno de conhecimentos necessários para a construção de sentido durante o trabalho com o texto.

---

<sup>49</sup> Cf. p. 54, esta parte do livro tem o intuito de aprofundar algumas informações sobre o conteúdo.

<sup>50</sup> (Chin; Zaorob, 2010, p. 190 a 195).

**After-reading activities**

**Part 1** Getting round to reading and learning

**1** After reading the story for the first time:

a) Say which specific writing feature strengthens the idea of internal conflict that Joyce wanted to convey.  
Professor(a): A história foi escrita em primeira pessoa, o que intensifica os sofrimentos internos enfrentados pelo personagem, principalmente porque faz o leitor se aproximar do caráter de sentimentos através da natureza não linear do seu pensamento.

b) Check the main themes which are dealt with in the short story.  
*A small tip:* In short stories, themes are the fundamental and often universal ideas explored in a literary work.

1. The wild nature of man	<input type="checkbox"/>
2. The prison of routine	<input checked="" type="checkbox"/>
3. The desire for escape	<input checked="" type="checkbox"/>
4. The desire for endless love	<input type="checkbox"/>
5. The search for success	<input type="checkbox"/>
6. The intersection of life and death	<input checked="" type="checkbox"/>

**2** Read the story once again, with careful attention.

a) Match each theme approached by Joyce in his work with a specific example from "Eveline".

**2** Routine is shown to have a harsh influence on Dubliners' lives. Forced repetition traps them and do not allow them to try new experiences and look for happiness. As a consequence of following mundane routines Dubliners end up facing loneliness and unrequited love.

**3** Dubliners may be Irish citizens, but many of them long for escape and adventure in other countries. Such longings, however, never come true as well as never do the main characters in Joyce's stories realize their dreams.

**6** The dead represent a shadow hanging over Dubliners, which keeps reminding them of the mistakes and failures that people make generation after generation. Very much like all Dubliners, in the author's opinion, his characters move through life with little excitement or emotion except. The monotony of Dublin life makes people to experience a state of mind that lies between life and death, which makes them incapable of taking action in order to change their lives.

(Available in Examplars)

196

FIGURA 12

A primeira atividade pós-leitura (atividade 1) conta com os itens "a" e "b" (Ibid., p. 196). O enunciado da atividade sugere que o aluno realize as atividades depois de ter lido a história pela primeira vez. O item "a" indaga o aluno sobre qual seria a característica de escrita que reforça a ideia de conflito interno que Joyce quer transmitir. A atividade convida o interlocutor a participar da discussão sobre o texto (critério 4), no entanto não o provém de informações para resolvê-la. Primeiramente,

as atividades pré-leitura não trabalham essa característica do autor. Em nenhum momento utiliza-se o termo “conflito interno”, e sim conflitos sociais, pressões sociais, etc. No entanto, logo após a leitura os alunos devem estar aptos a discorrer sobre como o texto demonstra este conflito interno. Além disso, a resposta fornecida aos professores e que pode ser apresentada aos alunos é sobre a história ter sido escrita em primeira pessoa. Isso faz com que, segundo Chin e Zaorob (2010), os sofrimentos internos da personagem sejam intensificados e levam o leitor a se aproximar da natureza não linear de seus pensamentos. Contudo, não há nenhuma orientação para que os professores trabalhem este tipo de leitura com os alunos. Todas as atividades realizadas antes da leitura do texto não ajudam os alunos a responder esta pergunta. Ademais, a pergunta é muito abrangente para que a resposta dos alunos seja reduzida ao modo narrativo do texto. Para que este exercício alcance seu objetivo, é necessário que o professor trabalhe com seus alunos sobre o que são as “*writing features*”, ou características de escrita, e sobre o porquê da narrativa em primeira pessoa aproximar o interlocutor da personagem.

No próximo item (item “b”) os alunos devem verificar com quais dos temas disponibilizados o conto lida. As opções são: 1. A natureza selvagem do homem; 2. A prisão da rotina; 3. O desejo de fuga; 4. O desejo pelo amor eterno; 5. A busca pelo sucesso; 6. A intersecção da vida e da morte. As opções que os alunos deveriam escolher são: 2, 3 e 6. Com esses temas os alunos irão resolver a próxima atividade. A atividade 2 traz alguns trechos do conto e pede para que os alunos os combinem com os temas escolhidos na atividade anterior. Nenhum outro diálogo é dado como opção, ou seja, o exercício não passa de uma análise dos trechos de “Eveline”, principalmente dos vocábulos utilizados nestes, para que eles sejam ligados aos temas propostos. Não há uma discussão sobre esses temas, o que seria muito válido, já que os alunos são adolescentes<sup>51</sup>, assim como a personagem. Todas as temáticas propostas pela atividade 1 seriam passíveis de diálogo com os alunos. O interlocutor não é levado a refletir sobre as relações entre o seu mundo e o apresentado pelo texto. A atividade não permite que os alunos criem relações de aproximação e afastamento entre os elementos culturais trazidos pelo texto e os seus próprios (critério 3). É possível que o interlocutor conheça mais informações sobre o outro, pois elas aparecem na obra e nas atividades, mas ele não necessariamente irá compreendê-lo

---

<sup>51</sup> Cf. p. 53, este é um livro para o 9º ano do Ensino Fundamental.

melhor, pois para isso seria também necessário a melhor compreensão de seu universo cultural (e de si mesmo).

Não há porque encerrar essa atividade em um simples exercício de ligar texto e tema. Se o livro não propõe uma discussão como essa, cabe ao professor desenvolver nessa parte uma atividade na qual os alunos possam pensar no que está acontecendo com Eveline e o quanto isso pode ser parecido com os que eles vivenciam no seu cotidiano, mesmo que eles façam parte de épocas e culturas diferentes.

Eveline's memories of her dead mother haunt her and make her afraid and tense of repeating her mother's mistakes in life.

1) Eveline gives up her chance at love by choosing to stay and go on with her familiar life, even though her routines are full of sadness and abuse.

2) Eveline dreams of a new life in Argentina but such dreams get shattered when she reaches the docks.

3)

b) As you already know, Joyce bases his writing on the idea of **paralysis**. Explain, in your own words, what this is and illustrate it with a part of the story that shows it clearly.

**Professor(a):** Paralisia é um estado de estagnação e incapacidade de mudança, ou seja, um personagem tem um forte desejo de mudar a sua vida, enfrenta muitos obstáculos para atingir os seus sonhos, mas, incapaz de avançar, não o faz no final. Eveline concorda como um animal, temendo a possível nova experiência de vida longe de casa.

c) Indicate and explain the metaphor used by Joyce when dealing with Eveline's epiphany.

**Professor(a):** As águas do mar são utilizadas para nos dar a ideia de afogamentos relacionada ao receio de uma nova vida por parte de Eveline - isto é, Eveline está com medo de que possa se perder se não tiver a sua rotina familiar. Eveline teme que Frank vá "afogá-la" em sua nova vida; o autor mostra sua dependência dos rituais cotidianos e suas causas.

d) Explain the **epiphany** in "Eveline".

A small hint:

In *Dubliners* Joyce makes all his characters experience both great and small revelations in their everyday lives. These moments were called "epiphanies" by the writer. Such a word has connotations of religious revelation and is usually connected with a positive idea of reformation. However, in James Joyce's writing, epiphanies do not represent new experiences, but are only meant to make characters more aware of their life circumstances, which are full of dull and sad routine. Joyce describes epiphanies as a spiritual manifestation, expressed by thoughts, words and/or action, which brings all the themes together and ends the story.

**Professor(a):** A ameaça de repetição da vida da sua mãe estimula Eveline a sair com Frank e embarcar em uma nova fase na sua vida - longe de abuso, tristeza, estagnação etc. - mas esse "sonho" é curto.

FIGURA 13

No item "b" da atividade 2 (Ibid., p. 197) o aluno é levado a pensar mais uma vez sobre a ideia de "paralisia" que Joyce diz representar a Dublin do século XIX. Novamente o aluno é perguntado sobre a definição do termo, mas dessa vez ele deve apresentar também uma parte do conto que ilustre essa ideia de Joyce. Nesse caso, os alunos devem falar sobre a vontade de Eveline de mudar de vida partindo para a Argentina com o namorado Frank, e a incapacidade dela de agir, além de explicar,

com as próprias palavras, o que significa “paralisia”. Aqui o aluno é orientado a pensar no porquê Joyce considera que a sociedade dublinense daquela época representava muito bem esta ideia de estagnação. A atividade não propõe que os alunos se perguntem se esta “paralisia” pode ser identificada no contexto em que vivem e impede, de certa forma, que o interlocutor se coloque no lugar do outro e esclareça questões sobre si mesmo, (critérios 3 e 5). Apesar do livro não oferecer uma atividade desse tipo, é possível refletir com os alunos se a situação de hoje é muito diferente daquela na época de “Eveline”. É possível debater com os alunos que vivemos momentos parecidos atualmente, mas em contextos diferentes.

Em sequência, no item “c”, o aluno deve explicar a metáfora usada por Joyce ao tratar da epifania de Eveline. Primeiramente, é necessário investigar se o aluno tem conhecimento do significado do termo “epifania”. Ele aparece no exercício como se já tivesse sido trabalhado anteriormente, no entanto, é a primeira vez que ele é citado na atividade de compreensão escrita. Uma segunda dificuldade poderia ser a de encontrar no texto um exemplo de metáfora que represente esta epifania. O último item dessa atividade (item “d”) também trata da ocorrência de epifania nos contos de James Joyce. Desta vez, o termo é explicado em sua abrangência e, também, em específico nas obras de Joyce. Após ler as definições dadas pelo livro, o aluno deve explicar a epifania em “Eveline”. Com a explicação que temos na letra “d”, fica mais fácil para o aluno buscar no texto um exemplo de epifania. Contudo, o trabalho com o termo deve ser intensificado para que os alunos cheguem à conclusão que, no caso de “Eveline”, a epifania se trata da ameaça da repetição da vida da mãe que estimula Eveline a mudar de vida. No entanto, a protagonista decide não embarcar para esta nova vida e continua estagnada. O trabalho com os termos apresentados: “paralisia” e “epifania” poderia ser mais fluido se a atividade levasse o aluno a pensar sobre o significado desses a partir de eventos do seu cotidiano. Esse exercício poderia levar o interlocutor a pensar nas possíveis relações entre elementos da sua cultura e das culturas do outro.

3 Representing in "Eveline" – looking for hints.  
Read the story once more and pay particular attention to its ending and to Frank. There are clues in the story that help us to predict or infer many things, including how it is possibly going to finish.  
Can you point out some elements that can lead us to:

a) Eveline's final decision of staying?  
*Professora(a):* Ela mostra incerteza por seu atraso, enquanto está pensando na janela, quando está orando e olhando para o conforto de tal hábito familiar, quando passa por experiências de sentimentos de ternura com seu pai e seus irmãos etc.

b) The dubious nature of Frank's proposal?  
*Professora(a):* Frank é um marítimo e é dito que "destansou seus pés", em Buenos Aires, que também pode significar que ele tem família lá. Além disso, quando Eveline se recusou a ir com ele, continua a gritar com ela, mas não faz qualquer movimento para convencê-la a ir.

4 Interpreting the end. In your opinion, what does the end of the story suggest?  
*Professora(a):* Espera-se que o aluno infira que Eveline não viajou com Frank, que ela não tomou a atitude necessária para mudar a vida que levava.

**Cool!**

Joyce's major works  
Dubliners.  
*A Portrait of the Artist as a Young Man.*  
Ulysses.  
Finnegans Wake.




FIGURA 14

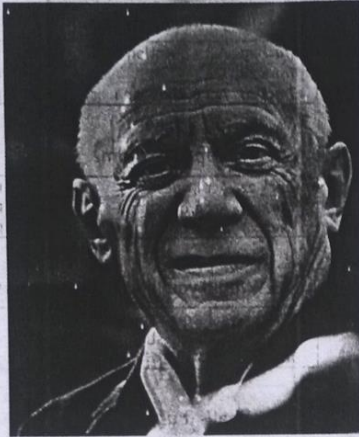
A atividade de pós-leitura de número 3 (FIGURA 14, (Ibid., p. 198) corresponde à busca por pistas na leitura do conto que nos levem a suspeitar sobre o desfecho da história. As instruções da atividade convidam o aluno a ler a história novamente para entrar em contato com estas pistas e indicar quais elementos nos mostram: a) A decisão final de ficar de Eveline; e b) A natureza duvidosa da proposta de Frank. Após uma segunda ou terceira leitura do conto, o aluno é capaz de encontrar essas




indicações no texto. Como não há interesse nesta atividade em pedir que o aluno relacione os acontecimentos de “Eveline” a fatos de sua vida, (assim como descrito no critério 3), é possível que o professor pergunte como ele agiria se tivesse a oportunidade de mudar de vida, mas não tivesse certeza se essa seria a melhor decisão. Muitas conexões podem ser feitas a partir da história e da vida dos interlocutores. Assim, o interlocutor teria a oportunidade de se colocar no papel do protagonista e compreender por que Eveline decidiu por ficar perto de sua família. Na FIGURA 9 ainda temos a atividade 4 que pede, pela primeira vez, a opinião do aluno sobre o que o final da história sugere (critério 4). Neste momento, espera-se que o aluno reflita sobre a atitude de Eveline de não partir junto ao seu namorado Frank e os motivos que a levaram a fazer isso. Pode-se pensar que foi falta de coragem de mudar de vida e deixar aquela situação que a aprisionava, mas também é necessário compreender por que aqueles valores familiares que a fizeram permanecer em Dublin são tão fortes. Para completar esta página de atividade (FIGURA 14), surge novamente a caixa *Cool*, que desta vez lista as principais obras de James Joyce: *Dubliners*, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, *Ulysses* e *Finnegans Wake*. O quadro também mostra um retrato do autor.

**5** Read this epigraph.

"Art is a lie that makes us realize the truth."  
Pablo Picasso



Pablo Picasso.



Self-portrait (1907), by Pablo Picasso.

(Available at *The Modern Word*: <[www.themodernword.com/joyce/joyce\\_works\\_joys.html](http://www.themodernword.com/joyce/joyce_works_joys.html)>. Accessed in: Feb. 2009.)

**How do you interpret it?**  
**Professor(a):** Os estudantes são solicitados a discutir isso livremente. No entanto, é importante chamar a sua atenção para o fato de que Joyce, por meio de seu trabalho, escreveu sobre cada um de nós, sobre nossos conflitos e medos. Aqui, pode-se retomar a questão de o que é literatura, do início desta proposta.

**6** Expanding views and actions: James Joyce and you.  
Reflect about all the themes that were discussed and pointed out in the story.

a) How can they (or any of them) relate to the society you live in now? What would Eveline possibly be like if she lived in Dublin now or if she lived in your city?  
**Professor(a):** O feminismo e as mulheres do local e os papéis na sociedade atual podem ser discutidos aqui. Algumas pesquisas sobre Dublin seriam necessárias.

b) You are supposed to write a critical summary of the story you have read for a special edition of your school magazine, which will focus on literature. What would your text be like?  
**Professor(a):** O texto a ser escrito pelo aluno deve ter um resumo, bem como a análise do trabalho, incluindo uma revisão. Ambas as partes podem ser escritas em uma peça.

**7** Back to up-close and personal views on the reading: a moment of self-evaluation. Think of what it felt like reading "Eveline" and what you have learned. Express, in verbal or non-verbal language, your thoughts and ideas. That is, you may talk about this experience as if you were writing on a diary, for example, or choose to draw it. You could even choose a song, a dance, a poem to do so, too. Why not bringing some of these ideas together?

FIGURA 15

Na última página de atividades referentes ao texto (Ibid., p 199), temos a atividade 5 que pede para que o aluno leia uma epígrafe assinada por Pablo Picasso: "Arte é uma mentira que nos faz perceber a verdade.". Logo abaixo, são disponibilizadas duas imagens de Pablo Picasso, uma foto e um auto-retrato pintado pelo artista em 1907. A partir da observação, a atividade pergunta ao aluno como ele interpretaria as duas imagens. A reflexão é importante para que o aluno perceba que

a interpretação de algo depende dos olhos de quem vê. Nem sempre a maneira como nos vemos é a maneira como os outros nos veem. Essa atividade pode render uma discussão sobre como projetar o olhar para o outro, sempre lembrando que as diferenças existem, mas às vezes elas podem ser menores do que imaginamos. É o caso de Eveline, a jovem que parece de um lugar tão distante e de uma época tão longínqua, demonstra ter conflitos e medos bastante parecidos com os dos jovens de hoje de diferentes partes do mundo.

Ao partirmos para a penúltima atividade sobre “Eveline” (Ibid., p. 199), encontramos um exemplo claro de possibilidade de diálogo intercultural. Somente após exercícios de interpretação de texto e de busca por elementos textuais, a reflexão entre os acontecimentos do conto e o interlocutor aparece (critério 3). A atividade 6 (letra “a”) convida o aluno a lembrar dos temas trabalhados sobre o conto e, posteriormente, a fazer uma relação deles com a sociedade em que o aluno vive atualmente. A segunda proposta é de imaginar como seria a personagem Eveline se ela morasse na Dublin de hoje ou na cidade em que o aluno vive. Este movimento possibilita a melhor compreensão do outro e de si mesmo (critério 5). Para esta atividade, como já foi apontado anteriormente, seriam necessárias mais informações sobre a cidade de Dublin. Para tanto, buscas por dados na internet seriam indicadas e o trabalho poderia ser prolongado. É importante que os alunos tenham conhecimento do lugar sobre o qual eles estão lendo e discutindo durante o trabalho com “Eveline”, e que influencia todos os outros contos da obra que eles estão lendo. O segundo item da atividade 6 (letra “b”) indica que os alunos terão que escrever um resumo crítico sobre a história que eles leram para uma edição especial da revista da escola que tem como foco a literatura. As orientações aos professores sugerem que o aluno escreva um resumo da história que contenha uma análise sobre ela incluindo uma revisão. O interessante nesta atividade é que o autor insere um contexto – escrever para a revista da escola – para que o aluno produza o seu texto. Poderíamos acrescentar neste resumo crítico uma observação sobre as questões culturais que influenciam as atitudes de Eveline no conto, assim como os fatores que a fazem sofrer no ambiente em que se encontra. O aluno também pode ser convidado a escrever sobre alguma situação de sua vida em que viveu algo semelhante, ou seja, em que teve medo de mudar com receio do desconhecido, relacionando a história de James Joyce com a sua própria realidade.

Para finalizar esta atividade de *Reading* do *Keep in Mind – 9ºano*, a atividade 7 (Ibid., p.199) pede para que o aluno reflita sobre o que aprendeu através da leitura de “Eveline” e como se sentiu. Para tanto, o aluno é estimulado a utilizar a linguagem verbal e a não-verbal para expressar suas ideias e pensamentos. Os alunos devem falar sobre a experiência da leitura como se estivessem escrevendo em um diário, ou podem também desenhar, escolher uma música, um poema ou uma dança para fazer isso. Seria interessante que os alunos desenvolvessem a atividade em casa e relatassem para a turma, através de exposição ou apresentação. O mais importante é que eles consigam relacionar a história que leram com elementos que fazem parte do seu cotidiano, pois é dessa maneira que os alunos internalizam a experiência que tiveram com o TL e com o outro presente no conto, (critérios 3 e 5).

#### 3.4.2 *Global – Upper Intermediate (coursebook)*

Os autores deste livro são Lindsay Clandfield, professor canadense de língua inglesa e autor de diversos livros para alunos e professores de inglês; e Rebecca Robb Benne, professora, escritora e editora, que inclusive já lecionou outras línguas na Inglaterra como o francês e o alemão. O livro que será analisado é o *coursebook*, geralmente utilizado pelos alunos e professores. Há um livro específico para professores, *teacher’s book*, para este nível, no entanto o livro do professor conta somente com orientações sobre as atividades contidas no *coursebook* e sugestões de atividades que podem ser adaptadas a cada unidade. Vale lembrar que o CELIN, instituição que utiliza este LD atualmente, é formado por um grande número de alunos e também professores universitários, pois essa instituição é ligada à Universidade Federal do Paraná e só pode receber alunos com 17 anos ou mais.

O *Global – Upper Intermediate* é composto por 10 unidades, divididas em 4 partes, sendo as duas primeiras relacionadas à primeira palavra do título e as duas últimas à segunda palavra do título. Por exemplo: a unidade 10 tem como título “*Tears & Laught*”, traduzido para o português teríamos “Lágrimas e Risadas”. A partir deste título, a parte 1 e 2 da unidade trabalha com o tema “lágrimas” e as partes 3 e 4 trabalha com as “risadas” como tema. Além dessas 4 partes, a cada final de unidade o livro conta com algumas seções extras: “*Function Globally*”, “*Global Voices*”,

“*Writing*”, “*Global Review*” e “*Study Skills*”. A primeira intenciona trabalhar com as funções e situações de uso da língua fora da sala de aula. A seção “*Global Voices*” – “Vozes Globais” – tem a proposta de trazer sempre uma atividade de compreensão oral que conta com áudios de falantes nativos e não-nativos de inglês para expor aos aprendizes o que os autores chamam de “inglês real”, ou seja, como ele tem sido usado ao redor do mundo nos dias de hoje. A parte extra de “*Writing*” faz um trabalho mais intenso em torno da habilidade de escrita propondo atividades com diferentes gêneros textuais que iniciam sempre com um exemplo do texto a ser posteriormente escrito pelos alunos. O “*Global Review*” prevê que os alunos revisem conteúdos vistos durante a unidade no que diz respeito principalmente à gramática e ao vocabulário. Por fim, temos a seção de “*Study Skills*” que apresenta, no final de cada unidade, uma maneira como alunos podem desenvolver habilidades e estratégias de estudo para aprender um idioma.

Cada uma dessas unidades trabalha com as 4 habilidades de um idioma: compreensão oral, compreensão escrita, escrita e produção oral. O *Global – Upper Intermediate* nem sempre trabalha com essas habilidades na mesma ordem. Ele tende a diferenciar o trabalho com elas em cada unidade, mas todas estão presentes em todas as unidades. O LD também traz exercícios referentes à pronúncia, por vezes ligados às atividades de produção oral.

Ao término da décima unidade, o livro conta com um material adicional, “*Additional Material*”, que na sua primeira página traz os símbolos fonéticos e apresenta os ditongos da língua, assim como as letras do alfabeto e os sons das consoantes do idioma. A partir da segunda página desta parte, o LD traz algumas atividades extras pertencentes a cada uma das dez unidades. Logo após, há uma seção chamada “*Grammar Focus*” na qual o aluno tem a possibilidade de ler explicações extras sobre o foco gramatical de cada unidade, assim como realizar algumas atividades estruturais. Em seguida, o livro traz as transcrições de áudio, “*audioscripts*”, de todas as atividades de escuta do LD, e finaliza mostrando uma tabela com os principais verbos irregulares no infinitivo, no passado simples e no particípio do passado – formas primordiais utilizadas para as conjugações verbais no inglês.

A abordagem e o método não estão especificados nem no *coursebook* nem no livro do professor. No entanto, o *website*<sup>52</sup> brasileiro da editora Macmillan esclarece que *Global* é uma coleção de LDs voltada para adultos, composta por seis níveis. Estes LDs proporcionam um curso, segundo a editora:

[...] rico em informações e com apelo internacional, sofisticado tanto em sua apresentação quanto em sua abordagem, que combina conteúdo desafiador com temas inteligentes e consciência multi-cultural. A abordagem do Global leva em consideração as necessidades atuais dos estudantes, com ênfase na comunicação eficaz em inglês, tanto entre falantes nativos quanto não-nativos. Global é o curso ideal para estudantes que desejam se comunicar em um ambiente globalizado, aprendendo sobre e através da língua estudada. (Disponível em: <<http://www.macmillan.com.br/catalogo/colecao/38/global>>. Acesso em: 20/01/2015.)

Tendo em vista o que a editora expõe sobre o objetivo da coleção *Global*, partiremos para a análise das atividades encontradas no *Global – Upper Intermediate* referentes aos textos literários apresentados. Para tanto, esta análise focará também nos critérios<sup>53</sup> já estabelecidos na introdução deste trabalho.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www.macmillan.com.br/catalogo/colecao/38/global>>. Acesso em: 20/01/2015.

<sup>53</sup> Cf. p. 10.

UNIT 2 Right & Wrong

**Part 4**

Reading & Speaking  
*No longer at ease*

Grammar  
**Narrative tenses**

Extend your vocabulary  
**Metaphors: honesty & dishonesty**

Writing  
**A moral dilemma**

**Reading and Speaking**

**1** Look at the book cover for *No longer at ease* and the background information about the novel on page 25. Why do you think Obi Okonkwo might feel 'no longer at ease'? Discuss with the class.

**2** Now read the text and answer the questions.

- 1 What is Obi's job?
- 2 Who is Obi's visitor?
- 3 What happens?

**3** Work in pairs and find information about Obi and his visitor in the text. Write a short description of each man. Refer to the lines in the text that give you, or suggest, this information.

**Useful language**

- honest / dishonest
- uncertain / confident
- have a clear / guilty conscience

**4** Do you sympathise with either of the characters in the text? Why or why not? Discuss in pairs.

**5** Work in pairs. Read more information about the context of the extract on page 128. Does it change your answer to the question in exercise 4?

**6** Obi is found with the money by the Nigerian police and goes on trial. How do you think he reacts? Check your answer in the text about Obi's trial in Grammar exercise 2.

**Grammar**

**1** Look at the examples from the text. Then complete the rules for narrative tenses with the words *continuous, simple* or *perfect*.

*The man knocked on Obi's door ...*  
*He was just settling down to work ...*  
*The wad of notes lay where he had placed it ...*

- narrative tenses are used to tell a story
- past \_\_\_\_\_ is used to talk about actions in the past which are complete or happened at a specific time; we usually use this tense to tell the most important events in a story
- past \_\_\_\_\_ is used to talk about actions in progress in the past; we often use this tense to describe background events
- past \_\_\_\_\_ is used to talk about actions that took place before the main events in a story

**2** Read about Obi's trial and choose the correct option.

Every available space in the courtroom was taken up. Almost as many people (1) *stood / were standing* as (2) *sat / were sitting*. The case (3) *was / had been* the talk of Lagos for a number of weeks.

Obi's listlessness did not show any signs of decreasing even when the judge (4) *had begun / began* to sum up. It was only when he (5) *said / was saying* 'I cannot comprehend how a young man of your education and brilliant promise could have done this', that a sudden and marked change (6) *was occurring / occurred*. Treacherous tears (7) *were coming / came* into Obi's eyes.

All that stuff about education and promise and betrayal had not taken him unawares. He (8) *had expected / expected* it and (9) *rehearsed / had rehearsed* this very scene a hundred times. But now when the supreme moment (10) *had come / came* he was betrayed by treacherous tears.

**Glossary**

**listlessness** (noun) – lack of interest and energy

**treacherous** (adjective) – disloyal, unfaithful

**G Grammar focus** – explanation & more practice of narrative tenses on page 136

24 Unit 2 Wrong

FIGURA 16

It is the 1950s and Nigeria is coming to the end of colonial rule. The villagers in Obi Okonkwo's village collect money so that Obi can study at university in England. After experiencing a very different way of life for four years in England, Obi returns to Nigeria.

### Extend your vocabulary – metaphors: honesty and dishonesty

Being honest and moral is like being in a **high** position. Being dishonest and being immoral is like being **low down**.

She has very **high** standards.

She's an **upstanding** member of the community.

Nobody believed she'd **stoop** to that.


She played an **underhand** trick on him.

Her **fall** from grace was swift.

Match the above sentences with these situations.

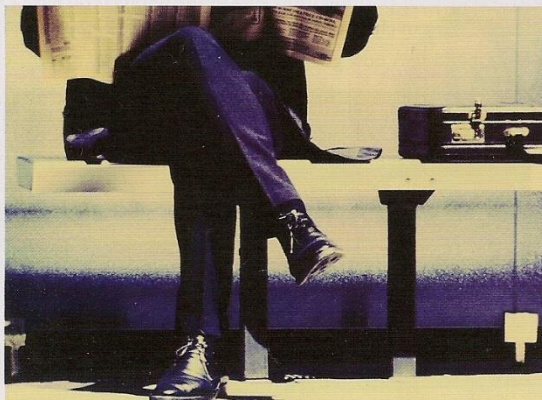
- 1 She lost her job in the government suddenly after a financial scandal.
- 2 She secretly deceived her husband with another man.
- 3 She's never been known to do anything wrong.
- 4 She expects everybody to share her values and expectations.
- 5 She stole money from her family to pay her gambling debts.

### Writing

**1**  **1.31** Listen to a moral dilemma developed by American psychologists Joan Miller and David Bersoff. Make notes. Work in pairs and check your notes. Look at the audioscript on page 151 if necessary.

**2** Write the end of the story. What did Ben do? Did he take the ticket and go to his friend's wedding? Or did he not take the ticket and ruin his best friend's wedding? Write what Ben did, what he was thinking when he did it and what influenced his decision.

**3** Work in groups of three or four. Read out your ending and discuss what you have written.



## No longer at ease

It was again the season for scholarships. There was so much work now that Obi had to take some files home every day. He was just settling down to work when a new model Chevrolet pulled up outside. Who could it be? It looked like one of those prosperous Lagos businessmen.

The man knocked on Obi's door and Obi jumped up to open it for him.

'Good afternoon,' he said.

'Good afternoon. Are you Mr Okonkwo?'

Obi said yes. The man came in and introduced himself. He wore a very expensive *agbada*.

'Please have a seat.'

'Thank you.' He brought out a little towel from somewhere in the folds of his flowing gown and mopped his face. 'I don't want to waste your time,' he said. 'My son is going to England in September. I want him to get a scholarship. If you can do it for me, here is fifty pounds.' He brought out a wad of notes from the front pocket of his *agbada*.

Obi told him it was not possible. 'In the first place I don't give scholarships. All I do is go through the applications and recommend those who satisfy the requirements to the Scholarship Board.'

'That's all I want,' said the man. 'Just recommend him.'

'But the board may not select him.'

'Don't worry about that. Just do your own ...'

Obi was silent. He remembered the boy's name. He was already on the short list. 'Why don't you pay for him? You have money. The scholarship is for poor people.'

The man laughed, 'No man has money in this world.' He rose to his feet, placed the wad of notes on the occasional table before Obi. 'We will make good friends. Don't forget the name. Bye bye.'

The wad of notes lay where he had placed it for the rest of the day and all night. Obi placed a newspaper over it and secured the door. 'This is terrible!' he muttered. 'Terrible!' he said aloud.

### Glossary

**agbada** (noun) – a flowing robe worn in Nigeria by important men

**scholarship** (noun) – money from an organisation to study at a school or university

### Chinua Achebe

is a Nigerian novelist who writes in English. His books explore the impact of European life on African culture and society. *No longer at Ease* was published in 1960.



FIGURA 17



Esta atividade encontra-se na unidade 2 do *Global – Upper Intermediate* cujo título é “*Right & Wrong*”, “Certo e Errado” em português (BENNE; CLANDFIELD, 2011, p. 24 e 25). Este LD tem por característica trazer atividades pré e pós textuais e, geralmente, essas não se localizam na mesma página que o texto a ser trabalhado. Um dos objetivos é fazer com que o aluno se concentre primeiramente nas instruções das atividades pré-textuais e possa desenvolvê-las sem a necessidade de ler o texto principal.

No primeiro exercício (atividade 1) de “*Reading and Speaking*” da FIGURA 16 (Ibid., p. 24), o aluno é levado a ler o conteúdo presente na capa do romance “*No longer at easy*”, assim como algumas informações sobre o contexto em que se passa a história do livro. Ambos os textos estão na página posterior às atividades. Juntamente a estas informações, a atividade também permite que os alunos conheçam brevemente quem é o autor do romance, Chinua Achede, já que traz um parágrafo destinado a apresentá-lo no final do texto. Essa leitura tem como objetivo responder a pergunta da atividade 1: “Por que você acha que Obi Okonkwo sente que ‘já não é fácil’?”<sup>54</sup>. Esta pergunta faz menção ao título do Romance, “*No longer at easy*”. Aqui o interlocutor é chamado a explorar as razões pelas quais o protagonista do romance percebe que a situação em que vive não é tão fácil quanto a anterior (critério 4). Para tanto, o aluno possui poucas informações nas quais se apoia para formar sua resposta. Ele sabe que enredo se passa nos anos 50 na Nigéria e que nesta época o país estava se livrando de um regime colonial, dessa forma, o interlocutor entra em contato com o contexto em que a obra foi escrita (critério 2). Além disso, o texto conta que o protagonista nigeriano passou 4 anos na Inglaterra estudando, e que após esse período ele volta ao seu país de origem. A partir dessas informações e de um pequeno trecho do romance exposto, o aluno deve ser capaz de discutir sobre a questão proposta pela atividade. Aqui o aluno como interlocutor é posto a interagir com o texto e com as informações trazidas por ele, demonstrando a sua opinião e as suas conclusões de análise, sendo levado a consultar também os seus conhecimentos anteriores à leitura (critério 4).

No exercício seguinte (atividade 2) há três perguntas de interpretação de texto que os alunos devem responder após a leitura do trecho da obra, de acordo com as instruções dadas. A primeira é a respeito de qual é o trabalho do protagonista, a

---

<sup>54</sup> Tradução nossa.

segunda é sobre quem o visita em seu lugar de trabalho e a terceira é sobre o que acontece nessa visita. Todas as respostas podem ser retiradas do texto sem que haja a necessidade do aluno refletir longamente sobre elas.

Já no terceiro exercício de “*Reading*” (atividade 3), os alunos são encorajados a trabalhar aos pares para escrever um pequeno texto. Neste, os alunos devem incluir as informações que encontrarem no trecho do romance sobre Obi, o protagonista, e de seu visitante, apontando as linhas do texto de onde tiraram as informações. A princípio, os alunos devem coletar características dos dois personagens para, no exercício posterior, discutir sobre elas. Para tanto, a atividade 3 sugere algumas “linguagens úteis” (ou “*useful language*”), e apresenta alguns poucos adjetivos que os alunos podem usar para descrever Obi e seu visitante. Apesar de parecer uma atividade meramente de coleta de dados do TL, é possível ir mais a fundo e explorar a maneira como esses dois personagens são colocados no romance, isso se esse trabalho partir do professor. Os adjetivos postos no “*Useful language*” sugerem que os alunos caracterizem Obi como o sujeito bom e honesto e o seu visitante como sendo o malvado desonesto, pois a situação exposta no trecho do romance apresentado mostra uma tentativa de suborno por parte do visitante. É importante trabalhar a atividade 4 discutindo o motivo que levou o visitante a acreditar que poderia subornar o protagonista relacionando-o com o contexto do romance. Essa prática pode evitar a tendência ao estereótipo, sobre a cultura apresentada e, ainda, fazer com que os alunos relacionem os aspectos expostos sobre as outras culturas com as suas próprias (critérios 3 e 5). Os LDs podem trazer TLs ou trechos de TLs que reforçam os estereótipos e, por isso, é essencial a mediação do professor no trabalho com o conteúdo do texto.

O próximo exercício (atividade 5), pede para que os alunos se dirijam até uma página no final do livro para ler mais algumas informações sobre o enredo do romance e, após a leitura, pensem se a resposta dada por eles para a atividade 4 mudaria. O texto apresentado no final do livro revela que, mesmo Obi sendo contrário à ideia de suborno, ele acaba o aceitando pela primeira vez quando se vê em uma situação financeira instável e descobre que a sua namorada está grávida. A partir dessa discussão, o interlocutor é levado a se colocar no lugar do protagonista e refletir qual seria sua reação. Aqui a atividade cumpre com os critérios 3 e 5 estabelecidos para esta pesquisa, pois ela contribui para que o aluno construa relações entre a sua cultura e aquela apresentada, e ainda compreenda melhor o seu mundo e o do outro.


Para finalizar a atividade de leitura, o próximo exercício (atividade 6) relata aos alunos que Obi é pego pela polícia com o dinheiro do suborno e é levado a julgamento. A atividade pergunta ao interlocutor como ele acha que o protagonista irá reagir. A proposta é que os alunos se certifiquem desta resposta lendo um outro trecho de texto exposto em seguida, e que trabalhe estruturas gramaticais (atividade 2 do “*Grammar*”). Aqui percebemos que o TL vai deixando de ser explorado em sua totalidade para passar a ser visto como texto informativo sobre o qual serão exploradas as suas formas e estruturas gramaticais.


## Pronunciation

1 Find six pairs of words with the same sound in the box. Then match each pair to the sounds below.

break clear cloud down dream  
sky steer whale wheel white

/i:/ /aʊ/ /aɪ/ /eɪ/ /ɪə/

2  1.48 Listen and check your answers. What are the common spellings for these sounds? Can you think of other words or spellings for these sounds?

3  1.49 Read and listen to a famous poem about the sea. Then work in pairs. Read each line one at a time. Pay attention to the sounds in exercise 1.



**John Masefield** (1878–1967)

was an English novelist and poet famous for the novels and poems he wrote for children. He was poet laureate for Great Britain for over 30 years.

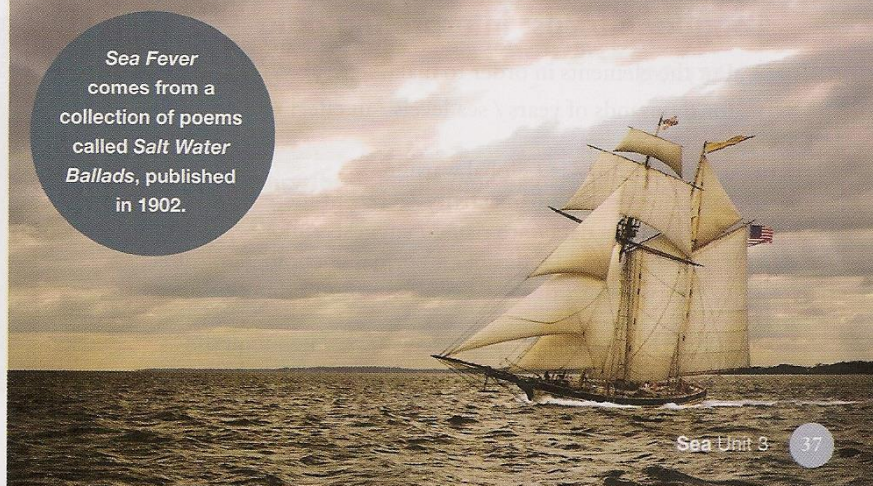
## Sea Fever

I must go down to the seas again, to the lonely sea and the sky,  
And all I ask is a tall ship and a star to steer her by,  
And the wheel's kick and the wind's song and the white sail's shaking,  
And a grey mist on the sea's face, and a grey dawn breaking.

I must go down to the seas again, for the call of the running tide  
Is a wild call and a clear call that may not be denied;  
And all I ask is a windy day with the white clouds flying,  
And the flung spray and the blown spume, and the sea-gulls crying.

I must go down to the seas again, to the vagrant gypsy life,  
To the gull's way and the whale's way, where the wind's like a whetted knife;  
And all I ask is a merry yarn from a laughing fellow-rover,  
And quiet sleep and a sweet dream when the long trick's over.

*Sea Fever* comes from a collection of poems called *Salt Water Ballads*, published in 1902.



Sea Unit 3 37

FIGURA 18

A unidade 3 traz como título “*Land & Sea*”, “Terra e Mar” traduzido para o português (Ibid., p.37). Na parte 4 da unidade, o tema “mar” é enfatizado e a atividade de pronúncia traz o poema “*Sea Fever*”<sup>55</sup> (FIGURA 18) para trabalhar alguns sons fonéticos da língua inglesa. O autor do poema é apresentado, assim como há uma breve explicação sobre onde e quando o poema foi publicado. Seguindo os critérios estabelecidos para esta pesquisa, notamos que o TL é utilizado como mera ferramenta para a prática de pronúncia. As instruções para a atividade 3 de “*Pronunciation*” pedem para que o aluno leia e escute um poema sobre o mar e depois trabalhe em duplas para que ele e seu par intercalem a leitura do texto, prestando atenção nos sons aprendidos no exercício 1.

Não há nenhuma outra atividade referente ao TL. Mesmo que apareçam informações sobre o autor e o contexto da obra, os elementos presentes no texto não estão ali para serem discutidos. O poema foi escolhido para esta parte do livro por tratar de um dos temas que está sendo discutido nesta unidade – o mar. O trabalho com o texto objetiva somente a reprodução da pronúncia considerada correta para vogais e ditongos da língua inglesa. O conteúdo do poema pode passar despercebido tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois a atividade não pede em nenhum momento para que o interlocutor interprete qualquer informação contida no texto. Portanto, a compreensão daquilo que o TL traz como conteúdo não é questionada. Não há construção de relações entre culturas, pois não há troca de informações em geral. O aluno não é levado a pensar sobre o texto, mas simplesmente repete os sons das palavras esvaziando de sentido todo e qualquer enunciado. O importante nesta atividade não é compreender o que o poema tem a dizer e nem de quem fala, mas sim saber reproduzir os sons da língua inglesa da maneira como eles são apresentados nos exercícios 1 e 2 (FIGURA 18). Dessa forma, a atividade sobre o texto não cumpre com nenhum dos critérios de análise instituídos para esta pesquisa.

---

<sup>55</sup> “Febre do Mar”.

# UNIT 4 Magic & Mystery

## Part 3

Vocabulary

Vague language 1  
(people)

Reading & Listening

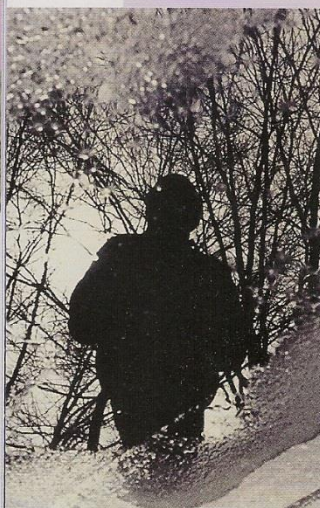
*The Invisible Man*

Grammar

Past perfect simple  
& continuous, past  
simple

Pronunciation & Speaking

Contractions & weak  
forms



## Vocabulary

1 Read the sentences below and identify the names of people.

'We don't want Joe Bloggs mending a huge truck in front of his house, but we're not going to discourage someone working from home on their PC,' said the spokesman ...

'There is no sign of foul play,' said the police chief spokesman, who identified the dead man only as John Doe until more is known about him ...

The incident involved a confrontation between a family, let us call them the Joneses, and a number of young people ...

In this country, awards may be earned by any Tom, Dick and Harry ...

2 Complete the explanation of placeholder names with the names from above.

In English there are several names used for people whose name we don't know. These are sometimes called placeholder names. Here are some examples:

- 1 \_\_\_\_\_ is used to talk about an average person.
- 2 \_\_\_\_\_ are names for a group of unspecified people. Even though they are male names this could include females.
- 3 \_\_\_\_\_ is the name for a typical, average family.
- 4 A \_\_\_\_\_ is the name for an unidentified dead person, injured person or a suspect in a court case.

3 Do you have any similar names in your language?

## Reading and Listening

1 1.54 Read and listen to an extract from a famous English story. Which of the names in Vocabulary exercise 1 might be appropriate for the man in the story?

2 Read again and decide if the statements are true (T), false (F) or the text doesn't say (DS).

- 1 Mrs Hall could not see his whole face.
- 2 The man had hurt his head.
- 3 She had not been expecting to see the bandages.
- 4 The man had been waiting for her.
- 5 The man did not want her to take the hat.
- 6 The man's appearance shocked Mrs Hall.
- 7 Mrs Hall had never seen an injured man before.

3 Work in pairs. Discuss the questions.

- What might have happened to the man?
- Do you know this book? Do you know any other books by H.G. Wells?

Turn to page 128 to check your answers.

## Grammar

*It had been snowing heavily and the visitor was very wet.*

*In the kitchen she realised she had forgotten the mustard.*

- use the past perfect when talking about the past and want to talk about an earlier time in the past
- use the past perfect continuous to talk about actions that were in progress at an earlier time in the past
- use the past simple for finished actions

1 What is the difference in meaning between the pairs of sentences?

- 1a She noticed he put his coat on the chair when she entered the room.
- 1b She noticed he had put his coat on the chair when she entered the room.
- 2a She had been eating dinner when he arrived at the inn.
- 2b She had eaten dinner when he arrived at the inn.

FIGURA 19

# The Invisible Man

One winter's day, Mrs Hall, the owner of the Coach and Horses Inn, received a mysterious visitor. It had been snowing heavily and the visitor was very wet and cold. Mrs Hall made him dinner, but in the kitchen she realised she had forgotten the mustard. She went back to his room.

She put down the mustard pot on the table, and then she noticed the overcoat and hat had been taken off and put over a chair in front of the fire, and a pair of wet boots lay on the floor. She went to these things resolutely. 'I suppose I may have them to dry now,' she said.

## Glossary

**muffled** (*adjective*) – not easy to hear because it's blocked by something

**mustard** (*noun*) – a yellow substance with a hot taste

**rigid** (*adjective*) – stiff, not easy to bend

'Leave the hat,' said her visitor, in a muffled voice, and turning she saw he had raised his head and was sitting and looking at her.

For a moment she stood gaping at him, too surprised to speak.

He held a white cloth – it was a serviette he had brought with him – over the lower part of his face, so that his mouth and jaws were completely hidden, and that was the reason of his muffled voice. But it was not that which startled Mrs Hall. It was the fact that all his forehead above his blue glasses was covered by a white bandage, and that another covered his ears, leaving not a scrap of his face exposed excepting only his pink, peaked nose. It was bright, pink, and shiny just as it had been earlier. He wore a dark-brown velvet jacket with a high, black collar

turned up about his neck. The thick black hair, escaping as it could below and between the cross bandages, projected in curious tails and horns, giving him the strangest appearance conceivable. This muffled and bandaged head was so unlike what she had anticipated, that for a moment she was rigid.

Her nerves began to recover from the shock they had received. She placed the hat on the chair again by the fire. 'I didn't know, sir,' she began, 'that ...' and she stopped, embarrassed.

'Thank you,' he said drily, glancing from her to the door and then at her again.

'I'll have them nicely dried, sir, at once,' she said, and carried his clothes out of the room.

## 2 Circle the correct answers.


- 1 She *didn't know* / *hadn't known* who the man was, because he *had not told her* / *did not tell her* his name.
- 2 Nobody in the village *knew* / *had known* how he *had arrived* / *had been arriving*.
- 3 It *had snowed* / *had been snowing* for hours and it *had been* / *was* very dark.
- 4 He *had covered* / *covered* his face, and Mrs Hall couldn't see him when she *came* / *had been coming* into the room.

3 Why was the man covered in bandages? Make sentences with the past perfect or past perfect continuous form of the verbs in brackets. Then add an idea of your own.

- 1 He \_\_\_\_\_ (*fall*) and hurt himself.
- 2 He \_\_\_\_\_ (*conduct*) experiments and one \_\_\_\_\_ (*go*) wrong.
- 3 He \_\_\_\_\_ (*have*) a terrible accident.
- 4 He \_\_\_\_\_ (*work*) in a laboratory and there \_\_\_\_\_ (*be*) an explosion.
- 5 He \_\_\_\_\_ (*commit*) a terrible crime and \_\_\_\_\_ (*disguise*) himself.

**G Grammar focus** – explanation & more practice of past perfect simple & continuous, past simple on page 138

## Pronunciation and Speaking

1  1.55 Listen to how the words in italics are pronounced in these sentences. Repeat the sentences.

- 1 The *man had* raised his head and was looking at her.
- 2 The *man had* hurt his head.
- 3 *She had not been* expecting to see the bandages.
- 4 *She had* never seen an injured man before and was startled.

2 Choose two of the sentences below and complete with true information about yourself.

- I had been living in ... for ... years when I met ...
- Why did I choose to study English? It must have been because ...
- I had been studying ... for ... when I decided I wanted to ...
- I had never understood ... until I ...
- I could have been an ... but I decided in the end to ...

3 Read your sentences with a partner. Give more background information about these events.

## H G Wells (1866–1946)

was an English writer. His work spanned many genres, from fiction to politics and social commentary, but he became best-known for his science fiction works. Together with the French author Jules Verne, Wells has been referred to as the father of Science Fiction.



FIGURA 20

O texto *“The Invisible Man”* (FIGURA 20) faz parte da unidade 4 que trabalha com o tema *“Magic and Mystery”*, ou “Magia e Mistério” (Ibid., p. 46 e 47). O trabalho com o texto se inicia na página anterior a sua apresentação, assim como acontece na maioria das atividades que envolvem textos no *Global – Upper Intermediate*. O autor do TL também é apresentado em um pequeno parágrafo contendo uma foto do escritor.

A atividade 1 de leitura e compreensão oral, *“Reading and Listening”*, sobre o romance de ficção, começa pedindo para que os alunos leiam e escutem o trecho de uma famosa história americana e escolham o nome contido no exercício 1 de vocabulário, *“Vocabulary”* (FIGURA 19), que melhor se encaixa para o personagem da história. É necessário saber que a atividade de vocabulário traz alguns *placeholders*, nomes de pessoas ou objetos que podem substituir aqueles que são temporariamente esquecidos, irrelevantes ou desconhecidos no contexto em que estão sendo utilizados. Por exemplo, em inglês podemos chamar de *“John Doe”* uma pessoa morta ou ferida não identificada ou ainda um suspeito no tribunal. Há ainda outros *placeholders* que podem também identificar objetos e até grupos de pessoas. Esta prática é bastante comum em países como os Estados Unidos e Canadá, no entanto não são tão difundidas em outros países falantes da língua inglesa como Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia<sup>56</sup>. É interessante como nessa atividade pré textual que tem como foco o vocabulário é possível realizar uma discussão sobre aspectos culturais. Aqui eventualmente alguns alunos podem ser instigados a buscar em seu próprio leque palavras ou expressões equivalentes na sua língua como, por exemplo, o “fulano” ou “Zé ninguém” do português, cumprindo com o critério de número 3 que prevê que os alunos relacionem aspectos da sua cultura com as culturas apresentadas.

O segundo exercício sobre o texto (atividade 2 do *“Reading and Listening”*) pede para que os alunos leiam o trecho da história novamente e decidam se as sentenças apresentadas sobre o enredo são verdadeiras, falsas ou se não são citadas. Esta atividade visa a compreensão de texto, pois requer que os alunos entendam as informações contidas na ficção para que possam analisar se as frases apresentadas condizem com a história apresentada. No entanto, não há um aprofundamento sobre o conteúdo do texto. O que o terceiro e último exercício

---

<sup>56</sup> Disponível em < [http://registryofpseudonyms.com/an\\_anonymous\\_or\\_unknown\\_person.html](http://registryofpseudonyms.com/an_anonymous_or_unknown_person.html)>. Acesso em: 20/01/2015.



(atividade 3) propõe é que se discuta o que pode ter acontecido com o protagonista da história para que ele ficasse invisível, ou seja, recomenda que os alunos tentem adivinhar o porquê deste homem estar nessas condições. Além disso, os autores também perguntam ao seu interlocutor/aluno se ele conhece o livro apresentado na atividade ou qualquer outro livro escrito pelo autor H. G. Wells e convida os alunos a irem até uma página no final do livro para descobrirem o motivo da invisibilidade do protagonista e o nome de alguns outros livros escritos pelo mesmo autor. Aqui as informações dadas ao interlocutor (critério 2) possibilitam que ele compreenda melhor o conteúdo do texto que está sendo trabalhado pela atividade.

Com exceção da primeira atividade, as outras não proporcionam a possível discussão sobre aspectos culturais através da leitura do texto (critérios 3 e 5). Portanto, não há também como estereotipar as outras culturas, já que delas não há nenhum comentário.

# UNIT 7 Rhyme & Reason

## Part 1

Reading & Pronunciation

*The Golden Gate*

Rhyming & rhythm

Extend your vocabulary

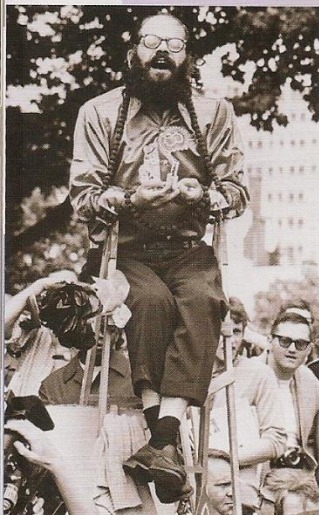
**Ways of saying beautiful**

Vocabulary & Pronunciation

Homophones

Writing

**A rhyming verse**



## Reading and Pronunciation

**1** Read the information about the novel *The Golden Gate*. What is special about it? What would be the challenges of writing a novel in this way?

*The Golden Gate* is a novel in 690 verses by Vikram Seth. The novel follows the relationships of a group of young people who live in California. Each verse has 14 lines and the same rhyming scheme and rhythm.

**2** **2.21** Read and listen to the three verses on page 79 and answer the questions. Explain your answers with examples from the text.

- Who are the two people? Do they know each other?
- Where are they? What are they doing there?
- How do they feel about the meeting?
- What do they think of each other?

**3** Listen to the three verses again. Underline the pairs of rhyming words in each verse.

**4** Work in pairs. Take turns to read out the pairs of rhymes.

*Waiting, dating. Trieste, ...*

Check that you understand all the words.

**5** Write down the rhyming scheme (the lines that rhyme with each other) in each verse. Use a new letter for each new rhyme. Start like this:

A, B, A, B, C, C, ...

**6** Work in groups of three. Read out one verse each, paying attention to the rhymes, but also to the meaning and rhythm of the verses.

**7** Answer the questions.

- Do you ever read poetry? Do you have a favourite poet?
- Can you recite any poetry by heart?
- Who are the most famous poets in your country? Are they classical or contemporary poets?
- What sort of role does poetry play in your country?

## Extend your vocabulary – ways of saying beautiful

**good-looking** for men and women who are nice to look at

**attractive** for men and women who are good-looking and who appeal to you, physically

*I find him/her very attractive.*

**beautiful, lovely** for children and (usually female) adults who are extremely good-looking

**handsome** (usually) for men who have strong, regular features

**pretty** for women and girls who are good-looking in an ordinary way; men and boys who are good-looking in a feminine way

*The band was just another bunch of pretty boys.*

**gorgeous** for men and women who are very attractive; beautiful children (rather informal)

*He looked absolutely gorgeous in a suit.*

**striking** for men and women who are attractive in an interesting or unusual way

**cute** for small, sweet children

*Ahh, isn't her little brother cute!*

*for attractive men and women (informal)*

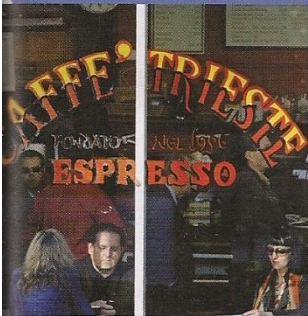
*Where did you find that cute guy?*

**1** Which words do Liz and John use to describe each other in the poem?

**2** With a partner, look through the photos in this book. Can you find any photos which you would describe using these adjectives?

FIGURA 21

# The Golden Gate



On Sunday morning, groomed and waiting,  
John sits in the Cafe Trieste.  
A canny veteran of blind dating,  
(Twice bitten, once shy), it is best  
To meet, he reckons, far from drama,  
In daylight: less romantic, calmer,  
And, if things should not turn out right,  
Convenient for ready flight.

At noon, the meeting hour appointed,  
A tall fresh-faced blonde enters, sees  
The suited John. 'Excuse me, please ...  
(A little hesitant and disjointed) ... Would  
you be - John?' John smiles. 'Correct.  
And you're Elizabeth, I suspect.'

'She's lovely,' John thinks, almost staring.  
They shake hands. John's heart gives a lurch.  
'Handsome all right, and what he's wearing  
Suggests he's just returned from church ...  
Sound, solid, practical and active,'  
Thinks Liz, 'I find him quite attractive.  
Perhaps ...' All this has been inferred  
Before the first substantive word  
Has passed between the two. John orders  
A croissant and espresso; she  
A sponge cake and a cup of tea.  
They sit, but do not breach the borders  
Of discourse till, at the same time,  
They each break silence with, 'Well, I'm -'

Both stop, confused. Both start together:  
'I'm sorry -' Each again stops dead.  
They laugh. 'It hardly matters whether  
You speak or I,' says John: 'I said  
Or meant to say - I'm glad we're meeting.'  
Liz quietly smiles, without completing  
What she began. 'Not fair,' says John.  
'Come clean. What was it now? Come on:  
One confidence deserves another.'  
'No need,' says Liz. 'You've said what I  
Would have admitted in reply.'  
They look, half smiling, at each other,  
Half-puzzled as if to say,  
I don't know why I feel this way.

## Vocabulary and Pronunciation

1 Read the explanation of homophones. Which pairs of words below are **not** homophones?

Homophones are words which have the same pronunciation, but different spellings and different meanings.  
For example: buy, bye  
piece, peace sure, shore

1 flower, flour	5 close, clothes
2 you're, year	6 axe, acts
3 size, sighs	7 grown, groan
4 allowed, aloud	8 whole, hole

2 Find these words in *The Golden Gate* extract. What do they mean? Work with a partner. Say the words aloud and write a homophone for each word.

be fair hour meet passed  
right two whether

3 Write three sentences with a word or its homophone from exercise 2. In pairs, take it in turns to read a sentence. Your partner identifies the word and says which spelling and meaning the word has.

A: He asked me whether I was going to the party.  
B: Whether with 'wh', meaning 'if'.

## Writing

1 You are going to continue the story in *The Golden Gate* in an eight-line verse, starting like this:

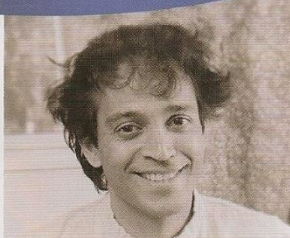
*John and Liz talk for hour upon hour, ...*

Brainstorm ideas about what could happen in the verse.

2 Now think of words which rhyme with your ideas.

3 Work in pairs or alone and write your verse. Use the same rhyme scheme as in the first eight lines of each verse in *The Golden Gate*.

4 Read your verse to a partner or another pair. Give your partner(s) feedback on their verse: is it interesting / sad / funny? Does it rhyme well and have a good rhythm?



**Vikram Seth** is an Indian poet, novelist, travel writer, biographer and children's writer who has lived in England, the US and China. He is best known for his epic novel *A Suitable Boy*.

Rhyme Unit 7 79

FIGURA 22

A atividade 1 do “Reading and Pronunciation” (FIGURA 21) começa apresentando ao interlocutor informações sobre o romance *The Golden Gate*, e

perguntando-o sobre o que é especial nesta obra e quais seriam os desafios em escrever um texto como esse (Ibid., p 78). Isso porque o TL em questão é um romance escrito em 690 versos pelo autor Vikram Seth no qual cada estrofe contém 14 linhas e possui o mesmo esquema rímico e rítmico. (Ibid., 2011). Aqui o aluno é levado a discutir as dificuldades de se escrever um romance como este, pensando na estrutura da escrita do romance. Nesta atividade, Benne e Clandfield (2011) também descrevem brevemente o enredo da obra e o perfil do autor, mas o foco da atividade é pensar sobre o processo de criação do romance, ou seja, o conteúdo é deixado de lado neste momento. Inicialmente nos parece interessante a atividade apresentar esse gênero da literatura, mostrando as suas características, o que possibilita ao interlocutor entrar em contato com esse tipo de texto. No entanto, este tipo de atividade que apresenta como foco a produção do TL no que diz respeito a sua forma, desestabiliza o trabalho com o conteúdo do texto. A preocupação do exercício é fazer com que o aluno entenda como o autor construiu aqueles versos, discussão que caberia muito mais num curso de Letras do que num curso de idiomas

O segundo exercício (atividade 2) pede para que os alunos escutem as três estrofes do romance que estão na página posterior (FIGURA 22), e logo depois respondam algumas perguntas exemplificando suas respostas com trechos retirados do texto. A interpretação dos versos não exige que o interlocutor dê a sua opinião sobre o romance e nem investigue a fundo o seu conteúdo, pois a maioria das respostas é de fácil compreensão a partir da leitura da obra. O que pode dificultar o desenvolvimento da resolução do exercício é o idioma, já que o texto traz algum vocabulário mais complexo. No entanto, é possível que os alunos tirem suas conclusões a partir da interpretação do contexto do romance.

No terceiro exercício (atividade 3), os alunos devem sublinhar no texto os pares de palavras que rimam em cada verso. Esse trabalho não exige que os alunos compreendam o significado dos termos que estão sublinhando, mas que simplesmente saibam como pronunciá-los. Essa percepção é facilitada pelo exercício, já que esse permite que os alunos escutem os versos novamente para cumprir com o que a atividade pede. Como o nome da seção do livro mostra, esta é uma atividade de “Leitura e Pronúncia”<sup>57</sup> e é isso que o quarto exercício (atividade 4) irá fazer. O

---

<sup>57</sup> “*Reading and Pronunciation*”.

interlocutor aqui deve repetir as rimas encontradas na atividade anterior e também checar se compreende o significado de todas elas.

Há uma grande preocupação na atividade 5 e 6 com as rimas do romance em versos, como elas estão distribuídas no romance e que ritmo esta forma proporciona à leitura. Para tanto, o exercício 5 solicita que os alunos escrevam o esquema rímico do texto em cada estrofe, utilizando uma nova letra do alfabeto para cada rima diferente (A, B, A, B, C, C). No próximo exercício (atividade 6) os alunos são orientados a, em trios, ler em voz alta as estrofes, prestando atenção nas rimas e também no significado e ritmo dos versos. Até aqui, com exceção da atividade de interpretação de texto, o assunto contido no romance não é relevante. Para realizar as atividades de 1 a 6 o interlocutor não precisa necessariamente interpretar o que está escrito em cada verso, na verdade ele não precisa nem mesmo compreender o enredo e a temática do TL, pois ele irá basicamente trabalhar a estrutura de um romance em verso e identificar as suas rimas.

É somente no último exercício (atividade 7) que as perguntas são direcionadas ao interlocutor (critério 4), mas ainda assim o que está contido no TL não é de interesse para a atividade, mesmo que ela seja desenvolvida em torno do romance. Aqui o foco é o gênero literário e há um interesse em saber o que o aluno sabe sobre poesia e o que ela representa para ele e para o seu país. As perguntas são: “Você lê poesia? Você tem um autor favorito?”; “Você consegue recitar um poema decor?”; “Quem são os poetas mais famosos de seu país? Eles são poetas clássicos ou contemporâneos?”; “Que papel a poesia representa em seu país?”. Todas as questões giram em torno do conhecimento prévio dos alunos sobre poetas e poesias. Esta atividade exige que os alunos possuam um interesse por poesia e dados suficientes sobre poetas e o lugar que esse gênero literário ocupa em seu país. Assim sendo, poderiam discutir também o lugar da poesia em outros países que não o deles, ou seja, em outras culturas. No entanto, entendemos que esta discussão seria provavelmente feita na língua materna, o que auxiliaria muito pouco na aquisição da LE.

O texto que gerou toda essa discussão é um pretexto para o desenvolvimento das atividades. Qualquer outra obra do mesmo gênero e de estrutura parecida poderia substituir a que foi apresentada, pois o foco aqui é a forma do texto. Por conta disso, o texto é esvaziado de sentido. Nada que nele está escrito é relevante, pois o que deve ser considerado pelos alunos é a forma que esse tipo de texto deve seguir e que

grau de importância ele representa em suas vidas. Sendo o conteúdo ignorado, a discussão em torno dos aspectos culturais presentes no texto se torna impossível, o que não agrega na construção de relações entre culturas e não proporciona uma maior compreensão do outro ou de si mesmo.

# UNIT 8 Dreams & Reality

## Part 2

### Speaking

#### Quotations about dreams

### Grammar

#### Unreal conditionals

### Reading

#### A Dream within a Dream

### Vocabulary

#### Imagination

## Speaking

Read the following quotations about dreams by four writers. For each quotation, discuss with a partner what you think it means and what sort of dreams they are talking about. Which quotation do you like the best?

1 'The supreme object of life is to live. Few people live. It is true life only to realize one's own perfection, to make one's every dream a reality.'

*Oscar Wilde*

2 'I have dreamed in my life, dreams that have stayed with me ever after, and changed my ideas; they have gone through and through me, like wine through water, and altered the colour of my mind.'

*Emily Brontë*

3 'You see things; and you say, "Why?" But I dream things that never were; and I say, "Why not?"'

*George Bernard Shaw*

4 'Dreaming is an act of pure imagination, attesting in all men a creative power, which if it were available in waking, would make every man a Dante or Shakespeare.'

*F H Hedge*

## Grammar

1 Read the last quote in the Speaking section again and answer the questions.

- 1 Look at the clause in italics. What form is the first verb?
- 2 Is this a real or unreal situation?
- 3 What is the verb form in the second part of the clause in italics?
- 4 What other verbs can we use instead of *would* here? How does it change the meaning?

2 What is the difference in meaning in these sentences?

- 1 If I dared to dream, my life would be different.
- 2 If I had dared to dream, my life would be different.
- 3 If I had dared to dream, my life would have been different.


3 Complete the three sentences below with your own ideas.

- If I ... my life would be different.
- If I had ... my life would be different.
- If I had ... my life would have been different.

4 Turn to page 130 and follow the instructions.

**G** Grammar focus – explanation & more practice of unreal conditionals on page 146

## Reading

1  2.33 Read the information about Edgar Allan Poe and then read and listen to the poem *A Dream within a Dream*. Choose the best summary.

- a The writer feels worried and uncertain about his future. He has had a dream about the sea which he finds difficult to interpret.
- b The writer feels sad and frustrated. The whole of his life feels like a dream and he is losing everything that is important to him.
- c The writer feels optimistic and full of hope. He is certain that his dreams of a happy and wealthy future are going to be fulfilled.

FIGURA 23

**2** Choose the correct meanings of these words. Use the poem to help you. Then compare with a partner.

- 1 part from
  - a meet
  - b leave
- 2 avow
  - a confess
  - b complain
- 3 deem
  - a decide
  - b think
- 4 roar
  - a noise
  - b stillness
- 5 creep
  - a rush
  - b move slowly
- 6 grasp
  - a hold loosely
  - b hold firmly

**3** Work with a partner and discuss the questions.

*First verse:*

- 1 Who do you think the writer is parting from? In what way?
- 2 What does this person think about the writer's life? What does the writer think?

*Second verse:*

- 3 Where is the writer?
- 4 What is he trying to hold on to? What is happening to it?
- 5 What do you think is 'the pitiless wave'?

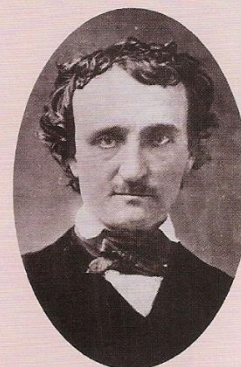
**4** Do you like the poem? Why or why not?

## Vocabulary

**1** Match the two halves of the sentences.

- 1 I *wonder*
  - 2 I can't really *picture myself*
  - 3 When I was young I would *pretend*
  - 4 I *suppose that*
  - 5 At work, I will often *daydream*
  - 6 I sometimes *fantasise*
- a as a teacher.
  - b *about* telling my boss what I really think.
  - c *that* I speak fluent English.
  - d *to be* a rock singer.
  - e *what* it would be like to live in another country.
  - f winning the lottery would make life easier.

**2** Choose **three** of the phrases in italics from exercise 1 to make true sentences about yourself.



## Edgar Allan Poe

(1809–1849) was an American writer and poet. He is best known for his stories of mystery and horror and has been called the father of the modern detective story.

*A Dream within a Dream* was published in the year of Poe's death. His short life was one of chaos and personal misery and the cause of his death remains unclear.

## A Dream within a Dream

Take this kiss upon the brow!  
And, in parting from you now,  
Thus much let me avow-  
You are not wrong, who deem  
That my days have been a dream;  
Yet if hope has flown away  
In a night, or in a day,  
In a vision, or in none,  
Is it therefore the less gone?  
All that we see or seem  
Is but a dream within a dream.

I stand amid the roar  
Of a surf-tormented shore,  
And I hold within my hand  
Grains of the golden sand-  
How few! yet how they creep  
Through my fingers to the deep,  
While I weep- while I weep!  
O God! can I not grasp  
Them with a tighter clasp?  
O God! can I not save  
One from the pitiless wave?  
Is all that we see or seem  
But a dream within a dream?

FIGURA 24



A unidade que traz o poema “*A Dream within a Dream*” de Edgar Allan Poe é intitulada “*Dreams and Reality*”<sup>58</sup> sendo que a parte 2 (Ibid., p. 92 e 93) desta (FIGURAS 23 e 24) concentra as suas atenções no tema “*Dreams*”, termo que também dá nome ao TL em questão. A habilidade da língua a ser trabalhada a partir do texto é a de “*Reading*”<sup>59</sup>, ou seja, será priorizado, como vimos na maioria dos trabalhos com literatura no *Global – Upper Intermediate*, a interpretação de textos. A primeira atividade da seção “*Reading*” pede que os alunos leiam as informações dadas sobre o autor da obra e o poema que estão na página seguinte e, a partir da leitura, escolham o melhor resumo dentre os três dados como opção. Nenhuma proposta de discussão sobre conteúdo do texto é oferecida, reduzindo as possibilidades de trabalho com o poema a uma mera atividade de compreensão do contexto em geral.

A segunda proposta de atividade (atividade 2) tem por objetivo a compreensão do leitor de termos da língua inglesa presentes no poema de Poe. O exercício pede para que os alunos escolham, dentre os dois significados apresentados, aquele que melhor representa as palavras ou expressões da língua retirados do texto. O problema é que o sentido se restringe no verbal, sendo que aqui as palavras são meros sinais e não signos. Os alunos devem utilizar o poema para ajudá-los a deduzir a melhor definição a partir do contexto. Aqui o texto perde seu valor literário e passa a ser somente um fornecedor de termos para se trabalhar vocabulário de língua estrangeira, o oposto do previsto pelo critério 1. O sentido ideológico ou vivencial é apagado. Não há interesse que o interlocutor mantenha uma relação íntima com o conteúdo apresentado pelo poema, a intenção é que ele compreenda o significado das palavras ali presentes, sendo que para isso ele pode até mesmo utilizar a ajuda de um dicionário.

Logo após, temos um questionário sobre o poema que deve ser discutido em duplas (atividade 3). As perguntas são inicialmente feitas sobre a primeira estrofe: “De quem o escritor está se separando?” e “De que forma?”; “O que esta pessoa pensa do escritor?” e “O que o escritor pensa?”. Sobre a segunda estrofe o interlocutor é perguntado sobre: “Onde está o escritor?”; “O que ele está tentando segurar?” e “O que acontece com isso?”; e “O que você acha que é ‘a onda impiedosa?’”. O interlocutor é levado, através dessas perguntas, a interpretar mais profundamente o

---

<sup>58</sup> “Sonhos e Realidade”.

<sup>59</sup> “Leitura”.

poema. As respostas não são facilmente retiradas do texto como informações concretas. É necessário que o leitor vá a fundo e também use da imaginação para compreender o TL. Por isso, consideramos que seja interessante que a atividade peça para os alunos trabalharem em duplas, pois dessa forma, a expectativa é que eles discutam o que cada um compreende do poema e juntem as informações para concluírem uma resposta. Essa análise do TL possibilita que os alunos trabalhem o seu poder de interpretação de texto, mas não necessariamente permite que se vá além disso, pois as instruções da atividade não exigem. No entanto, consideramos que, de certa forma, a discussão gerada pela leitura e interpretação dos alunos já é uma forma de demonstrar as diferentes influências e características que cada um traz como bagagem e possibilita a troca dessas experiências (critério 3).

A última pergunta sobre o TL (atividade 4) questiona se o interlocutor gostou do poema e pede para que ele explique o porquê. Esta questão só poderá ser respondida com sinceridade por aquele aluno que realmente interpretou e compreendeu o poema, pois dificilmente o aluno demonstra interesse por aquilo que não consegue entender. Por isso, entendemos que o sucesso dessa atividade irá depender, muito provavelmente, da execução da atividade anterior. Mesmo assim, ela não requer que o estudante relacione suas experiências às do autor.

# UNIT 9 Rise & Fall

## Part 4

Reading & Speaking

*Behind the Scenes at the Museum*

Listening & Vocabulary

Falling

Grammar

Verbs with *-ing* and *to*

Speaking

Telling a short anecdote or reflection



## Reading and Speaking

**1** Think about weddings that you have attended. Were they serious or fun occasions? Have you ever been to a wedding where there was an unexpected event?

**2** Read the information about the novel *Behind the Scenes at the Museum* on page 109. Then read the extract and answer the questions.

- 1 What mood is Sandra in?
- 2 What has Ted done? Is he sorry?
- 3 Who is Beatrice? What does she think of Ted?

**3** Read the extract again. Underline words and phrases that helped you answer the questions in exercise 2.

**4** What do you think happens next? Work in pairs and make notes about the next possible scene. Try to think of as many details as possible. Tell another pair your ideas.

## Listening and Vocabulary

**1** 2.47 Listen to what actually happens in the next scene of the novel. Did you have similar ideas?

**2** Put the events in the right order.

- \_\_\_ His feet **slip** under him and he **collapses**.
- \_\_\_ He almost **trips over** a bridesmaid.
- \_\_\_ He **lurches** towards the wedding cake.
- \_\_\_ He tries to regain his balance.
- \_\_\_ He **lands** in the wedding cake.
- \_\_\_ He **loses his balance**.
- \_\_\_ He tries to back away from Beatrice.

**3** Look at the verbs in bold in exercise 2. Match them with the definitions below. Use a dictionary if necessary.

- 1 to move suddenly in an uncontrolled way
- 2 to be unable to stand and stay steady
- 3 to come down to a surface after falling through the air
- 4 to fall down suddenly
- 5 to hit your foot on something and fall
- 6 to move quickly across a surface

**4** Work with a partner. Tell your partner about a fall you (or somebody you know) had. It could be an embarrassing experience or a more serious accident.

**5** Discuss the questions with a partner.

- 1 Did you find this extract funny, shocking or sad?
- 2 What did you think of the behaviour of Ted, Sandra and Beatrice? Can you imagine people behaving like this at a wedding in your country?
- 3 Did you feel sympathy for any of the characters?
- 4 Do you think you'd like to read the rest of the book? Why or why not?

## Grammar

... Ted **tries to** back away ...

... in an attempt to **avoid** crushing her ...

- some verbs are followed by *to* + verb and some verbs are followed by the *-ing* form
- sometimes the same verb is followed by both *to* and *-ing* with a difference in the meaning of the verb

**1** Look at the sentences below. Work with a partner and explain what the verbs mean in each pair.

- 1 Ted **tried telling** the truth to his wife. He **tried to tell** the truth to his wife.
- 2 The men **stopped to watch** the match. Ted **stopped lying** and told the truth for once.
- 3 I **forgot to take** my camera. I'll never **forget seeing** him fall.
- 4 **Remember to show** me photos of the wedding! Do you **remember hitting** your husband?

FIGURA 25



## Behind the Scenes at the Museum

*And it's a free kick to West Germany. One minute to go, just sixty seconds ...*

The tension coming out of the TV lounge is visible, like the smoke of gunfire. I hurry on my way, only to be confronted by a seething bride. 'Have you seen Ted?' she demands in a very vexed way.

'Ted?'

'Yes, Ted – my so-called husband!' Sandra twirls round, surveying the corridors of the hotel like a snapping crocodile. 'Where are they all?' she asks, a puzzled look on her face.

'All who?'

'The men.'

I watch with interest as enlightenment dawns slowly on Sandra's face. She gives a little scream of frustration and stamps her satin foot. 'The World Cup! I'll kill him.'

...

All the men who had previously disappeared are suddenly herded back into the reception by Sandra and her mother. Beatrice remains by the door, standing guard. 'In the TV lounge,' she says loudly by way of explanation to the rest of the wedding party. 'That's where they were – watching the football.' The commentary drifts in after them through the open door. *There's Ball running, there's Hurst – can he do it?* The men stand rooted to the spot, craning to hear. *He has done! – yes – no, their faces twist in agony. No, the linesman says no! ... It's a goal! It's a goal! Oh, the Germans have gone mad at the referee!* The men go mad at Sandra.

She is unaffected. Her eyes are like arrow slits as she turns to Ted in disgust. 'Aren't you ashamed, isn't your wedding day more important than the World Cup?'

Ted can't help himself somehow. Until this moment of his life lies have fallen from his lips like rain, but on this occasion, this very public, important occasion, we watch in horror as he drops, like a parachutist without a parachute, onto the hard rock of truth.

'Of course not', he says, 'It's the Final!'

Whack! goes Sandra's hand against his cheek. 'Sandra,' Ted whines in a feeble attempt at mollification but Sandra is white-hot now. 'We haven't had any speeches,' she screams at him. 'We haven't had any toasts, we haven't cut the cake. What kind of a wedding do you call this?'

'You're just riff-raff!' Beatrice's voice booms out as she elbows her way towards her new son-in-law, handbag at the ready.

**Behind the Scenes at the Museum** tells the story of the narrator Ruby Lennox and her eccentric family.

The novel was British novelist Kate Atkinson's first book. In this extract it is 1966 and 14-year-old Ruby is bridesmaid at her Uncle Ted's wedding to Sandra.

**2** Read the story about another fall. Choose the correct option.

I'll never forget (1) *to fall / falling* off my bike when I was 12. I was trying (2) *to impress / impressing* the boy next door by doing some stunts. I'd tried (3) *to do / doing* the same stunt before, but never in front of an audience, and unfortunately it went horribly wrong. I forgot (4) *to brake / braking* slowly and I remember (5) *to fall / falling* headfirst into a huge puddle. I stopped (6) *to do / doing* bike stunts after that.



**Grammar focus** – explanation & more practice of verbs with *-ing* & *to* on page 146



### Speaking

Work in pairs. Choose **two** of the things below and tell your partner.

Something ...

- you'll never forget doing
- you'll always regret doing
- you never remember to do
- you've never tried, but would like to do
- you've stopped doing

Fall Unit 9 109

FIGURA 26

Esta atividade pode ser encontrada na unidade 9 do *Global – Upper Intermediate* (Ibid., p.108 e 109) e tem como título “*Rise and Fall*” (“Subir e descer”).

Nela, o TL apresentado é *“Behind the Scenes at the Museum”*, um romance da autora britânica Kate Atkinson. Benne e Clandfield (2011) fazem uma breve apresentação da autora do romance e do enredo da obra (FIGURA 26). Nela, as autoras informam que o romance conta a história de Rudy Lennox e sua família excêntrica. No trecho apresentado o ano é 1966, Rudy tem 14 anos e está no casamento do seu tio Ted com a noiva Sandra do qual é dama de honra. Esta breve apresentação do contexto da obra facilita a compreensão do interlocutor do trecho da obra literária que será apresentada.

A seção do livro que trabalha com o texto é intitulada *“Reading and Speaking”*<sup>60</sup> e o primeiro exercício (atividade 1) já pede a opinião do interlocutor sobre elementos culturais relacionados à temática que será encontrada posteriormente no romance. Dessa forma, que além de incluir o interlocutor na discussão sobre o conteúdo do texto, ela ainda pede para que ele dê exemplos de situações em que vivenciou um evento como o que irá aparecer no TL em questão (critérios 3 e 4). O aluno deve pensar nos casamentos em que já esteve presente para responder as seguintes perguntas: “Elas eram cerimônias sérias ou divertidas?”; “Você já esteve em um casamento em que aconteceu algo inusitado?”. Aqui as experiências do interlocutor são importantes para o decorrer da discussão, pois elas serão relacionadas aos elementos que o texto trará sobre a temática. O trecho do romance mostra o momento do casamento em que o noivo sumiu durante a cerimônia e é encontrado pela noiva algum tempo depois assistindo à final da Copa do Mundo. Há diversos aspectos culturais que podem ser levados em conta no trecho do romance apresentado. Todos podem ser considerados para que os alunos percebam as semelhanças e diferenças entre as suas culturas e as do outro, para que então possam fazer relações entre elas (critério 3). Todo esse processo auxilia em uma maior “consciência” cultural por parte do interlocutor, possibilitando uma maior compreensão daquilo que é igual ou diferente a ele (critério 5).

O segundo exercício (atividade 2) sugere que os alunos leiam as informações sobre o romance e o trecho de *“Behind the Scenes at the Museum”* e respondam algumas perguntas sobre o texto. Não há nesta atividade nenhum aprofundamento com relação ao assunto abordado no romance. As perguntas giram em torno do enredo e dos personagens do romance e não exigem a opinião do interlocutor. O

---

<sup>60</sup> “Ler e falar”.

objetivo aqui é compreender as informações contidas no texto. Assim como este exercício, o posterior (atividade 3) também não exige uma interação do aluno com o conteúdo do texto, ele somente pede para que o interlocutor o leia novamente e sublinhe as palavras e frases que foram usadas para produzir as respostas da atividade 2.

Para finalizar, na atividade 4 os alunos devem trabalhar em duplas e criar uma possível cena seguinte para o romance. Para tanto, eles devem fazer anotações com o máximo de detalhes que puderem e posteriormente apresentar a cena para uma outra dupla. Através do enunciado da atividade não é possível perceber como ela seria útil para o debate intercultural, no entanto, aspectos culturais podem aparecer nas cenas criadas pelos alunos e estas podem ter um objetivo diferente daquele trazido pelo livro. É possível desenvolver uma atividade que ligue a discussão inicial sobre o conteúdo do romance à cena criada pelos alunos para perceber os elementos culturais com os quais eles dialogam.

# UNIT 10 Tears & Laughter

## Part 2

### Reading

#### *Sense and Sensibility*

#### Extend your vocabulary

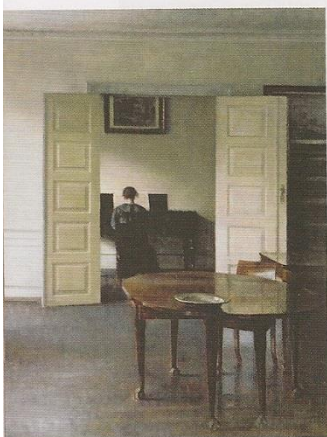
#### Metaphors: strong emotions

### Grammar

#### Present participle clauses

### Writing

#### Rewriting a story



## Reading

1 Read the information on page 117 about Jane Austen and *Sense and Sensibility*. Look at the book cover. Which of the girls do you think is Marianne? Why?

2 Now read the extract and answer the questions.

- 1 Why do you think Marianne is sad?
- 2 Who do you think Willoughby might be?
- 3 What activities remind her of him?

3 Read the extract again. Tick (✓) the ways in which Marianne shows her grief.

- 1 she doesn't eat
- 2 she sleeps late
- 3 she cries
- 4 she gets angry with her family
- 5 she doesn't speak
- 6 she goes riding alone
- 7 she walks around the village by herself
- 8 she plays music she played for Willoughby

4 Explain how Marianne's family react to her behaviour.

5 What do you think of Marianne's behaviour?

### Extend your vocabulary – metaphors: strong emotions

Experiencing strong emotions is like being **hit**, **touched** or **hurt**.

The parting from Willoughby **hit** Marianne really hard.

It **pained** Marianne's family to see her suffering.

Marianne was **touched** by her family's support.

Willoughby's lack of communication **hurt** Marianne's feelings.

When Willoughby didn't want to see her anymore, it **came as a huge blow**.

She was **overcome** by grief.

1 Can you understand this metaphor? What sort of news might provoke emotions so strong that they feel like a physical blow?

2 Can you express emotions in this way in your language?

## Grammar

1 Read the examples and the rules in the box. Do you think participle clauses are more common in spoken or written language?

*She was unable to talk and unwilling to take any nourishment, **giving** pain every moment to her mother and sisters.*  
*She wandered about the village of Allenhurst, **crying over** the unhappy changes in her circumstances.*

- present participle clauses are used to link information so that more information is given in shorter sentences
- a present participle is used in one clause instead of a subject and a main verb; the subject of the actions must be the same
- when the participle clause is negative, *not* is used before the participle (*not eating*)

2 The present participle is often used after *before*, *after*, *when*, *while*, *on* and *without*. Find two examples in the reading text.

3 Rewrite the phrases in bold using a participle clause.

Marianne wrote to Willoughby **and she told him** that she was in London. **She didn't hear anything from him**, so she wrote again, but again she got no reply. She therefore wrote a third letter **and asked him** to return her notes and a lock of her hair. He did this **and explained** that he was engaged to another person. **When she discovered that** Willoughby was going to marry a rich heiress, Marianne was overcome with grief. Willoughby later told her sister that, **because he feared** he would be disinherited if he married Marianne, he had decided to marry for money.

FIGURA 27

# Sense and Sensibility

They saw nothing of Marianne till dinner time when she entered the room and took her place at the table without saying a word. Her eyes were red and swollen; and it seemed as if she held back her tears with difficulty. She avoided the looks of them all, could neither eat nor speak. After some time, on her mother's silently pressing her hand with sympathy, she burst into tears and left the room.

This depression continued the whole evening. She was without any power over herself. The slightest mention of anything to do with Willoughby upset her in an instant. Her family were most attentive to her comfort but it was impossible for them to keep clear of every subject which her feelings connected with him.

\*\*\*



Marianne was awake the whole night and she wept the greatest part of it. She got up with a headache and was unable to talk. She was unwilling to take any nourishment, giving pain every moment to her mother and sisters. When breakfast was over she walked out by herself. She wandered about the village of Allenham, crying over the unhappy changes in her circumstances for most of the morning.

The evening passed off in the equal indulgence of feeling. Marianne played over every favourite song that she had been used to play to Willoughby, every piece of music in which their voices had been joined. She sat at the instrument gazing on every line of music that he had written out for her, till her heart was so heavy that no further sadness could be gained. This nourishment of grief continued every day. She spent whole hours at the pianoforte alternately singing and crying; her voice often totally choked by her tears.

**4** Match the two halves of the sentences to tell a story.

- 1 After meeting Lucy at a friend's dinner party
  - 2 But on hearing she had been seeing another man
  - 3 Not wanting to show her I was upset,
  - 4 After a few months, I decided to start doing sport
  - 5 And while out running one day,
  - 6 The problem was I couldn't be with her
- a I decided to break off the relationship.
  - b without thinking of Lucy.
  - c instead of feeling sorry for myself.
  - d I met somebody else.
  - e I pretended not to care.
  - f we started going out together.

**G Grammar focus** – explanation & more practice of present participle clauses on page 148

## Glossary

**grief** (*noun*) – a strong feeling of sadness, usually because someone has died

**swollen** (*adjective*) – an area of your body that is swollen has increased in size as a result of an injury or an illness

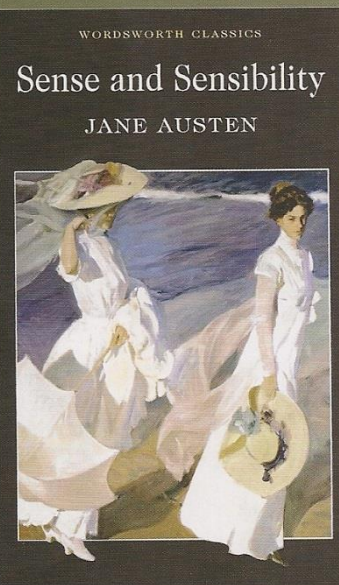
## Writing

**1** Work in pairs. Choose **one** of the tasks below.

**A** Rewrite the story in Grammar exercise 3 from Willoughby's point of view.

**B** Rewrite the story in Grammar exercise 4: add in more details about the characters and the events and add dialogue. You can also change details in the story or change the ending.

**2** Read your story out to a partner who did the same task. How similar or different are your stories?



## Jane Austen (1775–1817)

was an English novelist whose work focused on the questions of courtship, marriage, morals and inheritance. *Sense and Sensibility* (1811) tells the story of Elinor and Marianne Dashwood, two sisters who are very different in personality. Elinor is very practical and sensible and Marianne is very emotional and sensitive.



Tears Unit 10 117

FIGURA 28

Essa é a última proposta de atividade com TL do *Global – Upper Intermediate* (Ibid., p. 116 e 117), e ela faz parte da unidade 10 do livro intitulada “Tears & Laughter”



ou “Lágrimas e Riso” em português. A parte 2 dessa unidade (FIGURAS 27 e 28) concentra as suas atividades em torno da temática “Lágrimas” e, para isso, traz a obra de Jane Austen “*Sense and Sensibility*”<sup>61</sup> que apresenta a história de duas irmãs, Elinor e Marianne, com personalidades muito diferentes: Elinor é muito prática e usa sempre da razão para resolver seus dilemas, enquanto Marianne é levada pela emoção e sensibilidade. A atividade traz um trecho do TL, assim como a ilustração da capa de uma das edições do livro e, ainda, um pequeno parágrafo com informações sobre a autora Jane Austen e o enredo da obra.

A seção do livro que trabalha com esse TL é de “*Reading*”<sup>62</sup>, portanto todos os exercícios são voltados para essa habilidade da língua. O primeiro deles (atividade 1) determina que os alunos leiam o texto da próxima página sobre Jane Austen e “*Sense and Sensibility*”, além de prestar atenção à ilustração da capa do livro sobre a qual serão feitas as perguntas da atividade: “Qual das meninas você acha que é Marianne?” e “Por quê?”. Através da descrição das personagens apresentada, o interlocutor deve identificar a imagem na capa do livro que representa cada uma delas. Aqui o aluno é levado a fazer a leitura da figura para tirar suas conclusões sobre quem é Elinor e Marianne. É possível observar as roupas das moças, assim como a expressão e a postura que elas assumem na imagem comparando com as informações dadas sobre elas.

Para oportunizar a discussão sobre os aspectos culturais neste momento é necessário pensar nas informações do contexto sobre o qual Jane Austen costumava escrever. A autora geralmente explora temas como namoro, casamento, moral e herança em seus romances que foram produzidos entre o final do século XVIII e início do século XIX, já que a autora faleceu em 1817 (Ibid. p. 117). É interessante que o interlocutor possa refletir sobre questões como essas trabalhadas por Austen comparando-as com os dias de hoje. Entendemos que haveria um estranhamento temporal e cultural neste movimento, possibilitando o diálogo entre o interlocutor e o outro. Outra ação possível através desse TL é o trabalho a partir do movimento de aproximação possível dos temperamentos das duas personagens que podem ser universais. Contudo, a atividade não possibilita essa discussão diretamente, apenas

---

<sup>61</sup> No Brasil a obra foi traduzida para “Razão e Sensibilidade” ou “Razão e Sentimento”. Disponível em: <<http://www.janeausten.com.br/indice-do-blog-jane-austen-em-portugues/>>. Acesso em: 24/01/2015.

<sup>62</sup> “Leitura”.

pede para que os alunos identifiquem as personagens a partir de características apontadas anteriormente.

O próximo exercício (atividade 2) orienta os alunos para que leiam o trecho de *“Sense and Sensibility”* e em seguida respondam algumas perguntas sobre o texto. Estas pedem a opinião do interlocutor (critério 4) sobre os personagens e sobre o enredo do romance: “Por que você acha que Marianne está triste?”, “Quem você acha que pode ser Willoughby?” e “Que ações a fazem lembrar dele?”. Aqui o aluno deve interpretar o texto para responder as perguntas, além de utilizar a sua imaginação para dizer porque acha que Marianne está triste e quem poderia ser Willoughby. A situação descrita pela autora sugere um suposto romance interrompido entre Marianne e Willoughby e essa é a razão pela qual a moça está triste. No entanto, a atividade não propõe que o interlocutor relacione as questões encontradas nesse trecho da obra com as quais ele vivencia. A opinião do aluno é exigida para tirar conclusões sobre o enredo do romance, já que esse não está completo. No entanto, a atividade não é desenvolvida para que o aluno participe da discussão dividindo suas experiências e conhecimentos com os outros alunos. Isso acontece também nos próximos exercícios (atividades 3 e 4) nos quais é somente necessário que os alunos façam a interpretação das informações contidas no texto. A atividade 3 pede para que os alunos assinalem as alternativas que descrevem as formas como Marianne demonstra a sua tristeza a partir de informações contidas no texto e a atividade 4 pede para que os alunos expliquem como a família da personagem reage ao seu comportamento. A partir da leitura do texto, essas informações podem ser colhidas e não há, necessariamente, um envolvimento do interlocutor com o conteúdo do texto, pois ele não é levado a discutí-lo e/ou a questioná-lo.

O último exercício sobre o TL (atividade 5) finalmente pergunta a opinião do interlocutor sobre um acontecimento do romance. O aluno é questionado sobre o comportamento de Marianne, a personagem que fica triste por conta de uma paixão. O aluno é guiado a se colocar no lugar do outro, neste caso de Marianne, para poder descrever o que pensa sobre a maneira como a personagem demonstra o seu sofrimento. Dessa forma, atividade possibilita uma troca de papéis que auxilia na compreensão das ações do outro e pode criar uma empatia entre o interlocutor e a personagem, motivando a construção das relações entre as culturas (critérios 3 e 5).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as atividades em dois LDs de inglês no que se refere aos textos literários neles inseridos com o intuito de verificar se elas:

1. Levam em consideração que o TL não é mero texto informativo;
2. Abordam o contexto em que a obra foi escrita;
3. Auxiliam os alunos a construir relações entre a sua cultura e as culturas do outro;
4. Convidam o interlocutor a participar da discussão sobre o texto;
5. Possibilitam a compreensão do outro e a melhor compreensão de si mesmo.

Após nossas análises, constatamos que as atividades desenvolvidas a partir de TLs inseridos em LDs de inglês nem sempre partem do princípio de que esse tipo de texto é diferente dos demais e perdem suas especificidades quando utilizados como mera fonte para extração de dados. A literatura aparece nos dois livros analisados como uma variação de gênero d, no entanto é muitas vezes tratada como texto informativo ou não se diferencia, no que se refere ao trabalho, de outros gêneros discursivos apresentados como, por exemplo, as notícias, as cartas, as propagandas, etc. Algumas atividades do LD *Keep in Mind – 9º ano* direcionam o trabalho com o TL para a exploração dos dados nele contidos sem que haja um aprofundamento sobre o conteúdo da obra. Já na segunda atividade envolvendo o TL<sup>63</sup>, por exemplo, nos é apresentado um texto biográfico que existe somente para que dados sobre a autora de Harry Potter sejam apresentados e depois sejam transferidos para uma linha do tempo. Ou seja, se esses dados tivessem sido trazidos em formato de tópicos não haveria a menor diferença para cumprir o objetivo da atividade. Pudemos encontrar atividades no *Global – Upper intermediate* que trazem o TL como pretexto para o trabalho de pronúncia da língua estrangeira ou para trabalhar vocabulário<sup>64</sup>. Há um exemplo em que a atividade apresenta o texto como sendo literário, mas no decorrer do trabalho com ele percebemos que o objetivo desta é conscientizar o interlocutor sobre o formato de um romance em versos. A atividade não intenciona o trabalho com o conteúdo do texto e as relações interculturais que os alunos podem estabelecer

---

<sup>63</sup> (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 26 e 27)

<sup>64</sup> Cf. p. 109.

através dele<sup>65</sup>. Em outros casos, o TL é apresentado inicialmente como sendo efetivamente do gênero, mas no decorrer do trabalho com ele, as suas características acabam sendo diluídas pelo trabalho estrutural da língua<sup>66</sup>.

O segundo critério (abordam o contexto em que a obra foi escrita) foi observado em algumas das atividades analisadas no *Keep in Mind – 9º ano* e no *Global - Upper Intermediate*. Contudo, mesmo quando o contexto em que as obras literárias foram criadas aparecem nas atividades pré ou pós textuais, geralmente as informações trazidas por ele não estão lá para serem exploradas ou questionadas. Elas aparecem para agregar dados sobre a obra a ser trabalhada e se tornam um pretexto para que ela não permaneça no extremo anonimato para o interlocutor<sup>67</sup>. Contudo, encontramos também atividades que exploram mais profundamente o contexto em que a obra foi criada, auxiliando a compreensão do aluno sobre aspectos socioculturais e o outro contido no TL<sup>68</sup>. O trabalho com a época em que a obra foi criada facilita a compreensão do aluno de situações apresentadas nos textos literários que não seriam interpretados da mesma forma se a contextualização não existisse. Este movimento de estranhamento e desestranhamento entre uma época e outra, entre uma cultura e outra, se torna essencial para a compreensão do outro. É a partir dele que o aluno dará início às relações que podem ser criadas entre esses dois mundos, possibilitando um maior conhecimento desses.

O terceiro critério de análise (auxiliam os alunos a construir relações entre a sua cultura e as culturas do outro) previa que as atividades decorrentes de alguns textos literários auxiliassem os alunos no que diz respeito à construção de relações possíveis entre as culturas dos alunos e as culturas do outro a partir do trabalho com a literatura. Este trabalho quando nos referimos ao *Keep in Mind – 9º ano* nem sempre era proposto pela atividade diretamente aos alunos, mas em alguns casos era sugerido ao professor nas instruções dadas a ele sobre como prosseguir na elaboração de outras atividades de caráter didático-metodológico e linguístico. No entanto, muitas atividades ignoram o conteúdo dos textos literários eliminando a possibilidade de diálogo do interlocutor com o TL. Isso porque o foco de muitas atividades acaba ainda sendo o trabalho com a estrutura da língua. As reflexões mais

---

<sup>65</sup> Cf. p. 107.

<sup>66</sup> Cf. p. 63 sobre a atividade 2 da FIGURA 3 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 108).

<sup>67</sup> Cf. p. 111.

<sup>68</sup> Cf. p. 79 e 80, por exemplo, na atividade 2 da FIGURA 10 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 188).

frequentes estão relacionadas a objetivos gramaticais a serem cumpridos e aprendidos pelos alunos, assim como a compreensão dos vocábulos apresentados em língua estrangeira. Algumas atividades até contemplam ou possibilitam a discussão sobre cultura<sup>69</sup> e buscam incluir as relações culturais criadas pelos alunos no que diz respeito a sua cultura e as culturas dos outros. No entanto, este tipo de atividade, em sua maioria, representa uma pequena parcela do trabalho com o texto, perdendo sempre para atividades que buscam a compreensão das regras e normas da língua. Ainda assim, encontramos exemplos nos dois LDs de atividades que possibilitam que o aluno relacione as suas culturas com as culturas do outro, considerando importante que o aluno exponha as suas experiências cotidianas e contribua para a discussão sobre os aspectos socioculturais contidos no TL<sup>70</sup>.

Algumas atividades encontradas em ambos os livros analisados permitem que o interlocutor participe ativamente da discussão sobre o texto, assim como propõe o critério 4 de análise (convidam o interlocutor a participar da discussão sobre o texto). No entanto, outras atividades ainda o fazem almejando a interpretação de textos, ou seja, o aluno é questionado somente quanto às informações sobre o enredo da obra ou características de personagens. Nesses casos, a maioria das respostas são facilmente encontradas no texto, basta uma lida mais atenta e algum conhecimento do idioma para que o interlocutor responda às perguntas. Diversas vezes basta uma busca pelas palavras-chave no texto para que as respostas para as atividades surjam. Há ainda aquelas atividades que não estão interessadas no que pensa o interlocutor e visam somente o trabalho formal com o TL. Nesses casos, geralmente são trabalhadas formas e estruturas da língua com objetivos gramaticais claros. O mais significativo é quando a atividade permite que o interlocutor participe da discussão sobre o texto expondo a sua opinião ou relatando fatos semelhantes de sua vida, procedimento que encontramos nos dois exemplares de LDs analisados<sup>71</sup>. É importante que o aluno perceba o seu papel no desenvolvimento das atividades e não seja somente um cumpridor de tarefas.

---

<sup>69</sup> Cf. atividade 1 da FIGURA 3 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 108) p. 63, atividade 2 da FIGURA 13 ( CHIN; ZAOROB, 2010, p. 197) p. 84 e 85, atividade 6 e 7 da FIGURA 15 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 199) p. 89 e 90, atividade 4 e 5 da FIGURA 16 (BENNE; CLANDFIELD, 2011, p. 24) p. 96 e atividade 5 da FIGURA 27 (BENNE; CLANDFIELD, 2011, p. 116) p. 120.

<sup>70</sup> Cf. atividade 6 da FIGURA 15 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 199) p. 89 e atividade 5 da FIGURA 27 (BENNE; CLANDFIELD, 2011, p. 116) p. 120.

<sup>71</sup> Cf. atividade 4 da FIGURA 16 (BENNE; CLANDFIELD, 2011 p. 24) p. 96 e atividade 1 FIGURA 25 (BENNE; CLANDFIELD, 2011, p. 108) p. 115.

O critério de número 5 também pôde ser observado em algumas atividades presentes nos LDs analisados. No *Keep in Mind – 9º ano* notamos que a melhor compreensão do outro pelo aluno e, por consequência de si mesmo pode ser facilitada pelo trabalho que o professor desenvolve a partir das atividades propostas e das instruções dadas a eles sobre como proceder em cada atividade. Para verificar a existência ou não desse critério, acreditamos ser necessário que o critério de número 3 tenha sido explorado. Isso porque é através das relações que o interlocutor começa a fazer entre os aspectos socioculturais que ele consegue identificar de si mesmo e do outro é que a compreensão de ambos é facilitada<sup>72</sup>. Lembrando que compreender o outro não é necessariamente aceitá-lo, mas vê-lo através dos seus valores e não julgá-lo a partir daquilo que consideramos correto.

Tanto no *Keep in Mind – 9º ano* quanto no *Global – Upper Intermediate* foram identificadas atividades sobre o TL que não contemplaram nenhum critério de análise proposto.<sup>73</sup> Acreditamos que isso acontece porque o aprendizado de um idioma, mesmo considerando o que as propostas nas apresentações de LDs trazem, inclusive em um dos analisados, seja o contrário, ainda está muito ligado à abordagem tradicional de ensino que prioriza a forma da língua. Ainda há algumas atividades que priorizam a produção oral e a pronúncia do aluno utilizando o TL como base<sup>74</sup>, mas não trabalham com nenhum aspecto do conteúdo do texto. Parece-nos que também seria fundamental para o trabalho com textos literários nos LDs que as atividades propostas permitissem que os alunos/leitores desenvolvessem atividades atinentes ao campo ficcional. Neste sentido, os leitores/alunos poderiam, por exemplo, finalizar um conto mexendo no enredo/na trama, elaborar perfis de caráter psicológico/emocional diferente das personagens (modificando a conduta das duas irmãs no romance *Pride and Prejudice* de Jane Austen, por exemplo) ou recriar uma trama baseada em Curitiba – ao invés de Dublin etc. É possível que as atividades ainda pequem na questão do trabalho com o TL por não ser comum a sua existência em LDs para o ensino de língua estrangeira como demonstramos através desta pesquisa<sup>75</sup>. Se não há um costume em se trabalhar com literatura em aulas de língua estrangeira, não há

---

<sup>72</sup> Cf. p. 89 e 120.

<sup>73</sup> Cf. p. 65, por exemplo, que mostra a análise da atividade 2 da FIGURA 4 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 155).

<sup>74</sup> Cf. p. 64, por exemplo, que mostram a análise da atividade 3 da FIGURA 3 (CHIN; ZAOROB, 2010, p. 108).

<sup>75</sup> Cf. tabela p. 51.

também um aprofundamento sobre como este tipo de texto deve ser explorado em sala de aula. Por vezes, o que parece acontecer é que trazer um TL para o LD contribua para que haja uma alternância nos gêneros textuais apresentados. No entanto, o que acaba acontecendo é que o tipo de trabalho com esses diferentes textos se repete e não prioriza o que cada um pode agregar no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Concluimos que o número de textos literários e as respectivas atividades sobre eles no LDs analisados é representativo, apesar de os TLs só terem aparecido em 6 livros dos 17 verificados. Contudo, o trabalho ainda prioriza a interpretação de textos desvinculada do conteúdo trazido por eles, assim como atividades que objetivam o aprendizado da língua por meio do contato com a estrutura e a forma dessa, como prevê a abordagem tradicional de ensino. Além disso, muitas atividades dependem da interferência do professor para que o TL seja um facilitador no aprendizado de uma língua estrangeira. O livro predominantemente dialoga com o professor o que dificulta a autonomia do aluno ao desenvolver as atividades. Por isso, consideramos que o papel do professor se assemelha a um guia em sala de aula, pois é dele, muitas vezes, a responsabilidade de transformar a discussão sobre o TL em algo mais produtivo do que as atividades que o LD propõe. O ideal seria que, a partir da leitura do enunciado dessas atividades o interlocutor fosse convidado a refletir sobre o conteúdo apresentado pelo texto fazendo as relações necessárias para conhecer melhor o outro e, possivelmente, a si mesmo. É claro que não esperamos que isso vá acontecer com todos os alunos a partir da leitura do TL, mas acreditamos que o aluno deva ser instigado a passar por esse processo de construir relações entre a sua cultura e as culturas do outro para melhor compreendê-lo. Este é o que consideramos um dos caminhos pelos quais o aluno agrega conhecimento de língua, cumprindo com o objetivo principal dos cursos de línguas e seus respectivos livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: editora UNESP, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: editora Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: editora Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BATISTA, A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, história e história da leitura**, Campinas, São Paulo, Associação de Leitura do Brasil: FAPESP, 1999.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2013.

BITTENCOURT, C. **Livro Didático e saber escolar (1810 – 1910)**. São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

BRUZ, I. M. **Análise de livros didáticos de língua inglesa sob o viés da interculturalidade**. 88 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2012.

CAETANO, V.; LIBERTO, H.; SOUSA, A. O ensino língua estrangeira no contexto escolar: uma abordagem cultural. **Caderno de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas**. Rio de Janeiro. UFRJ, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, ano 23, n. 24, p. 125-134, 2008.

CÂNDIDO. A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: editora Ouro sobre Azul, 2006.

CHLOPEK, Zofia. **The intercultural approach to EFL teaching and learning**. English Teaching Forum, Polônia, nº 4, 2008. Disponível em: <[http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/08-46-4-c.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf)>. Acesso em: 18/02/2015.

FARIA, M. A.. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.



FILHO, José Camilo dos Santos & GAMBOA, Silvio Sanches (org.).

**Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 – (Coleção Questões de Nossa Época; v.42)

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 1992, 5, p. 28-49.

FRANCO, Z. **A literatura no livro didático: seus efeitos na prática dialógica do aprendizado de inglês.** 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFPR, Curitiba, 2007.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão.** São Paulo: editora Cortez, 1989.

GUIA de Livros Didáticos PNLD, 2011. Disponível em:

< <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental?Itemid=1297&highlight=YTozOntpOjA7czo0OiJwbmxkljtpOjE7aToyMDExO2k6MjtzOjk6lnBubGQgMjAxMSI7fQ==> Acesso em: 20/01/2015.

JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob Von Gunten: um diálogo intercultural possível.** 171f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

JANZEN, H. E.; STORCK, D.F. **Autoria, Intervenções e Deslocamento Cultural.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 319-337, jan./mar. 2013. Disponível em:<[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)>. Acesso em: 27/01/2015.

MEIRELES, S. M. **Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro.** Educar, Curitiba, n.20, p. 149-164. 2002. Editora UFPR.

MOTA, F. (2010). Literatura e(m) Ensino de Língua Estrangeira. **Fólio – Revista de Letras: Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados.** v. 2, n. 1, p.101-111, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, P. S. (org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais, 2000. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 25/07/2013.

PEDREIRO, S. Ensino de Língua estrangeira – métodos e seus princípios. **Especialized Ipog – Revista online**. Jan/2014. Disponível em:  
<<http://www.ipog.edu.br/aluno/revista-ipog/download/ensino-de-linguas-estrangeiras-metodos-e-seus-principios>> Acesso em: 10/09/2014.

SILVA, M. C. da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, M. A.; JOVER-FALEIROS, R; REZENDE, N. L.de. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SOUZA, R. A. de. **Teoria da literatura**. São Paulo: editora Ática, 1987.

STORCK, D. F. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “Keep in mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem**. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPR. Curitiba, 2011.

## LIVROS ANALISADOS

BENNE, R.R; CLANDFIELD, L. **Global – Upper Intermediate – Coursebook**. London: Macmillan Education, 2011.

CHIN, E. Y; ZAOROB, M. L. **Keep in mind: 9º ano – Manual do professor**. São Paulo: Scipione, 2009.