

**Rita de Cássia Ladeira**

**Antologias de Contos na Complementação de Livros Didáticos de  
Inglês: Os PCNs em enfoque discursivo**

**Campinas  
Departamento de Estudos da Linguagem  
2007**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

**L122a**

Ladeia, Rita.

Antologias de contos na complementação de livros didáticos de inglês : os PCNs em enfoque discursivo / Rita de Cássia Ladeia. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Silvana Mabel Serrani.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Currículo multidimensional-discursivo. 2. Línguas - Estudo e ensino. 3. Língua estrangeira. 4. Formação de professores. 5. Literatura. I. Serrani, Silvana Mabel. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Anthologies of Short Stories complementing English as a foreign language books: the PCNs through a discursive focus.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Multidimensional-discursive curriculum; Languages - Study and teaching; Foreign language; Teacher development; Literature.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani (orientadora), Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani e Profa. Dra. Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.

Data da defesa: 28/03/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

**Rita de Cássia Ladeia**

**Antologias de Contos na Complementação de Livros Didáticos de  
Inglês: Os PCNs em enfoque discursivo**

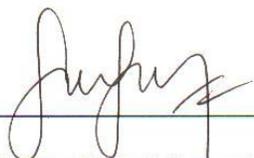
Dissertação a ser apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de concentração de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua / Língua Estrangeira.

**Orientadora: Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani**

**Campinas**

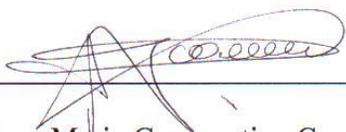
**Departamento de Estudos da Linguagem  
2007**

BANCA EXAMINADORA:



---

Silvana Mabel Serrani



---

Anna Maria Grammatico Carmagnani



---

Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

---

Tânia Maria Alkmim

---

Maria Rita Salzano Moraes

IEL/UNICAMP  
MARÇO DE 2007

À você, Gustavo

Que surgiu na minha vida como  
uma estrelinha, um presentinho de  
Deus.

Que nas horas mais difíceis me  
comoveu e me fortaleceu com seu  
sorriso lindo.

Que trouxe novo rumo à minha vida  
e me fez encontrar uma razão ainda  
mais nobre para viver.

Agradeço por você existir e por  
fazer parte da minha história.

## **Agradecimentos**

À Professora Silvana Serrani, pelas orientações que enriqueceram e ajudaram a dar forma a este trabalho. Mas, principalmente, pelos puxões de orelha necessários durante o processo. Meu agradecimento especial por ter sempre acreditado nesta pesquisa e por nunca ter desistido.

À minha família, que compreendeu minha ausência em todos os momentos necessários para que este projeto se concretizasse.

Ao meu filho Gustavo, que nasceu junto com o curso de Mestrado e que preencheu todos os momentos da minha vida nestes últimos anos com a alegria da sua presença.

Aos meus amigos, por também compreenderem os momentos de isolamentos necessários neste processo.

Às Professoras Ângela Kleiman e Maria Rita S. Moraes, pelas valiosas contribuições para este trabalho no momento do Exame de Qualificação.

À todos os professores do IEL, pelas informações que foram, pouco a pouco, dando forma à linha de pensamento que originou este trabalho.

Às colegas de classe, especialmente as do Projeto *Antologias Literárias e Práticas Letradas*, por compartilharem dos momentos, ansiedades, inseguranças, e também da finalização desta dissertação.

Às escolas e professores da cidade de São Paulo, que forneceram informações sem as quais esta dissertação não seria possível.

À Deus, não por último, mas por ser a base de tudo. Agradeço pela Vida e pelas bênçãos infinitas, pela sustentação e pela presença amiga em todos os instantes.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar critérios de complementação de livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira na grade curricular de Ensino Médio. A proposta de complementação baseia-se em princípios multidimensional-discursivos e utiliza antologias de contos como fonte deflagradora de práticas pedagógicas. Considerando as diretrizes legais oficializadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, defendemos que planejamentos de cursos de línguas tenham como referencial teórico o entendimento da língua enquanto discurso.

Num primeiro momento, discutimos as concepções de língua, discurso, ensino e aprendizagem que norteiam a adoção de livros didáticos e a escolha de recursos complementares, do ponto de vista de professores e escolas.

O trabalho conta com uma análise multidimensional-discursiva de livros didáticos adotados por escolas particulares da cidade de São Paulo. Foram pesquisadas as escolas obtiveram avaliação de aprendizagem superior a 70% (setenta por cento), de acordo com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2005. Apresenta também exemplos de complementação dos referidos livros, a partir de antologias de contos brasileiros e norte-americanos.

Finalmente, relatamos um estudo de caso com foco na formação de professores e discutimos algumas mudanças nas formações imaginárias e discursivas dos professores em relação à aplicabilidade de enfoques multidimensionais e discursivos na aula de língua estrangeira, bem como algumas de suas resistências ao processo de mudança.

## RESUMO

This paper aims at studying criteria for complementing English as a foreign language course books in senior high-school curricula. The proposal for complementation of materials is based on multidimensional-discursive principles and uses anthologies of short stories as source of material development. Taking into consideration the directions by the National Curriculum Framework, known as PCNs, we defend that the planning of language courses be based on the understanding of language as discourse.

At first we discuss the conceptions of language, discourse, teaching and learning that guide the choice of books and complementary materials, from the point of view of teachers and schools.

The research counts on a multidimensional-discursive analysis of some of the books adopted by private schools in the city of São Paulo which reached an evaluation superior to 70% (seventy per cent), according to the National Exam that measures learning results in Brazilian Senior High-schools, known as ENEM. The data used is based on the statistics from the year 2005. It also includes examples of complementation of the referred books based on anthologies of Brazilian and American Short Stories.

Finally, we report a case study aiming at teaching development and we discuss some changes in the teacher's representations concerning the applicability of multidimensional-discursive approaches in foreign language classes, as well as their resistance to the changing process.

## Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1: Um olhar Multidimensional-Discursivo para o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	17
1.1. A Análise do Discurso e o Ensino de Línguas.....	18
1.2. A Proposta Multidimensional-Discursiva e o Discurso Antológico no Ensino de Línguas.....	23
1.3.O Discurso Oficial sobre o Ensino de Língua Estrangeira Moderna.....	31
Capítulo 2: Adoção de Livros Didáticos e o Currículo de Língua Estrangeira no Ensino Médio.....	42
2.1. Critérios de Adoção de Livros Didáticos.....	43
2.2.Exame de Livros Didáticos numa visão Multidimensional-Discursiva.....	55
2.2.1. O livro <i>MatchPoint</i> e a concepção estruturalista de ensino e aprendizagem.....	55
2.2.2.Sistema Anglo de Ensino e <i>MatchPoint</i> : o foco nos Exames vestibulares.....	65
2.2.3. <i>New Headway</i> e o enfoque comunicativista.....	68
Capítulo 3: Complementação de Materiais Didáticos.....	81
3.1. Complementando <i>Match Point</i> .....	88
3.2. Complementando <i>New Headway</i> .....	104
3.3. Complementação de Material Didático a partir de Textos Literários em Edição Bilíngüe.....	109
Capítulo 4: Estudo de Caso em oficina com Professores.....	117
Considerações Finais.....	147
Referências Bibliográficas.....	152
Anexos.....	156

# Introdução

A história do ensino de línguas estrangeiras é marcada por inúmeras transformações e desenvolvimentos nos enfoques, desde as abordagens tradicionalistas, que encontram na gramática e na tradução o caminho para o ensino de línguas, até as sócio-interacionistas e discursivas, passando pelo comunicativismo, no qual a língua é tomada, principalmente, como um instrumento de comunicação. O que defendemos neste trabalho é o entendimento da língua como fenômeno social inerente ao discurso (Foucault 1995, Pêcheux 1990, Bakhtin 1992). Por este enfoque, ela não pode continuar sendo ensinada apenas como um conjunto de palavras e regras, nem como um mero instrumento de comunicação. Numa visão discursiva, ensinar língua é lidar com a subjetividade das pessoas, com os condicionamentos sócio-históricos, ou seja, com comportamentos lingüísticos, sociais e culturais que foram estabilizados através da história, e que fazem parte do que o sujeito é, sente, diz e pensa, sem que ele se dê conta disso. Ensinar uma língua é mobilizar as memórias e os dizeres dos sujeitos. É muito mais do que focalizar regras gramaticais e listas de palavras ou frases isoladas.

Um enfoque discursivo parece ser bem mais adequado quando pensamos o ensino de línguas estrangeiras como parte integrante do Currículo de Educação Básica<sup>1</sup>, e levamos em consideração os discursos oficiais que norteiam a elaboração do referido Currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e o Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, ao traçarem novos direcionamentos para a Educação Básica no Brasil, redefiniram também a proposta educacional para o ensino de línguas. No caso das línguas estrangeiras, os PCNs ressaltam seu papel fundamental na formação do aluno., afirmando que

*"é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio*

*público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho". (PCNs pág. 15).*

Numa visão crítica ao que tem sido o ensino de línguas estrangeiras no Brasil nas últimas décadas, os PCNs enfatizam que é necessário que a Educação Básica retome para si a responsabilidade de formar em línguas estrangeiras. O documento afirma que:

*"O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.*

*Às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras." (PCNs, pág. 14)*

Em 2006, o Ministério da Educação lança uma nova versão dos PCNs. Desta vez o documento discute dois aspectos que comprovam a falência escolar no ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente discute os motivos que levam o aluno a buscar a língua estrangeira, mais especificamente o inglês, em escolas de idiomas: o fato de que a escola não ensina e somente numa escola especializada é possível aprender a língua. Em segundo lugar, discute a terceirização das aulas de inglês na grade curricular. Os PCNs-2006 lembram que os objetivos de uma escola de línguas são diferentes dos que norteiam a escola de educação básica.

---

<sup>1</sup> A Educação Básica no Brasil é composta pelos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os documentos legais citados estão disponíveis em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Entretanto, para que a escola retome esta responsabilidade e caminhe em direção a um ensino de línguas estrangeiras capaz de obter resultados de aprendizagem sólidos, é necessário que haja mudanças de paradigma em relação ao currículo de línguas. O entendimento de que a língua só se realiza no discurso (Bakthin, 1992) parece ser um caminho para que a escola possa efetivamente formar em línguas estrangeiras.

É comum encontrar nas Escolas de Educação Básica<sup>2</sup> planejamentos pedagógicos elaborados a partir do escopo de conteúdos propostos pelos livros didáticos, sendo que muitos dos livros publicados nos últimos dez anos ainda são norteados por concepções de língua tradicionais e/ou comunicativistas, e desconsideram, na maioria dos casos, a língua enquanto discurso.

Estudos curriculares multidimensionais e de concepção discursiva (Stern 1993; Coste (1996), Serrani 2005a) ressaltam a importância do componente sócio-cultural no tratamento das diferenças ideológicas entre línguas e povos. Mas o componente cultural, que possa proporcionar práticas de entendimento da língua em suas funções discursivas, também parece não ter recebido a ênfase necessária nos livros didáticos. Este trabalho procura, portanto, estudar a elaboração de planejamentos que expandam os limites do livro didático, e que focalizem a língua como discurso. O trabalho defende a necessidade de reflexão sobre enfoques não dicotômicos aos conteúdos de língua e aos sócio-culturais, bem como aos conteúdos de língua e de literatura (Brait, 2000). Partindo deste pressuposto, focalizamos o caso do inglês no Ensino Médio e analisamos propostas de complementação de livros didáticos na perspectiva de um currículo multidimensional-discursivo (Serrani 2005).

Optamos por desenvolver a complementação de livros didáticos a partir de textos literários. Nossa opção tem por base os estudos que vem sendo desenvolvidos pelo Projeto **Antologias Bilíngües, Discurso e Práticas Letradas**, coordenado pela Professora Silvana Serrani, cujos objetivos apresentaremos no Capítulo I.

---

<sup>2</sup> Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Partimos de uma investigação sobre o currículo de inglês nas escolas de Ensino Médio da Cidade de São Paulo, públicas e particulares, que obtiveram avaliação superior a 70% de aproveitamento de aprendizagem, numa escala de zero a cem, segundo os resultados oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2005, disponíveis para consulta em [www.mec.gov.br/enem](http://www.mec.gov.br/enem). Escolhemos esta amostra por acreditarmos que este grupo de escolas desenvolve projetos pedagógicos diferenciados, que justificam os resultados de aprendizagem alcançados por seus alunos. Pesquisar seus procedimentos à luz da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, mais especificamente, pode fornecer contribuições para a melhoria da qualidade da Educação em Línguas no Brasil. Além disso, dentre as escolas do grupo em foco<sup>3</sup>, há duas escolas públicas, e os resultados obtidos por essas duas escolas, que foram superiores aos da maioria das escolas particulares consideradas de excelente qualidade na cidade de São Paulo, são fundamentais para um estudo mais amplo sobre a qualidade da educação pública no Brasil.

Através da referida investigação, identificamos quais foram os livros didáticos mais adotados pelas escolas do grupo em foco e quais as representações que norteiam a escolha dos livros, dos materiais complementares, e a inclusão ou não de textos literários no planejamento do curso de inglês para o Ensino Médio.

Posteriormente, fizemos uma análise de três livros didáticos à luz dos critérios multidimensional-discursivos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tomamos como objeto de análise um livro de publicação nacional, um de publicação internacional, e um sistema de apostilamento<sup>4</sup>. Foram escolhidos, em cada categoria, os livros adotados com maior ocorrência

---

<sup>3</sup> O grupo em foco é composto por doze das quatorze escolas que obtiveram mais de 70% de aproveitamento de aprendizagem, numa escala de zero a cem, segundo os resultados oficiais do ENEM do ano de 2005. Dentre as doze escolas pesquisadas, duas são escolas públicas e dez pertencentes à Rede Particular de Ensino.

<sup>4</sup> Os sistemas de apostilamento têm-se tornado extremamente comuns no Brasil. Caracterizam-se por eliminar a adoção de livros didáticos, substituindo-os por apostilas que se comprometem em trazer conteúdo atualizado e em promover, no próprio material, elos de ligação entre as disciplinas, facilitando o trabalho de acordo com os PCNs e com os Temas Transversais.

pelas escolas do grupo em foco.

Num terceiro momento, estudamos critérios de complementação de livros didáticos, segundo os pressupostos da referida proposta curricular e dos PCNs, utilizando antologias literárias de contos como fonte geradora de práticas pedagógicas. Dentre os inúmeros gêneros discursivos encontrados na Literatura, optamos por analisar critérios de complementação do livro didático a partir de contos. Entendemos que todos os gêneros discursivos possuem sua validade pedagógica. Optamos por trabalhar com contos por serem narrativas relativamente curtas, que requererem do aluno menor tempo de leitura. Num enfoque multidimensional-discursivo, não é necessário que o texto literário seja longo, mas sim que ele permita ao aluno inferir, deduzir, chegar a conclusões que promovam deslocamento no seu modo de pensar e entender a sua cultura, bem como a cultura outra.

Bloom (2000, pág.32) ressalta que *"contos não são parábolas nem compilações de sábios provérbios e, portanto, não podem ser meros fragmentos; do conto esperamos obter o prazer da conclusão."* Acreditamos que a presença de contos no planejamento pedagógico de cursos de línguas pode contribuir para que o aluno exercite a argumentação coerente, a organização e análise de idéias para que ele tire conclusões fundamentadas, uma vez que estes são alguns dos objetivos gerais do Ensino Médio, segundo os PCNs.

Em seguida, apresentamos um estudo de caso com os professores de inglês de uma das escolas do grupo em foco. Analisamos o discurso dos professores em relação à utilização de textos literários na aula de língua estrangeira e, através de discussões sobre os pressupostos da abordagem multidimensional-discursiva, analisamos possíveis deslocamentos no discurso dos professores em relação à complementação do livro didático.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta os conceitos da Análise do Discurso que fundamentam a pesquisa. Apresenta também uma discussão sobre as relações entre os pressupostos da proposta multidimensional-discursiva, as expectativas e direcionamentos apontados pelos

PCNs para Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, a importância da Literatura no ensino de línguas e a questão da adoção do livro didático. Procuramos identificar as concepções de língua, discurso, ensino e aprendizagem que norteiam as escolhas pedagógicas das escolas do grupo em foco no que diz respeito ao ensino de línguas. O Capítulo II apresenta uma análise de três livros didáticos adotados pelas escolas pesquisadas. Conduzimos a análise através dos critérios estabelecidos pela proposta multidimensional-discursiva, com o objetivo de identificar onde e como o livro didático pode ser complementado para que, a partir dele, seja desenvolvido um currículo de língua multidimensional-discursivo. Nosso propósito não é criticar o planejamento dos livros da maneira que se apresentam, mas entendê-los de acordo com as concepções de língua, ensino e aprendizagem a partir das quais eles foram elaborados. No Capítulo III, propomos algumas possibilidades de complementação para os livros didáticos analisados no capítulo anterior, acrescentando a eles textos literários extraídos de antologias de contos. Exemplificamos alguns procedimentos que visam integrar os textos literários aos materiais propostos pelo livro didático, dando um enfoque discursivo à língua. Primeiramente, discutimos a complementação de materiais didáticos a partir de contos que não possuem versões em português e inglês. Posteriormente, defendemos a relevância do discurso literário bilíngüe para o ensino de línguas e exemplificamos possibilidades de planejamentos pedagógicos desenvolvidos a partir de contos que tenham publicação tanto na língua de partida quanto na língua de chegada.

No Capítulo IV apresentamos um estudo de caso sobre formação de professores numa visão multidimensional-discursiva. Focalizamos possíveis deslocamentos no discurso dos professores, partindo da análise de seus discursos originais, estabilizados, e estudamos o processo de mudança desses professores, através dos deslocamentos identificados em suas formações imaginárias e discursivas no que diz respeito quanto às suas concepções de ensino e aprendizagem de línguas.

## **Capítulo 1:**

### **Um olhar Multidimensional-Discursivo para o Ensino de Línguas Estrangeiras**

Este capítulo está dividido em três partes. Primeiramente, sintetizaremos os principais conceitos da Análise do Discurso e a influência dos estudos discursivos no ensino de línguas. Em seguida, apresentaremos, de forma resumida, os pressupostos da proposta multidimensional discursiva e como pretendemos utilizar esta proposta na complementação de material didático para o ensino de línguas. Na terceira seção, discutiremos as expectativas e direcionamentos definidos pelos PCNs de Língua Estrangeira Moderna e mostraremos pontos de compatibilidade entre a proposta multidimensional-discursiva e os referidos Parâmetros.

### **1.1. A Análise do Discurso e o Ensino de Línguas**

O referencial teórico que norteia este trabalho é o da Análise do Discurso Francesa. Sob esta ótica, a linguagem faz parte da constituição identitária do sujeito, uma vez que tornamo-nos sujeitos na e pela linguagem. Na medida em que nos apropriamos da linguagem, ela também se apropria de nós e nos insere numa história, numa cultura, numa ideologia. Ela estabelece elos entre o social, o histórico e o subjetivo. Passamos a fazer parte da realidade em que vivemos através da linguagem, mudamos esta realidade e somos mudados por ela, também através da linguagem.

Segundo Bakhtin (1992), a língua só funciona em gêneros discursivos. Para ele, um gênero discursivo é definido por seu propósito comunicativo e formado por um conjunto de enunciados, tanto orais quanto escritos, que compartilham do mesmo objetivo comunicativo. Embora a língua pré-exista ao sujeito, o enunciado verbal produzido pelo sujeito não é simplesmente uma reprodução daquilo que já existia.

*“O enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O dado se transfigura no criado.” (Bakhtin 1992, pág 348)*

Baseado em estudos de Bakhtin, Marcuschi (2002) também enfatiza que os gêneros discursivos não são criados pelos sujeitos quando os utilizam. O que ocorre é que, ao produzir sentidos através de determinados gêneros discursivos, os sujeitos, por um lado, contribuem para que este gênero seja preservado, e, por outro, contribuem para a permanente mudança e renovação dos gêneros. Portanto, existe uma estabilidade na produção e reprodução dos gêneros discursivos. Entretanto, esta estabilidade é relativa. Marcuschi (2002, pág. 25) define gêneros discursivos como *“formas verbais de ação social, relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”*.

Numa perspectiva discursiva, ensinar línguas é tocar na subjetividade das pessoas. E quando falamos em ensinar línguas estrangeiras, falamos em tirar um sujeito do lugar social no qual ele se constituiu enquanto sujeito, para pedir que ele produza sentidos a partir de um novo lugar social, um outro lugar, ainda externo a ele, o lugar de uma outra cultura, constituída por valores ideológicos diferentes dos seus. Aí está provavelmente uma das maiores dificuldades do aprendizado de uma língua estrangeira: tomar posição no discurso e produzir sentidos a partir de um lugar social diferente daquele no qual o sujeito foi constituído.

Um dos conceitos fundamentais com o qual trabalhamos numa visão de língua enquanto discurso é o de memória discursiva. Serrani (2004) enfatiza que

*“a criança está imersa em múltiplos discursos que a interpelam e, nessas relações discursivas, adquire a linguagem e constitui os fundamentos de sua subjetividade. As memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará.”*

Entendemos que as memórias discursivas, constituídas na e pela língua materna, direcionam os dizeres dos sujeitos também quando eles produzem

sentidos numa outra língua. Por este motivo, muitos dos enunciados produzidos por aprendizes de outra língua não soam naturais ou adequados para os sujeitos que foram constituídos naquela língua. Compreender a língua e cultura alvo e a formações discursivas e imaginárias típicas dos sujeitos daquela língua e cultura é, portanto, fundamental para a produção adequada de sentidos.

Segundo Revuz (2001) as relações entre língua materna e língua estrangeira explicam-se pelo fato de que já existe uma língua instaurada no sujeito quando ele se submete à experiência de aprender uma outra língua. Segundo a autora,

*"a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo , com os outros, com o saber." (Revuz, 2001 p. 220).*

No mesmo texto, essa autora define a língua materna como aquela que estrutura psicologicamente o sujeito e ressalta que o *eu* da língua estrangeira nunca será o mesmo *eu* da língua materna. A língua materna imprime no sujeito a ilusão de que há um ponto de vista único sobre as coisas: o da ideologia que o constituiu. O contato com a língua estrangeira rompe com esta ilusão. Ainda segundo a pesquisadora mencionada,

*"o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna". (pág. 217)*

O entendimento dos processos discursivos é fundamental para que possamos repensar o ensino de línguas. Para Bakhtin, todo discurso é dialógico. Segundo ele, o dialogismo é o diálogo que ocorre entre diversos discursos que

constituem uma sociedade e uma cultura. Isto porque, por um lado, qualquer discurso requer, pelo menos, dois interlocutores, e, por outro, todo discurso é constituído por diálogos com outros discursos, que pré-existem a ele. Este é um dos motivos que faz com que a interpretação de enunciados, tanto orais quanto escritos, seja sempre influenciada por condicionamentos históricos.

Bakhtin afirma também que a linguagem é sempre polifônica, ou seja, constituída por várias vozes, o que faz com que não sejamos verdadeiramente donos do nosso dizer. *"Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente"*. Bakhtin (1992, pág 29)

Identificar estas vozes na língua que nos constitui enquanto sujeitos não é tarefa fácil devido à sutileza pela qual essas vozes se fazem ouvir. Na outra língua, a compreensão e a produção de sentidos pode ficar ainda mais debilitada, devido à polifonia descrita por Bakhtin.

Alkmin (1991) enfatiza que

*"a utilização da língua é regida por um conjunto de regras sociais que regulam a pertinência ou não, a adequação ou não dos comportamentos lingüísticos. Ou seja, tanto para a escrita como para a fala, existem restrições e assentimentos quanto ao seu uso: há punições previstas para quem infringe essas regras, que vão desde estar exposto à galhofa até não ser aceito em empregos, por exemplo."* (pág. 19)

Lembremo-nos de que a língua outra, qualquer que seja, também é regida por regras sociais. Compreendê-las é essencial para a produção adequada de sentidos, e para que o sujeito sinta-se aceito pela sociedade de cultura alvo.

Em relação à produção de sentidos, Foucault (1995) afirma que os sentidos discursivos são construídos através de dois níveis: o da formulação, ou seja, a cadeia discursiva no seu nível de concretude, e o do enunciado, que tinha sua construção determinada por fatores sócio-históricos. Pêcheux (1990) propõe que o discurso precisa ser analisado através de dois parâmetros: o intradiscurso, que se refere à materialidade lingüística, em sua dimensão linear,

e o interdiscurso, que nos remete a uma análise das memórias que constituem o discurso, numa ótica não-linear, do discurso com outros discursos, numa perspectiva histórico-social. Portanto, os efeitos de sentido não estão somente no intradiscurso, na concretude transmitida através das palavras, mas também na sutileza e volatilidade do interdiscurso.

A partir dos estudos de Bakhtin sobre o dialogismo, polifonia, dos conceitos de intradiscurso e interdiscurso de Pecheux, e também tomando por base a concepção psicanalítica de sujeito, Authier-Revuz (1998) discute a noção de heterogeneidade enunciativa. A autora afirma que a presença de outros discursos pode ser identificada em enunciados devido à polifonia dos discursos, que pode ser constatada em duas circunstâncias: a da heterogeneidade mostrada, que se relaciona ao conceito de intradiscurso, e a da heterogeneidade constitutiva, que nos remete ao plano do interdiscurso. A heterogeneidade mostrada é constatada na materialidade lingüística, podendo mostrar-se de forma mais ou menos explícita, dependendo dos marcadores que estiverem contidos nos enunciados. É a heterogeneidade mostrada que nos possibilita perceber as identidades presentes nos enunciados e os discursos pelos quais elas foram constituídas. Por outro lado, a heterogeneidade constitutiva pertence ao nível do interdiscurso. Refere-se ao discurso polifônico constituído pelas vozes da cultura e da história. Por pertencer ao nível do inconsciente, o autor não tem controle racional da heterogeneidade constitutiva dos enunciados por ele produzidos. Na heterogeneidade constitutiva, a alteridade não é revelada, enquanto que na mostrada, a presença do discurso do outro pode ser identificada através da análise dos explícitos.

Authier (1990) subdivide a heterogeneidade mostrada em duas categorias: a alteridade marcada e a não-marcada. A primeira é mais explícita do que a segunda. É mais explícita, e, portanto, marcada, quando identificada a partir das palavras e das estruturas em si (uso de aspas, itálicos, imperativos, etc.) e menos marcada quando analisada a partir de ironia ou figuras de linguagem, por exemplo. A heterogeneidade marcada é constatada na enunciação, enquanto que a não-marcada pertence ao nível do discurso.

A complexidade da língua quando entendida em suas funções discursivas justifica a necessidade de novos direcionamentos nas abordagens de ensino e aprendizagem, uma vez que nem os enfoques de cunho mais tradicionais nem os mais comunicativistas contemplam a sutileza e profundidade dos processos discursivos acima descritos. Entendemos que a abordagem multidimensional-discursiva é uma possibilidade de estreitamento entre os avanços no campo teórico e as práticas pedagógicas de ensino de línguas, como discutiremos a seguir.

## **1.2. A Proposta Multidimensional-Discursiva e o Discurso Antológico no Ensino de Línguas**

A proposta multidimensional-discursiva (Serrani 2005), que direciona este trabalho, sugere que os planejamentos de cursos de línguas e de práticas pedagógicas incluam três dimensões. A primeira dimensão refere-se ao **componente intercultural**, que propõe uma análise dos territórios, espaços, momentos, pessoas, grupos sociais, e legados culturais que podem ser explorados, tanto a partir do livro didático quanto dos materiais complementares a ele. A segunda dimensão refere-se ao **componente de língua e discurso**. Nesta esfera, são estudados os gêneros discursivos (Bakhtin 1992) em foco em cada unidade de curso. Na verdade, este componente destina-se ao estudo da língua, mas da língua focalizada a partir do discurso, em suas relações de sentido, e não a partir de enfoques estruturalistas. Finalmente, a terceira dimensão refere-se ao **componente de práticas verbais**. Aqui são analisados os procedimentos para práticas de leitura, de produção de textos, de conversação, de compreensão oral, e de tradução. É fundamental ressaltar que os três componentes são intrinsecamente relacionados. Não se trata de desenvolver planejamentos contemplando isoladamente cada uma das três dimensões da proposta, mas sim garantir que haja espaço, no planejamento para que a língua seja estudada em suas funções discursivas, para que haja diálogo intercultural entre a cultura materna do aluno e a cultura alvo, e para que

estes dois componentes estejam contemplados em todas as práticas verbais, se possível até mesmo na de tradução.

O fato de contemplar, no currículo de língua estrangeira, materiais produzidos também em língua materna é um dos diferenciais da proposta multidimensional-discursiva. Entendemos que esta possa ser uma das dificuldades de implementação desta proposta nas escolas, tanto de educação regular quanto de línguas. Nos contextos de ensino embasados por concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, a língua materna ocupa seu espaço como facilitadora de explicações sobre a língua estrangeira, mais especificamente no que se refere à tradução de vocabulário e explicações gramaticais. Quando falamos em língua materna na aula de língua estrangeira, numa ótica multidimensional-discursiva, referimo-nos a discursos em língua materna, e não meramente palavras e estruturas. Já nos contextos mais comunicativos, os professores são interpelados por discursos que abolem a língua materna na aula de língua estrangeira, e que encorajam os alunos a pensar na língua alvo, como se esse pensar fosse algo que não movimentasse a constituição identitária do aluno.

Trazer discursos de língua materna para a aula de língua estrangeira é romper com um paradigma que tem norteadado fortemente o ensino de línguas nas últimas décadas. Por este motivo, entendemos que a formação de professores para o ensino de línguas através de olhares multidimensionais-discursivos precisa contemplar esta possível barreira e promover práticas que mobilizem as formações discursivas e imaginárias dos professores em relação ao papel fundamental dos discursos em língua materna na formação do sujeito enunciador na língua estrangeira.

A referida proposta pressupõe que, através do contato com discursos nas duas línguas, seja possível promover maior sensibilização dos alunos em relação às diferenças sócio-históricas, ideológicas e identitárias que permeiam os dizeres. Serrani propõe que as práticas pedagógicas sejam iniciadas a partir do estudo dos contextos de partida para posteriormente colocar os alunos em contato com informações sobre os contextos de chegada. Através do

envolvimento dos alunos com a informação no contexto de partida, as questões subjetivas referentes à memória sócio-histórico-cultural dos alunos serão deflagradas. Posteriormente, eles terão mais recursos discursivos para tomar posições enunciativas mais adequadas na língua alvo.

O espaço e papel da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira estão sendo redefinidos pelos estudos discursivos, uma vez que a língua materna é considerada como constitutiva do sujeito e, portanto, é impossível separá-lo dela. Segundo Revuz (1992), a língua materna constitui a base psíquica do ser. Para a autora, quando o sujeito vive a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira, estas bases psíquicas são solicitadas, e com elas, a língua materna é trazida à tona, inevitavelmente. Portanto, podemos afirmar que é inútil tentar separar a língua materna da aula de língua estrangeira, como defendiam, por exemplo, os enfoques comunicativistas.

Partindo do pressuposto de que os cursos de línguas no Brasil são geralmente elaborados a partir da adoção de livros didáticos, a abordagem multidimensional-discursiva contempla também a questão da necessidade de complementação de tais livros. Em estudos mais recentes sobre a referida proposta curricular, Serrani (2007) afirma que o desenvolvimento de materiais complementares ao livro didático não se refere simplesmente à inclusão de recursos interessantes e relacionados aos temas abordados pelo livro. É necessário que tais recursos possam gerar práticas pedagógicas que sintonizem, numa visão discursiva, os componentes intercultural, de língua e discurso, e de práticas verbais. Um dos caminhos propostos pela autora para a complementação de livros didáticos é o uso de textos literários nas aulas de língua, principalmente textos extraídos de antologias literárias bilíngües. O desafio da complementação de material didático através de textos literários não significa simplesmente inseri-los no planejamento e utilizá-los para ensinar o sistema da língua. Esperamos que, através do texto literário, o professor possa deflagrar discussões que tragam à tona questões interculturais e discursivas, de maneira que possa mobilizar as formações imaginárias do aluno em relação à sua própria língua e cultura, bem como à língua e cultura alvo.

Os estudos baseados em antologias literárias<sup>5</sup>, conduzidos nas pesquisas acima citadas, concentram-se mais especificamente na análise de antologias literárias bilíngües, de múltiplos autores, publicadas na última década. Em tais pesquisas, uma antologia é entendida como:

*"um espaço discursivo de memória transcultural. Esta memória social, coletiva, cujo tecido fundamental é a linguagem, enquanto lugar privilegiado de encontro entre as diferentes problemáticas da memória, é um dos pilares para o estudo da relação língua-identidade"* (Serrani 2007).

Por este motivo, o discurso antológico é analisado em dois níveis de materialidade: a lingüística e a histórica. Devido às suas características discursivas estarem intrinsecamente relacionadas à memória e à história, as antologias literárias parecem favorecer, segundo a referida autora, o "contraponto lingüístico-cultural", o que justifica a amplitude de suas possíveis utilizações pedagógicas na aula de línguas.

Em trabalhos específicos sobre antologias literárias de poesias, a referida autora propõe a seguinte taxonomia para classificar as antologias por ela pesquisadas:

1. *Antologias Lingüístico-Territoriais*, nas quais os materiais são selecionados e organizados conforme a língua em que foram produzidos ou o lugar de nascimento dos autores;
2. *Antologias por Grupos ou Comunidades de Autores*, nas quais um critério básico para a incorporação ou não de materiais é o fato de o/a poeta pertencer ou não a um dado grupo humano, por exemplo, de gênero, raça, ou etnia;
3. *Antologias multiculturais Monolíngües com bilingüismo pressuposto em autores e leitores*, nas quais são incluídos poetas e/ou obras que representem a diversidade cultural de uma sociedade e embora se trate geralmente de

---

<sup>5</sup> [www.antologiasediscorso.iel.unicamp.br](http://www.antologiasediscorso.iel.unicamp.br)

antologias monolíngües, o bilingüismo implícito permeia o projeto todo." (Serrani 2007, pág. 102)

Analisando antologias literárias de contos, observamos a necessidade de desenvolver uma nova taxonomia, mais adequada ao gênero discursivo em questão. Em pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2006, não encontramos disponíveis nas bibliotecas das universidades públicas, estaduais e federais, antologias de contos, bilíngües em inglês e português, nas quais constassem textos de múltiplos autores. No momento da pesquisa aos acervos, encontramos somente edições monolíngües, ou bilíngües contendo obras de um único autor. Até o presente momento, em relação às antologias de contos, publicadas em inglês e/ou português, nossa pesquisa nos permite agrupá-las nas seguintes categorias:

1. *Antologias monolíngües de múltiplos autores, de mesma nacionalidade*: representam recortes da produção literária de um único país.
2. *Antologias monolíngües, incluindo textos de autores de múltiplas nacionalidades*: incluem textos originalmente produzidos na mesma língua, por escritores de países diferentes. Em inglês, algumas antologias, por exemplo, contemplam autores ingleses, norte-americanos, canadenses, escoceses, etc.
3. *Antologias monolíngües de múltiplos autores, de nacionalidades múltiplas, com textos traduzidos*: tendo o país de publicação da antologia como referência, incluem textos nacionais ou estrangeiros. Além dos textos escritos na língua de publicação da antologia, há inclusão de textos estrangeiros traduzidos.
4. *Antologias monolíngües de um único autor*: Há antologias somente com contos de Shakespeare, ou Allan Poe, Hemmingway, entre outros.
5. *Antologias bilíngües, de único autor*: Nos acervos pesquisados em bibliotecas, não encontramos exemplares nesta categoria, bilíngües

em português e inglês. Há antologias bilíngües em outros gêneros literários, como poesias, por exemplo, ou bilíngües em outras línguas.

Nas últimas décadas, o discurso literário talvez não tenha tido o espaço que pode, e talvez deva ocupar nas aulas de línguas. A necessidade de praticidade requerida pelas abordagens que entendem a língua como instrumento de comunicação parece ter reduzido a importância dada à Literatura no processo de formação em língua estrangeira. Entretanto, Harold Bloom (2000) afirma que a Literatura é fundamental para a formação da alteridade. Segundo ele,

*"caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler (se o faz de maneira proficiente ou não) e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais." (p.17)*

Embora seja necessário que a leitura por iniciativa própria venha a acontecer na vida das pessoas, acreditamos que seja papel fundamental da escola despertar o interesse e indicar alguns caminhos para a leitura. Entendemos que a escola não pode se isentar da responsabilidade de deflagrar o processo de leitura, de proporcionar oportunidades para que o aluno desperte em si próprio o desejo de ler. Acreditamos que a Literatura seja um dos caminhos que possibilitam, na sala de aula, a exploração das questões identitárias e subjetivas inerentes à cultura de partida e às culturas de chegada. Um enfoque multidimensional-discursivo nas aulas de língua estrangeira pode tornar o contato com o texto mais enriquecedor para o aluno e contribuir para que ele encontre na leitura o prazer, a informação, e a alteridade.

A Literatura é fundamental para a compreensão da língua enquanto discurso, uma vez que um texto literário registra parte da memória e história de um povo. Segundo Pierre Nora,

*“a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações” [...] “A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (NORA 1993, pág 09)*

As relações entre memória, história e linguagem encontram-se representadas em todas as manifestações de Arte. Sob esta perspectiva, a proposta multidimensional-discursiva entende o discurso antológico como um lugar de memória. Segundo Nora,

*“os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não naturais. [...] Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. [...] E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos.” (NORA 1993, pág13).*

Entendemos que é através dos lugares de memória que um grupo se auto-conhece e se auto-diferencia, resgata sua memória e sua história. Numa visão discursiva, entendemos que também a história é fundamental no processo de aprendizagem de línguas. Segundo Foucault (1995), precisamos da história, uma vez que é através dela que conseguimos encontrar um significado que não mais compreendemos enquanto sociedade. O autor afirma que:

*"A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (Foucault, p.15)*

Com base em Nora (1997) e J.J. Courtine (1994), Serrani (2006) analisa as antologias literárias como lugares de memória. Além de suas pesquisas individuais, a autora coordena os estudos que estão sendo desenvolvidas pelo Projeto **Antologias Bilíngües, Discurso e Práticas Letradas**, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas. Os referidos estudos concentram-se na análise de antologias de múltiplos autores, em especial, antologias bilíngües. As antologias são enfocadas através de uma ótica discursiva e transcultural, e analisadas em relação às suas possíveis utilizações pedagógicas em currículos de línguas, maternas e não maternas. Tomando por base tais pesquisas, estudaremos neste trabalho critérios de complementação de livros didáticos, através de antologias de contos. A seleção das antologias que utilizaremos neste estudo, bem como os critérios de escolha serão apresentadas no capítulo IV, referente à complementação de livros didáticos.

Na seção seguinte, discutiremos algumas compatibilidades que identificamos entre a proposta multidimensional-discursiva e os discursos oficiais

que regulamentam o ensino de línguas no Brasil, dentro da escola regular.

### **1.3. O discurso oficial sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna**

As principais diretrizes norteadoras da Educação Básica no Brasil estão condensadas nos PCNs, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. Entendemos que qualquer pesquisa que vise contribuir para a melhoria da Educação no Brasil tem a necessidade de fundamentar-se nos documentos acima citados.

Segundo o artigo 26 da LDB 9.394/96,

*"... os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela"*

Ainda no artigo 26, parágrafo 5º, é determinado que

*"na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição."*

O discurso legal contempla, portanto, a obrigatoriedade de inclusão de pelo menos uma língua estrangeira na grade curricular, abre espaço para que haja mais de uma e para que cada comunidade escolar opte pela(s) língua(s) estrangeira(s) que julgar mais adequada(s) à sua realidade. O fato de termos o inglês como a língua estrangeira mais comum dentro das escolas deve-se não somente à história das últimas décadas, mas também ao fato de termos, no

Brasil, grande número de professores de inglês formados e legalmente habilitados<sup>6</sup> para exercer tal função, enquanto que o mesmo não ocorre em relação às outras línguas, nem mesmo no caso do Espanhol, cuja demanda tem aumentado nos últimos anos.

Desenvolvidos a partir da LDB nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, os PCNs enfatizam que

*"no âmbito da LDB e do Parecer do CNE, as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno." (PCNs, pág. 09)*

Os discursos oficiais ressaltam a importância da presença de línguas estrangeiras na grade curricular. Entretanto, as atitudes, também oficiais, em relação à língua estrangeira contradizem esse discurso. Primeiramente, questionamos o fato de que o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, não contempla a disciplina de língua estrangeira como parte da avaliação. Se a disciplina é tão *"relevante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno"*, consideramos fundamental que ela seja avaliada, bem como todas as demais.

Outra atitude oficial que não condiz com a importância atribuída à Língua Estrangeira nos discursos oficiais é o fato de que o PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, não contempla a análise, recomendação e distribuição de livros de línguas estrangeiras. Sobre a origem do Programa, o Ministério da Educação afirma que

---

<sup>6</sup> Referimo-nos ao diploma de nível superior e Licenciatura exigidos por lei para o exercício da função de professor de Educação Básica. Não discutiremos aqui a questão do preparo do professor para o exercício da função.

*"o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído em 1985 e vem ao longo dos anos se aperfeiçoando para atingir o seu principal objetivo: Educação de Qualidade. Com a finalidade de distribuir gratuitamente livros escolares aos estudantes matriculados no ensino fundamental<sup>7</sup> das escolas públicas, o PNLD contribui para universalizar e melhorar o ensino de 1ª a 8ª série, promove a valorização do magistério, conferindo ao professor a tarefa de escolher o livro didático"*

No ano de 2004, o programa foi expandido para o Ensino Médio, em todo o território nacional. Segundo dados oficiais do Ministério da Educação,

*"O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006." [...] Em 2007, pela 1ª vez, foram distribuídos os livros de Biologia" [...], e em 2008, serão distribuídos 7,2 milhões de livros de História e Geografia a todos os alunos e professores do Ensino Médio."<sup>8</sup>*

A única ação tomada em relação ao livro didático de línguas estrangeiras foi a distribuição de *kits* de livros de espanhol para professores da rede pública. Cada professor recebeu um dicionário monolíngüe, um bilíngüe, uma gramática e um livro didático, segundo informações disponíveis no *site* do PNLD. Nenhuma ação foi tomada em relação ao ensino de inglês, que ainda é a língua estrangeira mais presente no currículo escolar no Brasil. Até o momento desta pesquisa, o ícone correspondente ao PNLD no site do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação, INEP<sup>9</sup>, não contém nenhuma informação sobre projetos futuros para a distribuição de livros na área de língua estrangeira<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Inicialmente o programa contemplava somente o Ensino Fundamental.

<sup>8</sup> As citações presentes neste capítulo referentes ao PNLD disponíveis na versão on-line do Programa e podem ser consultadas em [www.mec.gov.br/ensinomedio/pnldem](http://www.mec.gov.br/ensinomedio/pnldem)

<sup>9</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

<sup>10</sup> Consulta efetuada em março de 2007.

Ações como o PNLD podem desencadear processos de melhoria na qualidade dos livros didáticos. Para fazerem parte do Programa, os livros precisam atender aos critérios especificados pelo Programa, compatíveis com a legislação oficial. Este fato motiva a indústria do livro didático a aperfeiçoar os materiais que são disponibilizados para o ensino. Não compete a esta pesquisa analisar livros de outras disciplinas, mas acreditamos que os livros de Português, Matemática, História, Geografia e Biologia já tenham apresentado, nos últimos anos, avanços significativos em relação à qualidade do conteúdo e das abordagens metodológicas que os fundamentam, em decorrência do PNLD. Se a língua estrangeira é parte fundamental na formação do aluno, entendemos que seja fundamental que passe a fazer parte do referido Programa o mais breve possível. Esta pode ser uma ação fundamental para que haja uma mudança de enfoque nos livros didáticos, em direção a abordagens mais discursivas, como defendemos neste estudo.

O discurso da valorização da área de Língua Estrangeira está presente em diversos momentos do texto dos PCNs. Segundo o referido documento,

*“é imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras.”* (PCNs, pg.24)

Por concordamos com a necessidade de uma nova abordagem para a área de línguas estrangeiras, a proposta deste estudo é a de um olhar multidimensional-discursivo para as questões de ensino e aprendizagem propostas pelos PCNs e pelos livros didáticos.

A organização dos PCNs de Ensino Médio divide as disciplinas do currículo em três grandes áreas: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual estão as línguas estrangeiras modernas, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Informática; a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática); e a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

(História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia). Segundo os PCNs, as disciplinas de cada área devem ter seus conteúdos planejados de forma multidisciplinar, e devem dialogar também com as outras duas áreas. Portanto, os PCNs propõem que haja integração total das disciplinas no planejamento. A proposta multidimensional-discursiva facilita este caminho de diálogo transdisciplinar. Assuntos que constarem no programa curricular de qualquer disciplina podem ser retomados, expandidos e/ou redirecionados nas aulas de línguas estrangeiras, onde serão estudados, numa perspectiva multidimensional-discursiva, a partir de contextos de partida (contextos de língua materna), em direção aos possíveis contextos de chegada (os de língua estrangeira alvo).

Os PCNs ressaltam também o papel fundamental da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para que o ensino médio cumpra um de seus principais objetivos: desenvolver *"disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos."* (PCNs, 05). Neste sentido, na escolha e/ou complementação do livro didático, é preciso observar, entre outras, as seguintes questões:

- Que espaço as práticas pedagógicas apresentadas no livro didático e/ou acrescentadas à ele oferecem para a pesquisa, para a análise crítica de informações, para a prática da habilidade de sintetizar informações, de argumentar, de negociar significados?
- Que incentivos o material adotado e/ou complementado oferece para a prática da cooperação e da participação social do aluno no planejamento, desenvolvimento e apresentação dos resultados de suas pesquisas?
- De que maneira o material adotado e/ou complementado proporciona ao aluno práticas de exercício de cidadania?
- Como o material contribui na preparação do aluno para o mercado de trabalho?

- Em que o material contribui na preparação do aluno para a continuidade de seus estudos?

A abordagem multidimensional-discursiva parece ser ampla o suficiente para fornecer possíveis respostas às questões acima. O componente intercultural pode ser facilitador do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de síntese de informações, de análise, de argumentação, de negociação de significados, etc. A compreensão da língua, quando estudada como discurso, requer o desenvolvimento de pesquisa, de comparação, de síntese. E o desenvolvimento de tais competências certamente contribuirá na preparação do aluno, tanto para utilizar estas competências futuramente no mercado de trabalho quanto para a continuação de seus estudos. A prática da cidadania também é pertinente na abordagem aqui adotada, uma vez que o componente intercultural promove possibilidades pedagógicas de compreensão do mundo posteriormente ao entendimento da cultura de partida do aluno. Ao compreender a ideologia que o constitui enquanto sujeito, o respeito para com outras ideologias e a compreensão das mesmas tende a ser mais amplo.

Os PCNs afirmam que as línguas estrangeiras funcionam como *"meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo<sup>11</sup> uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida."* (PCNs, pág.24) Esta é mais uma razão para que o ensino de língua focalize a língua como discurso, e não simplesmente como forma. O aprendizado de outras línguas coloca o aluno em contato com sujeitos constituídos por outras ideologias, formações discursivas e imaginárias, histórias e também culturas. E este contato mobiliza e perturba a constituição identitária do aluno, já estabilizada pelo discurso e cultura que o constituiu enquanto sujeito. Este processo o faz crescer, além de oferecer a ele uma formação mais abrangente e mais sólida, como reivindicam os PCNs. Tanto o componente multicultural

---

<sup>11</sup> A denominação "indivíduo" não condiz com um enfoque discursivo. Na Análise do Discurso, entendemos o aprendiz como sujeito, num enfoque psicanalítico.

quando o de língua e discurso podem proporcionar uma compreensão mais ampla das formas de pensar, de criar, de sentir e de agir, seja na cultura de partida do aluno, seja nas culturas outras.

Segundo os PCNs, o ensino de línguas estrangeiras deve capacitar o aluno a *"compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, [...] permitir-lhe o acesso a informações de vários tipos," ... [e] "contribuir para a sua formação geral enquanto cidadão."* (PCNs, pág.25) É evidente que o conhecimento de outras línguas contribua para a formação geral do sujeito enquanto "cidadão", como solicitam os PCNs. Num enfoque discursivo, o papel do ensino de língua estrangeira para a formação do "cidadão" pode ser ainda mais relevante, uma vez que a riqueza deste aprendizado está além da língua. Está no entendimento da cultura, da história, da sociedade. Está no entendimento de que os sujeitos constituídos na e pela língua estrangeira fazem parte de uma história diferente, de uma sociedade diferente, enunciam através de formações discursivas diferentes. A formação do sujeito em línguas estrangeiras pode contribuir para um entendimento mais profundo da noção de cidadania, que vai além dos limites estabelecidos por fronteiras; um entendimento de cidadania no qual o sujeito esforça-se para sair do seu lugar discursivo com a intenção de enunciar a partir do lugar discursivo do outro, tentando desta maneira reduzir as distâncias históricas, sociais, ideológicas e, conseqüentemente, discursivas, que o fazem diferente do outro. Novamente, o entendimento das diferenças que permeiam o discurso outro é um dos desafios que a abordagem multidimensional-discursiva se propõe a contemplar.

Na citação acima, os PCNs apontam a necessidade de que o aluno "compreenda e produza enunciados corretos no novo idioma". Portanto, a escolha e/ou complementação do livro didático não pode se deter apenas ao ensino de algumas práticas verbais em detrimento das outras. Faz-se necessário criar espaços para todas as práticas, o que mais uma vez leva ao encontro dos delineamentos definidos por Serrani (2005), nos quais as práticas verbais de leitura, produção de textos, compreensão oral, conversação e tradução

funcionam em sintonia com o componente de língua e discurso, e com o intercultural.

Tomando por base o modelo de competência lingüística e comunicativa de Canale (1995), os PCNs estabelecem que os alunos, no decorrer do Ensino Médio, devem desenvolver três níveis de competências em língua estrangeira: competências de representação e comunicação, competências de investigação e compreensão, e competências de contextualização socio-cultural. O documento dos PCNs detalha as habilidades esperadas dentro de cada uma das competências, como reproduziremos no quadro abaixo:

### **1. Representação e comunicação**

- *Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.*
- *Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.*
- *Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.*
- *Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.*

### **2. Investigação e compreensão**

- *Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.*
- *Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).*

### **3. Contextualização sócio-cultural**

- *Saber distinguir as variantes lingüísticas.*

- *Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.*

PCNs, pág. 31

Para que as competências citadas pelos PCNs sejam desenvolvidas, entendemos como fundamental que o ensino de línguas tenha um enfoque discursivo. Parece-nos que todas as competências solicitadas pelos PCNs, no quadro acima, podem ser reconhecidas e praticadas através do discurso. Mais especificamente, quando o discurso é abordado em sala de aula por uma ótica multidimensional, no sentido que optamos por adotar neste trabalho. Para que se escolha o registro, se utilize mecanismos de coesão e coerência, se compreenda e utilize estratégias verbais e não verbais de forma adequada numa determinada situação discursiva na língua outra, é fundamental que se compreenda questões histórico-sociais, ideológicas e culturais que permeiam a constituição identitária e as formações discursivas na língua outra. Uma das finalidades do componente intercultural é proporcionar ao aluno experiências com a língua estrangeira que permitam a ele fazer escolhas discursivas mais adequadas.

De acordo com os PCNs, *"é preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação."* (PCNs, pág. 30) Portanto, os PCNs não limitam o ensino de língua estrangeira ao ensino da leitura. De acordo com os delineamentos do referido documento, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas de língua estrangeira no Ensino Médio que dêem conta não somente das práticas verbais de compreensão (compreensão de textos orais e escritos), mas que contemplem também as práticas de produção de discursos (produção de textos, conversação e tradução). Entendemos as dificuldades de se desenvolver todas as práticas na aula de língua, especialmente em escolas públicas, nas quais o número de alunos por turma pode ser um fator limitador<sup>12</sup>. Entretanto, enfatizar somente a competência de leitura não condiz com os

---

<sup>12</sup> Nas escolas públicas, o número de alunos por turma tende a passar de quarenta.

direcionamentos explicitamente estabelecidos pelos referidos Parâmetros. Certamente, este é um dos desafios para o ensino de línguas, e talvez o limite de muitas propostas educacionais discursivas que venham a surgir a partir dos estudos do campo teórico. As condições de produção de discursos pedagógicos, institucionalmente determinadas, podem influenciar a qualidade dos resultados obtidos por qualquer abordagem, inclusive pela multidimensional-discursiva, defendida neste trabalho. Ainda assim, a referida abordagem está de pleno acordo com os PCNs no que se refere à necessidade de contemplação de todas as práticas pedagógicas no planejamento de cursos de línguas.

A necessidade do entendimento multicultural é também abordada pelos PCNs. O documento afirma que

*"Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação"* (PCNs, pág. 31).

Compreendemos, pelo enfoque multidimensional-discursivo, que o processo de entendimento cultural, solicitado pelos PCNs, segue o caminho oposto do apontado pelo texto oficial: é a compreensão mais ampla das questões históricas, culturais e ideológicas que norteiam a cultura de partida que facilitará o processo de compreensão dos mesmos componentes na cultura de chegada. A proposta multidimensional-discursiva sugere o caminho inverso, explorando o processo de aprendizagem a partir do contato do aluno com o contexto de partida e caminhando em direção aos contextos de chegada.

Um fator que requer atenção especial na implantação da referida proposta curricular é o tempo escolar. Segundo o INEP, Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, o tempo escolar é definido como a

*"unidade de medida de trabalho escolar, que pode envolver uma cessão de anos, meses, dias ou horas. [...]Refere-se ao tempo que a escola e a comunidade escolar destinam para a realização de suas atividades educativas."<sup>13</sup>*

O planejamento pedagógico está estritamente vinculado ao tempo escolar. Entretanto, a proposta multidimensional-discursiva requer uma visão diferenciada de controle cronológico: um olhar mais flexível às unidades tradicionalmente rigorosas, estabelecidas pelo tempo escolar. A abordagem gera uma amplitude de sub-temas e possibilidades pedagógicas ampla demais para ser contemplada em unidades rigorosamente cronometradas pelo tempo escolar. É preciso fazer escolhas, afunilar enfoques, deixar fora do planejamento questões que não poderão ser contempladas devido aos limites intransponíveis determinados pelo tempo.

A preocupação com o tempo parece ser discurso comum entre professores, por se sentirem pressionados a dar conta de conteúdos em espaços de tempo inegociáveis. Por este motivo, programas de formação de professores para o ensino de língua através do referido enfoque precisam prever e administrar a possível ansiedade e insegurança dos professores em relação à questão do tempo escolar.

Tomando os direcionamentos determinados pelos PCNs e os procedimentos delineados pela abordagem multidimensional-discursiva, descreveremos, no capítulo seguinte, um estudo de campo que integra o corpus desta pesquisa, referente às concepções de língua, discurso, ensino e aprendizagem que norteiam a adoção de livros didáticos e os currículos de inglês no Ensino Médio, nas escolas do grupo em foco.

---

<sup>13</sup>

Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

## **Capítulo 2:**

### **Adoção de Livros Didáticos e o Currículo de Língua Estrangeira no Ensino Médio**

Após analisarmos os PCNs em seus aspectos compatíveis com a proposta multidimensional-discursiva, nossa atenção voltou-se para a questão da adoção de livros didáticos. O leque de escolha de livros didáticos é muito grande e nos interessa compreender qual é o embasamento em termos de lingüística aplicada e quais são os critérios pedagógicos que fazem com que uma escola opte por um material em detrimento de outros. Entendemos que há muitos fatores que podem incidir sobre tal escolha, mas elas também estão embasadas em concepções de linguagem e em representações sobre ensino e aprendizagem de línguas que procuraremos desvendar. As concepções predominantes diferem de escola para escola. Por este motivo, interessa-nos identificá-las para discutir tanto critérios para a complementação de material didático quanto possibilidades de formação de professores.

Nesta fase da pesquisa, examinamos os critérios de adoção de livros didáticos que são utilizados pelas escolas da cidade de São Paulo que se destacaram em relação aos resultados de aprendizagem no ano de 2005. Como já explicitamos anteriormente, utilizamos como parâmetro os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio ano de 2005 e escolhemos pesquisar somente as escolas obtiveram resultados superiores a 70% de aproveitamento de aprendizagem, numa escala de zero a cem, divulgada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, do Ministério da Educação e Cultura. Apenas quatorze escolas (Anexo 1) na cidade de São Paulo obtiveram resultados superiores a 70% de aproveitamento de aprendizagem, o que é um dado preocupante, não somente para a área de ensino de línguas, mas para a Educação de maneira geral. Por outro lado, duas das quatorze escolas deste grupo são escolas públicas, o que certamente é um dado estimulante quando se deseja contribuir para a elevação da qualidade da Educação Pública como um todo.

Neste capítulo, discutiremos primeiramente os critérios que levam as escolas do grupo em foco a optar pela adoção de determinados livros didáticos. Para isso, tomaremos por base os questionários<sup>14</sup> respondidos pelas escolas do grupo de foco. Em seguida, faremos uma análise dos três livros didáticos mais

---

<sup>14</sup> Questionários disponíveis no Anexo 2.

adotados por estas escolas, identificados através do referido questionário, que faz parte do corpus desta pesquisa.

### **2.1. Critérios de Adoção de Livros Didáticos**

Solicitamos aos coordenadores pedagógicos e professores de inglês das escolas do grupo em foco que respondessem a um questionário (Anexo 2). Nosso objetivo foi identificar as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem de idiomas que norteiam as decisões pedagógicas e, conseqüentemente, o planejamento curricular nas escolas do grupo em foco. Procuramos identificar os critérios de escolha e adoção de livros didáticos, seleção e inclusão de recursos complementares, carga horária dedicada ao ensino de inglês na grade curricular e critérios de divisão de turmas. Das quatorze escolas do grupo em foco, doze aceitaram participar desta pesquisa e forneceram as informações solicitadas. Duas das escolas não obtiveram autorização de seus mantenedores para compartilhar informações sobre seus projetos curriculares, alegando como razão a necessidade de sigilo institucional.

No referido questionário, perguntamos aos coordenadores das escolas quantas aulas de inglês há na grade curricular e como são organizadas as turmas (por série, por nível de proficiência, etc.), para que pudéssemos identificar as primeiras formações imaginárias sobre o inglês na grade curricular. Perguntamos também qual o livro didático adotado para o ano de 2006, que critérios foram levados em consideração para a escolha, se há satisfação com o livro adotado, e se a escola pretende manter a adoção para o ano letivo seguinte. Através destas perguntas, pretendíamos identificar alguns dos critérios de escolha do livro didático e as concepções de língua, ensino e aprendizagem que nortearam tais escolhas.

No final do questionário, perguntamos aos coordenadores que tipo de material complementar é inserido no curso (por exemplo, paradidáticos, textos extras, etc.), se há utilização de textos literários no planejamento pedagógico e, caso haja, quais foram as obras escolhidas para o ano letivo em questão. Com estas perguntas, nossa intenção foi começar a identificar os critérios escolha de

recursos complementares aos livros didáticos, bem como se há ou não espaço dedicado à Literatura nas aulas de língua.

Observamos algumas peculiaridades em relação à concepção de aprendizagem relacionada à quantidade de tempo de exposição dos alunos à língua alvo na grade curricular. Numa das escolas pesquisadas, verificamos que são oferecidas aos alunos três aulas semanais de inglês na grade curricular. Numa segunda escola, o número de aulas varia de acordo com a área de concentração do curso: para as áreas de "exatas" e "biológicas" são disponibilizadas três aulas de inglês na grade curricular, enquanto que para a área de "humanas"<sup>15</sup> este número aumenta para quatro. Nesta escola, identificamos primeiramente uma concepção de aprendizagem relacionada ao tempo de exposição à língua alvo e à área de formação do aluno: as decisões pedagógicas indicam que os alunos da área de "humanas" necessitam de mais proficiência na língua estrangeira do que os das áreas de "exatas" e "biológicas".

Apesar das variações acima discutidas em relação ao tempo dedicado ao inglês na grade curricular, constatamos que esta não foi uma característica determinante na concepção de aprendizagem de línguas estrangeiras no grupo pesquisado, uma vez que mais de 80% das escolas pesquisadas dedicam somente duas aulas ao ensino de inglês<sup>16</sup>.

Os dados indicaram também outra variação quanto à concepção de aprendizagem das referidas escolas: a maneira pela qual os alunos são agrupados para as aulas de inglês. Em duas das escolas pesquisadas, os alunos são testados no início do ano letivo e agrupados em turmas diferentes, de acordo com o conhecimento que já possuem no idioma, e não de acordo com as séries que estão cursando. Estas escolas informaram que "as quatro

---

<sup>15</sup> Segundo os PCNs, as áreas do conhecimento não são mais divididas desta maneira. No modelo proposto pelos PCNs, as áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, códigos e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias. Entretanto, optamos por não alterar o discurso dos educadores.

<sup>16</sup> Dados referentes ao planejamento curricular de 2005 nas escolas em foco. No ano de 2006, mais duas escolas fizeram alteração em seus planejamentos pedagógicos, alterando o número de aulas para três aulas semanais e subdividindo os alunos por nível de proficiência e não por série.

habilidades<sup>17</sup>” são testadas e consideradas na classificação e agrupamento dos alunos. Outra característica destas duas escolas é formar grupos com número reduzido de alunos: aproximadamente 15 para as aulas de inglês, enquanto que para as turmas o número médio de alunos é de 30 por turma. Este discurso institucional nos leva a concluir que as representações que norteiam as decisões pedagógicas para o inglês diferem das que norteiam as demais disciplinas, uma vez que as ações acima descritas são válidas somente para o inglês. Para estas escolas, aulas de inglês de boa qualidade não podem ser conduzidas em turmas grandes, o que parece ser possível nas mesmas escolas para as outras disciplinas do currículo.

Constatamos que menos de vinte por cento das escolas do grupo em foco diferenciam seus projetos pedagógicos de inglês em relação ao número de alunos por turma e em relação ao agrupamento por nível de proficiência<sup>18</sup>, o que nos leva a concluir que esta também não é uma concepção de aprendizagem característica deste grupo de escolas, embora acreditamos que estes diferenciais devem acrescentar elementos que efetivamente contribuam para a qualidade de ensino.

Não consideraremos as especificidades curriculares descritas acima no corpus desta pesquisa, uma vez que nosso interesse está na identificação das diferentes concepções e aprofundarmo-nos nas concepções que demonstrem ser características mais gerais do grupo de escolas em foco. Entretanto, em conversas informais com as referidas escolas, em nossas visitas durante a pesquisa, constatamos uma preocupação muito grande em relação à área de línguas estrangeiras e uma forte tendência para que os dados acima sejam alterados nos próximos anos, devido à intenção explícita de algumas escolas de reelaborar seus currículos de forma a suprir, na escola, as necessidades de

---

<sup>17</sup> Termos da visão comunicativista que permeia o discurso das escolas. Embora não condizente com a abordagem discursiva, optamos por não alterar o discurso dos educadores.

<sup>18</sup> Dados referentes ao planejamento curricular de 2005 nas escolas em foco. No ano de 2006, o índice de escolas que dividem seus alunos por nível de proficiência, e em turmas contendo de 10 a 15 alunos, subiu para quase 35%.

aprendizagem de línguas estrangeiras de seus alunos, sem que estes precisem procurar cursos de línguas externos à escola ou à grade curricular<sup>19</sup>.

Os questionários nos permitiram também identificar diversos aspectos relativos às concepções que norteiam as decisões pedagógicas naquelas instituições. Uma das informações solicitadas no referido questionário foi o(s) nome(s) do(s) livro(s) didático(s) adotado(s) para o Inglês no Ensino Médio, no ano de 2006. A partir das respostas, elaboramos uma lista dos livros adotados pelas escolas pesquisadas<sup>20</sup>. Analisamos as ementas de capa de todos os livros citados pelas escolas e observamos que 85% deles são materiais que se definem como comunicativistas e propõem o desenvolvimento das "quatro habilidades<sup>21</sup>". Estes dados nos indicam que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é predominante neste grupo, uma vez que somente 15% das escolas pesquisadas optam por livros que se definem como destinados a finalidades diferentes, como preparação para vestibulares ou para exames internacionais de proficiência.

Observamos que alguns livros foram adotados por mais de uma escola dentre as escolas pesquisadas, e optamos por concentrar nossa atenção exatamente nos títulos que se repetem. Como é muito grande a oferta de livros didáticos de inglês no Brasil, entendemos que o fato de um mesmo material ser adotado por duas ou mais escolas de um universo de apenas doze seja um indicador de que estes materiais merecem atenção especial em nossa análise. Os dados indicam também que os livros didáticos adotados pelas escolas do grupo em foco se dividem em três categorias: livros didáticos publicados por editoras nacionais, livros didáticos publicados por editoras internacionais, e sistemas educacionais apostilados<sup>22</sup>. Identificamos, dentro de cada categoria, o

---

<sup>19</sup> São cada vez mais comuns nas escolas particulares da cidade de São Paulo a oferta de cursos de inglês extra-curriculares, nas dependências da escola, ministrados em parceria com escolas de idiomas. A escola regular cede o espaço físico e a escola de idiomas responsabiliza-se pela gestão das turmas e decisões pedagógicas.

<sup>20</sup> Lista disponível no Anexo 3.

<sup>21</sup> Terminologia utilizada pelos livros didáticos, mantida na íntegra.

<sup>22</sup> Estes sistemas são constituídos de materiais didático que afirmam ser transdisciplinares e que tem a intenção de substituir a adoção de livros didáticos nas escolas.

material mais adotado pelas escolas e focalizamos nossa análise em tais títulos. Dentre os livros didáticos publicados por editoras nacionais, o título mais citado pelas escolas foi a série *Grand Slam / Match Point*<sup>23</sup>. O material foi adotado por três escolas e utilizado como fonte de material complementar por mais duas. Dentre as séries de publicação internacional, a série *New Headway*<sup>24</sup> foi a mais mencionada, sendo citada por três escolas como adotada de forma integral ou parcial no Ensino Médio. Finalmente observamos que a utilização de sistemas de apostilamento não é uma característica significativa neste grupo. Entretanto, há entre as escolas observadas duas que efetivamente os utilizam: uma delas utiliza o Sistema Etapa e a outra o Sistema Anglo de Ensino. Apesar da utilização deste tipo de material estar presente em apenas oito por cento das escolas do grupo em foco, o uso de sistemas de apostilamento parece ter aumentado muito nas escolas brasileiras nos últimos anos e, por este motivo, optamos por analisar também neste trabalho um destes sistemas. Escolhemos o Sistema Anglo de Ensino<sup>25</sup> pela disponibilidade da editora em fornecer amostras do material didático para esta pesquisa.

O questionário nos forneceu também dados sobre os critérios de escolha do livro didático. Perguntamos aos coordenadores e professores como a escolha do livro didático foi feita e quais as razões que os levaram a adotar o livro escolhido para o ano de 2006. Analisamos as respostas dos educadores através de ressonâncias discursivas, Segundo Serrani (2004), ressonâncias discursivas são efeitos de sentido recorrentes, encontrados na materialidade lingüístico-discursiva de enunciados produzidos por sujeitos ou discursos diferentes. Segundo a autora, essas repetições permitem a compreensão do funcionamento da produção de sentidos predominantes nos discursos. É através destas repetições que podemos compreender a ideologia que permeia o

---

<sup>23</sup> Touché et al. *Match Point*. Pearson Education Inc. New York, 2003. Estes livros pertencem à Pearson Education Inc, mas foram desenvolvidos no Brasil por autores brasileiros pela Longman do Brasil, empresa do grupo Pearson.

<sup>24</sup> Soars J. et al. *New Headway*. Oxford University Press. New York, 2003

<sup>25</sup> Santos, P. *Sistema Anglo de Ensino*. Anglo Editora, São Paulo, 2003

discurso de um grupo social, constituído por uma história e uma cultura específica.

Pudemos identificar diversas ressonâncias discursivas no discurso dos educadores pesquisados. A primeira delas está relacionada à formação imaginária de que o interesse do aluno por um assunto é fundamental para que se aprenda uma língua, e aponta para a concepção de que um livro didático deve ser adotado quando seus conteúdos tendem a despertar o interesse dos alunos pelo material e pelo aprendizado. Perguntamos que razões levaram a escola a optar por determinado livro didático e encontramos nas respostas dadas ao questionário, ressonâncias como as seguintes:

*“O material é **moderno** e atende às necessidades pedagógicas da escola.”*

*“É um livro **moderno** e os alunos **gostam dos assuntos** que ele traz.”*

*“Os alunos se envolvem com os **assuntos do livro**.”*

*“Os **textos** são recentes e **interessantes**.”*

*“ Os **assuntos** são **interessantes**.”*

Estes discursos nos remetem também ao entendimento de que o sujeito somente aprende através de discursos que despertam o seu interesse. Consideramos o interesse como um componente que realmente tem poder facilitador do processo de aprendizagem. Entretanto, entendemos que somos diariamente expostos a um número imenso de discursos e somos interpelados por eles, mesmo que não nos despertem diretamente o interesse. Ao sermos expostos aos discursos das mais diversas ordens, passamos a fazer parte deles, e não há como isolar o sujeito dos discursos, nem mesmo daqueles que não despertam naturalmente interesse dele. Tomamos ciência de tantos acontecimentos, descobertas e informações que não nos interessam, mas ainda assim somos capazes de reproduzi-las, total ou parcialmente, e de contá-las a outros sujeitos. Por este motivo, acreditamos que o aprendizado não ocorra

somente a partir daquilo que nos interessa, mas sim a partir desta imersão nos discursos, que permeia o nosso dia-a-dia.

Embora entendamos que o interesse do aluno pelo conteúdo das aulas contribua para a aprendizagem, consideramos também fundamental que os conteúdos sejam selecionados devido à sua relevância e pertinência dentro dos objetivos do curso. Talvez nem sempre conteúdos pertinentes e relevantes sejam também interessantes. Mas é preciso considerar que o aluno não tem uma visão nítida da amplitude do currículo, uma vez que tais decisões são institucionais, definidas pelo poder (Foucault 1996) que é inerente à escola. Por este motivo, entendemos que nem todas as decisões sobre o currículo possam ser tomadas tendo por base somente o interesse do aluno, mas sim a relevância e pertinência dos conteúdos selecionados e dos direcionamentos pedagógicos a serem seguidos. Por um lado, fornecer recursos para ampliar o conhecimento do aluno é papel do educador e da escola, e este processo talvez não possa ser sempre deflagrado a partir conteúdos que despertem, de imediato, o interesse dos alunos. Por outro, consideramos como papel fundamental do professor e da escola tornar interessante o que aparentemente não o é, e não simplesmente excluir o que aparentemente pode ser desinteressante, embora relevante e pertinente.

Para entender a questão do “despertar de interesse”, que foi apontada nos questionários como um dos critérios de escolha de livros didáticos, procuramos, então, nos livros didáticos adotados pelas escolas em foco, o que exatamente foi considerado como sendo moderno e interessante para os alunos. Observamos que os assuntos tratados pelo Sistema Anglo de Ensino e pelo livro *MatchPoint* são extremamente semelhantes. Os textos são quase sempre baseados em notícias atuais, extraídas de fontes digitais ou de revistas jornalísticas e científicas<sup>26</sup>. Não há textos literários nestes dois livros didáticos. Há apenas textos sobre atualidades relativas ao mundo globalizado, e que

---

<sup>26</sup> Em *MatchPoint*, todos os textos são autênticos e apresentam suas fontes de publicação. No *Sistema Anglo de Ensino*, há uma mescla de textos autênticos e textos desenvolvidos para finalidades pedagógicas. Todos, entretanto, com características discursivas de textos jornalísticos.

valorizam os Temas Transversais<sup>27</sup>. No livro *MatchPoint*, ao final de cada unidade é mencionado o tema transversal relacionado à unidade.

Em *New Headway*, que foi o livro de publicação internacional mais citado pelas escolas em foco, a concepção de moderno e interessante é diferente da que encontramos nas publicações nacionais. Os textos tratam mais especificamente de assuntos voltados para o dia-a-dia do aluno, da vida familiar, dos interesses pessoais, dos sonhos e desejos mais subjetivos, como analisaremos posteriormente neste trabalho. Se um dos critérios de escolha de livros didáticos é o fato de serem interessantes, os dados nos indicam que a formação imaginária em torno da questão do que é interessante difere muito nas escolas que optam por publicações nacionais e nas que optam pelas internacionais.

A leitura como sendo objetivo do Ensino Médio foi também citada nos questionários como sendo um critério de escolha de livros didáticos, principalmente em escolas que adotam publicações nacionais, como podemos observar nas ressonâncias abaixo:

*“O livro traz bons textos para **exercícios de leitura.**”*

*“Intensifica a **prática de leitura de textos originais e atuais.**”*

*“Dá ao aluno a **oportunidade de ler coisas úteis e interessantes.**”*

Nas escolas que adotam publicações internacionais, a ênfase na questão dos textos está menos presente. Foram ressonantes os seguintes discursos:

*“**Os assuntos são interessantes** e o livro traz oportunidades para eles falarem das coisas que gostam.”*

*“Os alunos **se envolvem com os assuntos do livro.**”*

Somente uma escola citou a possibilidade de atividades de conversação a partir do assunto do texto. Entretanto, não deixou claro se ao *“falarem das*

---

<sup>27</sup> Temas transversais do Ensino Médio: Ética, Cidadania, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual, temas locais.

*coisas que gostam*” os alunos o fazem em língua materna ou na língua alvo. É importante lembrar também que os PCNs não definem a leitura como objetivo principal da Língua Estrangeira no Ensino Médio. O documento determina que o aluno precisa estar apto a entender e a comunicar mensagens em língua estrangeira, o que nos leva ao efeito de sentido de que as práticas de compreensão de discursos orais e escritos, bem como as práticas de produção de discursos, inclusive tradução, devem fazer parte do currículo do curso.

Nas escolas que optam por publicações nacionais foi encontrado outro grupo de ressonâncias discursivas, que indicam preocupação das escolas com a aprovação de seus alunos nos exames vestibulares, como observamos nos enunciados abaixo:

*“ O livro ajuda a preparar nossos alunos para a leitura e a gramática necessárias nos **vestibulares das principais universidades do país.**”*

*“O material traz muitos exercícios tirados de exames **vestibulares** recentes.”*

*“Através do livro, nossos alunos podem ter uma idéia de como serão os **vestibulares das melhores universidades.**”*

*“A gramática que o aluno precisa para o **vestibular** está condensada no volume e apresentada de forma clara e objetiva.”*

*“Somos conhecidos por aprovarmos um grande número de alunos nas **universidades de primeira linha.** [...] Precisamos de materiais que sejam desenhados para encaminhar o aluno para o **vestibular.**”*

Esta ressonância está diretamente relacionada à anterior, que se refere à leitura como sendo objetivo do Ensino Médio. Há, portanto, uma formação imaginária que vem se estabilizando nos últimos anos em torno do que é uma excelente escola. O perfil dos exames vestibulares das universidades públicas no Brasil está realmente focado na compreensão de textos. Entretanto, não se limita à compreensão de textos jornalísticos. Além da preocupação de manter boa posição nos resultados do ENEM, que é um instrumento avaliador de

qualidade ainda recente na Educação no Brasil, os enunciados produzidos pelas escolas do grupo em foco demonstram preocupação com o índice de aprovação de seus alunos nos principais vestibulares do país, principalmente nos exames das universidades públicas. Daí a preocupação de algumas escolas pesquisadas com o planejamento de um currículo de Ensino Médio, no caso da língua estrangeira, com foco na gramática e na leitura em detrimento das outras práticas verbais, não menos importantes, mas colocadas em segundo plano ou completamente ignoradas. Porém, os exames vestibulares têm apresentado, nos últimos anos, diversos exercícios de compreensão de texto desenvolvidos a partir de textos literários, e nenhuma evidência em relação à importância destes textos foi identificada nos dados até este momento da pesquisa.

Ainda nas escolas que adotam publicações nacionais, outra ressonância discursiva encontrada em relação aos critérios de escolha do material refere-se à importância gramática no currículo de Ensino Médio, como ilustram os discursos, também extraídas dos questionários:

*“O livro focaliza as **estruturas** contextualizadas nos textos, para que ele as pratique nas leituras. “*

*“**A gramática** ... está condensada no volume e apresentada de forma clara e objetiva.”*

*“O livro revisa toda **a gramática** principal da língua e aprofunda a que os alunos já viram antes.”*

*“ O material explica **a gramática** em português para que o aluno entenda melhor e possa utilizá-la de forma mais correta.”*

Quando analisamos os questionários respondidos por escolas que adotam publicações internacionais, observamos que os critérios diferem em relação à ênfase nas práticas verbais. A ressonância discursiva que identificamos a este respeito aponta a necessidade da presença de todas as práticas verbais, e não somente na ênfase da leitura, como demonstram os enunciados abaixo:

*“ **As quatro habilidades** são bem equilibradas.”*

*“ O livro tem bom material para praticar **reading, writing, speaking e também listening.**”*

*“ Integra bem **as quatro habilidades** no tema da unidade.”*

*“As unidades são muito ricas e retomam os conteúdos nos exercícios que são propostos para **habilidades diferentes.**”*

*“Não há muito o que completar. O livro **trabalha bem as habilidades.**”*

Estas ressonâncias nos levam ao efeito de sentido de que, para escolas que adotam publicações internacionais, o critério de escolha é outro: o foco está na questão das práticas verbais, chamadas pelas escolas de habilidades, e na necessidade do equilíbrio entre elas nos materiais. Estas escolas não colocam os exames vestibulares em primeiro plano, ou pelo menos não acreditam que a aprovação nos vestibulares é decorrente da ênfase somente na prática de leitura. As ressonâncias produzem o efeito de sentido de que o equilíbrio entre as práticas verbais é fundamental para a escolha e adoção de um livro didático.

Observamos nos dados que as duas escolas públicas pertencentes ao grupo em foco optaram por publicações nacionais. Este fato nos leva a concluir que, talvez, a opção por livros nacionais em lugar dos internacionais pode ser norteadada também pelo fator econômico. As publicações internacionais tendem a ser mais onerosas do que as nacionais, o que pode limitar o acesso de muitos alunos a este tipo de material.

Analisando as ressonâncias discursivas acima apontadas, concluímos que quanto maior o foco na importância dos exames vestibulares, maior a tendência da escola em adotar livros didáticos no perfil de *Match Point* ou dos sistemas apostilados, como o Sistema Anglo, devido à ênfase que estes materiais dedicam à leitura e à prática de estruturas gramaticais. Quando o foco da escola está mais direcionado para uma formação que contempla múltiplas práticas verbais, a tendência parece ser de adoção de materiais internacionais,

que geralmente proporcionam oportunidades pedagógicas explícitas<sup>28</sup> para as práticas de leitura, produção de textos, conversação e compreensão oral em todas as unidades, e em alguns casos, até mesmo práticas de tradução.

Focalizaremos então nossa atenção na análise de materiais didáticos, num olhar multidimensional-discursivo, tendo como norteadores também os PCNs.

## **2.2. Exame de Livros Didáticos numa Visão Multidimensional-Discursiva**

Fazem parte do corpus deste trabalho três livros didáticos, cujas justificativas de escolha e referências bibliográficas já foram citadas no primeiro capítulo deste trabalho. Nesta seção, faremos uma análise detalhada de cada um dos materiais e, ao término, comentários gerais sobre nossa análise.

### **2.2.1. *Matchpoint* e a concepção tradicionalista de ensino e aprendizagem**

O livro Match Point foi o mais mencionado pelas escolas do grupo em foco, tendo sido citado como material adotado por três delas e como complementar por mais duas. Importante ressaltar que dentre as escolas que o adotam, duas são escolas públicas, o que torna o material merecedor de atenção especial.

Observamos que todas as unidades do livro didático seguem o mesmo padrão, com pequenas variações. Na introdução do livro, os autores Touché e Armaganijan afirmam que o material foi planejado de acordo com os PCNs. O livro traz dezesseis unidades. Observamos que, ao término de cada unidade, os autores fazem menção ao Tema Transversal relacionado à unidade. Entretanto,

---

<sup>28</sup> Entendemos que, mesmo não explicitadas no material didático, as oportunidades para o desenvolvimento de todas as práticas verbais são sempre possíveis. A diferença é que, quando não

não há sugestão de atividades a serem desenvolvidas relacionando a unidade ao tema transversal indicado.

As dezesseis unidades do livro MatchPoint seguem basicamente a mesma estrutura. Faremos uma análise multidimensional-discursiva da primeira unidade do livro e posteriormente discutiremos as semelhanças entre esta e as demais unidades. Como já explicitado no Capítulo 1, analisaremos cada uma das dimensões da proposta separadamente, para que identifiquemos o que o material já traz e o que precisa ser complementado.

### **Unidade 1: *Into the Woods*<sup>29</sup>**

#### **a) O Componente Intercultural**

**Territórios, Espaços e Momentos:** O texto menciona diversos territórios e espaços na cultura de partida (Brasil), mas concentra-se em discorrer sobre a cidade de Alto Paraíso, ao norte de Brasília e sobre os arquipélagos, savanas/cerrados do centro-oeste brasileiro; Faz menção à floresta tropical amazônica e à Universidade de São Paulo, embora não traga nenhuma informação sobre estes territórios. Cita também brevemente dois espaços na cultura de chegada, novamente sem trazer nenhuma informação sobre eles: a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, a WWF, na Suíça. Nenhuma informação é trazida sobre Harvard, exceto o fato de que uma das personagens do texto, Sylvia Mitraud, estudou lá. Sobre a WWF, há alguma informação sobre a fundação da instituição, seu país de origem e sua proposta de trabalho somente no manual do professor. Nenhuma orientação pedagógica é dada quanto ao uso desta informação.

**Pessoas, grupos sociais e seus legados culturais:** são citadas diversas pessoas e grupos sociais, sempre no contexto de partida. É citado o seringueiro e ambientalista Chico Mendes, mas a única informação sobre ele é a sua profissão e sua morte. O texto concentra-se no trabalho da ambientalista Sylvia

---

contempladas, o trabalho de adaptação e complementação do livro didático parece ser bem maior.

<sup>29</sup> Cópia da unidade está disponível em anexo (Anexo 4)

Mitraud com os moradores das savanas/cerrados do centro-oeste, mais especificamente na região de Alto Paraíso. Menciona os esforços da ambientalista em preservar a região, e que o projeto dela tem o patrocínio da WWF.

O texto também cita, mas não explora pedagogicamente, outros grupos sociais: os seringueiros da Amazônia, os donos de terra/fazendeiros favoráveis e contrários ao ambientalismo; os estudantes da USP; os mineiros (exploradores de minas) do centro-oeste; as donas de casa da região; o povo de Brasília; o Governo; os guias do parque ecológico de Alto Paraíso. Na cultura de chegada, o texto cita somente os ativistas e ambientalistas da WWF e os estudantes de Harvard, mas não traz nenhuma informação específica sobre eles.

Há ainda alguma informação visual: a foto da ambientalista Sylvia Mitraud e uma foto da natureza destruída pela agressão ecológica. No contexto de chegada, uma foto da camiseta da WWF.

A análise acima nos indica que o componente intercultural, da forma que é apresentado na unidade, focaliza informações somente sobre o contexto de partida. A proposta multicultural-discursiva propõe que direcionamentos equivalentes sejam dados à cultura de partida e à cultura de chegada. Não se menciona no texto, por exemplo, nenhum projeto de preservação ambiental em nenhum país de cultura de chegada. Nada é citado em relação à Suíça, além do fato de ser a sede da WWF. Há algumas notas para o professor falando sobre a história da WWF, informando-o de que a instituição foi fundada em 1961 na Suíça e que mantém hoje projetos em 96 países. Entretanto, os três únicos projetos citados são no Brasil: o projeto de preservação do Mico Leão Dourado, o projeto Tamar, e o projeto de recuperação da floresta tropical. Portanto, para adequar esta unidade à proposta multidimensional-discursiva, faz-se necessário buscar, a complementação deste componente com informações e experiências em possíveis contextos de chegada.

Certamente não teremos dificuldades em encontrar notícias sobre projetos ambientalistas em países que representem possíveis culturas de chegada. Entretanto, a proposta deste trabalho é que não nos mantenhamos

apenas no nível da inclusão de textos informativos, mas de textos extraídos de antologias literárias. Portanto, na complementação do livro didático, necessitaremos encontrar na literatura de cultura de partida e na de chegada, textos que acrescentem conteúdo intercultural à unidade. Isso não quer dizer que não possamos agregar outros textos jornalísticos à unidade didática, mas sim que não podemos nos limitar a eles.

### **b) Componente de Língua e Discurso**

**Gêneros discursivos:** O texto é uma reportagem jornalística publicada nos Estados Unidos, pela revista *Time*, em abril de 1988. Como é comum na linguagem jornalística, trata-se de uma produção textual híbrida, apresentando características de mais de um gênero discursivo. Neste caso, os gêneros mais expressivos no texto são a narrativa jornalística, dados biográficos e o relato de entrevista. Os conteúdos de língua propostos no manual de professor e nos exercícios são os seguintes: Presente Simples; Passado Simples; Falsos Cognatos; Verbos Preposicionados.

Por incluir em todas as unidades artigos deste perfil e exercícios de prática que focalizam exclusivamente conteúdos de língua, a formação imaginária de ensino e aprendizagem que norteia o livro didático é visivelmente estruturalista. Nesta unidade, os conteúdos são expostos através de explicações gramaticais quanto às regras de uso dos tempos verbais de Presente e Passado Simples. Ainda na primeira unidade do livro, há explicações sobre o conceito de cognatos e falsos cognatos e sobre o conceito de verbos preposicionados e uma lista de verbos para ser estudada. Nas demais unidades, o objetivo gramatical muda, mas os procedimentos são os mesmos.

Na abordagem multicultural-discursiva, língua e discurso estão intrinsecamente relacionados. Serrani (2005) propõe perguntas que devem nortear as práticas pedagógicas de ensino de línguas em relação ao componente de língua e discurso:

1. *"Qual(ais) gênero(s) discursivo(s) será(ao) focado(s) em relação à prática de determinadas construções morfossintáticas, de um dado léxico, de um tipo de formulação específica?"*
2. *Quais posições enunciativas (lugares de enunciação, tais como dar ordens ao seu interlocutor ou não, etc.) e quais posições subjetivas (hostis, persuasivas, afáveis, etc.) serão tratadas, em relação aos objetos de discurso em foco nos conteúdos de um dado projeto didático?"*
3. *Quais pressupostos ou argumentações estarão explícitos e implícitos nos gêneros discursivos e nos textos a serem trabalhados?"*

*Serrani(2005, p.35)*

As questões acima têm por objetivo garantir que, já das etapas iniciais de elaboração, língua, cultura e discurso serão contemplados no planejamento. Quando a proposta salienta, por exemplo, "construções morfossintáticas" ou "léxico", não se refere à língua por uma perspectiva estruturalista, mas enquanto suporte material lingüístico da discursividade para que o planejamento inclua práticas nas quais a língua seja estudada através do discurso. Na unidade analisada, por exemplo, língua e discurso não são vistos como integrados. Esta integração precisa ser desenvolvida pelo professor no planejamento de suas práticas pedagógicas.

### **c) Componente de Práticas Verbais:**

Na abordagem multicultural-discursiva, além das práticas de leitura, produção de textos, compreensão oral e conversação, a tradução também ocupa seu espaço como prática verbal. Segundo Costa (1988), a tradução pode ser considerada como uma quinta "habilidade", uma vez que mobiliza questões identitárias, pois requer que o sujeito tome posicionamentos discursivos diferentes na língua materna e na língua alvo. Traduzir é um desafio porque requer que produzamos enunciados a partir de um lugar social que não é aquele no qual fomos constituídos enquanto sujeitos. Por este motivo, é uma prática que pode contribuir para que o aluno venha a tomar posições discursivas mais

adequadas na língua outra. Acreditamos que a capacidade de produzir enunciados adequados na língua outra pode ser aprimorada através da análise dos implícitos e dos explícitos presentes nos enunciados, e que são decorrentes da história, da cultura, e da ideologia norteiam os dizeres na língua outra.

Nesta unidade, o livro analisado apresenta as práticas pedagógicas da seguinte forma:

**Práticas de Leitura:** a unidade propõe a leitura de um texto de informação jornalística, de publicação autêntica, composto de forma híbrida por gêneros discursivos de narrativa jornalística, dados biográficos e entrevista. Previamente à leitura integral do texto, o material traz atividades com foco no vocabulário novo. As instruções do manual do professor sugerem práticas que listaremos a seguir, a partir do discurso do livro didático. Na listagem, apenas reproduziremos uma descrição das atividades, omitindo nossos comentários e procurando aproximar nosso discurso o mais possível do discurso do livro didático. As atividades apresentadas na unidade para a prática de leitura, gramática e vocabulário são as seguintes:

- "Skimming" buscando o tópico do texto
- Lista de palavras para serem localizadas e circuladas no texto. Pede-se também que os alunos identifiquem as palavras que conhecem;
- "Scanning" buscando nome de uma pessoa, um lugar e uma organização importantes no texto.
- Lista de palavras e definições para serem interligadas, sugerindo que o aluno use o contexto do texto para auxiliá-lo com as definições das palavras desconhecidas.
- Lista de palavras e listas de sinônimos para serem interligadas. O livro do professor pede que seja enfatizado que o texto pode auxiliar na compreensão das palavras.
- Sentenças do texto com palavras ressaltadas em negrito, para serem traduzidas (tradução somente as palavras em negrito).

- Sentenças com lacunas e opções de palavras para que o aluno escolha a que completa corretamente a sentença.

Os tipos de exercícios propostos em relação ao texto reforçam uma concepção de linguagem altamente tradicional. O manual do professor sugere que todas as atividades descritas acima sejam realizadas numa única aula, previamente à leitura e compreensão do texto, o que produz um efeito de sentido de que não há compreensão do texto se não houver a compreensão do léxico. Por uma perspectiva discursiva, entendemos que a compreensão do texto está muito além da compreensão das palavras. Os enunciados, por nos remeterem à questões ideológicas, permeadas por uma história e por uma cultura, requerem do leitor um entendimento que está além das palavras. A mensagem não está somente nos explícitos, mas grande parte dela precisa ser buscada nos implícitos que podem ser identificados no diálogo que o texto mantém com outros discursos. (Pêcheux, 1990)

Outra orientação pedagógica presente no manual do professor propõe que a leitura do texto seja feita acompanhada pela escuta do texto gravado em CD. A atividade de escuta e leitura do texto é seguida por um único exercício de compreensão de leitura. Este exercício requer do aluno apenas o entendimento de informações factuais, nitidamente visíveis no texto, e verificadas por um exercício de formato "verdadeiro ou falso". Não há nenhum exercício que envolva o aluno na análise dos implícitos.

A concepção tradicionalista de ensino e aprendizagem continua sendo a concepção que norteia o discurso deste livro. Na seqüência do material didático, A unidade de curso apresenta como conteúdos uma lista de cognatos, verbos preposicionados, e os tempos de presente e de passado simples. A contextualização das palavras é feita apenas em sentenças isoladas, desvinculadas até mesmo do tema da unidade. Para todos os itens estruturais, é pedido, no manual do professor, que seja explicado o conceito em foco para o aluno antes que ele inicie os exercícios propostos. Todas as explicações são seguidas de exercícios. O manual ressalta ainda a necessidade de que os exercícios sejam corrigidos na aula seguinte.

No final da unidade, há uma pequena menção aos Temas Transversais no livro do professor. As notas, presentes no final de todas as unidades do livro didático, são semelhantes à seguinte, que está presente na primeira unidade do livro:

**Temas Transversais Associados**

**Meio Ambiente:** promova com os alunos atividades para reconhecer que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos.

p.T11

Observamos que, ao término de toda unidade, a menção feita aos Temas Transversais transfere para o professor a responsabilidade de planejamento das atividades. Havendo constatado características nitidamente estruturalistas na unidade, a ausência de sugestões sobre o trabalho com os Temas Transversais nos leva ao efeito de sentido de que estes trabalhos fogem do ensino de língua enquanto forma, e talvez por este motivo, não haja, no material, sugestões de trabalho para o professor. Os Temas Transversais, como o próprio nome diz, são transdisciplinares. A proposta é mobilizar os sujeitos em relação ao seu papel transformador na sociedade. O que entendemos é que não é possível realizar um trabalho dentro dos temas transversais, no sentido verdadeiro de sua proposta, dando à língua e à informação um enfoque meramente estruturalista. Acreditamos ser este mais um ponto que reforça a necessidade de uma mudança de paradigma no ensino de línguas, em direção à uma abordagem mais discursiva no ensino de línguas.

**Práticas de Compreensão Oral:** a única atividade de escuta proporcionada no material é a gravação do texto *"Into the Woods"* em áudio. Como descrevemos na prática de leitura, o manual do professor sugere que se toque a gravação para os alunos simultaneamente à leitura do texto. Os

enunciados presentes nas orientações para o professor não fazem nenhuma menção à compreensão da atividade de escuta.

A ausência de informações sobre a única atividade de escuta presente no livro didático nos leva ao efeito de sentido de que não é importante, para alunos de Ensino Médio, compreender enunciados orais. Esta concepção é reforçada pelo fato de que, em todas as unidades do livro didático, a prática de escuta é apresentada exatamente pelo mesmo tipo de atividade: a escuta do texto simultânea à leitura, sem referência à compreensão de escuta.

**Práticas de produção de texto:** não há nenhuma atividade de produção de texto nesta, nem nas demais unidades do livro analisado. Nenhuma menção a esta prática é feita no manual do professor. Este fato reforça a concepção de ensino instrumentalista que norteia este material: como não se produz texto em línguas estrangeiras nos exames vestibulares, por exemplo, não é necessário que esta prática seja incluída no material didático. A mesma justificativa pode servir para a ausência de atividades de escuta no livro didático que aqui estamos analisando.

**Práticas de conversação:** há perguntas propostas para discussão na unidade, com a seguinte orientação para o professor:

1. "Escreva na lousa: *What are some of the environmental problems we face in our country today?* Discuta com a classe." (p.T4)
2. "Escreva na lousa: *Are you environmentally aware? Would you ever join an environmental group such as Greenpeace?* Discuta com a classe." (p.T6)

As orientações no material para professor não deixam claro se a proposta é conduzir a discussão em língua de partida ou de chegada. Infere-se que a decisão fica a critério do professor, e depende do nível de conhecimento do grupo em relação à língua de chegada. Acreditamos que alunos que tenham suas histórias de aprendizagem de línguas outras baseadas somente em

práticas de leitura e exercícios de estrutura e vocabulário, realmente não sejam capazes de produzir sentidos na língua outra. Este fato nos leva a acreditar que as perguntas sugeridas no livro, que são apresentadas, geralmente, apenas no material do professor, sejam utilizadas apenas como introdução ao assunto do texto e discutidas na língua de partida.

**Práticas de Tradução:** os exercícios de tradução propostos estão relacionados à tradução de palavras ou expressões. Nesta unidade, há dois exercícios deste tipo. O primeiro<sup>30</sup> traz sentenças com palavras ou expressões em negrito para serem traduzidas do inglês para o português. Os itens da lista posteriormente aparecerão no texto da unidade. Há mais um exercício de tradução: uma lista de falsos cognatos<sup>31</sup> para ser traduzida. Há algumas palavras em português e outras em inglês. O aluno deve traduzi-las para o idioma oposto.

Quando defendemos a importância da inclusão da prática de tradução no planejamento de cursos de línguas, não nos referimos a uma ótica estruturalista, onde os exercícios baseiam-se na tradução itens lexicais descontextualizados, como encontramos neste material. O que defendemos é a inclusão da prática de tradução no seu sentido discursivo, onde os desafios da tradução estão além das palavras.

Observando os conteúdos do livro *MatchPoint* e as concepções de linguagem que o norteiam, constatamos que, para que este livro possa ser utilizado num planejamento multidimensional-discursivo, é necessário que façamos uma complementação das três dimensões de análise: a intercultural, a de língua e discurso, e também a de práticas verbais. A análise do componente intercultural demonstra não há equilíbrio na exposição do aluno a discursos nos contextos de partida e nos contextos de chegada. O componente de língua e discurso indica haver grande quantidade de exercícios para prática da língua

---

<sup>30</sup> Página 5 do manual do professor, no Anexo 4.

enquanto estrutura, mas nenhum que focalize a língua enquanto discurso. A análise do componente de práticas verbais constata a ausência de práticas de produção de textos, e quanto às práticas de compreensão e produção orais, os conteúdos propostos precisam ser reelaborados, para que possamos abordar a unidade por uma perspectiva multidimensional-discursiva.

Finalizando, quanto às as práticas de tradução presentes no material, estruturalistas, precisam ser substituídas ou complementadas por práticas de tradução da língua enquanto discurso.

Algumas características encontradas no livro *Match Point* estão também presentes no material do *Sistema Anglo de Ensino*, discutido a seguir.

### **2.2.2. Análise do *Sistema Anglo de Ensino*<sup>32</sup> e *MatchPoint*: o foco nos exames vestibulares**

As concepções de língua, ensino e aprendizagem que norteiam a proposta de currículo apresentada pelo o *Sistema Anglo de Ensino* são muito semelhantes às que identificamos em *Match Point*. A primeira semelhança que constatamos nos dois livros didáticos refere-se à escolha de gêneros discursivos. Os textos encontrados no *Sistema Anglo de Ensino* são, na maioria dos casos, textos jornalísticos autênticos do gênero discursivo de notícias de jornal e revista. Em ambos os materiais há textos extraídos da *Time Magazine*, *The Economist*, *New Scientist*, e também referências digitais, como por exemplo, textos da *Discovery.com*. No *Sistema Anglo de Ensino*, há também textos escritos para finalidades didáticas. Todos eles, entretanto, enfatizam a informação: relatam fatos científicos, falam de economia, etc. Esta análise nos leva ao efeito de sentido de que a preocupação com a informação jornalística é fundamental para o aluno de Ensino Médio, na concepção tanto dos dois livros didáticos, quanto das escolas que os adotam.

A representação em relação a como se ensina uma língua também é semelhante nos dois materiais. Encontramos ressonâncias discursivas

---

<sup>31</sup> Página 8 do manual do professor, Anexo 4.

<sup>32</sup> Unidade disponível no Anexo 5

referentes à forma pela qual a gramática é apresentada em todas as unidades dos dois livros: um enfoque estruturalista, conduzido através de sentenças descontextualizadas, e com explicações fornecidas em português.

Há outras características comuns entre os dois livros didáticos. Constatamos que as práticas verbais recebem, nos dois livros, tratamento muito semelhante. Em ambos, encontramos exercícios de tradução de palavras e expressões idiomáticas. Em geral, as palavras fazem parte do texto que será ou que foi trabalhado na unidade. A compreensão de texto também é fundamentada em concepções semelhantes. Além de exercícios de compreensão de vocabulário, há também práticas que solicitam a identificação da idéia central do texto, a busca de informações específicas, como datas e nomes de pessoas, e questões sobre compreensão de fatos explícitos no texto. Da mesma forma que em *MatchPoint*, no *Sistema Anglo de Ensino* também não há práticas de produção de texto, de conversação, de compreensão oral e nem de tradução de enunciações inseridas no discurso.

O componente sócio-cultural não recebe ênfase nestes materiais. Além disso, na maioria dos casos as informações fornecidas nos textos referem-se a apenas um contexto: o de partida ou o de chegada. Em outros casos, o texto concentra-se em contextos internacionais e não é feita menção nem ao de partida nem ao de chegada. Não esperamos que o equilíbrio entre contextos de partida e de chegada esteja presente no mesmo texto. Mas esperamos que este equilíbrio seja buscado através de enfoques intertextuais. O livro didático poderia ter dado conta deste aspecto simplesmente através da inserção de outros textos, que trouxessem enunciados sobre o mesmo tema, produzidos por formações discursivas diferentes.

Observamos que as formações imaginárias em relação ao professor também na ótica dos dois livros didáticos. O manual de orientações para o professor proposto pelo Sistema Anglo de Ensino traz apenas respostas e algumas considerações gerais. Não traz tradução de textos nem informações complementares sobre os assuntos abordados nos textos. Também não são feitas menções aos PCNs nem aos Temas Transversais. O versão para

professores do livro *MatchPoint* prevê um professor mais dependente da tradução, o que nos causa um efeito de sentido de que o professor poderia ter dificuldade de compreender os textos sem o auxílio das traduções que são fornecidas.

Outro aspecto que identificamos foi que o Sistema Anglo de Ensino apresenta um número maior de exercícios retirados diretamente dos principais exames vestibulares dos últimos anos. Esta característica provavelmente produz efeitos de sentido que influenciam uma escola na escolha de um ou outro material. Embora os conteúdos dos dois livros sejam semelhantes, a preocupação com a compatibilidade em relação aos PCNs é mais visível em *MatchPoint*, enquanto que a preocupação com a aprovação no vestibular é muito mais explícita no material do *Sistema Anglo de Ensino*.

Passaremos, então, à análise de *New Headway*, e discutiremos como esta série é fundamentada em concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem diferente das que constatamos nos dois materiais até aqui discutidos.

### **2.2.3. *New Headway*<sup>33</sup> e o enfoque comunicativista**

Encontramos em *New Headway* uma concepção menos estruturalista. O material didático que constitui o livro norteia-se por princípios de tendências comunicativas, como analisaremos a seguir. Tomamos como exemplo a primeira unidade do volume *Upper Intermediate*, que será aqui analisado sob a ótica multidimensional-discursiva.

#### ***New Headway*, Unidade I: No place like home, p.6 a 15**

##### **a) O Componente Intercultural**

**Territórios, Espaços e Momentos:** a unidade se desenvolve a partir de relatos de experiências de estudantes em Grove Hill Summer Camp, em Monmouth County, nos Estados Unidos; Traz também o discurso de turistas

---

<sup>33</sup>

Cópia da unidade está disponível no Anexo 6

australianos visitando as cidades de Adelaide, Oz e Kangaroo Island, na Nova Zelândia; Londrinos trabalhando em Tokio; outra formação discursiva apresentada na unidade é a de estrangeiros de origem britânica morando e trabalhando em Paranal e Antofagasta, no Chile; há também o discurso de norte-americanos morando, trabalhando e estudando em Seoul, na Korea. Todas as cidades são citadas por pessoas que deixaram seus países de origem para viver em lugares outros. Todas as enunciações referem-se às dificuldades de adaptação aos lugares e culturas alvo, e à saudade do que ficou para trás, no país de origem. Nenhum texto traz à tona a questão dos legados culturais dos países de origem, nem dos países para os quais as pessoas se mudaram. Há somente uma atividade de conversação que pede que os alunos imaginem seu país de origem (contexto de partida) e identifiquem as coisas que sentiriam falta se fossem morar em outro país. Todas as demais práticas concentram-se nos contextos de chegada e em contextos internacionais.

Apesar de *New Headway* não trazer propostas de discussão intercultural na unidade, no sentido proposto pela abordagem multidimensional-discursiva, observamos que a complementação da unidade para que haja um balanço entre contextos de partida e de chegada não seria tão complexa como nos materiais anteriores. Observamos nos tópicos das unidades certa preocupação dos autores na escolha de assuntos que mobilizem questões subjetivas, aparentemente mais relacionadas aos desejos dos adolescentes. Outro fator que pode contribuir para que o material seja complementado de acordo com os parâmetros escolhidos por este trabalho é o fato de que todas as unidades já trazem elementos intertextuais mais definidos. Há sempre a presença de diversas formações discursivas em torno do tema central da unidade.

**Pessoas e grupos sociais:** o primeiro texto traz à tona o discurso dos adolescentes que deixam suas casas para estudar em outra cidade e/ou país. O segundo texto traz o discurso de turistas percorrendo outros territórios e mandando notícias para familiares, parentes e amigos. No terceiro, o discurso gira em torno do jovem trabalhador, solteiro, que muda sozinho para um país desconhecido por razões de trabalho; o quarto texto traz o discurso de pessoas

que casam com estrangeiros e mudam de país para viver e trabalhar na terra do cônjuge. Finalmente, o quinto texto traz o discurso dos filhos de pais que mudam de país, juntamente com a família, por razões de trabalho. Discute a questão da adaptação dos filhos ao novo país.

Em todos os textos, a questão das dificuldades de adaptação à língua e cultura outra é citada, mas o que é focalizado é a saudade de casa e a dificuldade de adaptação em geral. Os textos citam também a dificuldade de comunicação na língua outra, mas pouco é citado em relação à adaptação à cultura outra.

**b) Componente de Língua e Discurso:** A unidade enfatiza o sistema verbal do inglês. Focaliza o ensino de Presente e Passado Simples, o Presente e Passado Contínuos, e os tempos perfeitos. Traz também Voz Ativa e Passiva em todos os tempos verbais. Uma característica que difere neste material em relação aos anteriormente analisados é o fato de que nele há presença de variações discursivas formais e informais, como observamos no exercício seguinte:

Which words are missing in these lines from conversations?

1. Heard about Jane and John splitting up?
2. Leaving already? What's wrong?
3. Failed again? How many times is that?
4. Sorry I'm late. Been waiting long?

...

Read the lines aloud to your partner and make suitable responses.

*New Headway Upper Intermediate, pág. 5*

Neste material, o aluno tem contato com enunciações formais e informais da língua. Nos materiais anteriormente analisados, a ênfase está apenas nos enunciados formais, provavelmente devido às formações imaginárias que norteiam *MatchPoint* e *Sistema Anglo de Ensino* em relação à questão dos exames vestibulares, e por serem essencialmente estruturalistas. Em *New Headway*, muitas práticas de conversação fundamentam-se, como a citada

acima, numa concepção comportamentalista. Os alunos praticam um determinado conteúdo até conseguir reproduzi-lo, ou seja, até alcançar o comportamento desejado na língua alvo. Numa visão discursiva, relembramos que não entendemos a língua como um mero instrumento de comunicação. Entendemos que o objetivo maior da comunicação através da língua é a produção de sentidos. E a produção de sentidos está muito além da fala automatizada. Está no nível da enunciação. Produzir sentidos é tomar posição discursiva. E uma vez que o discurso não é completamente previsível, parece não ser possível praticá-lo por enfoques estritamente comportamentais.

Quanto às representações dos autores em relação à língua, a gramática recebe menor ênfase do que nos dois livros previamente analisados. O professor é orientado para não explicar conteúdos de língua sem antes verificar o quanto os alunos conseguem fazer a partir do que já sabem. As orientações para o professor sugerem, também, que ele incentive a autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Segundo as instruções, o aluno deve ser motivado a descobrir a língua sem a explicação do professor, sempre que possível. Este enfoque parece vir de encontro à proposta de Larsen-Freeman (1993) em relação ao ensino de gramática. Segundo a autora, a gramática não se refere meramente a estruturas e formas. Ela reflete três dimensões: forma, significado e uso. É preciso considerar que raramente as três dimensões da gramática representarão, simultaneamente, desafios de aprendizagem de igual nível para os alunos. Algumas estruturas apresentam um desafio estrutural maior. Outras, um desafio maior na dimensão semântica ou na pragmática. Por este motivo, Larsen-Freeman afirma também que o professor não deve perder tempo ensinando aos alunos o que eles já sabem. O desempenho dos alunos na língua pode ser uma base para que o professor acesse o que eles já sabem, o que eles precisam, e o que estão prontos para aprender.

Em *New Headway*, o primeiro contato com a gramática está na abertura das unidades, sob o título “*Test your Grammar*”. Como o nome indica, o aluno participa de atividades de raciocínio sobre a língua, identificando e reconhecendo estruturas, sem o auxílio formal do professor, que só intervirá

caso haja necessidade. Posteriormente, no decorrer da unidade, há um quadro de síntese gramatical, chamado “*Language Focus*”, que retoma o mesmo tema discutido pelos alunos em “*Test your Grammar*”. Há também uma subdivisão da unidade intitulada “*Language Focus*”, onde são propostas perguntas sobre a língua, para que os alunos identifiquem alguma informação. Finalizando os tópicos gramaticais, o livro fornece explicações gramaticais sucintas e redigidas em inglês. Nos livros anteriormente analisados, as explicações são mais detalhadas e redigidas em português.

*New Headway* traz também alguns indícios de práticas de língua em discurso. Há em quase todas as unidades uma sessão chamada *Spoken English*. Nesta sessão, os alunos discutem, por exemplo, as diferenças entre discursos formais e informais e em que condições de produção cada variação é usada. Ainda em relação ao discurso, o livro discute em todas as unidades os significados discursivos inerentes às questões melódicas da língua (entonação, ênfase, etc.) Há atividades de escuta, por exemplo, nas quais é solicitado aos alunos que, através da melodia do diálogo, identifiquem quem são as pessoas, onde estão, e se elas se conhecem ou não. Também entendemos como uma iniciativa de enfoque discursivo a proposta de trabalho de leitura através de intertextualidade apresentada em quase todas as unidades do livro. Na unidade 1, por exemplo, como relatamos, há cinco formações discursivas diferentes a respeito de se deixar o país de origem para viver em países outros.

**c) Componente de Práticas Verbais:** Dos materiais analisados, este é o único que proporciona espaço para práticas de leitura, produção de textos, conversação e escuta. A única prática não incluída no material, e que consideramos importante num enfoque multidimensional-discursivo, é a de tradução. Quanto à esta prática, *New Headway* traz apenas recomendações para que o aluno utilize dicionários em algumas das atividades. Vejamos a seguir as características pedagógicas das práticas verbais apresentadas. Encontramos então em *New Headway* uma concepção de língua diferente da identificada nos materiais anteriormente analisados. A ênfase no

desenvolvimento "das quatro habilidades"<sup>34</sup> parece fazer parte da concepção de língua, ensino e aprendizagem em materiais comunicativistas, principalmente nos de publicação internacional.

**Práticas de Leitura:** a unidade é composta por cinco textos de gêneros discursivos diferentes: uma carta, um e-mail, um diálogo por telefone, duas narrativas com fatos biográficos. Os exercícios de compreensão variam de texto para texto, dentro da mesma unidade. Na Unidade Um, o primeiro texto é uma carta de um adolescente que saiu de casa para estudar em outra cidade. O texto é utilizado apenas para colocar o aluno em contato com a gramática contextualizada. O exercício sobre o texto tem como título "*Tense Revision and Informal Language*". Pede-se que o aluno leia a carta e identifique quem está escrevendo, para quem, onde ele está, sobre o que ele está reclamando, e que idade provavelmente o autor da carta tem. Esperávamos que houvesse maior enfoque discursivo ao texto, especialmente porque se trata um livro escrito especialmente para adolescentes e o tema é muito pertinente à faixa etária dos alunos, especialmente para os de classe média e média-alta, que são os que geralmente estudam nas escolas onde *New Headway* é adotado. Entretanto, o que encontramos foi a utilização do texto dentro de uma abordagem contextualizada de gramática.

O exercício de compreensão do texto acima descrito é uma prática gramatical falsamente contextualizada. Utilizando-se do artifício de mini diálogos, a unidade propõe uma prática também comportamental: após o preenchimento das lacunas, os alunos devem praticar as perguntas e respostas sem a criatividade viva da língua em enunciações verdadeiras. Reproduzimos o exercício abaixo para ilustrar este aspecto:

Exercise 2<sup>35</sup>

Complete the questions. Then ask and answer them with a partner.

<sup>34</sup> Terminologia utilizada pelos autores de *New Headway*, na descrição dos objetivos do livro, versão do Professor.

<sup>35</sup> O exercício apresenta sete mini diálogos baseados no texto. Utilizamos somente dois para efeito de ilustração do modelo de exercício.

1. 'How long \_\_\_\_\_ Max \_\_\_\_\_ at summer camp?'  
'Just \_\_\_\_\_.'
2. '\_\_\_\_\_ he \_\_\_\_\_ a good time?'  
'No, not really. He \_\_\_\_\_ very homesick.'

Listen and check your answers.

New Headway Upper Intermediate, p.6

O segundo texto é um e-mail no qual turistas enviam notícias para os amigos em seu país de origem e contam das experiências que estão tendo durante as férias. Observemos os exercícios que são propostos a partir do texto:

#### Exercise 4

Read Sophie's email. What is it about? What do you learn about Sophie's likes and dislikes? Who is Bob? Who do you think Catherine is? Ask and answer the questions with a partner.

1. How long / Sophie / New Zealand?
2. How long / she / Australia?
3. Who / travel / with?
4. Why / like New Zealand?
5. Why / like Kangaroo Island?

Listen and check your answers.

New Headway, Upper Intermediate, p.7

A compreensão de leitura limita-se ao entendimento de fatos explícitos no texto. Não há nenhum estímulo à compreensão de implícitos, nem há relacionamento entre este e o discurso apresentado no primeiro texto. Além disso, a abordagem utilizada simula um exercício de compreensão de texto, quando na verdade, o próprio formato visual do exercício nos remete ao efeito de sentido de um exercício estruturalista, seguido de prática comportamental. Tão evidente é a preocupação com a gramática, e não com a enunciação em si, que o exercício seguinte também é de enfoque gramatical, como podemos observar na amostra abaixo:

#### Language Focus

1. Which tenses can you identify in the questions and answers in exercises 2 and 4? Why are they used?
2. Informal writing often has lots of colloquial language and words missed out.  
kind of boring = quite boring  
Been here two days = I've been here two days  
but seems like forever = but it seems like forever  
'cause(US), 'cos (UK) = because

3. Work with a partner. Read the letter and email again.
- 1) What do 'stuff' and 'hanging in there' mean in Max's letter? Find colloquial words in Sophie's email and express them less colloquially.
  - 2) Find examples where words are missing. Which words?

*New Headway, Upper Intermediate, p.7*

O terceiro texto traz o discurso de uma jovem que deixa seu país para trabalhar no exterior. O discurso é enunciado através de uma conversa telefônica entre pai e filha, no qual a filha relata a dificuldade de estar longe de casa e de se adaptar à nova rotina. A compreensão solicitada é, novamente, de informações explícitas no texto. E, mais uma vez, o enfoque muda, da aparente busca de compreensão de texto para a busca de entendimento gramatical, como observamos na atividade abaixo reproduzida:

- Read through the lines of a phone conversation. Kirsty is calling her father. Where do you think she is? Why is she there? Where is he? Work with a partner to complete her father's lines in the conversation.
- Listen and compare. Identify some of the tenses used in the conversation.

*New Headway, Upper Intermediate, p.9*

Somente na proposta de leitura dos textos de número quatro e cinco encontramos uma concepção de leitura diferente. Antes da leitura, o aluno discute questões idéias que trazem à tona suas representações sobre os assuntos que serão tratados nos textos, como constatamos na proposta seguinte:

1. Why do people go to live abroad? Make a list of reasons and discuss with your class?
2. You are going to read about Ian Walker-Smith, who moved to Chile, and Thomas Creed, who moved to Korea.  
Which of these lines from the articles do you think are about Chile (C) and which about Korea (k)?
  1. ( ) As we're 2,600 m above sea level, I easily get puffed when I'm exercising.
  2. ( ) Soccer is a really big deal here ever since they hosted the 2002 World Cup.
  3. ( ) ... we converse in what we call "Espanglish."...
  4. ( ) ... learning Chinese characters stinks.
  5. ( ) ... its surrounding mines are said to make more money than any other city.
  6. ( ) I can eat spicy food like *kimchee*...
  7. ( ) It's also normal to roll out mattresses and sleep on the floor.
  8. ( ) We now have a pleasant walkway along the seafront.

3. Divide into two groups.  
 Group A: Read about Ian on this page  
 Group B: Read about Thomas on p.12
- Check your answers to exercise 2
4. Answer the questions about Ian or Thomas.
1. Where did he go to live abroad? Why?
  2. How long has he been there?
  3. What does he do there?
  4. What do you learn about his family?
  5. What is the new home town like?
  6. Have there been any difficulties?
  7. In what ways is he “in the middle of nowhere”?
  8. Does he feel at home in his new home?
  9. What does he like and dislike about his new life?
  10. What does he miss?
5. Find a partner from the other group. Compare your answers. Who do you think is happier about the move? Which new home would you prefer?
- New Headway, Upper Intermediate, p.9*

Observamos que, na seqüência de exercícios acima reproduzida, há uma iniciativa de proposta para uma conversação mais espontânea na atividade de número 5. Logo a seguir, o discurso espontâneo é novamente substituído por práticas com enfoque gramatical:

- Study the texts again and answer the questions about these expressions. Explain the meanings to a partner who read the other text.
- Ian in Chile**
1. It takes a real toll,... l.10  
What takes a toll? On what or who?
  2. \* “... the computers run 24/7. l.16  
How long do the computers operate?
  - 3, \* “I easily get puffed...” l.18  
When and why does he get puffed?
  4. \* “... itchy feet...” l.24  
Why did he get itchy feet?
  5. “winter gloves... l.48  
What still fits him like winter gloves?
- Thomas in Korea**
1. \* “... I’m really into soccer.” l.07  
Is he a soccer fan?
  2. \* “... a really big deal...” l.08  
What is a really big deal? Why?
  3. \* “... doesn’t get it.” l.09  
Who doesn’t get what? Why not?
  4. \* “... a big shot.” l.17  
Who is a big shot? What makes him a big shot?

5. \* "... the bad buy is beating him up." l.53  
Who is the bad guy beating up?

Express all the lines marked with an asterisk (\*) in more formal English.

*New Headway, Upper Intermediate, p.9*

As atividades acima discutidas para a prática de leitura nos levam a concluir que, na concepção que fundamenta o planejamento de *New Headway*, a leitura tem como objetivo principal deflagrar processos de compreensão e prática de língua em detrimento da prática discursiva. Não identificamos, também, nenhum movimento na unidade em direção a um enfoque intertextual dos cinco discursos nela contidos.

**Práticas de Produção de Texto:** A unidade propõe a redação de um currículo e de uma carta de apresentação. Traz um modelo a ser seguido. A atividade de escrita é precedida por uma de conversação, na qual os alunos discutem o que é um currículo, os seus objetivos, e que informações devem ser incluídas. Discutem ainda os objetivos de uma carta de apresentação. Depois, colocam títulos para cada uma das partes do currículo dado como modelo e discutem as informações do currículo modelo. Finalmente discutem possíveis diferenças entre o currículo modelo do livro e o currículo de seus países de origem. É a única atividade que encontramos na unidade onde há equilíbrio entre o enfoque no contexto de partida e em possíveis contextos de chegada.

**Práticas de Conversação:** Há diversas práticas de conversação apresentadas ao longo da unidade. Na primeira, há uma lista de expressões de tempo e frequência. Os alunos devem trabalhar em pares e falar de si mesmos e de suas famílias usando as expressões dadas. No segundo, completam sentenças com informações sobre a leitura de uma carta, que integra a unidade, e depois trabalham em pares, alternando-se para ler as perguntas e as respostas em voz alta. Na terceira atividade, os alunos lêem um e-mail e depois formulam questões a partir das palavras dadas no livro e revezam-se perguntando e respondendo as questões que formularam. Nestas três atividades, não há

prática de enunciação por parte dos alunos, mas somente de leitura de sentenças prontas, sobre realidades outras, que não as suas próprias. Trata-se, novamente, de um enfoque comportamentalista, que tem por objetivo levar os alunos a reproduzir a língua segundo um modelo pré-estabelecido como padrão.

A quarta atividade traz uma lista de sentenças não terminadas para que os alunos completem com suas próprias idéias. Pela primeira vez na unidade, podem falar de si mesmos, das coisas que eles e seus familiares geralmente fazem ou nunca fazem nos finais de semana, etc. São orientados a completar as sentenças e depois compartilhar as informações com os colegas.

A quinta atividade tem como título *Spoken English*. Traz uma lista de sentenças coloquiais e pede que os alunos, primeiramente, as transforme num discurso mais formal. Posteriormente, eles devem ler as linhas do discurso informal e trabalhar em pares, dando respostas adequadas a cada uma delas. Novamente, como as sentenças não são verdadeiras para os alunos, as respostas também não o serão. A atividade é apenas mais uma oportunidade de prática de língua descontextualizada e sem significado discursivo para os alunos.

Dando seqüência à unidade, há uma atividade de produção oral onde os alunos têm a oportunidade de realmente praticar a língua num enfoque discursivo: é pedido que os alunos discutam razões que levam as pessoas a morar no exterior. Devem fazer uma lista de razões, do ponto de vista de cada grupo, e depois discuti-las com a classe. Atividades neste perfil parecem proporcionar aos alunos aquilo que entendemos, num enfoque multidimensional-discursivo, como prática de produção oral discursiva. A atividade requer que o aluno tome posição discursiva, produza sentidos de acordo com sua posição ideológica. E o contato com as enunciações dos outros alunos pode auxiliá-lo a deslocar seu discurso e estabilizar novas formações discursivas. Quase no término da unidade, há uma nova atividade para prática de produção oral, onde o enfoque discursivo também pode ser constatado. Desta vez, em grupos, é pedido que os alunos fechem os olhos e pensem sobre o país deles e o que eles sentiriam mais falta se precisassem ir para o exterior. Após discutirem suas

idéias, é pedido que eles façam uma lista das desvantagens de se mudar para o exterior. Finalmente, para cada desvantagem, devem encontrar uma vantagem.

Além de permitir aos alunos a produção de enunciados onde podem tomar posição discursiva enquanto sujeitos, as duas últimas atividades, descritas acima, são as únicas na unidade didática que também proporcionam, mais diretamente, uma relação entre o contexto de partida dos alunos e o de chegada.

**Práticas de Escuta:** A unidade apresenta treze atividades de escuta. As três primeiras referem-se estritamente a temas de gramática. O livro apresenta sentenças que devem ser completadas de acordo com informações extraídas das leituras de textos. A escuta serve somente para conferir se as respostas estão corretas. A quarta e quinta atividades proporcionam práticas de escuta diferentes. Na quarta, o aluno tem o início de idéias e precisa compreender os finais. Na quinta, ele tem sentenças isoladas e precisa entender as respostas dadas para cada uma delas. Na sexta prática há um diálogo, mas o texto que consta no livro reproduz apenas a fala de uma das personagens. O aluno precisa entender a fala da outra. A sétima prática traz diálogos. O aluno deve ouvir e decidir quem está falando, com quem e sobre o que. Precisa também identificar os substantivos compostos que estão inseridos nos diálogos. As atividades de escuta 8, 10, 11 e 12 têm por objetivo a prática de pronúncia e entonação. A de número nove tem uma concepção diferente. Traz uma lista de nomes de pessoas, seguida por duas colunas: primeiramente, o que elas sentem falta em relação aos seus países de origem e, na outra coluna, informações complementares. O aluno deve ouvir o depoimento das pessoas e completar o quadro.

Nenhuma das atividades de escuta traça paralelos entre a língua e cultura de partida. Todas se referem somente à língua e cultura de chegada. Não há, também, nenhum elo proposto no material didático para relacionar os conteúdos das práticas de escuta aos conteúdos das outras práticas, com enfoque no discurso e não na língua.

Observando a primeira unidade de *New Headway* por uma ótica multidimensional-discursiva, constatamos que, dentre os materiais analisados, este é o que procura melhor equilibrar o espaço dedicado às diferentes práticas verbais, mesmo que muitas das práticas não sejam de enunciação espontânea, mas simplesmente de reprodução automática da língua. Criar oportunidades para que o aluno possa realmente produzir sentidos é trabalho necessário na complementação de material didático.

A análise dos três livros didáticos realizada neste capítulo nos leva a pensar que os livros didáticos produzidos no Brasil para o ensino de inglês no currículo de Ensino Médio tendem a ser fundamentados numa concepção de linguagem mais estruturalista, enquanto que os de publicação internacional parecem ser mais comunicativistas.

Constatamos também que, enquanto as publicações nacionais tendem a focalizar somente o desenvolvimento da prática de leitura e da língua como forma, os de publicação internacional tendem a dividir seu espaço entre as práticas de leitura, produção de textos, conversação, e escuta. Nos primeiros, as escolhas parecem ser geralmente norteadas por enfoques estruturalistas de língua, de ensino e de aprendizagem, enquanto que nos segundos, o direcionamento é estabelecido por perspectivas comunicativistas.

A presença de língua materna como facilitador de aprendizagem da língua outra não é comum nos livros de publicação internacional. Nos nacionais, o espaço concedido à língua materna encontra-se apenas nas explicações sobre a língua, e nas solicitações de traduções de vocabulário. Nos internacionais, a presença da língua materna é praticamente inexistente. Novamente, atribuímos estas características às concepções norteadas pelos enfoques estruturalistas e comunicativistas, respectivamente.

A análise dos livros didáticos nos levou a concluir, também, que os livros nacionais necessitam de maior complementação para que se possa dar a eles um enfoque multidimensional-discursivo. Isso decorre do fato de não haver, nestes materiais, espaço dedicado a todas as práticas verbais. Os livros internacionais semelhantes ao *New Headway*, embora também necessitem de

adaptações e inserções para que abordem efetivamente os componentes intercultural, de língua e discurso e de práticas verbais, sob a ótica da proposta multidimensional-discursiva, oferecem mais recursos que podem ser utilizados pelo professor como pontos de partida para o processo de complementação.

Com base nesta análise, apresentaremos, no capítulo III, uma proposta de complementação de dois dos livros didáticos aqui analisados. Optamos por exemplificar a complementação dos livros *MatchPoint* e *New Headway*. Optamos por não exemplificar a complementação do Sistema Anglo. Nossa decisão justifica-se por dois motivos. Primeiramente, o processo de complementação de *MatchPoint* e *Sistema Anglo de Ensino* seria muito semelhante, dada a afinidade das propostas pedagógicas que neles encontramos. Além disso, constatamos que *MatchPoint*, tem sido adotado por escolas particulares e públicas na cidade de São Paulo, enquanto que o *Sistema Anglo de Ensino* não tem como objetivo a escola pública. Como esperamos que esta pesquisa contribua também para o aprimoramento da qualidade na escola pública, consideramos que exemplificar a complementação de livros didáticos, num enfoque multidimensional-discursivo, a partir de *MatchPoint* pode ser mais útil aos objetivos deste trabalho.

**Capítulo 3:**  
**Complementação de Materiais Didáticos**

Por não termos encontrado antologias bilíngües de contos, em inglês e português, publicadas na última década, e que constassem com textos de múltiplos autores, optamos por incluir antologias monolíngües no corpus deste trabalho, mantendo como critério de seleção a inclusão de múltiplos autores e o ano de publicação ou reedição do livro. Para este Capítulo III, no qual fazemos um estudo sobre a complementação de livros didáticos, selecionamos duas antologias: na cultura de partida dos alunos, a *Antologia Escolar de Contos Brasileiros*, organizada por Herberto Sales e em sua 14<sup>a</sup> edição, pela Ediouro, em 1997. Na cultura de chegada, de língua inglesa, a antologia escolhida foi *Great American Short Stories*, editada por Paul Negri, publicada por Dover Publications em 2002. As antologias escolhidas trazem contos clássicos da literatura brasileira e norte-americana, respectivamente, escritos durante o século XIX e primeira metade do século XX.

Nossa opção por estas duas antologias justifica-se, primeiramente, pelo fato de que ambas mencionam em seus prefácios que foram compiladas tanto para satisfazer ao prazer de ler, quanto para o leitor interessado no estudo sobre a herança cultural dos escritores em seus países de origem. A *Antologia Escolar de Contos Brasileiros* encontra-se em sua 14<sup>a</sup> edição e tem como diferencial o fato de ser composta por contos selecionados por professores de uma escola de educação básica do Rio de Janeiro, segundo informações também incluídas no prefácio. Outro motivo para a escolha destas antologias foi a facilidade com que podem ser encontradas em livrarias, a custos razoáveis, o que facilita a possível utilização como complementação de materiais e propostas didáticas.

Ainda neste capítulo, ilustraremos também como poderia ser a complementação de livros didáticos a partir de contos em edição bilíngüe. Por não termos encontrado antologias bilíngües no perfil acima descrito, utilizaremos textos extraídos de duas outras antologias, também monolíngües. Escolhemos trabalhar com o conto *A Terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa, publicado, no contexto de partida, na antologia *Primeiras Estórias*<sup>36</sup>, e em inglês

---

<sup>36</sup>

Rosa, G. *Primeiras Estórias*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1998.

no livro *Short Shorts - An Anthology of the Shortest Stories*<sup>37</sup>, editada por Irving e Ilana Howe. Dentre as antologias selecionadas, esta última é a única que não atende ao critério de seleção por data de publicação, e está sendo utilizada por ter sido a única publicação em inglês que encontramos do texto de Guimarães Rosa.

Analisando as unidades didáticas dos três livros discutidos no capítulo anterior, constatamos que há uma grande preocupação dos autores de colocar o aluno em contato com discursos informativos, de cunho jornalístico, principalmente nos livros nacionais. Entretanto, um dos objetivos do ensino de línguas, bem como do Ensino Médio de maneira geral, deve estar na responsabilidade de formar e não apenas de informar. Segundo Harold Bloom (2000, p.15),

*"... nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Se tivermos sorte, encontraremos um professor que nos oriente, mas, em última análise, vemo-nos sós, seguindo nosso caminho sem mediadores. ... Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes e futuros. Literatura de ficção é alteridade, e portanto alivia a solidão."*

As palavras deste autor são facilmente constatadas quando observamos o perfil dos livros didáticos analisados no capítulo anterior. Nas publicações nacionais analisadas, *não há um único texto literário*. No livro de publicação internacional analisado, encontramos apenas na unidade 12 de *New Headway*, um capítulo do romance *The Blind Assassin*, de *Margaret Atwood*. É o único texto literário num universo de mais de cinquenta textos apresentados pelos três livros didáticos que fazem parte do corpus desta pesquisa.

Como dito no Capítulo II, discutiremos neste momento a complementação de livros didáticos utilizando antologias de contos. Como os textos escolhidos também não possuem tradução publicada na outra língua, o critério de escolha

---

<sup>37</sup> Howe, I&I. *Short Shorts - An Anthology of the Shortest Stories*. Bentam Books. New York, 1983.

foi identificar nos contos, aspectos temáticos que poderiam ser abordados tanto a partir do texto jornalístico presente na unidade de *MatchPoint*, quanto nas condições de produção sócio-históricas presentes nos contos literários. Por este motivo, procuramos contos de autores contemporâneos, na expectativa de que seus discursos representassem, em seus territórios, formações discursivas e imaginárias significativas daquela sociedade, naquele momento de tempo.

Para o estudo de contextos de partida, selecionamos o conto *A Nova Califórnia*<sup>38</sup>, de Lima Barreto. Dentre os motivos que nos levaram à escolha deste conto, citamos primeiramente o título do mesmo, que nos remete imediatamente ao contexto de chegada. No final do século XIX, quando o conto foi produzido, o ciclo do café consolidava as diferenças sociais no Brasil, enriquecendo ainda mais os detentores do poder financeiro e político, e empobrecendo as camadas populares. Poucas décadas antes, o ciclo do ouro nos Estados Unidos, especialmente na região da Califórnia, teve também efeitos sociais semelhantes. Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, a ambição pela possibilidade de enriquecimento através do café e do ouro, respectivamente, causou um número imenso de mortes em conflitos de diversos tipos. Esta é, provavelmente, a justificativa do título do conto de Lima Barreto.

Além do título e da possibilidade de enfoque histórico aos dois ciclos econômicos acima citados, e das conseqüências de tais ciclos na distribuição social da renda dos dois países, o conto *Nova Califórnia* também nos permite estabelecer elos com o ciclo da extração da borracha no Brasil, do qual Chico Mendes fez parte, e que motivou o envolvimento dele nos movimentos ambientalistas.

O cenário de *Nova Califórnia* é a cidade de Tubiacanga, na região rural do Rio de Janeiro. O texto é uma sátira desenvolvida em torno da chegada de um novo e misterioso morador na cidade, Raimundo Flamel, que despertou a curiosidade da população. Para facilitar a compreensão de nossa análise, resumiremos o conto nos parágrafos abaixo:

---

<sup>38</sup>

Conto disponível no Anexo 7

*Enquanto os cultos e poderosos dividiam-se em suas opiniões sobre Raimundo Flamel, alguns achando que o nobre recém-chegado era um cientista famoso, e outros achando que era um charlatão fugido do Rio de Janeiro, a população das classes baixas dividia-se, acompanhando a opinião dos poderosos.*

*Aos poucos, Raimundo Flamel foi conquistando o respeito e a admiração das pessoas, especialmente pelo carinho com que tratava as crianças e a população mais humilde. Certo dia, ele se dirigiu à farmácia do respeitável Bastos para fazer-lhe um pedido. Bastos, surpreso com a visita ilustre, colocou-se imediatamente ofereceu sua presteza. Flamel então diz que precisava dele, Bastos, e de mais dois moradores ilustres de Tubiacanga para testemunhar a favor de uma de suas descobertas científicas. Mas que precisavam ser pessoas de absoluta confiança, uma vez que o experimento era sigiloso, até que fosse devidamente reconhecido cientificamente. Tratava-se de uma fórmula para fazer ouro, a partir de ossos humanos. Bastos imediatamente nomeou dois outros nobres da cidade. Marcaram dia e hora, na casa do cientista, e como combinado, lá estiveram e presenciaram o experimento.*

*Dias depois, o cientista desapareceu misteriosamente e, a partir daquele momento, os túmulos no cemitério da cidade começaram a ser violados. As autoridades começaram a buscar os culpados até que, certa noite, os criminosos foram surpreendidos. Dois conseguiram fugir, mas um deles foi detido. Para não ser linchado pela população, revelou que roubavam os ossos para fazer ouro e revelou a fórmula que havia sido também roubada de Raimundo Flamel.*

*Naquela noite, a população foi aos poucos, chegando ao cemitério para roubar ossos. Mas os mortos no cemitério eram poucos, e os ossos, insuficientes para satisfazer a ambição dos vivos, o que gerou conflitos e um número de mortes muito maior do que o número de corpos que até então haviam sido enterrados naquele cemitério.*

Sem mencionar diretamente os Estados Unidos como contexto de chegada, Lima Barreto alerta, através de *Nova Califórnia*, sobre os perigos da ambição excessiva, que não tem fronteiras éticas e não poupa nem mesmo vidas. Neste aspecto também o conto permite enfoques interdiscursivos com o texto jornalístico, uma vez que as formações discursivas que constituem o discurso ambientalista também são de alerta em prol da vida e dos perigos que

os danos ao meio ambiente representam para os desequilíbrios ambientais e, conseqüentemente, sociais.

Expandindo a complementação de livros didáticos também com produções discursivas de contextos de chegada, utilizaremos o conto *The Egg*<sup>39</sup>, de Sherwood Andersen. Resumidamente, a narrativa resume-se no seguinte:

*Conta um garoto que, quando do seu nascimento, seus pais moravam numa fazenda, no interior de Ohio. O pai era empregado da fazenda, e a mãe, professora da escola rural. Após o nascimento do garoto, conta ele, os pais tornaram-se ambiciosos. "A paixão americana por subir na vida apoderou-se deles."<sup>40</sup>*

*Segundo o garoto, a mãe deve ter sido responsável, uma vez que, sendo professora, teve contato com histórias como a de Garfield e Lincoln, e outros personagens que subiram da pobreza para a fama. Ela fez com que o marido se demitisse da fazenda, e juntos alugaram terras para criar galinhas. Viveram dez anos empenhados no projeto das galinhas, mas não obtiveram sucesso.*

*Deixaram a criação de galinhas, mudaram para Bidwell, também no estado de Ohio, e iniciaram uma nova empreitada, abrindo um restaurante. A única coisa que o pai levou da criação de galinhas foram potes de formol que ele sempre colecionou, nos quais guardava todas as criaturas que nasceram com anomalias físicas, e em seguida morreram. Ele achava que um dia poderia ficar rico, se alguém se interessasse por sua coleção.*

*Abrir o restaurante durante o dia não foi suficiente. Passaram, por decisão da mãe, a abri-lo também à noite. Revezavam-se, o pai e a mãe, entre dormir algumas horas e tomar conta do restaurante, mas o movimento era escasso, embora estivessem localizados a poucos metros da estação de trem.*

*Aos poucos, narra o garoto, o pai também foi contaminado pela ambição da mãe e passou a dedicar horas pensando numa maneira de prosperar. Teve a idéia de que deveriam entreter os clientes com coisas interessantes. Talvez isso aumentasse o movimento no restaurante. Passavam horas, os dois, confabulando idéias de como entreter os clientes, de como tornarem-se famosos e, conseqüentemente, prosperar.*

*Certo dia, um visitante entrou no restaurante e, após servi-lo, o pai começou a procurar assunto para conversar. Falou sobre Cristóvão Colombo e disse que também*

---

<sup>39</sup> Conto disponível no Anexo 8

*sabia por um ovo em pé. Quebrou um, dois, três... e o visitante, cada vez mais entediado. Ansioso por entretê-lo, o dono do restaurante levou-o até sua coleção de aberrações da natureza, nos potinhos de éter. Ao invés de entreter o visitante, acabou causando-lhe repulsa.*

*Voltaram para o salão do restaurante e o pai retomou a questão do ovo em pé. Tentou novamente, e novamente... Quanto estava quase conseguindo, o trem que o cliente estava esperando chegou na estação, e ele deixou o restaurante e caminhou em direção à plataforma.*

*O pai, narra o garoto, foi até o quarto, segurando o tal ovo, decidido a destruir aquele e todos os ovos do mundo. Chegando lá, algo aconteceu. Ele colocou o ovo na mesinha ao lado, conversou por muito tempo com a esposa e, naquela noite, decidiram fechar o restaurante por aquela noite e dormir. Segundo o narrador, o ovo tinha sido mais forte do que os esforços da sua família.*

Este conto nos pareceu pertinente para a complementação primeiramente porque, tendo sido escrito ao término do ciclo do ouro nos Estados Unidos, relata o desejo pela posse de coisas materiais por outros caminhos, que não o ouro e o enriquecimento rápido. Além disso, a descrição dos cenários rurais no conto norte-americano nos possibilita estabelecer relações com contextos comparáveis nos cenários rurais brasileiros.

O conto de Sherwood Anderson nos possibilita, também, estabelecer ligações com o texto jornalístico, pelo empenho de Chico Mendes e de Sylvia Mitraud em prol do ambientalismo, e pela persistência de Raimundo Flamel, no conto de Lima Barreto, que dedicou anos da sua vida ao experimento de como fazer ouro.

Entendemos que a sintonia entre os três textos, o jornalístico e os dois contos, nos permite enriquecer a proposta dos livros didáticos sob uma perspectiva multidimensional-discursiva, como discutiremos abaixo. Iniciaremos propondo a complementação do livro *Match Point*, tomando a primeira unidade como exemplo. Em seguida, proporemos um modelo de complementação para *New Headway*.

### 3.1. Complementando *Match Point*

Ao analisarmos a primeira unidade de *MatchPoint*, na dimensão do componente intercultural, observamos inúmeras referências sobre pessoas, grupos sociais, legados culturais, momentos e lugares no contexto de partida dos alunos (brasileiros). Identificamos também a ausência de informações equivalentes em possíveis contextos de chegada. Entendemos que, práticas pedagógicas de enfoque informativo sobre acontecimentos em possíveis contextos de chegada podem ser geradas a partir do próprio texto. Se quiséssemos nos manter apenas no âmbito da linguagem informativa, uma pesquisa no site da WWF<sup>41</sup> seria suficiente para colocar os alunos em contato com informações sobre projetos de preservação do meio ambiente em diversas regiões dos Estados Unidos e de outros países do mundo. Se nossa proposta fosse promover um discurso intertextual de cunho ainda informativo, poderíamos explorar outro discurso de proteção ambiental a partir de *sites* de empresas. Hoje em dia, é comum que empresas desenvolvam programas de proteção ao meio ambiente e estes programas geralmente são descritos nos *sites* corporativos para que a sociedade saiba que está consumindo produtos e serviços de empresas ecologicamente responsáveis.

Quanto às práticas de língua e discurso, observamos que a concepção estruturalista de língua apresentada no material não possibilita ao aluno oportunidades de estudo da dimensão discursiva da linguagem. Entendemos que, com a inclusão de outros discursos como os citados acima, é possível discutir as formações discursivas presentes nos textos e os efeitos de sentido que elas provocam. No discurso da WWF, está sempre presente a preocupação com a conscientização global em relação ao meio ambiente. Nas enunciações presentes nos *sites* das empresas, as formações discursivas que podemos encontrar referem-se, geralmente à responsabilidade ecológica e social, nos levando ao efeito de sentido de que a empresa está preocupada em crescer com

---

<sup>41</sup>

[www.worldwildlife.org](http://www.worldwildlife.org)

qualidade sem causar danos ao meio ambiente. Poderíamos incluir diversos outros discursos informativos sobre o meio-ambiente e a proteção ambiental. Entretanto, nossa proposta não é manter a complementação de material didático dando apenas tratamento à dimensão informacional dos textos, por mais relevante que entendamos que ela seja na formação dos sujeitos em tempos de modernidade. O que pretendemos é proporcionar recursos que auxiliem o aluno a encontrar caminhos que o levem à compreender a existência do outro e a capacidade de autoria. Procuraremos, através da inclusão de textos literários, proporcionar práticas pedagógicas que facilitem o percurso dos alunos em direção a um deslocamento do pensar.

Numa perspectiva multidimensional-discursiva, a complementação da primeira unidade de *MatchPoint* a partir dos contos acima citados poderia ser abordada da seguinte maneira:

**Componente Intercultural:** Diversos aspectos culturais podem ser abordados a partir de enunciações feitas no conto *Nova Califórnia*. Dentre eles, citamos o estilo de vida no final do século XIX, em pequenas cidades como Tubiacanga, no interior do Rio de Janeiro, e os grupos sociais existentes naquela região; a ascensão social nas pequenas cidades da zona rural da região sudeste; Personagens típicos de destaque social em pequenas cidades, como o cientista Raimundo Flamel, os trabalhadores da área de saúde, como o boticário Bastos, e os letrados como Capitão Pelino e as dificuldades de acesso à Educação nos contextos rurais do final do século XIX; o ciclo do café e a economia brasileira naquela época. No contexto de chegada, o conto *The Egg* nos remete a discussões a vida no interior de Ohio, nas fazendas, como a vida da família protagonista do conto, também no final do século XIX; as dificuldades de ascensão social nos Estados Unidos, exemplificada pelos esforços da família para conquistar posições sociais melhores; personagens como a mãe do garoto, narrador do conto, e as dificuldades de acesso à Educação nas pequenas cidades dos Estados Unidos naquele momento histórico; personagens típicos de uma vida rural como o garoto, o pai e a mãe; a economia nos Estados Unidos e

a busca de ascensão social motivada pelo ciclo do ouro na metade do século XIX, que além de ser o cenário que antecede o momento histórico em que se situa a narrativa *The Egg*, é também o elemento motivador do título do conto de Lima Barreto.

Podemos pensar o planejamento de aulas retornando ao texto jornalístico sobre a morte de Chico Mendes e buscar as mesmas questões sociais e econômicas em contextos atuais, discutindo os possíveis interesses políticos, sociais, ideológicos e econômicos envolvidos nos movimentos ambientalistas no Brasil, nos Estados Unidos, e até mesmo em outros possíveis contextos de chegada. Além das informações trazidas pelo texto do livro didático, ressaltamos a relevância do discurso empresarial, que como já dissemos, procura reforçar a imagem de empresa ecologicamente responsável, temos o discurso legal, que pode ser investigado nos contextos de partida e de chegada, o discurso governamental, etc. Acreditamos que quando maior a diversidade de formações discursivas com as quais o aluno tiver contato, maior será a possibilidade de exercer a tomada de posição sobre os temas tratados.

**Componente de Língua e Discurso:** O texto jornalístico e os dois textos literários acima descritos, numa ótica interdiscursiva, permitem diferentes enfoques. Alguns dos eixos de discussão podem ser: a ascensão social, a ambição, a persistência em busca de um objetivo, instituições como família, sociedade e religião etc., focalizando sempre os contextos de partida e de chegada. No texto jornalístico, o discurso da ambição fica implícito na descrição da morte de Chico Mendes. Descrito como um seringueiro de origem humilde, o texto relaciona a fama de Chico Mendes ao seu empenho pela proteção da floresta amazônica. A corrupção fica implícita na descrição que o texto traz de sua morte, causada pela fúria dos fazendeiros, que tinham seus interesses afetados pelo movimento ambientalista liderado por Mendes. A materialidade lingüística do texto evidencia, através das formações discursivas, o discurso do poder vinculado aos lugares sociais das personagens envolvidas nos fatos relatados:

*"Three days before Christmas 1988, Brazil was stunned by the news that Chico Mendes, a humble rubber tapper who had become the country's most famous crusader for the protection of the Amazon rain forest, had been murdered by furious Brazilian landowners." (MatchPoint, pág.6)*

O conto de Lima Barreto traz o discurso da ambição e dos lugares sociais por caminhos discursivos típicos da linguagem literária. Por não ter como característica discursiva a objetividade do texto jornalístico, mas sim a trama típica do texto literário, o conto dilui o discurso da integridade e da corrupção em diversos momentos, como por exemplo, na descrição da cidade e das personagens, como ilustram os enunciados abaixo:

*"Ninguém sabia donde viera aquele homem. [...] Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples, um tipo que tinha parte com o tihoso."*

*"Chico da Tirana, o carreiro, quando passava em frente da casa do homem misterioso, ... não deixava de persignar-se e rezar um 'credo'."*

Numa visão discursiva, entendemos que a linguagem não é transparente. O sentido não está inteiramente nas palavras, mas na relação delas com determinadas formações discursivas. Quando estas mudam, mudam os efeitos de sentido. Em *Nova Califórnia*, é possível identificar, nas formações discursivas dos "adiantados" e dos "crentes e simples", um imaginário explícito no texto em torno do poder, da integridade e da corrupção. O discurso das personagens "ilustres" de Tubiacanga influencia diretamente nas formações imaginárias e discursivas dos "crentes e simples":

[Capitão Pelino era ] *"mestre-escola e redator da Gazeta de Tubiacanga, órgão local e filiado ao partido situacionista ... [...]...era sábio, era gramático."* [ Para ele, Raimundo Flamel, o recém-chegado, era um ] *"indivíduo suspeito, que inquieta a imaginação de toda uma população. [...] Um caloteiro, um aventureiro, ou talvez um ladrão fugido do Rio."*

*"... o boticário Bastos, concluíra que o desconhecido devia ser um sábio,... [...] a opinião de Bastos levou tranqüilidade a todas as consciências e fez com que a população cercasse de uma silenciosa admiração a pessoa do grande químico, que viera habitar a cidade."*

Nos enunciados acima, extraídos de *Nova Califórnia*, a materialidade lingüística nos demonstra opiniões de dois grupos sociais: os "adiantados" e os "crentes e simples". O discurso representa o lugar social de cada uma das personagens na sociedade de Tubiacanga. Um dos enfoques que pode ser dado à língua, numa perspectiva discursiva nesta unidade, é promover práticas onde sejam contemplados outros exemplos das relações de poder que constituem a sociedade de Tubiacanga. O enfoque interdiscursivo dos textos em questão possibilita identificação, no texto jornalístico, de enunciados que também reproduzem as relações de poder entre, por exemplo, os ambientalistas e as forças contrárias ao ambientalismo. Lembremo-nos de que o texto descreve Chico Mendes como um seringueiro humilde, enquanto afirma que aqueles que o mataram eram fazendeiros furiosos (com o movimento ambientalista):

*"... Chico Mendes, a humble rubber tapper [...] had been murdered by furious Brazilian landowners." (MatchPoint, pág.6)*

A questão da busca por ascensão social também se faz presente no conto de Lima Barreto. Entretanto, as formações discursivas que geram a produção de enunciados são diferentes, com características típicas da linguagem literária, como ilustra o exemplo abaixo:

*"Docilmente, com aquela doçura particular às multidões furiosas, cada qual se encaminhou para casa, tendo na cabeça um único pensamento: arranjar imediatamente a maior porção de ossos de defunto que pudesse." [...] A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos. Houve facadas, tiros, cachações. [...] De manhã o cemitério tinha mais mortos do que aqueles que recebera em trinta anos de existência."*

Outro aspecto que possibilita práticas pedagógicas em relação ao componente de língua e discurso é a questão da objetividade da linguagem

jornalística em contraponto à prolixidade característica do discurso narrativo-literário. Uma análise das duas citações reproduzidas acima, a primeira do texto jornalístico, e a segunda do texto literário, seriam suficientes para ilustrar este aspecto nos dois gêneros discursivos em foco. O planejamento pode contemplar práticas que promovam oportunidades de busca de outros exemplos de especificidades do gênero jornalístico e da narrativa literária, partir dos mesmos textos.

É fundamental ressaltar que todos os elementos da cultura de partida que forem deflagrados durante as discussões tenham também contrapontos na cultura de chegada. É preciso tomar cuidado para que estereótipos não sejam reforçados. Um dos perigos que encontramos na escolha das duas antologias com as quais estamos trabalhando neste capítulo foi a diferença de formações imaginárias que nortearam a escolha dos textos pelos dois autores.

No prefácio da *Antologia Escolar de Contos Brasileiros*, Herberto Sales afirma que *"uma antologia, em geral, reflete o gosto literário de quem a organiza. As inclusões e omissões se devem a uma aferição subjetiva do selecionador. E, como tal, quase nunca tem um sentido censitário estrito, de arrolamento sistemático de autores, nem envolve um julgamento definitivo de obras, dentro de um critério distributivo de valores."* (pág.7) A antologia organizada por Herberto Sales, com o auxílio dos professores do Colégio André Maurois<sup>42</sup>, no Rio de Janeiro, traz um discurso representativo de alguns aspectos históricos do Brasil, predominantemente durante o século XX, incluindo alguns textos do final do século XIX.

A Antologia traz contos de dezessete escritores brasileiros<sup>43</sup>. Uma das características interdiscursivas que a seleção de contos possibilita identificar é a presença de contos cujos enredos baseiam-se, entre outros aspectos, na incidência de mortes. Dentre os dezessete contos incluídos na antologia, doze falam sobre a morte. Dentre estes doze, oito tratam da morte por emboscadas

---

<sup>42</sup> No prefácio, Herberto Sales agradece ao corpo docente da referida escola por terem colaborado com a seleção dos textos, para que a antologia atendesse a objetivos pedagógicos determinados por ele e pelo referido grupo de professores.

<sup>43</sup> Lista de escritores e contos no Anexo 9.

ou chacinas, motivadas por ciúme, vingança, ou ambição. Sabemos que o período histórico que a antologia representa, em especial referente ao final do século XIX e durante pelo menos a primeira metade do século XX, o sertão brasileiro realmente viveu histórias de violência e impunidade, que motivaram a produção dos referidos contos.

É preciso, entretanto, ter o cuidado de lidar com este discurso da violência, da impunidade, da corrupção, para não reforçar visões sócio-culturais estereotipadas e manipuladoras. Não encontramos na antologia *Great American Short Stories* a presença do discurso da violência de forma tão incisiva quanto na antologia brasileira. Entretanto, no prefácio da edição americana, o editor *Paul Negri* afirma o critério de seleção para os textos incluídos na antologia foi o de incluir histórias que *"lidem com temas como o amor, a guerra, a solidão, a busca pela felicidade, a morte da ilusão"*. Afirma ainda que a antologia foi planejada para *"qualquer leitor que queira entender o caráter americano, estudar a herança perpétua dos grandes escritores do país, ou simplesmente apreciar os prazeres de uma boa leitura"*.

Numa ótica discursiva, percebemos que, na seleção de contos presentes na antologia norte-americana, o amor, a solidão, a busca da felicidade e a morte da ilusão são discursos mais predominantes do que o discurso da guerra. Este fato poderia nos levar ao efeito de sentido de que, a Literatura norte-americana não é marcada pelo discurso da violência e da corrupção. Seria uma visão ingênua da amplitude da referida Literatura. Há um grande número de antologias norte-americanas que discorrem especificamente sobre o discurso da violência e do crime, como *Crime, Fear and the Law in True Crime Stories*, organizada por Anita Biressi, publicada no ano de 2001 pela Plagrave Publishers, nos Estados Unidos, *Twelve American Crime Stories*, organizada por Rosemary Herbert, e publicada pela Editora Oxford, na Inglaterra, em 1997. Como estas, uma busca pelo site de livrarias nos permite encontrar inúmeros títulos de livros do mesmo perfil. Mesmo na antologia em discussão, organizada por Paul Negri, os discursos de Hawthorne, Allan Poe, Mark Twain e

Hemingway, entre outros, são constituídas por formações discursivas em torno da violência, da morte, do crime, e da guerra.

Poderíamos ter optado por um conto, no contexto de chegada, que também retratasse a violência, a corrupção, a impunidade. Tomamos caminhos diferentes porque acreditamos que, a partir do conto *Nova Califórnia* e do texto jornalístico temos elementos suficientes para deflagrar discussões sobre tais temas, tanto no contexto de partida quanto no de chegada. A partir do conto de Lima Barreto, a discussão sobre os massacres provocados pelo ciclo do ouro e pelas corridas por terras nos Estados Unidos já são elementos suficientes para descaracterizar possíveis visões estereotipadas de que este tipo de violência existe somente no Brasil. Os massacres históricos do "far-west" americano reforçam este efeito de sentido.

Tomando os Estados Unidos como contexto de chegada, mais especificamente a região rural de Ohio, o conto *The Egg* nos traz o discurso da ascensão social, do sonho, da ambição, através de formações discursivas construídas a partir do imaginário de um jovem adulto, que relata suas experiências de infância e adolescência junto de sua família:

*"My father was, I am sure, intended by nature to be a cheerful, kindly man. Until he was thirty-four years old he worked as a farm-hand for a man named Thomas Butterworth whose place lay near the town of Bidwell, Ohio. ... [...] ... It was in the spring of his thirty-fifth year that father married my mother, then a country school-teacher, and in the following spring I came wriggling and crying into the world. Something happened to the two people. They became ambitious. The American passion for getting up in the world took possession of them."*

O discurso presente em *The Egg* remete o leitor a formações imaginárias diferentes daquelas dos textos anteriores. No conto de Sherwood Anderson, os enunciados nos levam ao efeito de sentido de que a busca pela ascensão social é inerente ao ser humano, mas que o processo é difícil. Permite discussões sobre os discursos da integridade e da persistência. O conto apresenta a busca por ascensão social como um valor nacionalista:

*"The American passion for getting up in the world took possession of them."*

No texto de Sherwood Anderson, o discurso da mãe é o discurso dominante, sustentado pelo poder que conquistou através do acesso à educação. É o imaginário dela que dita ao marido e ao filho o que pode e deve ser feito. E eles, em seus lugares sociais de menor poder, submetem-se às decisões tomadas por ela, como conta o narrador:

*"It may have been that mother was responsible. Being a school teacher she had no doubt read books and magazines. She had, I presume, read of how Garfield, Lincoln, and other Americans rose from poverty to fame and greatness and as I lay beside her - in the days of her lying-in - she may have dreamed that I would some day rule men and cities. At any rate she induced father to give up his place as a farm-hand, sell his horse and embark on an independent enterprise of his own. [...] For herself, she wanted nothing. For father and myself she was incurably ambitious."*

As relações de poder presentes em *The Egg* nos permitem explorar as relações familiares e sociais, por exemplo. Possibilita práticas pedagógicas pelas quais sejam retomados os textos anteriores e exploradas as relações sociais e interpessoais em função do poder explícito, ou implícito nos discursos. No texto jornalístico, há pelo menos dois enfoques das relações de poder que podem ser exploradas: por um lado o poder dos fazendeiros e daqueles que agridem ao meio ambiente em prol de causas próprias, e o poder dos movimentos ambientalistas, cada vez mais presentes em todas as mídias. Em *Nova Califórnia*, o discurso do poder também apresenta perspectivas diferentes: o discurso dos "respeitáveis" da cidade, grupo constituído pelos que detinham o poder do dinheiro e/ou da cultura, e o discurso dos "humildes", da população menos privilegiada.

As unidades de *MatchPoint* apresentam, além do texto, somente exercícios para prática de estrutura e vocabulário. Entendemos que o material proposto, se precisar ser utilizado<sup>44</sup>, não precisa fazer parte do tempo da aula. Se o planejamento pedagógico contemplar recursos para que tais exercícios não tomem o tempo de sala de aula, será possível maior inclusão de atividades de

---

<sup>44</sup> Em muitas escolas, constatamos que os professores são orientados a utilizar os materiais adquiridos pelos alunos, evitando assim a crítica dos pais por tê-los comprado desnecessariamente.

enfoque discursivo no planejamento. Práticas estruturais por uma perspectiva discursiva podem ser deflagradas através, por exemplo, de buscas de enunciados em que as estruturas em foco na unidade sejam identificadas no discurso, tanto a partir do texto jornalístico quanto dos contos.

**Componente de Práticas Verbais:** A inclusão dos textos literários de Lima Barreto e Sherwood Anderson no planejamento da unidade nos permite expandir a proposta pedagógica para todas as práticas verbais.

No planejamento de práticas de leitura, podemos considerar, por exemplo, atividades de identificação de eixos temáticos comuns aos três textos, como ascensão social, a integridade e a ambição, a perseverança em relação a objetivos e metas, etc. Outro aspecto que pode ser contemplado é a busca de semelhanças e diferenças quanto à maneira de produzir sentidos de convencimento. Características discursivas ligadas à idéia de convencimento podem ser encontradas, por exemplo, no discurso da mãe, no texto de Sherwood Anderson, no discurso do boticário Bastos e do Capitão Pelino, no texto de Lima Barreto, e no discurso da ambientalista Sylvia Mitraud, no texto jornalístico. Podem ser exploradas, ainda, expressões típicas de língua, discurso e cultura nos textos literários. No texto de Lima Barreto, expressões como "acudia pelo nome de..." o carteiro ia "sopesando um maço alentado de cartas", etc. No texto de Sherwood Andersen, o narrador refere-se, por exemplo à fazenda onde morava dizendo "*[My father worked] for a man named Thomas Butterworth whose place lay near the town of Bidwell, Ohio*. Expressões como *named* e *place* possuem efeitos de sentido em diferentes discursos em inglês e português. O texto jornalístico, por sua vez, traz seqüências discursivas típicas da mídia, como " *Sylvia Mitraud, [...] the daughter of a Brazilian economic-planning-ministry bureaucrat, [...] had been born to care more about her Portuguese enunciation than the environment*. Por este enfoque, é possível planejar práticas que levem ao entendimento, por exemplo, de que a seqüência de adjetivos utilizada para descrever o pai de Sylvia no discurso jornalístico, certamente não seria utilizada pelos moradores de Tubiacanga, nem pelos empregados das fazendas de Ohio para descrever a mesma pessoa.

Entendemos que as práticas verbais são interligadas, e que, portanto, desenvolver práticas de leitura requer envolvimento com as demais práticas. Aliada à prática de leitura, sugerimos relacionar a prática de tradução, uma vez que esta prática parece contribuir para uma compreensão mais ampla daquela. Ressaltamos, entretanto, que a prática de tradução pode ser utilizada para mobilizar discussões sobre discurso, língua e cultura, e não para promover exercícios onde a perfeição da tradução seja o objetivo pedagógico. A riqueza da prática pedagógica na aula de língua, a partir de exercícios de tradução, pode estar na discussão de possibilidades discursivas, dos efeitos de sentido do texto original e de alternativas na língua alvo, e não na busca de uma única tradução “correta”. Consideremos o primeiro parágrafo do texto jornalístico:

*"Once dominated by fringe activists, environmentalism is now an essential element of political reform - especially in the developing world, where the destruction of nature threatens to widen the gap between rich and poor nations. So as Sylvia Mitraud tries to save Brazil's ecosystem, she's looking for help in humble places."*

Em poucas linhas há diversos desafios para um exercício de tradução. Expressões que podem carregar diferentes efeitos de sentido, como o advérbio de tempo *once*, o adjetivo *developing*, verbos como *threaten* e *widen* representam desafios para os alunos no momento de reproduzir a notícia de maneira adequada em português.

Ainda refletindo sobre a tradução como prática pedagógica, selecionamos parte do primeiro parágrafo do texto *The Egg*:

*"My father was, I am sure, intended by nature to be a cheerful, kindly man. Until he was thirty-four years old he worked as a farm-hand for a man named Thomas Butterworth whose place lay near the town of Bidwell, Ohio. ... [...] ... It was in the spring of his thirty-fifth year that father married my mother, then a country school-teacher, and in the following spring I came wriggling and crying into the world. Something happened to the two people. They became ambitious. The American passion for getting up in the world took possession of them."*

As primeiras linhas do primeiro parágrafo, discutidas também no componente de língua e discurso, podem enriquecer a experiência de tradução. Expressões como *was..intended to, a farm-hand, place*, dentre outras, podem produzir, em português, efeitos de sentido que não fazem parte do projeto discursivo em inglês. Consideremos o enunciado abaixo:

*"My father was, I am sure, intended by nature to be a cheerful, kindly man."*

*"Tenho certeza de que meu pai era, por natureza, um homem alegre e gentil."*

*"Tenho certeza de que meu pai nasceu para ser um homem alegre e gentil."*

Embora sutis, as traduções diferentes nos remetem a efeitos de sentido diferentes. *"Be intended by nature"* pode trazer um sentido de predestinação, o que vem de encontro ao enunciado da segunda tradução, enquanto que, na primeira, se *"meu pai era, por natureza, um homem alegre e gentil"*, talvez ele não o seja mais. Ainda no mesmo parágrafo, encontramos o seguinte enunciado: *"... he worked as a farm-hand for a man named Thomas Butterworth whose place lay near the town of Bidwell, Ohio."*

A palavra *"place"*, que consta nos dicionários como *lugar, casa*, não corresponde exatamente ao efeito de sentido que produz no texto original. O sentido ao qual se refere no enunciado acima é mais do que simplesmente uma casa ou um lugar. Trata-se de uma propriedade rural, de uma fazenda. Entendemos que tais discussões contribuem para a aprendizagem de língua por mobilizarem os alunos na busca do entendimento dos enunciados, tanto na língua original do texto quanto na língua alvo.

Dentre os três textos que nos propusemos a discutir, o maior desafio para a prática de tradução no currículo de língua pode estar exatamente no texto de Lima Barreto. Observemos o parágrafo abaixo:

*"Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era subscrita a correspondência que recebia. Era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o*

*desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas oriundas do mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes..."*

Que traduções poderiam ser elaboradas para expressões como *acudir pelo nome de, assim era subscrita a correspondência, ir a um dos extremos da cidade, o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas, línguas arrevesadas*, etc.? Tanto este, como diversos outros trechos do texto literário de Lima Barreto, oferecem uma excelente oportunidade para a discussão das questões subjetivas quase intraduzíveis para uma língua outra.

Expressões na língua de partida como *"Acudia pelo nome de", "Ir aos extremos da cidade", "sopesando um maço alentado de cartas",* ou *"línguas arrevezadas"* podem gerar práticas pedagógicas relevantes por propiciarem discussões sobre as diferenças culturais dentro da variedade de culturas existente na mesma língua de partida, e por proporcionarem também discussões sobre possibilidades de tradução que produzam os efeitos de sentido desejados e adequados na língua alvo.

Certamente, para todos os questionamentos levantados acima sobre a prática de tradução, num contexto pedagógico, diferentes alternativas de tradução seriam propostas por sujeitos diferentes, uma vez que cada um seria interpelado pelo discurso do texto original de maneira diferente. A variedade de resultados enriquece a prática e pode criar oportunidades de discussão, ajustes e aprimoramento lingüístico e discursivo. Entendemos que a prática de tradução pode contribuir para que haja maior sensibilização discursiva, tanto em relação à língua materna quanto à língua outra.

Quanto à prática de produção de textos, enfoques que contemplem discussão sobre diferentes pontos de vista e práticas de reformulação de texto podem contribuir para criar oportunidades de prática tanto da língua quanto do discurso. Em *Nova Califórnia*, o conto é originalmente narrado por um narrador não participante da história. Como seria contato de o protagonista fosse Raimundo Flamel, o boticário Bastos, ou de qualquer outra personagem da

história? No conto *The Egg*, a narrativa é feita a partir do ponto de vista do menino. Como seria o discurso do ponto de vista do pai, ou da mãe? Sugerimos que os alunos contem a história do ponto de vista da mãe, do pai, ou de outro ponto de vista escolhido por eles.

Outro enfoque pode ser dado pela transposição de gêneros. Como seria o discurso se o conto fosse transformado em notícia? É importante ressaltar que, de acordo com a proposta multidimensional-discursiva, não estão excluídas experiências com a produção de textos primeiramente em língua de partida, e reflexões sobre suas posições na língua materna.

Ainda em relação à prática de produção de texto, a abordagem multidimensional-discursiva propicia os procedimentos de re-escritura de texto. Por este enfoque, a primeira versão do texto deve ser reescrita e aprimorada primeiramente em seu conteúdo, coesão e coerência, para posteriormente receber tratamento em relação à língua enquanto forma. Um mesmo texto pode precisar ser reescrito de diversas vezes para que realmente o resultado pedagógico possa ser efetivamente observado. É o progresso notado entre a primeira e a última versão do texto que faz com que a atividade alcance seus objetivos pedagógicos.

Por serem interligadas as práticas verbais, a prática de conversação estará presente em muitos momentos já aqui discutidos. Em condições de produção semelhantes às que caracterizam o grupo de escolas em foco nesta pesquisa, onde a maioria dos alunos tem recursos discursivos para produzir enunciações simples na língua alvo, é preciso planejar atividades nas quais os alunos possam interagir na língua alvo. A integridade, a ambição, a ascensão social, e a persistência em busca de objetivos, que destacamos no componente intercultural em relação aos três textos que compõem esta unidade, podem deflagrar discussões sobre outras notícias do contexto de partida de alunos e professor, bem como de contextos de chegada.

O sentido de "admiração" construído nos textos em relação a algumas das personagens também pode ser um tópico considerado nos conteúdos. Por exemplo, os moradores admirando os cultos e sábios de Tubiacanga, o menino

e seu discurso de admiração pelo pai e pela mãe, e a admiração pelos que abraçam a causa do ambientalismo, no texto jornalístico. A partir deste aspecto, podemos deflagrar a expansão da discussão, prevendo que aos alunos que escolham e descrevam pessoas que eles admiram. Assim estaria considerada a oportunidade de tomada de posição dos alunos a partir de seus próprios lugares sociais.

Acreditamos que as atividades para prática de conversação devem ser enriquecidas com pesquisas realizadas pelos alunos. Este procedimento vem de encontro, também, com os objetivos dos PCNs, que determinam a habilidade de pesquisar, analisar e concluir como essencial no Ensino Médio. Se, em grupos diferentes, assuntos pertinentes aos textos forem pesquisados, as trocas de informação na sala de aula serão evidentemente mais ricas. Podemos ter grupos diferentes pesquisando, por exemplo, o ciclo do ouro nos Estados Unidos e do café no Brasil. Ao compartilhar as informações, podemos definir melhor, juntamente com os alunos, as condições sócio-históricas de produção dos dois contos literários.

Ainda em relação à prática de conversação, que pode ser aliada ao exercício de pesquisa, sugerimos pedir aos alunos uma pesquisa sobre os projetos da WWF no mundo. Se cada grupo for responsável por pesquisar um continente, certamente todos terão muito a contribuir para uma discussão informativa na aula.

Em relação à prática de escuta, não há recursos originados pelos textos literários nem pelo texto jornalístico. Entretanto, entendemos que os relatos de pesquisa e as discussões em grupo podem proporcionar oportunidades de escuta ricas e autênticas. Sugerimos acrescentar reportagens ou entrevistas extraídas de telejornais. Assuntos relacionados ao meio ambiente, aquecimento global, animais em extinção, etc., estão presentes na mídia televisionada com grande frequência e não seria difícil para o professor gravar e utilizar estes recursos em aula, como fonte de exercício de escuta. Também o cinema pode enriquecer esta prática. Escolhemos como exemplo o filme *Far and Away*, traduzido em português como *Um Sonho Distante*. O filme, dirigido por Ron

Howard, lançado em 1992, relata a história de imigrantes irlandeses que, por volta de 1890 foram para os Estados Unidos em busca de ascensão social e que, em muitos casos, participaram da corrida pelas terras<sup>45</sup> em 1893.

Três cenas são suficientes para fornecer excelentes recursos de prática de escuta, bem como elementos para discussão e enriquecimento das outras práticas. Na cena de abertura do filme, Joseph Donnelly, personagem interpretado por Tom Cruise, juntamente e incentivado pela filha de seu ex-patrão, Sharon, personagem interpretado por Nicole Kidman, planejam a fuga para os Estados Unidos. Ele, em busca de ascensão social, e ela em busca de liberdade e de uma vida moderna. As atitudes de Joseph e Sharon discussões interdiscursivas com o conto *The Eggs*: o determinismo e persistência em busca de um sonho. Os problemas da viagem, ilustradas na cena da chegada aos Estados Unidos e na dificuldade de conseguir trabalho permite o estabelecimento de paralelos com as dificuldades narradas pelo menino em *The Eggs* e os esforços dos pais em cada tentativa. Finalmente, a terceira cena que sugerimos para uma prática de escuta seria a da corrida pela conquista de terras. No texto desta cena, são expostas as regras para os participantes da corrida, e todos precisam aceitar o acordo para participar da corrida. A cena permite a retomada do texto *Nova Califórnia*, quando Raimundo Flamel pede ao boticário Bastos e aos outros dois moradores de Tubiacanga, escolhidos por Bastos, que cumpram as regras do acordo em relação à sua descoberta. Nos dois discursos, tanto no de *Far and Away* quanto no de *Nova Califórnia*, o discurso da ambição, representado pelo não cumprimento de pactos, determina as mortes narradas nos textos, tanto no contexto de partida quanto no de chegada. Esta cena é fundamental para sinalizar o discurso da violência como presente também na cultura de chegada.

---

<sup>45</sup> Fato histórico verídico. Houve cinco corridas pela posse de terras, chamadas de *Land Run* ou *Land Rush*. A primeira delas ocorreu em 22 de abril de 1889 e a última em 3 de maio de 1895. Terras que pertenciam ao governo americano eram simbolicamente vendidas, leiloadas ou sorteadas por loteria a famílias de colonos, americanas ou estrangeiras. Nos casos onde ocorreram corridas no sentido estrito da palavra, a posse era concedida a quem primeiro chegasse ao lote e fixasse sua bandeira. Para mais informações sobre este momento histórico, consultar [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org).

Através dos recursos acima sugeridos, a prática de escuta retomaria os assuntos que propusemos em relação ao componente intercultural e ao de língua e discurso. Acreditamos que a língua, quando vista por uma perspectiva discursiva, não deve limitar-se a propor práticas verbais isoladamente, como ocorria nos primeiros momentos da abordagem comunicativa, em relação às chamadas "habilidades". Entendemos que a interligação entre as práticas precisa ser natural e espontânea no planejamento de uma unidade didática para que os discursos sejam o mais próximo possível de enunciações autênticas.

### **3.2. Complementando *New Headway***

A complementação da primeira unidade do livro *New Headway* pode ser muito mais simples do que a de *MatchPoint*. Por já trazer algumas iniciativas de abordagem discursivas e por contemplar propostas de desenvolvimento de todas as práticas pedagógicas, exceto a de tradução, a inclusão de textos literários pode ser mais simples de ser relacionada aos conteúdos propostos pelo livro do que no caso de *MatchPoint*, onde todos os elos precisam ser estabelecidos pelo professor. Para evitar redundância, resumiremos alguns aspectos da complementação de *New Headway*, quando forem semelhantes ao que já foi discutido em relação a *MatchPoint*.

Utilizaremos como textos literários os mesmos dois textos utilizados na complementação de *MatchPoint*: *The Egg*, de Sherwood Anderson e *Nova Califórnia*, de Lima Barreto. Nosso objetivo é ilustrar como são amplas as oportunidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir de antologias. O mesmo texto literário pode gerar práticas pedagógicas para diferentes unidades didáticas. Da mesma forma, textos literários diferentes podem gerar práticas pedagógicas para a mesma unidade didática. Este fato torna ainda mais relevante a presença de antologias literárias nas bibliotecas escolares, dada a amplitude de oportunidades de aprendizagem que podem ser geradas a partir de poucos livros.

Estudaremos, a seguir, a complementação da primeira unidade de *New Headway*, nos três aspectos da abordagem multidimensional-discursiva: o componente intercultural, o de língua e discurso, e o de práticas verbais.

**Componente Intercultural:** A partir dos diferentes discursos presentes no livro didático, podemos abordar, entre outros, os seguintes assuntos: aspectos culturais referentes ao turismo no Brasil e no exterior, em contextos de chegada que podem ser definidos juntamente com os alunos; o estrangeiro impatriado<sup>46</sup> no Brasil e o brasileiro expatriado<sup>47</sup> para diferentes partes do mundo; a busca por ascensão social no Brasil e no exterior, mais especificamente em relação a oportunidades de trabalho e de estudo.

Os discursos do livro didático têm como eixo comum a saudade de casa e a dificuldade de adaptação à terra outra. A inclusão dos textos literários agrega componentes às discussões que podem ser deflagradas a partir dos textos incluídos no livro, além de abrir novas possibilidades de enfoques intertextuais. A inclusão dos contos *Nova Califórnia* e *The Egg* nos permite iniciar uma discussão sobre realidade e mito sobre a vida em contextos outros. Em *Nova Califórnia*, o cientista Raimundo Flamel também deixa sua terra natal, dentro do mesmo país, ou talvez até do mesmo estado, provavelmente para desenvolver um projeto científico altamente sigiloso e é morto, talvez por desconhecer os perigos da terra outra. Em *The Egg*, a família do garoto narrador deixa sua terra natal em busca da realização do sonho da prosperidade. Lutam, perseveram diante das dificuldades, e terminam, no conto, sem realizar o sonho de ascensão social.

Com base nos discursos acima citados, podemos promover discussões e pesquisas em relação a diversos temas: à ascensão social no Brasil e nos

---

<sup>46</sup> Terminologia utilizada nas empresas para referir-se aos estrangeiros que trazem para assumir posições profissionais no Brasil. O processo de impatriamento geralmente oferece adaptação cultural, auxílio na localização e estruturação de moradia, apoio nas decisões educacionais para os filhos, etc.

<sup>47</sup> Termo utilizado nas empresas para referir-se àquele que é tirado de sua pátria para trabalhar no exterior.

Estados Unidos<sup>48</sup>; o acesso à Educação nos dois países; o mercado de trabalho e as condições sócio-econômicas nos dois contextos. Em todos os casos, paralelos podem ser traçados entre dois momentos históricos: o final do século XIX, momento que determina as condições de produção dos textos literários, e o início do século XXI, momento que situa os discursos presentes no livro didático.

Em todos os temas acima sugeridos, é fundamental que o aluno tome posição discursiva: em relação às suas formações imaginárias, por exemplo, sobre morar em outro lugar no mundo, para estudar ou trabalhar; sobre o mercado de trabalho; sobre as dificuldades de mudar para um lugar, em cuja língua ele não é capaz de se comunicar, etc.

**Componente de língua e discurso:** O livro *New Headway* traz enfoques discursivos formais e informais, que podem ser explorados. O conto *The Egg* traz o discurso do ponto de vista de um garoto que se expressa com ingenuidade, mas através de um discurso formal. Em *New Headway*, há o discurso de dois garotos relatando suas experiências fora de seus países de origem: um deles, participante de um programa de intercâmbio, e o outro garoto, acompanhando os pais que passaram a trabalhar no exterior. Estes dois discursos são informais e, juntamente com a formalidade do discurso do garoto em *The Egg*, permitem deflagrar discussões sobre registros formais e informais e as condições de produção de definem o uso de um ou de outro.

A variedade de textos no livro didático, cada um deles trazendo enunciados produzidos a partir de formações discursiva diferentes, permite ampla discussão sobre as formações imaginárias que construímos a cerca de outros povos, territórios e culturas. Nos textos literários, podemos pedir que identifiquem também as formações imaginárias, por exemplo, da sociedade de Tubiacanga em relação ao cientista *Raimundo Flamel*, e do garoto no conto *The Egg* em relação ao pai e à mãe. O estudo discursivo das formações imaginárias a partir dos textos do livro didático e dos contos possibilita deflagrar discussões

---

<sup>48</sup> Cenário escolhido como contexto de chegada por ser o cenário do conto *The Egg*. Poderia ser substituído por outro.

a respeito de estereótipos culturais, que geralmente não correspondem à realidade.

Outro enfoque aos textos que compõem esta unidade pode estar no contraste histórico sobre as condições de trabalho e as classes sociais no final do século XIX e no momento atual. No cenário estabelecido pelos contos, a economia era direcionada pelo ciclo do café no Brasil e o do ouro nos Estados Unidos. Estes ciclos econômicos faziam com que pessoas deixassem suas terras de origem em busca do sonho da fortuna. Muitos dos textos do livro didático relatam experiências de pessoas que abriram mão do conforto e da estabilidade que tinham em seus países de origem em busca de oportunidades no exterior, visando principalmente ascensão social, profissional e/ou cultural. Em alguns casos, os textos também relatam as frustrações e o medo do fracasso, que podem deflagrar discussões que permitam a tomada de posição dos sujeitos a partir de seus lugares discursivos.

**Componente de Práticas Verbais:** Muitas das práticas verbais propostas na complementação de *MatchPoint* podem ser utilizadas na complementação de *New Headway*. As práticas para o desenvolvimento de leitura podem ser as mesmas, excluindo-se, obviamente, as baseadas no texto jornalístico.

Os contos e os textos do livro didático continuam tendo em comum discursos relativos à ascensão social, à integridade, à ambição. A perseverança em relação a objetivos e metas e as dificuldades do caminho continuam presentes no interdiscurso dos textos da unidade.

O livro didático propõe uma atividade de enfoque discursivo: apresenta discursos informais e propõe que sejam reescritos em discurso formal. A atividade possibilita discussões sobre a escolha discursiva em função das formações imaginárias sobre o outro. Deflagrada por esta atividade, a prática de tradução também pode ser inserida no planejamento pedagógico. O e-mail do garoto participante do programa de intercâmbio pode gerar práticas de tradução, nas quais enfoques discursivos formais e informais possam ser pensados. As atividades de tradução a partir de *Nova Califórnia* e *The Egg*, sugeridos na complementação de *MatchPoint*, podem ser mantidos.

As práticas de produção de textos propostas para a complementação de *MatchPoint* podem ser mantidas, exceto as baseadas na notícia jornalística. Visando privilegiar a tomada de posições discursivas, é importante que sejam contempladas atividades onde os sujeitos tenham a oportunidade de narrar experiências próprias: viagens de férias, estudos do meio proporcionados na vivência acadêmica, estadia na casa de amigos, etc.

O livro didático proporciona também algumas atividades para prática de conversação e discussões. Como descrevemos no capítulo anterior, algumas práticas propostas são de concepção comportamentalista, embora haja também algumas iniciativas discursivas. Ao incluirmos os textos literários, as práticas podem ser expandidas. O livro didático propõe discussões sobre as formações imaginárias dos sujeitos em relação à mudança de país, para estudo, trabalho, ou mesmo turismo. Os textos literários agregam contribuições para que sejam deflagradas discussões em relação ao medo, às possibilidades de fracasso, à persistência, etc.

Como o material oferece inúmeras oportunidades de práticas de escuta, não julgamos necessária a inclusão de novos recursos. Entretanto, as cenas do filme *Far and Away*, utilizadas para promover práticas de escuta no livro *MatchPoint* poderiam fazer parte deste planejamento, especialmente para deflagrar discussões em torno das formações imaginárias que temos em relação a experiências não vivenciadas, e como estas formações imaginárias podem mudar através da experiência.

A experiência de elaborar alternativas de complementação para os dois livros didáticos, discutidas neste capítulo, contribuiu para reforçar uma formação imaginária, que já possuíamos, em relação à diversidade de possibilidades que podem ser geradas a partir da inclusão de textos literários em planejamentos pedagógicos. Para selecionar os contos que foram incluídos nos planejamentos da primeira unidade de *MatchPoint* e de *New Headway*, lemos cerca de trinta contos diferentes de autores brasileiros e mais de vinte de autores norte-americanos. A escolha dos contos se tornou difícil por constatarmos eram

inúmeros os textos que poderiam deflagrar oportunidades de aprendizagem, tanto em sintonia com *MatchPoint*, quanto com *New Headway*.

Este estudo está relacionado à pesquisa desenvolvida no IEL-UNICAMP sobre Antologias Literárias Bilingües e sua utilização em práticas letradas educacionais. Em nosso caso específico, na ausência das antologias bilingües, optamos por exemplificar, a seguir, a complementação de *MatchPoint* e *New Headway* a partir do conto "A Terceira Margem do Rio", de Guimarães Rosa, que é publicado também em inglês, como discutiremos a seguir.

### **3.3. Complementação de material didático a partir de textos literários em edição bilingüe**

Como justificamos no capítulo anterior, devido à ausência de antologias literárias bilingües de múltiplos autores, do gênero discursivo contos, publicadas em inglês e português, e do número reduzido de contos da Literatura Brasileira publicados em inglês, brasileiros publicados em inglês, optamos por exemplificar a complementação de material didático, na perspectiva multidimensional-discursiva, a partir de antologias literárias monolíngües, e de contos diferentes, a partir dos quais pudéssemos identificar elos temáticos, históricos, discursivos e/ou estruturais, e onde encontrássemos também possibilidades de sintonia com os materiais publicados nos livros didáticos que escolhemos para analisar neste trabalho.

Neste capítulo ilustraremos a complementação de material didático a partir do que a proposta multidimensional-discursiva, utilizando o conto "A Terceira Margem do Rio", de Guimarães Rosa, publicado na antologia *Primeiras Estórias*, reeditada em 1998 pela Editora Nova Fronteira. Em inglês, o conto foi publicado nos Estados Unidos e Canadá, na antologia de contos *Short Shorts - An Anthology of the Shortest Stories*, com o título de *The Third Bank of the River*, traduzido por William L. Grossman.

Para facilitar a compreensão da análise, segue resumo do enredo:

*O conto narra a história de um homem quieto, calmo, responsável, que vivia com sua família num vilarejo à margem do rio. Certo dia, o homem encomendou uma canoa longa, forte, mas com lugar para uma só pessoa.*

*A mulher era contra as idéias dele e insistiu para que ele não levasse em frente seu projeto. Quando a canoa chegou, ele despediu-se dos filhos e chamou o menino com ele para a beira do rio. Chegando lá, despediu-se do garoto, entrou na canoa e passou nunca mais voltou para casa. Passava os dias e as noites remando, rio acima, rio abaixo.*

*O filho sempre dava um jeito de providenciar comida e roupas e escondê-las no mato, à beira do rio, certo de que o pai pararia para pegar os pacotes que ele deixava.*

*Com o tempo, todos desistiram de tentar fazê-lo voltar, menos o filho. Já adulto, de meia idade, o filho chegou certo dia à beira do rio e, quando avistou a canoa, gritou para o pai que voltasse para a terra e então ele, o filho, tomaria o seu lugar e continuaria rio acima, rio abaixo.*

*Quando o pai demonstrou que aceitaria a proposta e aproximou-se da margem, o filho desistiu e fugiu apavorado. A partir daquele dia, viveu o remorso de não ter tido a coragem de cumprir o que havia se comprometido a fazer.*

Faremos algumas considerações sobre a utilização do conto em uma proposta curricular multidimensional-discursiva. Primeiramente, o conto pode deflagrar estudos discursivos sobre as comunidades dos vilarejos de Minas Gerais, terra de Guimarães Rosa, em contraponto com a vida em vilarejos norte-americanos, que tenham menor contato com a vida nas cidades grandes.

O medo representado pelo discurso do filho permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que motivem o posicionamento discursivo dos alunos a partir de suas próprias formações imaginárias, de suas memórias e de suas histórias subjetivas. Numa ótica intercultural, o medo pode ser entendido por pontos de vista de países diferentes, de faixas etárias diferentes, por moradores de cidades grandes em contraponto com vilarejos do interior, etc.

Os relacionamentos familiares e as relações de poder também permitem o desenvolvimento de discussões que permitam e motivem posicionamentos discursivos, além de ser um tema que possibilita ampliar a discussão tendo diversos contextos de chegada como contraponto multicultural.

A língua vista através do discurso nas práticas verbais permite observar diferenças de enfoque discursivo entre o texto original e o texto traduzido. A reflexão sobre a tradução permite discutir, tanto em contextos de ensino de língua quanto de formação de professores, aspectos relevantes da enunciação. O objetivo da inclusão da prática de tradução na aula de língua, no enfoque aqui proposto, está na discussão multicultural que pode ser desencadeada a partir da tradução, e não na tradução em si.

No referido texto, diversos aspectos podem gerar práticas pedagógicas. O primeiro deles reflete as diferenças em relação à organização dos parágrafos. Observamos que os enunciados originais foram traduzidos através de sentenças mais curtas. A seqüência de enunciados também foi alterada, em diversos casos, para produzir efeitos de sentido mais adequados no inglês. Observemos o primeiro parágrafo no texto original e no texto traduzido:

*Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e **sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação.***

*"My father was a dutiful, orderly, straightforward man. **And according to several reliable people of whom I inquired, he had had these qualities since adolescence or even childhood.***

A inversão dos enunciados, exemplificada nos enunciados acima, é repetida em diversos parágrafos do texto. Neste mesmo processo de reorganização enunciativa, outra estratégia discursiva utilizada pelo tradutor foi a segmentação dos enunciados que, em português, provavelmente eram longos demais para os enunciados mais curtos, característicos do inglês:

*"Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. **Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto do sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispendo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.***

*"Now and then someone would say that I was getting to look more and more like my father. **But I knew that by then his hair and beard must have been shaggy and his nails long. I pictured***

*him thin and sickly, black with hair and sunburn, and almost naked despite the articles of clothing I occasionally left for him."*

A seqüência de pausas que, em português é marcada por vírgulas, parece ter por objetivo enfatizar a formação imaginária do filho imagina em relação ao aspecto deprimente do pai. Entretanto, a seqüência discursiva demonstra ser excessivamente longa para produzir o mesmo efeito de sentido no inglês. Provavelmente por este motivo, além de subdividido em duas orações separadas reduzido, a expressão "com aspecto de bicho" é suprimida no discurso.

Em alguns casos, além de segmentados, a ordem dos enunciados também foi alterada:

*Encomendou a canoa especial, **de pau de vinhático**, pequena, mal com a tabuinha da popa, como **para caber justo o remador**. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, **própria para dever durar** na água por uns vinte ou trinta anos."*

*It was to be made specially for him, of mimosa wood. It was to be sturdy enough to last twenty or thirty years and just large enough to for one person."*

Nos exemplos acima identificamos três aspectos relevantes. Primeiramente, a organização discursiva dos enunciados acima foi invertida para produzir efeitos de sentido mais adequados no inglês. Além disso, sentenças mais curtas foram utilizadas pelo tradutor. Entretanto, expressões que fazem parte dos enunciados do texto em português foram ignoradas na tradução. As expressões que não ressaltamos em negrito no texto em português, não foram traduzidas para o inglês, embora produzam efeitos de sentido importantes no texto original.

Outra característica da tradução é a inclusão de expressões que produzem sentidos em inglês, desnecessários em português. Vejamos, por exemplo, no enunciado abaixo, como o tradutor se refere ao papel da mãe, personagem do conto:

*Nossa mãe era quem regia, e ralhava no diário com a gente - minha irmã, meu irmão e eu."*

*It was Mother, **not Father, who ruled the house.** She scolded us daily - my sister, my brother and me.*

A inclusão da expressão "not father" nos leva ao efeito de sentido de que na cultura de chegada, no momento histórico que o texto retrata, as decisões no lar seriam tomadas pelo pai, e não pela mãe. Daí a necessidade de enfatizar a diferença pelo acréscimo da expressão.

Há também alguns enunciados na materialidade lingüística da tradução que nos remetem a efeitos de sentido que parecem ser diferentes dos que o texto original produz em português. Se analisarmos, por exemplo, a tradução do enunciado "só quieto" para "maybe quieter", observamos que efeitos de sentido diferentes foram produzidos nas línguas diferentes:

*Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. **Só quieto.***

*By my own recollection, he was neither jollier nor more melancholy than the other men we knew. **Maybe a little quieter.***

O fato do pai do narrador ser quieto, não produz, necessariamente, em português, o efeito de sentido de que ele era mais quieto do que os outros conhecidos da família, como entendemos pelo enunciado traduzido no inglês. Este fato é recorrente, e muitas vezes, o entendemos como associado à questão de valores sócio-culturais. Analisemos a tradução do enunciado seguinte:

***Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo;** e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas **sensatas pessoas,** quando indaguei a informação.*

***"My father was a dutiful, orderly, straightforward man.** And according to several **reliable people** of whom I inquired, he had had these qualities since adolescence or even childhood.*

Nos enunciados acima, observamos efeitos de sentido diferentes produzidos por "my father" e o original "nosso pai". A expressão "nosso pai" nos remete ao efeito de sentido de que há irmãos e/ou irmãs na família, enquanto que "my father" não nos garante o mesmo entendimento. Entretanto, a expressão "our father" talvez tenha sido evitada pela sua utilização, no inglês, no discurso religioso, que daria ao enunciado ambigüidade de sentidos. No decorrer do texto, a expressão "nosso pai" repete-se inúmeras vezes e passa a ser traduzida como simplesmente "Father", sinalizado por letra maiúscula, sem artigo nem pronome, como é corriqueiro no discurso em inglês.

Ainda nos mesmos enunciados, observamos que o narrador descreve o pai por uma seqüência de adjetivos: "cumpridor, ordeiro, positivo". A seqüência discursiva é traduzida para "dutiful, orderly, straightforward". Os dois primeiros adjetivos correspondem em sentido aos escolhidos para a tradução. O efeito de sentido que o adjetivo "positivo" carrega em português, pode ser diferente daquele mobilizado pela palavra "straightforward", no contexto de chegada. O primeiro, pode nos remeter à imagem de uma pessoa determinada, talvez otimista. O segundo, consta nos dicionários como franco, sincero e honesto. Entendemos a escolha como sendo decorrente de questões sócio-culturais: as formações imaginárias do leitor, constituído enquanto sujeito na e pela língua inglesa, parecer estar mais de acordo com a idéia de que os adjetivos *cumpridor, ordeiro e honesto* possam ser mais adequados para produzir o efeito de sentido de que o homem descrito era um homem comum e de bem.

Outra diferença que podemos observar na materialidade lingüística do discurso em português e em inglês, neste conto, é a organização dos parágrafos. Muitas vezes longos demais em português, as idéias foram reorganizadas e subdivididas para caracterizar o discurso escrito como mais adequado ao leitor do inglês. Observemos o parágrafo abaixo:

[final do segundo parágrafo] ***"E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta."***  
[terceiro parágrafo] ***"Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxe, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu***

**somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: \_\_\_ "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!"** Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso par mim, me acenando de vir também, por alguns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: \_\_\_ "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" **Ele só retornou o olhar para mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo - a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.**

Na tradução, o parágrafo acima é subdividido em três parágrafos distintos, sendo que o primeiro incorpora a última sentença do segundo parágrafo, segundo o texto original em português. Sinalizamos, alternadamente em negrito, a divisão do enunciado segundo a organização dos três parágrafos em inglês.

Observamos que alguns efeitos de sentido do texto no português não puderam ser traduzidos para o inglês. Observemos a expressão:

*"Cê vai, ocê fique, você nunca volte!"*

*"If you go away, stay away. Don't ever come back!"*

Na tradução, o efeito de sentido que imaginamos poder ser produzido em português pelos recursos de voz aplicados diferentemente à seqüência "cê, ocê, você", que nos remete ao efeito de sentido de que houve alteração de voz produzindo ênfase progressiva no enunciado, não são reproduzidos no inglês pela tradução acima, apesar da expressão "ever" ser também enfática.

Podemos apontar no conto e na sua tradução diversos outros exemplos dos aspectos acima discutidos, bem como outros que, certamente, escaparam ao nosso olhar até o presente momento. Entretanto, o objetivo desta análise é ilustrar como o discurso antológico bilíngüe pode enriquecer as práticas pedagógicas na aula de línguas.

Por este motivo, em fases subseqüentes a esta pesquisa, pretendemos estudar critérios de organização do discurso antológico para, no futuro, termos dados suficientes para propor a elaboração de antologias contendo textos originalmente produzidos em português e em inglês, seguidos de suas respectivas traduções. Esperamos que o trabalho até aqui realizado, bem como

os demais que pretendemos desenvolver, possam contribuir para a diminuição da distância entre os avanços teóricos dos estudos discursivos e as necessidades práticas do professor de línguas, tanto em relação à aspectos metodológicos, quanto em relação a materiais didáticos.

No capítulo seguinte, relataremos uma experiência de formação de professores, na qual três professores participaram de encontros de planejamento de unidades didáticas a partir de enfoques multidimensionais-discursivos. No referido estudo, tivemos a oportunidade de discutir a abordagem multidimensional-discursiva com professores de inglês de uma das escolas do grupo em foco, bem como a questão da complementação de material didático a partir da inclusão de antologias literárias no planejamento de curso.

**CAPÍTULO IV**  
**Estudo de Caso: Formação de Professores**

Realizamos um estudo de caso com três professores de inglês de uma das escolas do grupo em foco. Como dito na introdução deste trabalho, o grupo de foco é composto por escolas que obtiveram mais de setenta por cento de aproveitamento de aprendizagem, segundo resultados do ENEM do ano de 2005. O referido estudo justifica-se pelo fato de que o desenvolvimento de currículos de língua de enfoque multidimensional-discursivo implica na mudança do discurso estabilizado nas escolas de Educação Básica. Através do estudo, pretendemos identificar as possíveis resistências dos professores ao enfoque proposto, para que estas resistências possam ser analisadas e solucionadas.

A escolha da escola foi norteada por dois critérios. Primeiramente, selecionamos as escolas que dedicam somente duas aulas semanais ao ensino do inglês, e que não dividem seus alunos por nível de proficiência. Este critério foi utilizado porque tínhamos a intenção de pesquisar procedimentos que pudessem ser adotados por outras escolas, particulares ou públicas, sem que houvesse necessidade de alteração da grade curricular. O segundo critério foi selecionar uma dentre as escolas que afirmaram adotar publicações nacionais. Acreditamos que a complementação de livros didáticos nacionais, de perfil próximo aos analisados nesta pesquisa. Por contemplarem, geralmente, a prática de leitura em detrimento das demais, a complementação deste perfil de livro, por um enfoque multidimensional-discursivo, requer que sejam criadas, e não somente complementadas, atividades para as práticas de conversação, de produção de textos, de tradução, e, muitas vezes, também de escuta. Outra razão para termos escolhido uma escola que utilize publicações nacionais é o fato de que a escola pública, em geral, adota este tipo de livro, o que pode dar maior aplicabilidade de nossa pesquisa.

Neste capítulo, utilizaremos quatro antologias além das mencionadas no capítulo anterior: *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*<sup>49</sup>, organizada

---

<sup>49</sup> Moriconi, I. *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2001.

por Italo Moriconi e *The Penguin Book of American Short Stories*<sup>50</sup>, por James Cochrane. Incluímos estas antologias no corpus para que os professores pesquisados no estudo de caso tivessem mais alternativas de escolha de textos literários. Optamos por estas também por serem volumes facilmente de fácil localização. Outra característica destas duas antologias é que os autores incluídos são, em muitos casos, os mesmos das duas primeiras antologias citadas. Em alguns casos, além da reincidência de autores, há também reincidência de textos, e estas repetições, no nosso ponto de vista, dizem respeito a representatividade destes autores na Literatura de seus países.

Trabalharemos também com o conto *A Terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa, publicado, no contexto de partida, na antologia *Primeiras Estórias*<sup>51</sup>, e em inglês no livro *Short Shorts - An Anthology of the Shortest Stories*<sup>52</sup>, editada por Irving e Ilana Howe. Dentre as antologias selecionadas, esta última é a única que não atende ao critério de seleção por data de publicação, e está sendo utilizada por ter sido a única publicação em inglês que encontramos no texto de Guimarães Rosa.

Com base nos critérios acima descritos, realizamos cinco encontros de formação de professores, que descreveremos e analisaremos a seguir.

## **Primeiro Encontro**

Agendamos encontros individuais com os professores com o objetivo de conhecê-los e orientá-los em relação à tarefa que deveria ser realizada previamente ao primeiro encontro coletivo. No encontro, cada professor recebeu uma cópia do texto jornalístico "*Into the Woods*", extraído do livro *MatchPoint*, para que elaborasse, para a reunião seguinte, um plano de aula destinado a alunos de terceira série do Ensino Médio, primeiro bimestre. Não foi determinada nenhuma restrição sobre abordagem metodológica. Pedimos os planos incluíssem uma descrição dos procedimentos que utilizariam em sala de aula e

---

<sup>50</sup> C James. *The Penguin Book of American Short Stories*. New York, 2000.

<sup>51</sup> Rosa, G. *Primeiras Estórias*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1998.

<sup>52</sup> Howe, I&I. *Short Shorts - An Anthology of the Shortest Stories*. Bentam Books. New York, 1983.

informamos que os planejamentos seriam recolhidos após o primeiro encontro coletivo, para fazerem parte do corpus desta pesquisa.

## **Segundo Encontro**

O encontro em que discutimos os planos de aula foi, na verdade, o primeiro encontro coletivo com os professores. Pedimos que falassem sobre experiência de ter elaborado um plano de aula a partir de um texto avulso, sem informações sobre os objetivos da unidade. Constatamos que os professores conheciam o livro. Embora não o tivessem adotado, tinham o hábito de utilizar textos extraídos de *MatchPoint* como recursos complementares para suas aulas e estavam muito familiarizados com o material. Esta constatação reforça o fato de que a complementação de livros didáticos tem sido feita com foco em discursos informativos e não literários.

Analisando os PCNs, constatamos em diversos momentos menções à necessidade de preparação do aluno, no Ensino Médio, para o mercado de trabalho, para o mundo globalizado. Entendemos que esta seja uma das principais justificativas para que os livros didáticos, bem como os professores de línguas estrangeiras, valorizem tanto o discurso jornalístico a ponto de deixar de lado o discurso literário. Num enfoque multidimensional-discursivo, o espaço para a notícia e a informação pode também ser gerado a partir do texto literário, uma vez contextualizado na história e na cultura em que foi constituído, e remetido a discursos equivalentes na história, na língua e na cultura alvo. E pelas razões já apresentadas neste trabalho quanto à importância do discurso literário em suas relações com a memória, história e constituição identitária dos sujeitos, entendemos que é preciso recuperar o espaço que ele um dia já ocupou no planejamento pedagógico de cursos de línguas.

Durante o encontro, cada professor teve a oportunidade de descrever seu plano de aula para o grupo. O interessante da experiência foi ver que, ao ouvirem os planos de aula dos companheiros, alguns professores tomavam nota de idéias que não haviam incluído em seus planos, mas que por algum motivo, lhes despertavam o interesse. Isso nos levou a refletir sobre a validade das

atividades grupais de oficina em relação a planejamento curricular e de aulas de línguas.

Os planos de aula apresentados<sup>53</sup>, que discutiremos a seguir, possibilitaram a identificação de alguns aspectos em relação às formações imaginárias que parecem nortear as decisões pedagógicas dos professores. Constatamos, nos três planos de aula, a preocupação dos professores em iniciar a aula falando sobre o assunto que será tratado pelo texto. Os enunciados, nos planos de aula, não deixam claro se a discussão será conduzida em língua materna ou em língua alvo. A materialidade lingüística dos planos de aula dos Professores 1 e 3, produz o efeito de sentido de que situar o aluno em relação ao tema que será lido é importante para a compreensão do texto, como ilustram as ressonâncias discursivas abaixo:

*Professor 1 – Plano de aula 1*

1. Vou começar **discutindo** como preservar o meio ambiente e se os alunos conhecem algum movimento de preservação do ambiente.

*Professor 3 - Plano de aula 1*

**Discutir** com os alunos a opinião deles sobre a importância de preservar o meio ambiente e fazê-los **falar sobre como eles acham** que o planeta estará daqui há uns dez anos por causa dos danos que temos causado ao meio ambiente. Em seguida, **perguntar se conhecem** a WWF. **Falar sobre** o projeto Tamar e que outros projetos ambientais eles acham que a WWF ou outras ONGs devem patrocinar no Brasil.

O discurso do Professor 2 sinalizou uma tendência mais estruturalista, com ênfase no vocabulário. Entretanto, sinalizou também formações imaginárias típicas do ensino comunicativista, que incentiva o jogo como ferramenta de ensino:

*Professor 2: Plano de aula 1*

1. Falar sobre meio ambiente: **jogo**. Os alunos escrevem lista de palavras que tem a ver com meio ambiente. (5 minutos) O grupo que tiver a lista mais longa **ganha**

---

<sup>53</sup> Os planos de aula apresentados neste encontro encontram-se disponíveis, em versão integral, no Anexo 10.

***o jogo. Para valer ponto, as palavras precisam ser aceitas pelo outro grupo, precisam ter a ver com meio ambiente.***

Na materialidade lingüística, o enunciado do Professor 2 - "*falar sobre meio ambiente: jogo*" - não nos possibilita identificar se o efeito de sentido pretendido é que haverá uma discussão e depois um jogo, ou se a formação imaginária que norteou o discurso é o objetivo principal é o jogo e não o "falar sobre". O Professor 2 parece ter sido constituído enquanto sujeito-professor através de discursos comunicativistas. Jogos e de atividades interativas com características lúdicas fazem parte do seu discurso tanto no plano de aula quanto nas suas intervenções durante a reunião.

A preocupação com a prática de vocabulário se fez presente na materialidade lingüística dos três planos de aula. Este fato nos levou ao efeito de sentido de que, para os professores pesquisados, a assimilação de vocabulário é fundamental na aprendizagem de língua. Entretanto, os enunciados nos mostram que a formação imaginária dos professores em relação à prática de vocabulário é estruturalista, uma vez que não há, nos planos de aula, ênfase à prática de vocabulário no discurso. Podemos constatar estes efeitos de sentido nas ressonâncias discursivas abaixo:

*Professor 1 – Plano de aula 1*

*"Vou fazer com eles uma lista de vocabulário novo e depois praticar através de jogos."*

*Professor 2: Plano de aula 1*

*"Vocabulário: elicitare dos alunos as palavras que eles conhecem sobre meio ambiente e ecologia. Preciso fazer um glossário na lousa e incluir as palavras que provavelmente eles não conhecem e que estarão no texto."*

*Professor 3: Plano de aula 1*

*"Para casa, pedir que eles procurem no dicionário as palavras que não conhecem e façam uma lista de vocabulário. Na aula que vem, retomar o vocabulário para consolidação e rever as idéias principais do texto."*

Através dos enunciados acima, podemos observar que os Professores 1 e 3 enfatizam a prática de vocabulário após a leitura do texto, enquanto que a formação imaginária sobre a importância do vocabulário aparece de maneira diferente no enunciado do Professor 2, para quem o processo de elicitar vocabulário previamente à leitura do texto parece ser predominante.

Os enunciados nos planos de aula indicam poucas iniciativas de análise da língua em suas funções discursivas. Analisemos os exemplos:

*Professor 1 – Plano de aula 1*

*"Vou pedir para os alunos lerem o texto e **sublinharem s idéias que entenderam**. Vou colocar os alunos em grupo para que se ajudem com o que não entenderam. Poderão usar dicionário."*

*Professor 2: Plano de aula 1*

*"Idéia central do texto: os alunos lêem o título na lousa e tentam adivinhar sobre o que será o texto. Dão idéias e a professora escreve na lousa. Depois vão ler e verificar o que acertaram."*

*Professor 3 - Plano de aula 1*

*"Depois, colocar os alunos em duplas ou trios e pedir que leiam o texto. **Discutir o que eles entenderam** e depois pedir que eles sublinhem o vocabulário desconhecido."*

Na materialidade lingüística, encontramos somente as duas expressões que ressaltamos em negrito que podem nos levar ao efeito de sentido de que haveria algum trabalho discursivo previsto nos planos elaborados pelos Professores 1 e 3. Aparentemente, a proposta de compreensão de texto presentes nos planos de aula dos dois professores está limitada à solicitação de elementos explícitos no texto, e não inclui discussões sobre as formações discursivas e imaginárias que interpelam os dizeres do texto, nem sobre os efeitos de sentido e os condicionamentos sócio-histórico-culturais que o permeiam.

Novamente, os enunciados vagos não nos permitem compreender os efeitos de sentido que o professor desejava transmitir em seu projeto discursivo. Provavelmente, no enunciado do Professor 2, a formação imaginária que norteia o discurso seja de que o aluno precisa, previamente à leitura em língua alvo, predizer o que poderá encontrar no texto. Este efeito de sentido relaciona-se à concepção de ensino que o Professor 2 demonstrou em relação à prática de vocabulário. Tomando por base os enunciados do Professor 2, podemos inferir que, de acordo com suas formações imaginárias, tanto vocabulário quanto conteúdo devem ser elicitados previamente à leitura do texto.

O enunciado do Professor 3 também é vago. Observemos a formação discursiva seguinte:

*" [ vou] discutir o que eles entenderam e depois pedir que eles sublinhem o vocabulário desconhecido".*

*Discutir* não nos garante o efeito de sentido de que o texto será abordado numa concepção discursiva. Além disso, o plano do Professor 3 afirma que a leitura será feita em grupo, o que provavelmente dará aos alunos maior possibilidade de se deterem nos aspectos lexicais e estruturais do texto, mais do que nas idéias em si, o que nos parece ser um comportamento típico de alunos de Ensino Médio em relação à leitura em língua estrangeira.

Planejamos como foco da segunda parte deste encontro uma discussão sobre enfoques intertextuais, para posteriormente discutir interdiscursividade. Por esta razão, após a apresentação dos planos de aula, pedimos que os professores registrassem, por escrito, três perguntas, e que justificassem suas respostas. Perguntamos, primeiramente, se consideravam o texto *Into the Woods* adequado para alunos da terceira série do Ensino Médio, e por que. As respostas dos três educadores foram ressonantes, como ilustram as enunciações abaixo:

*Professor 1:*

*Sim, o texto fala de **assuntos atuais** e os alunos do ensino médio precisam **estar atualizados** para se prepararem para os vestibulares e futuramente para o mercado de trabalho. Eles precisam ler mais.*

*Professor 2*

*Sim. Os alunos precisam de **informações sobre as coisas que acontecem no mundo** e falar sobre o meio ambiente é fundamental para poder **preservá-lo**.*

*Professor 3*

*Sim. O texto não é difícil e é interessante. Os alunos **atualmente são mais ligados** nos **assuntos de preservação** e acho que vão se interessar pelo texto.*

Em seguida, propusemos uma discussão sobre o conceito de trabalho de leitura através de intertextualidade. Pedimos que definissem, por escrito, o que entendiam por intertextualidade, e que dissessem também se utilizam enfoques intertextuais em sala de aula e, caso utilizassem, que informassem também com que frequência o faziam. Obtivemos as seguintes enunciações:

*Professor 1: É usar alguns textos que falam de **coisas semelhantes**. **Utilizo** nas minhas aulas **sempre que tenho tempo** no planejamento.*

*Professor 2: Para mim, intertextualidade é trabalhar com **diversas maneiras de ver o mesmo assunto** a partir de **textos diferentes**. **Uso** quando posso. Procuo outros textos na internet que **falem da mesma coisa**.*

*Professor 3: É quando abordo **o mesmo assunto em textos diferentes**. Nem sempre utilizo porque **o tempo é restrito** até para dar conta do conteúdo do livro didático.*

As ressonâncias discursivas que encontramos entre os enunciados dos Professores 1 e 3 nos levam ao efeito de sentido de que o tempo é um fator determinante, ou um pretexto, para que o professor utilize ou não enfoques intertextuais em aula. Mesmo no caso do Professor 2, o enunciado "uso quando

*posso*" pode nos remeter ao efeito de sentido de que o tempo também é um dos fatores de decisão em relação ao enfoque de leitura que ele utiliza em suas aulas.

Finalmente, perguntamos aos professores se acreditavam que o trabalho intertextual ajuda os alunos no aprendizado da língua e pedimos que justificassem suas respostas. Os três professores disseram que sim. Pedimos então que relatassem algum trabalho intertextual que tivessem desenvolvido com os alunos, mas as descrições dadas pelos professores foram extremamente vagas. Citaram fontes de recursos, como textos da internet, de jornais, revistas. Insistiram muito também na questão de que o aluno não lê, e que, portanto, é inútil trazer muitos textos para a aula porque não serão aproveitados.

Embora todos os professores afirmem já ter realizado trabalhos intertextuais, nenhum exemplo concreto foi citado. Referiram-se sempre às fontes dos textos, como sendo retirados de internet, revistas, jornais, mas não descreveram às práticas que foram desenvolvidas.

Ao término da reunião, recolhemos os planos de aula e as respostas às questões que haviam sido respondidas por escrito durante o encontro. Pedimos aos professores que procurassem mais um texto que pudesse ser utilizado num enfoque intertextual, juntamente com o texto *Into the Woods*, para o qual haviam elaborado um primeiro plano de aula. Pedimos que elaborassem novos planos de aula, abordando, num enfoque intertextual, o texto *Into the Woods*, juntamente com o novo texto selecionado por cada um deles.

### **Terceiro Encontro**

O primeiro objetivo deste encontro era ter dados mais concretos sobre as formações imaginárias dos professores em relação a enfoques intertextuais. Além disso, pretendíamos deflagrar oportunidades para a apresentação da proposta multidimensional-discursiva e propor discussões a respeito da inclusão de antologias literárias de contos no planejamento pedagógico.

Inicialmente, os professores apresentaram seus planos de aula<sup>54</sup> e os textos que haviam escolhido para agregar ao texto do livro didático<sup>55</sup>. Observamos que todos os textos trazidos pelos professores pertenciam ao mesmo gênero discursivo: notícias jornalísticas. Estes dados confirmam as ressonâncias discursivas anteriormente analisadas, as quais indicam a preocupação deste grupo de educadores com fornecer aos seus alunos acesso à informação.

Durante a reunião, cada professor teve a oportunidade de compartilhar suas idéias, textos escolhidos e planos de aula com os demais participantes do grupo de pesquisa. Observando os planos de aula produzidos para este encontro, pudemos constatar melhor as formações imaginárias dos professores em relação ao que é um trabalho intertextual.

As representações que o Professor 1 constrói em relação ao enfoque intertextual parecem resumir-se ao fato de encontrar semelhanças e diferenças entre os textos. Entretanto, o enunciado não garante o efeito de sentido de que a compreensão será buscada além do explícito. Reforçando a formação imaginária que este professor representou por seus enunciados anteriores, a ênfase no vocabulário se fez presente novamente, trazendo à tona o efeito de sentido da aprendizagem da língua através da assimilação de vocabulário.

*Professor 1 – Plano de aula 2*

*"Vou pedir para os alunos lerem o primeiro texto e **fazerem uma lista das idéias centrais**. [Em seguida,] Vou pedir para lerem o segundo texto e **levantar as semelhanças e diferenças entre os dois**. Depois vou trabalhar o vocabulário, pedindo a eles que encontrem nos dois textos vocabulários em comum."*

Os planos de aula dos Professores 2 e 3 também nos remeteram ao efeito de sentido de que o trabalho pedagógico em relação aos textos também será baseado na compreensão de fatos explícitos, como indicam os enunciados que ressaltamos em negrito:

---

<sup>54</sup> Planos de aula deste encontro disponíveis, em versão integral, no anexo 11.

<sup>55</sup> Textos trazidos pelos professores disponíveis no Anexo 12

*Professor 2 – Plano de aula 2*

1. Colocar os alunos em grupo.
2. Cada grupo lerá um texto e **discutirá** o que entendeu.
3. Em pares (um aluno de cada grupo, que tenha lido um texto diferente), cada aluno **reportará** o que leu para o amigo.
4. Cada aluno lerá o texto que lhe foi contado e **verificará** as informações que o amigo **deixou de contar**.
5. Novamente em grupos, procurarão coincidências entre os textos.

*Professor 3 - Plano de aula 2*

*"... colocar os alunos em duplas ou trios e pedir que leiam o texto. **Discutir o que eles entenderam** [...] Na aula que vem, [...] **rever as idéias principais do texto.***

*Entregar o segundo texto e **pedir que eles o leiam em casa.** Na aula seguinte, **discutir os dois textos e pedir para eles encontrarem o que um texto acrescenta ao outro.**"*

Recolhemos os planos de aula e fizemos uma discussão sobre a abordagem multidimensional-discursiva. Analisamos o texto *Into the Woods* juntamente com os professores, procurando expandir os conteúdos dentro dos componentes intercultural, de língua e discurso e de práticas verbais. O envolvimento dos professores na discussão foi grande. Citamos que o texto retrata, no contexto de partida, a devastação nos cerrados brasileiros e o trabalho de Sylvia Mitraud para tentar recuperar a região. Pedimos aos professores possibilidades de paralelos com contextos de chegada. A discussão evoluiu até que um dos professores propôs um estudo das reservas ecológicas brasileiras e norte-americanas e de como são preservadas. O professor 3 propôs um estudo sobre animais em extinção no Brasil e nos Estados Unidos. E o Professor 2 sugeriu um estudo dos movimentos ambientalistas em diversas partes do mundo. Sugeriu também que a classe fosse dividida em grupos e cada grupo pesquisasse sobre um continente.

Alertamos os professores que diversos outros aspectos no componente intercultural poderiam ainda ser discutidos e que eles deveriam fazer novas

propostas em seus próximos planos de aula. Questionamos os professores também quanto a assuntos que podem ser abordados a partir dos implícitos do texto, como os interesses financeiros que podem ter culminado na morte de Chico Mendes. O Professor 2 sugeriu uma pesquisa sobre a devastação na Amazônia e os prejuízos para o ecossistema mundial, e o Professor 3 sugeriu um estudo sobre as áreas tombadas para preservação ambiental, no Brasil e no mundo.

Sentimos que os professores estavam começando a deslocar seus discursos em direção a planejamentos pedagógicos que extrapolassem o texto e buscassem abrir acesso à história e à cultura que norteiam as condições de produção que definiram os enunciados do texto.

Entramos então na discussão sobre o componente de língua e discurso. Pedimos que os professores procurassem no texto características típicas do discurso jornalístico. Aos poucos, as enunciações foram surgindo. Os professores apontaram os dados numéricos presentes no texto em relação aos investimentos da WWF nos projetos ambientais; a presença de voz passiva; adjetivos que enfatizam a pertinência dos fatos narrados e/ou descritos. Pedimos aos professores que fizessem uma relação das descrições e fatos apontados no texto em relação a Chico Mendes. Perguntamos aos professores quem foi Chico Mendes, na visão do texto e o Professor 1 citou que o texto o descreve como um herói. Pedimos que localizassem, na materialidade lingüística, o que o caracteriza como herói no texto. Os professores apontaram os seguintes enunciados:

*"... humble rubber tapper"*

*"...country's most famous crusader for the protection of the Amazon rain forest"*

*"... Martyrdom can help fulfill a life's mission..."*

*"... His death electrified a generation of young Brazilians, who found both magic and meaning in this seductive brand of environmentalism."*

Perguntamos então aos professores se Chico Mendes é visto como um herói pelos brasileiros atualmente, pois a imagem de um herói sobrevive

séculos, e não faz nem mesmo vinte anos que Chico Mendes foi morto. Por unanimidade, os professores afirmaram que não. Questionamos, então, por que, no discurso da revista *Time*, Chico Mendes é descrito como um herói. Pedimos que os professores que refletissem sobre heróis norte-americanos, em que circunstâncias morreram e o que aquelas mortes teriam em comum com a morte de Chico Mendes. Os professores citaram Kennedy e Lincoln e apontaram a perseverança, o determinismo como características comuns. Acrescentamos, então que, aparentemente, há no discurso que constitui o sujeito norte-americano um efeito de sentido de que morrer por uma causa é tornar-se herói. Este discurso não faz parte das formações discursivas que constituem o povo brasileiro enquanto sujeitos. A formação imaginária que permeia a noção de herói no Brasil parece estar mais atrelada à concepção de vitória do que à ato de morrer por um ideal. Isso parece justificar o fato de que consideramos tantos esportistas como ídolos e heróis, com a mesma intensidade que deixamos de considerá-los assim quando perdem uma competição. Mais uma vez, não nos aprofundamos em outras questões discursivas presentes no texto, permitindo assim que os professores tivessem a oportunidade de explorá-las melhor no replanejamento de suas aulas.

Discutimos também o componente de práticas verbais. Quanto à leitura e conversação, os professores chegaram à conclusão de que os temas que haviam sido levantados no componente intercultural dariam material suficiente para estas práticas. Em relação à produção de textos, as sugestões diferiram. O Professor 2 sugeriu a criação de uma propaganda para a WWF no Brasil. O Professor 1 afirmou que pediria que os alunos escrevessem sobre o que precisa ser feito para preservar o ecossistema no Brasil. E o Professor 3 concordou com a sugestão do Professor 1 e não fez nenhuma contribuição em relação a outro tema. Perguntamos se os alunos teriam condições discursivas de produzir os textos sugeridos e os professores disseram que muitos o fariam relativamente bem. Outros fariam com dificuldade e um número pequeno de alunos não seria capaz de produzir textos do grau de dificuldade sugerido.

Na seqüência, nosso objetivo era discutir a inclusão de antologias literárias no planejamento. Para isso, perguntamos aos professores se eles utilizariam textos de língua materna na aula de língua estrangeira. Os três professores disseram que não. O Professor 1 disse que não vê necessidade, porque os alunos já lêem muito em português nas aulas de língua materna e o tempo na aula de língua estrangeira é limitado demais. O Professor 2 também retomou a questão do limite de tempo. Disse também que os próprios alunos reclamariam de ler algo em português, quando o esperado é que as leituras sejam em inglês. O Professor 3 disse que não pediria para ler na classe, mas que talvez pedisse para procurassem alguma notícia em português, lessem o texto em casa e apenas discutissem na aula. Perguntei se a discussão poderia ser conduzida em inglês e o Professor 3 disse que talvez sim, dependendo da fluência da turma. As enunciações dos professores nos levaram ao efeito de sentido de que a resistência em relação à utilização de textos em língua materna é, primeiramente deles, e não dos alunos. Por terem sido constituídos enquanto professores através de um discurso comunicativista, embora interpelado por ações estruturalistas, a formação imaginária que determina o que estes professores trazem para a sala de aula exclui, por princípio, textos em língua materna. Acreditamos que este aspecto seja um dos maiores desafios na formação de professores para a utilização de um enfoque multidimensional-discursivo. É preciso promover um deslocamento do pensar em relação ao espaço que pode e, do nosso ponto de vista, deve ser dedicado à língua materna na aula de língua outra.

Para encerrar o encontro e direcionar o próximo, entregamos aos professores dois textos para serem lidos para a reunião seguinte. Foram entregues os contos *Nova Califórnia*, de Lima Barreto, *The Egg*, de Sherwood Andersen.

#### **Quarto Encontro**

Começamos ouvindo a opinião dos professores sobre os contos. Sugerimos que se posicionassem como leitores e não como professores, que

falassem sobre o prazer de ler, sobre o envolvimento com o texto, e não sobre os aspectos pedagógicos que os textos teriam ou não. Para nossa surpresa, os professores pareciam mais interessados no conto de Lima Barreto do que no conto de Sherwood Andersen. Ao longo de uma discussão, observamos que a atenção deles se deteve no assunto e não nas questões sócio-históricas ou ideológicas que permeiam o texto. O Professor 3 afirmou que o texto de Lima Barreto tem um enredo muito mais envolvente do que o texto de Sherwood Anderson. Já o Professor 1, interpelado por seu lugar social de professor, disse que o texto de Anderson poderia ser bem interessante para os alunos porque a história é contada do ponto de vista de um adolescente. Afirmou que, a partir do texto os alunos podem se interessar por falar sobre suas histórias em família, porque geralmente gostam disso, mesmo que seja para fazer críticas. O Professor 2 disse que, como leitor, o texto de Lima Barreto o envolveu mais. Entretanto, ressaltou que, como o texto não existe em inglês, utilizaria o de Sherwood Anderson em aula. Os outros dois professores concordaram. O efeito de sentido que as enunciações produzem é que um dos critérios de escolha do texto para uma aula de língua outra é que o texto precisa ter sido constituído na, ou traduzido para a língua outra.

Perguntamos aos professores se utilizam textos literários nas aulas de língua. Constatamos que os três professores utilizam textos literários em suas aulas, em média um livro paradidático por semestre letivo. Entretanto, os textos são sempre versões simplificadas. Segundo informações dos professores, os textos literários utilizados no planejamento de 2006, para a terceira série do Ensino Médio, foram *The Great Gatsby*, de Scott Fitzgerald, numa versão adaptada por Margaret Turner e *Wuthering Heights*, de Emily Brontë, adaptado por F. H. Cornish.<sup>56</sup>

Perguntamos o porquê das escolhas acima citadas e constatamos que o critério foi a formação imaginária de que o nível de complexidade da língua alvo está ao alcance da compreensão dos alunos e o fato de ser uma edição

---

<sup>56</sup> As duas obras são publicadas em versões simplificadas pela MacMillan do Brasil. Os livros são acompanhados pela história gravada em CDs de áudio e trazem exercícios de compreensão de texto.

acompanhada por CDs de áudio, que permitem atividades de escuta na sala de aula. Perguntamos se os alunos efetivamente lêem os textos literários. Os professores afirmaram que muitos lêem, outros não. Como recurso para fazer com que os alunos leiam, a instituição apoia-se em avaliações formais sobre o livro. Nas avaliações, os alunos precisam relacionar fatos. Os exercícios solicitados não se limitam à compreensão e reprodução do enredo, mas à análise dos acontecimentos de forma interligada, segundo informações fornecidas pelos professores. Pedimos exemplos específicos e nos foi dado o seguinte: Em *Wuthering Heights*, por exemplo, foi pedido aos alunos que explicassem o comportamento de Kathy em relação a pai e o comportamento dela em relação à Hithcliff. Perguntamos o que, especificamente, os professores esperavam como resposta, mas foram vagos em suas explicações, apenas repetindo que esperavam que os alunos relacionassem o comportamento das personagens, falando, por exemplo, do amor e do medo da perda.

Procuramos ressaltar a importância do texto literário na aula de língua através da discussão das citações de Bloom sobre a questão da alteridade e da sabedoria. Todos concordaram com a relevância do texto literário, mas as enunciações foram unânimes em relação ao possível desinteresse dos alunos em relação à leitura de textos literários mais clássicos. Perguntei se um texto como o de Lima Barreto seria agradável aos alunos e os professores disseram que sim, que provavelmente eles gostariam de ler porque há humor no texto.

Para ilustrar o que pretendíamos com um planejamento multidimensional-discursivo, com práticas pedagógicas desenvolvidas através de textos literários sintonizados com livros didáticos, entregamos para os professores uma cópia da análise da unidade 1 de *MatchPoint* e do plano de complementação de material didático, apresentados nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.

Pedimos aos professores que se posicionassem em relação à proposta pedagógica que lhes havia sido apresentada. O interesse foi mediato, mas a questão do tempo voltou à tona. O Professor 2 foi o primeiro a se manifestar dizendo que certamente o aprendizado dos alunos seria infinitamente maior, porque além da língua, aprenderiam informações históricas e compreenderiam

melhor o pensamento de outras culturas. Entretanto, ressaltou que não conseguiria fazer mais do que uma atividade destas por semestre, porque não haveria tempo no planejamento. O professor 1 limitou-se a concordar com a enunciação do professor 2. O professor 3 acrescentou que, além do limite de tempo no planejamento, o tempo de preparo de aula do professor é muito restrito e a preparação de uma aula neste perfil demanda uma quantidade de tempo que o professor geralmente não tem. Entretanto, validou a opinião dos demais professores de que o "projeto"<sup>57</sup> é extremamente interessante. Para ele, os únicos impedimentos seriam o tempo de execução e o tempo de preparo.

Encerramos a reunião propondo que os planos de aula fossem reelaborados de acordo com o enfoque multidimensional-discursivo que havíamos discutido. Ressaltamos que o fator do tempo não fosse considerado no planejamento, mas que houvesse o comprometimento deles em elaborar um plano onde os componentes intercultural, de língua e discurso e de práticas verbais fossem efetivamente contemplados. Pedimos que os professores tivessem a tolerância de deixar a questão do tempo para uma discussão no último encontro, no qual procuraríamos alternativas para o problema por eles apontado.

Entregamos para os professores quatro antologias literárias. No contexto de partida, a *Antologia Escolar de Contos Brasileiros*, organizada por Herberto Sales<sup>58</sup> e a *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*<sup>59</sup>, organizada por Italo Moriconi. No contexto de chegada, *Great American Short Stories*<sup>60</sup>, organizada por Paul Negri e *The Penguin Book of American Short Stories*<sup>61</sup>, por James Cochrane. Pedimos aos professores que selecionassem um conto no contexto de partida e um no contexto de chegada e que reelaborassem seus planos de aula, sem esquecer de incluir o texto jornalístico *Into the Woods*. O direcionamento pedagógico deveria ser o da proposta multidimensional-

---

<sup>57</sup> termo utilizado pelo professor, que optamos por manter.

<sup>58</sup> Sales, H. *Antologia Escolar de Contos Brasileiros*. Ediouro Publicações S.A. Rio de Janeiro, 1997. 14<sup>a</sup> edição.

<sup>59</sup> Moriconi, I. *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2001.

<sup>60</sup> Negri, P. *Great American Short Stories*. Dover Publications. New York, 2002.

discursiva. Para auxiliar os professores na elaboração do plano de aula, e para evitar que deixassem de abordar algum dos componentes da proposta, fornecemos a eles um roteiro de planejamento<sup>62</sup>.

Entregamos também para os professores o texto teórico *Currículo: Proposta Intercultural-Discursiva* (Serrani 2004) para que reforçassem o embasamento teórico sobre a abordagem que estávamos discutindo.

### Quinto Encontro

Somente os professores 1 e 3 puderam comparecer a este encontro. O Professor 2 ausentou-se por motivos de trabalho em outra instituição, mas deixou o plano de aula<sup>63</sup> para que nos fosse entregue. Iniciamos o encontro perguntando aos professores se conheciam alguns dos contos que encontraram nas antologias. O Professor 1 disse que observou que vários contos se repetem nas duas antologias, mas que conhecia poucos. Conhecia os autores, mas não os contos. Perguntamos como foram feitas as escolhas dos contos. O Professor 1 relatou que, na língua materna, leu três contos e escolheu *O Contrabandista*, de João Simões Lopes Neto e na cultura de chegada, o texto escolhido foi *Paul's Case*, de Willa Cather. Afirmou desconhecer a autora norte-americana, mas interessou-se pelo texto por retratar um contexto escolar, no qual a rebeldia de um aluno permite discutir questões de interesse da escola no Brasil também. O Professor 1 afirmou ainda que leu três contos na língua de partida: *O Contrabandista*, de João Simões de Lopes Neto, *O Relógio do Hospital*, de Graciliano Ramos, e *A Morte da Porta-Estandarte*, de Aníbal M. Machado. Descartou o conto de Graciliano Ramos por achar a descrição da morte muito deprimente. Segundo o Professor 1 "os alunos não se interessariam". Descartou *A Morte da Porta-Estandarte* porque o crime é cometido por ciúmes, e ficaria difícil relacionar com o texto jornalístico, onde a morte foi motivada por outros interesses. Escolheu *O Contrabandista* porque, neste conto, os crimes são cometidos por dinheiro, da mesma forma que foi a morte de Chico Mendes.

---

<sup>61</sup> C James. *The Penguin Book of American Short Stories*.. New York, 2000.

<sup>62</sup> Roteiro disponível no Anexo 13.

Perguntamos ao Professor 1 sobre como escolheu o conto no contexto de chegada e ele afirmou que leu somente o conto escolhido. Disse que folheou a antologia procurando outro texto onde houvesse um crime. Conhecia *Young Goodman Brown*, que havia lido num curso de especialização, mas achava o discurso de Hawthorne difícil para os alunos. Disse que escolheu *Paul's Case*, de Willa Cather através do índice, porque parecia ser uma história de crime. Ao ler o primeiro parágrafo, informou o Professor 1, observou que não se tratava de uma história de crimes, mas encantou-se com o assunto por desenrolar-se no contexto escolar. Perguntamos como foi feito o planejamento alinhando os três textos e o Professor 1 disse que, o comportamento do aluno Paul, do conto de Willa Cather, o fez pensar em discutir o poder e a responsabilidade da família, da igreja e da escola na formação dos indivíduos<sup>64</sup>. Ressaltou que estas três instituições podem contribuir para uma sociedade melhor, na qual casos como a morte de Chico Mendes ou a de Jango Jorge, em *O Contrabandista* possam ser evitados. Afirmou acreditar que a redução da violência e a construção de uma sociedade mais justa é responsabilidade da Escola, da Família e da Igreja. Perguntamos sobre como estes temas estariam relacionados com a cultura de chegada e o Professor 1 disse que, a partir de *O Contrabandista*, poderia estudar sobre a importação ilegal no Brasil e nos Estados Unidos e as leis para importação nos dois países. Sugeriu também estudar como estes crimes são investigados e punidos nos dois contextos.

Pedimos ao Professor 1 que falasse sobre seu planejamento em relação ao texto de cultura de chegada e ele afirmou que discutiria a questão da imposição de limites para crianças e adolescentes, no Brasil e nos Estados Unidos, sobre as leis para punição de menores, sobre a maioridade e responsabilidade, sempre nos dois países. O Professor 3 interrompeu perguntando quanto tempo ele levaria para fazer isso. O Professor 1 disse que precisaria de muitas aulas e disse que, neste aspecto, via a abordagem como

---

<sup>63</sup>

Os planos de aula referentes a este encontro estão disponíveis, em versão integral, no Anexo 14.

<sup>64</sup>

Terminologia utilizada pelo Professor, mantida em seu discurso autêntico.

difícil de ser aplicada. Pedimos que os professores que deixassem o problema da administração do tempo para ser discutido posteriormente.

Como previsto, a questão do tempo escolar marca o discurso dos professores como um fator limitador da abordagem multidimensional-discursiva. Entendemos que a escola é uma organização social complexa, com regras próprias, cujo tempo e espaço são rigorosamente definidos. Não nos compete discutir possibilidades de alteração das estruturas que definem o tempo e o espaço escolar. Mas observamos que cursos de formação de professores para ensino de línguas num enfoque multidimensional-discursivo precisa proporcionar práticas que os levem a experimentar planejar unidades que sejam interligadas, e não rigorosamente fechadas e isoladas.

Ainda em relação aos planos de aula, o Professor 3 informou que escolheu os contos *Apólogo Brasileiro sem Véu de Alegoria*, de Antônio Alcântara Machado, e *The Man that Corrupted Hadleyburg*, de Mark Twain. Perguntamos como as escolhas foram feitas e o Professor 3 nos informou que escolheu o conto no contexto de chegada pelo título. Depois se arrependeu um pouco porque o texto é muito longo. Quanto ao texto de Alcântara Machado, foi recomendado por um colega, professor de português por ser, na opinião do tal colega, um conto era divertido e por permitir reflexões sobre questões políticas. Disse então que discutiria o texto jornalístico primeiramente e a questão do meio-ambiente. Quanto ao texto de Alcântara machado, discutiria como as pessoas se deixam enganar por cegos e agem como cegas. Ressaltou que muitas das pessoas que se envolvem na destruição da natureza agem como "cegas", por falta de informação, e exploradas por alguém que se encontra em patamar superior de poder. Quanto ao texto de Mark Twain, o foco da discussão estaria em no fato de que as pessoas são passíveis de corrupção e de como a corrupção é punida no Brasil e em outros lugares do mundo.

Apresentamos aos professores, brevemente, o plano de aula que havia sido deixado pelo Professor 2. Os contos escolhidos pelo Professor 2 foram *O Peru de Natal*, de Mário de Andrade, e *A Pair of Silk Stockings*, de Kate Chopin. O Professor focalizou a questão da limitação financeira, comodismo, aceitação e

empenho para mudar a situação, na cultura brasileira e norte-americana. Informou que abordaria o assunto da colonização no Brasil e da fundação dos Estados Unidos, e os pressupostos religiosos que determinam o modo de conviver com a limitação financeira nas duas culturas, bem como o empenho na busca por ascensão social.

Observando os planos de aula elaborados pelos professores para este encontro, constatamos que houve progresso no entendimento do componente intercultural, bem como no desenvolvimento de enfoques mais intertextuais. Pela primeira vez, foi possível constatar na materialidade lingüística dos planos de aula que eles elaboraram, enunciados que nos levaram ao efeito de sentido de que os textos seriam explorados por perspectivas mais interdiscursivas.

Os professores compartilharam também seus planejamentos para os componentes de língua e discurso e para o de práticas verbais. Para análise, optamos por reproduzir, a seguir, partes dos textos entregues nos planos de aula. Vamos discuti-los tomando por base tanto a materialidade lingüística dos planos e seus efeitos de sentido quanto nossas notas de campo tomadas durante a reunião.

Em relação ao componente de língua e discurso, observamos, no enunciado dos professores, efeitos de sentido diferentes daqueles que eles haviam produzido nos dois primeiros planejamentos, como podemos constatar a seguir:

*Professor 1:*

*Componente de Língua e Discurso: "pedir para os alunos localizarem nos dois contos as palavras que descrevem agressão, violência, cinismo, sarcasmo, raiva, tristeza, e outras emoções que eles encontrem. Vou pedir também para eles encontrarem algumas palavras que se repetem nos dois contos. Eles podem ainda encontrar um parágrafo que descreve uma personagem em cada texto e vamos discutir como as descrições de personalidade e atitude são feitas. Outro tema que eu acredito que eles vão gostar será encontrar no conto brasileiro palavras que eles acharam engraçadas.*

De maneira ainda sutil, o discurso do Professor 1 nos indica que parece ter havido um início de deslocamento de suas posições discursivas. O vocabulário

já não é focalizado por ser novo para os alunos, como nos planos de aula anteriores, mas por fazer sentido dentro de um grupo semântico. Mudanças também surgiram nos discursos dos Professores 2 e 3:

*Professor 2:*

*"Componente de língua e discurso: pedir para os alunos reproduzirem como o narrador em O Peru de Natal narra os fatos dos tempos em que seu pai era vivo. Pedir para eles encontrarem no outro conto um trecho onde o narrador fala de como Mrs. Sommers costumava gastar o pouco dinheiro que conseguia para as despesas da família. Pedir para os alunos estudarem como o passado simples e o contínuo aparecem nos dois textos e o que eles significam.*

*Palavras novas: pedir para os alunos encontrarem no texto os adjetivos que se relacionam à falta de dinheiro e de posses nos dois contos, e depois os adjetivos que descrevem o prazer de se ter o que quer."*

O enunciado do Professor 2 também parece ter passado por um processo de deslocamento em relação ao componente de língua e discurso. O enfoque estruturalista, anteriormente dado à língua, agora aparece mais contextualizado. Agora ele solicita que o aluno identifique estruturas da língua em seus funcionamentos discursivos. Também a formação imaginária sobre o ensino de vocabulário parece estar sendo interpelada por outras abordagens, pois é possível observar no plano de aula uma tentativa de agrupamento do vocabulário dentro de condições de produção definidas pelos textos literários.

Observamos menor progresso no entendimento do componente de língua e discurso no plano de aula do Professor 3, que resumiu seu planejamento da seguinte forma:

*Professor 3:*

*"Componente de língua e discurso: Nos três textos, pedir para os alunos encontrarem exemplos de narrativa e de descrição. Pedir para fazerem um glossário do vocabulário do texto do livro."*

Solicitar que os alunos encontrem nos textos exemplos de gêneros textuais nos faz sentido dentro de um enfoque discursivo. Entretanto, dar seqüência à atividade mudando o foco novamente para o vocabulário descontextualizado não é condizente com os pressupostos que esperávamos. Compreendemos que deslocamentos ocorrem a partir de processos, e que o tempo necessário e o

caminho que conduz a um movimento de desestabilização e reorganização de formações discursivas e imaginárias varia de sujeito para sujeito. Tendo como base a materialidade lingüística do discurso do Professor 3, observamos que, possivelmente, seu plano de aula foi prejudicado pela nítida resistência à aplicação da proposta multidimensional-discursiva, como podemos observar no enunciado abaixo:

*Comentários: Qual a sua opinião sobre as aplicações de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas?*

*"O enfoque é bom, mas é trabalhoso. Demorei muito para achar coisas e quando chegou em material para listening eu já nem conseguia pensar. Também acho que não vai ser fácil fazer caber no planejamento atividades tão longas. São boas, os conteúdos são interessantes, fazem pensar. Mas não é aplicável em duas aulas semanais de apenas 50 minutos."*

*Você utilizaria este plano de aula com seus alunos de terceira série do Ensino Médio? Por quê? Por quê não?*

*"Posso adaptar, fazer a parte de língua e pedir para os alunos pesquisarem o resto e entregarem como trabalho escrito, por exemplo. Em aula eu não vou conseguir aplicar."*

A partir dos enunciados acima, e de uma releitura dos planos de aula 1 e 2, elaborados pelo Professor 3, chegamos ao efeito de sentido de que, para este professor, o planejamento precisa ser rápido e prático. Em seus planos anteriores, todas as informações decorrentes da necessidade de pesquisa são planejadas para serem trazidas para a sala de aula pelos alunos, e não pelo professor. Por um lado, entendemos como fundamental que o aluno desenvolva a habilidade de pesquisar, até porque, como já dissemos anteriormente, os PCNs definem o aprender a pesquisar como um dos objetivos do Ensino Médio. Entretanto, entendemos que um professor não pode isentar-se da responsabilidade de ser também um eterno pesquisador.

Quando o Professor 3 enuncia enfaticamente *"em aula não vou conseguir aplicar [a proposta multidimensional-discursiva]"*, ele produz o efeito de sentido de que nem sequer vai experimentar. A resistência não nos surpreende. Faz parte de todo processo de transformação.

Finalmente, quanto ao componente de práticas verbais, todos os professores planejaram atividades que deram mais relevo à dimensão enunciativo-discursiva da língua do que as propostas nos planos de aula 1 e 2, principalmente para as práticas de leitura e de produção de textos, como constatamos nos enunciados abaixo, extraídos dos planos de aula:

Professor 1

*"Componente de práticas verbais*

- a) *Leitura: pedir para ler os textos e discutir os temas que descrevi acima. [referindo-se ao componente intercultural e de língua e discurso]*
- b) *Produção de Texto: escrever um conto relatando algo que realmente aconteceu em sua escola, com você ou com um amigo"*

Professor 2

*Componente de práticas verbais*

- a) *Leitura: pedir para os alunos ler a notícia da Revista Time e sublinharem as informações que eles não conheciam sobre Chico Mendes e sobre a WWF no Brasil. Em grupos, pedir para compararem o que aprenderam no texto. Pedir a leitura do conto O Peru de Natal e discutir como o narrador se sente em relação ao que nunca teve e agora pode ter, depois da morte do seu pai. Pedir que eles imaginem, e depois pesquisem em casa, o que os moradores da região do cerrado brasileiro provavelmente não tem acesso e gostariam de ter. Pedir para pesquisarem como é a vida daquelas pessoas. Trocar as informações na aula seguinte e pedir para lerem o outro conto. Pedir para pesquisarem como é a vida nas cidades pequenas nos Estados Unidos, em comunidades rurais, e como a vida deles difere da vida que encontramos no cerrado brasileiro. Trocar informações.*
- b) *Produção de Texto: Pedir para os alunos escreverem sobre alguma coisa que gostariam de ter e ainda não possuem. Pedir para falarem também de alguma coisa que desejaram nos tempos de criança e que um dia conseguiram. Pedir para eles descreverem a sensação que tiveram quando conseguiram.*

Professor 3

*Componente de práticas verbais*

- a) *Leitura: descrito acima.*
- b) *Produção de Texto: escrever a história de alguma vez em que você foi enganado por alguém e como se sentiu. Se não tiver acontecido com você, escreva sobre um caso que você conhece.*

Quanto às práticas de escuta, os procedimentos não foram descritos, o que não nos dificulta identificar os efeitos de sentido partir dos enunciados:

Professor 1

*"Componente de práticas verbais*

*Escuta: uma notícia da CNN sobre os problemas ambientais, como por exemplo o aquecimento global."*

Professor 2

*"Componente de práticas verbais*

*Escuta: cena de abertura do filme The Secret."*

Professor 3

*"Componente de práticas verbais*

*Escuta: música escolhida pelos alunos. Na letra alguém precisa ter sido traído por alguém.*

*Notícia da CNN sobre problemas com meio ambiente."*

Os professores citaram os materiais, mas não os procedimentos pedagógicos, o que limita a compreensão das formações imaginárias que nortearam a escolha dos materiais, bem como das propostas de utilização pedagógica dos mesmos.

Quanto à prática de conversação, observamos que as sugestões do Professor 2 foram as que mais se aproximaram de um enfoque discursivo, onde o aluno é mobilizado em suas formações imaginárias e incentivado a produzir sentidos que toquem sua subjetividade. O que constatamos também, o Professor 2, parece ter sido o que melhor estabeleceu o elo entre os discursos trabalhados a partir dos textos e a atividade de produção oral por ele elaborada:

*Professor 2*

*Conversação: Tell your group about something you really wanted when you were a child and one day you got it. Describe how you felt.*

*Now talk about something you really want and imagine how you will feel when you get it.*

Também nos discursos dos Professores 1 e 3, há iniciativas de tornar suas práticas de conversação. Entretanto, não temos dados anteriores para comparar se houve algum possível deslocamento do pensar em relação a esta prática.

*Professor 1*

*Conversação: Praticar em pares*

- *WHO WAS \_\_\_\_\_? (Chico Mendes, Paul, Sylvia Mitraud, Jango Jorge).*
- *Describe \_\_\_\_\_ (Chico Mendes, Paul, Sylvia Mitraud, Jango Jorge).*
- *What can we do to preserve the environment?*
- *What can we do to reduce violence in Brazil?*

*Professor 3*

*Conversação: Tell the story written by Alcântara Machado. What do you like or dislike about the story? Why?*

Discutimos também a opinião dos professores sobre a utilização de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas. Perguntamos também se eles utilizariam os planos de aula com seus alunos de Ensino Médio e pedimos que justificassem suas respostas. Constatamos que os Professores 1 e 3 foram insistentes na questão do tempo como limitador da aplicabilidade da abordagem multidimensional-discursiva. Além da dificuldade de administração do tempo em sala de aula, levantam também a questão do tempo necessário para o preparo da unidade como outro fator limitador. O discurso do Professor 2 nos levou ao efeito de sentido de que ele foi mobilizado pela proposta:

*Professor 2*

*Comentários: Qual a sua opinião sobre as aplicações de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas?*

*"Gostei da proposta. Achei desafiadora. Demorei muito para elaborar a unidade e também acho que para ministrá-la eu teria dificuldades em administrar o tempo. Mas acho que é um enfoque que me fez crescer e olhar minhas aulas de um jeito mais amplo. "*

*Você utilizaria este plano de aula com seus alunos de terceira série do Ensino Médio? Por quê?  
Por que não?*

*"Acho que sim, mas eu não conseguiria fazer em todas as unidades porque não caberia no planejamento."*

Para finalizar nossa seqüência de encontros, retomamos o problema do tempo, que já havia sido levantada desde o encontro anterior. Ponderamos com os professores que, a partir de um único texto jornalístico, geramos quatro unidades diferentes, que resultariam em planejamentos curriculares diferentes: o dos três professores participantes do estudo de caso e o nosso. Deflagramos uma discussão a respeito do processo em que fomos todos envolvidos: reproduzimos efeitos de sentido em nossos planejamentos a partir de como o texto jornalístico mobilizou nossas formações imaginárias e discursivas sobre o tema central e os temas derivados que cada um de nós optou por focalizar. Consideramos que as interpretações diferentes, que geraram tantos planos pedagógicos diferentes, provavelmente ocorram porque as nossas leituras do mundo e nossas interpretações são diferentes, e são fundamentadas nos discursos que constituíram cada um de nós enquanto sujeitos.

Comentamos que, se fornecêssemos a eles, professores, um novo texto extraído do livro didático, de fonte também jornalística, ou outro texto literário, e pedíssemos que o referido texto fosse também acrescentado ao plano de aula que cada um já havia desenvolvido, teríamos mais uma vez direcionamentos pedagógicos diferentes, norteados pelas formações imaginárias e discursivas de cada um.

Refletindo desta forma, sugerimos que, ao nosso entender, um planejamento multidimensional-discursivo não requer, necessariamente, que um assunto seja explorado com a intenção de esgotá-lo antes de se iniciar uma nova unidade didática. Se eles podem ser estabelecidos, por que não estabelecê-los e aprofundar, diversificar, redirecionar discussões que continuem contribuindo para um amplo entendimento intercultural? O que precisamos talvez seja estabelecer eles, no contexto de partida e no de chegada, para cada texto,

conteúdo de língua e discurso e/ou prática pedagógica que queiramos ou precisemos incluir no planejamento.

Para ilustrar o ponto de vista acima, tomamos o texto da segunda unidade do livro *MatchPoint* (Anexo 15) como exemplo. Resumimos para os professores que a unidade relata a trajetória profissional de Gustavo Kuerten e dos principais torneios internacionais de tênis. Fala também que, a partir de Kuerten, o interesse pelo tênis no Brasil, entre o público jovem, aumentou muito nos últimos anos e que ele, Kuerten, é um exemplo para jovens que querem obter sucesso em suas carreiras, nos esportes e em outras áreas. Após resumir o texto para os professores, perguntamos como ele poderia ser inserido nas unidades já planejadas por eles. O Professor 1 sugeriu discutir o esporte nas escolas brasileiras e americanas e a história dos esportes nos dois países. Sugeriu que o planejamento motivasse pesquisas sobre a origem de esportes diferentes. Pontuou também que, por cultura, meninos brasileiros sonham com a fama através do futebol, enquanto que os garotos norte-americanos sonham participar dos grandes times de basquetebol.

Perguntamos ao Professor 3 como inseriria o texto citado em seu plano de aula. O professor disse que relacionou os textos anteriores à questão de como a ambição e a corrupção está presente nas sociedades, no Brasil e nos Estados Unidos. Partiria de pesquisas sobre a vida de esportistas famosos para propor discussões sobre a conquista do sucesso e da ascensão social sem prejuízo ao planeta, nem às outras pessoas. Sugeriu também um enfoque no discurso da vitória e da derrota, deflagrado a partir do depoimento de esportistas durante competições.

Ao término da reunião, observamos que o Professor 1 mostrava-se mais envolvido com a proposta discutida. Citou, por iniciativa própria, para o Professor 3, possibilidades de ligações temáticas entre unidades do livro didático adotado pela escola, com o qual os dois professores pareciam bem familiarizados. Mencionou unidades do referido livro didático que poderiam ser inseridas no planejamento que havíamos discutido. Perguntamos ao Professor 1 se ele conseguiria escolher, dentre os contos discutidos, algum que pudesse

correlacionar a uma das unidades do livro didático por ele utilizado. Além de afirmativa, a resposta nos surpreendeu, porque o Professor 1 citou alguns dos contos que leu e não utilizou no planejamento da unidade que solicitamos, e que ele utilizaria em outras unidades do livro didático com o qual trabalha. O Professor 1 afirmou que, durante o primeiro semestre de 2007, ele experimentaria com seus alunos de Ensino Médio pelo menos uma unidade pelo enfoque multidimensional-discursivo. O Professor 3 nos pareceu menos resistente, mas não motivado a experimentar, como o Professor 1.

Na semana seguinte à última reunião, agendamos um breve encontro com o Professor 2, que esteve ausente no último encontro do grupo. Constatamos que este professor, já havia incluído quatro contos em seu planejamento para o ano de 2007: dois em língua de partida e dois em língua de chegada. Três contos foram extraídos das antologias que sugerimos para consulta: *O Sorvete*, de Carlos Drummond de Andrade, *Apólogo Brasileiro sem Véu de Alegoria*, de Alcântara Machado, e *The Egg*, de Sherwood Anderson. O quarto, *Hearts and Hands*, de O. Harry, o professor conseguiu através da internet.

Além dos contos, o Professor 2 informou que continuavam mantidos no planejamento o romance *Wuthering Heights*, de Emily Brönte, e que os alunos leriam também *The Old Man and The Sea*, de Ernest Hemingway, mantendo a tradição institucional de leitura de um livro por semestre no currículo de inglês, em edição simplificada. O planejamento curricular contemplará, portanto, uma atividade incluindo textos literários em cada bimestre do ano letivo: duas baseadas em contos e duas baseadas nos romances simplificados. Constatamos, também, os Professores 1 e 2 elaboraram juntos o planejamento de inglês para o Ensino Médio, por serem os dois únicos professores na escola que lecionam neste segmento<sup>65</sup>. Este fato nos leva a concluir que nossas reuniões com os professores parecem ter mobilizado o as formações imaginárias destes dois dos professores em relação às suas práticas pedagógicas.

---

<sup>65</sup>

O Professor 3 leciona para o 8<sup>os</sup>. e 9<sup>os</sup> Anos do Ensino Fundamental II.

## **Considerações Finais**

De maneira geral, ao analisarmos os planos de aula, bem como as enunciações dos professores durante as reuniões, observamos que os encontros pedagógicos que proporcionamos parecem ter promovido alguns pequenos deslocamentos no discurso dos professores. Primeiramente, os dados indicam uma redução na resistência apresentada por eles em relação a promover práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de textos em língua materna nas aulas de língua outra. Observamos que esta resistência precisa ser prevista em programas de formação de professores. Práticas pedagógicas que evidenciem as contribuições da língua materna para o ensino e aprendizagem da língua outra precisam ser proporcionadas para que os professores sejam mobilizados em relação à não dicotomia entre as línguas, nos currículos de ensino de língua outra.

Observamos que a abordagem multidimensional-discursiva pode ser um caminho para a viabilização dos PCNs na aula de língua. Por possibilitar oportunidades de desenvolvimento da habilidade de pesquisa, de gerenciamento de informações, de análise, de entendimento da cultura de partida do sujeito e de culturas outras, a referida abordagem fornece ao aluno elementos que certamente contribuirão, também, para a sua preparação para o mercado de trabalho e para o entendimento do mundo globalizado, como solicitam os Parâmetros.

O processo de reelaboração dos planos de aula foi fundamental para que pudéssemos constatar que as formações imaginárias dos três professores, em relação ao entendimento de enfoques intertextuais-discursivos, parecem ter sido mobilizadas. As formações imaginárias mais estruturalistas e comunicativistas, presentes na primeira versão dos planos, foram aos poucos cedendo lugar a enfoques mais discursivos. Da mesma forma, o estabelecimento de ligações com foco na discursividade entre os textos também pôde ser constatada. Entendemos que estes resultados foram conquistados por termos iniciado as oficinas com os professores a partir das concepções deles, e não das nossas. Talvez o caminho para obtermos melhores resultados na deflagração de deslocamentos discursivos, em programas de formação de professores, seja

partirmos da compreensão do discurso já estabilizado que norteia as decisões pedagógicas dos sujeitos.

Outra constatação que fizemos a partir dos dados é que os professores conquistaram resultados mais discursivos em suas propostas de enfoques para o componente intercultural do que para os componentes de língua e discurso e de práticas verbais. Imaginamos que este resultado seja decorrente dos discursos que constituíram estes sujeitos enquanto professores de inglês. Planejar atividades para o ensino de língua e planejar práticas pedagógicas, mesmo que por uma ótica mais estruturalista e/ou comunicativista, já fazia parte da formação imaginária destes professores em relação ao ensino de língua. Portanto, dar a estes mesmos componentes um enfoque discursivo perturbou o discurso estabilizado destes professores. Houve deslocamento observável, mas o processo de mudança de lugar discursivo precisa de mais tempo para que novos discursos possam ser estabilizados.

O mesmo resultado parece não ter ocorrido em relação ao componente intercultural. Uma vez que o enfoque intercultural, segundo proposto, não fazia parte da formação imaginária dos professores em relação ao ensino de línguas, eles parecem ter sido mais facilmente interpelados pelo discurso interculturalista, que provavelmente estabilizou-se sem desacomodar formações anteriores. Nas reuniões, era visível o interesse maior deles por este componente da proposta multidimensional-discursiva do que pelos demais. Se houve maior interesse dos professores, podemos inferir que talvez este seja um componente fundamental para deflagrar, também, o interesse dos alunos pela língua e cultura outra. Caso esta hipótese se confirme, talvez esteja aí uma das chaves para despertar o desejo pela aprendizagem e para facilitar a tomada de posição em língua outra.

A experiência do estudo de caso também nos fez voltar o olhar para a preocupação que os professores demonstraram em relação à administração do tempo no planejamento curricular. Obviamente, um enfoque multidimensional-discursivo demanda maior quantidade de tempo, tanto para o preparo de aula quanto para a realização das atividades em sala, do que demandaria uma aula convencional tradicional ou comunicativista. Programas de formação de

professores que tenham por objetivo a referida abordagem precisam contemplar, em seus planejamentos, práticas que valorizem critérios de escolha e possibilidades de interligação de discursos, para que os professores visualizem, com maior facilidade, elos que possam ser estabelecidos entre os conteúdos, tanto de língua quanto de discurso.

Em relação à utilização de antologias literárias em sintonia com livros didáticos, constatamos que a diversidade das formações imaginárias e discursivas dos sujeitos, em seus lugares discursivos de professores, faz com que as escolhas de textos literários sejam diferentes, e variem de sujeito para sujeito. Ao nosso entender, este fato enriquece e valoriza a utilização do discurso antológico em planejamentos de aulas de línguas. Nosso estudo demonstrou que, a partir de poucas antologias, inúmeras unidades podem ser planejadas e inseridas no currículo de línguas. Entendemos que é possível utilizar, durante o currículo de ensino de línguas do Ensino Médio, por exemplo, antologias inteiras, em língua materna e em língua alvo, através da perspectiva multidimensional-discursiva. Este é um dos aspectos que pretendemos pesquisar na continuação deste estudo.

Finalmente, precisamos ponderar sobre a escassez de antologias bilíngües do gênero contos, onde constem textos de múltiplos autores. Como exemplificamos no Capítulo IV, a abordagem multidimensional-discursiva proporciona enriquecimento ainda maior das oportunidades de análise intra e interdiscursivas, quando deflagrada a partir de textos literários bilíngües. Em estudos subseqüentes, pretendemos pesquisar mais amplamente as possibilidades de utilização pedagógica do discurso antológico, a partir do gênero literário de contos, em currículos de ensino de línguas. Durante este processo, analisaremos com maior profundidade o discurso antológico monolíngüe existente, em português e inglês, para, num momento seguinte, propor a organização de antologias bilíngües que possam beneficiar o ensino de línguas pelo enfoque interdiscursivo e intercultural que norteia nossas pesquisas.

O progresso das pesquisas do Projeto Antologias Bilingües e Práticas Letradas<sup>66</sup> tem sido fundamental para o desenvolvimento de nossos estudos. Esperamos que este, bem como os demais estudos que pretendemos realizar, possam também contribuir para que o Projeto alcance seus objetivos e traga contribuições mais sólidas para o ensino de línguas no Brasil.

---

<sup>66</sup> Agradeço à Professora Silvana Serrani, por conceder-me a oportunidade de participar do Projeto, e pela dedicação, empenho e paciência em prol desta pesquisa.

## Referências Bibliográficas

**ALKMIN, T.** e outros. "A Lingüística e o Ensino da Língua Materna". In: Geraldi, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1991

**AUTHIER-REVUZ, J.** "Les nos-coincidences du dire et leur représentation méta-énontiative", Thèse du Doctorat d'État, 1992.

\_\_\_\_\_. *Palavras Incertas: as Não-Coincidências do Dizer* (org. M. Onice Payer), Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (19): 25-42, jul/dez. 1990

\_\_\_\_\_. *Palavras incertas &– as não coincidências do dizer*. Campinas. Editora Unicamp, 2001/1998.

**BAKHTIN, M.** *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 1988.

**BLOOM, H.** *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

**BRAIT, B.** *Língua e literatura: uma falsa dicotomia*. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 187-206, 2000.

\_\_\_\_\_. Discurso, Instituição e Histórias: Entre a banca de jornal e o Banco da Escola. (*Revista de Literatura Brasileira*, v. 20, n. 1, p. 99-111, 1998)

\_\_\_\_\_. "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso", p.11-27. In: Barros, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

**COSTA, W.C.** "Tradução e ensino de línguas". In: Bohn, H. I. e Vandresen, P (Org.). *Tópicos em Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

**EAGLETON, T.** *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

**CANALE, M.** De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995.

**FOUCAULT, M.** *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*. Petrópolis, Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995

\_\_\_\_\_. *O sujeito e o poder*. In Foucault, M. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

**LARSEN-FREEMAN, D.** *Grammar Dimensions*. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachusetts: 1993.

**MARCUSCHI, L.** *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003, material cedido pelo autor.

\_\_\_\_\_. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais. Material apostilado para as aulas de gêneros textuais*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros*. Recife: PG em Letras - UFPE, 2001, (mimeo).

**NORA, P.** "Entre Mémoire et Histoire - La problématique des lieux", in P. NORA (Ed.) *Les Lieux de mémoire* 3, v. Paris: Gallimard, pp. 23-43. 1996

**ORLANDI, E.** *A análise de discurso*. Princípios & procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

**PÊCHEUX, M.** (1997). *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. Campinas: Unicamp.

\_\_\_\_\_. (1998). *Semântica e discurso – crítica à afirmação do óbvio*. São Paulo: Ed. Unicamp Campinas.

\_\_\_\_\_. (2002). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

**SERRANI, S.** (1994a) “An Encounter Between the Ethnographic Approach and Discourse Analysis” In Rosa, A. – Valsiner, J. (Eds.) *Historical and Theoretical Discourse*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

----- (1994b): “*Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-Cenas para o Estudo da Identidade Lingüístico-Cultural*”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 24. Campinas, pp. 79-90.

----- (2003) (org.) *Línguas e Processos Discursivos*. Fragmentos Vol. 22. Florianópolis, Ed da UFSC.

----- (2004) “Lo lingüístico, lo intersemiótico y lo literario en el estudio de la lengua”, *Rasal, Revista de la Asociación Argentina de Lingüística* 2, ISSN: 0327-8794.

----- (2004) “Profesor de lenguas como interculturalista”. *Lenguas Vivas* 3-4, Buenos Aires, Argentina, pp. 4-14.

----- (2005a) «Culture maternelle, reformulation discursive et enseignement de langues au Brésil”. *Cahiers du français contemporain* 10. Lyon, França : ENS Éditions.

----- (2005b): *Discurso e Cultura na Aula de Língua*. Campinas: Pontes.

----- (2006a) “Identidade e Representação do Brasil em Antologias Poéticas Bilíngües”, em Magalhães, I., M. Grigoletto e M. J. Coracini, *Práticas Identitárias - Língua e Discurso*. São Carlos: Editora Claraluz, pp. 97-116..

----- (2006b) “Currículo multidimensional, PCNs y antologías bilingües en la clase de Español”. *Anais do IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Hispanistas*, Rio de Janeiro: UERJ

.----- (2007) “Legados Literário-culturais, Memória e Antologias na Educação em Línguas - Currículo de Espanhol no Brasil” em Kleiman, A. e M. Cavalcanti (orgs.) 25 anos de LA no IEL: *Lingüística aplicada – Suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

**Serrani, S. e M. Riera.** “O Afetivo e o Sócio-Cultural em práticas de

reformulação em Espanhol”, em Corrêa, M. e Boch, F. *Letramento e Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 169-188, 2006.

**STERN, H. H.** *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.

**Ministério da Educação e Cultura.** *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

---

### **Referências Digitais**

PCNs: [www.mec.gov.br/pcns](http://www.mec.gov.br/pcns).

## **Anexos**

**ANEXO 1**  
**Resultados do ENEM - 2005**

Lista das Escolas da Cidade de São Paulo e suas notas no ENEM do ano de  
2005

1. Colégio Vértice : 78,60
2. Colégio Bandeirantes - 76,17
3. Colégio Móbile - 75,34
4. Colégio Palmares - 75,08
5. Centro Federal de Educação Técnica de São Paulo - 74,67
6. Colégio Etapa - 74,41
7. Colégio Agostiniano Mendel - 74,22
8. Escola Técnica Estadual de São Paulo - 73,74
9. Colégio Iavne - 71,62
10. Colégio Santa Clara - 71,58
11. Colégio Stockler - 71,43
12. Colégio Santa Cruz - 71,04
13. Colégio Nossa Senhora das Graças - 70,80
14. Colégio Joana Darc - 70,21

## **ANEXO 2:**

### **Questionário sobre livro didático, recursos didáticos complementares, e literatura na aula de língua**

**Nome da Escola:**

**Coordenador do Ensino Médio:**

1. Quantas aulas de inglês há na grade curricular de sua escola?
2. Como são divididas as turmas? (por série, por nível de proficiência, etc.)
3. Qual o número médio de alunos por turma?
4. Qual(is) o(s) livro(s) didático(s) adotado(s) no Ensino Médio
5. Quais foram os critérios considerados para a adoção do livro didático?
6. A escola pretende manter o mesmo livro didático para o próximo ano letivo? Por quê? Ou por que não?
7. Que tipo de material complementar é inserido no curso? (paradidáticos, textos extras, etc.)
8. Há utilização de textos literários? Se há, quais foram os textos selecionados para o ensino médio no planejamento 2006?

### ANEXO 3

#### Livros didáticos adotados pelas escolas do grupo em foco

Livro didático	No. de escolas que adotam	Livro didático (LD) ou recurso complementar (C)	Pretende manter a adoção no próximo ano letivo
Active Skills for Reading, book 1, book 2, Anderson, Neil J., Thompson & Heine	1	LD	S
American Channel (MM Publications) Intermediate	1	LD	N
American Inside Out (MacMillan) - Upper Intermediate	1	LD	S
Energy 1,2 3 Longman	1	LD	S
Energy 4	2	LD	S
Fast Track	1	LD	S
Grammar Practice in Context, Balton David & Goodey Noel, Richmond Publishing	2	C	S
<b>Grand Slam</b>	<b>5</b>	<b>LD</b>	<b>S S S S S</b>
<b>Headway 3, New Headway Upper Intermediate, Advanced , Oxford</b>	<b>4</b>	<b>LD</b>	<b>S S S S</b>
Masterclass Proficiency (Oxford)		LD	N
<b>Match Point</b>	<b>5</b>	<b>LD</b>	<b>S S S S S</b>
New Simplified Grammar		C	S
<b>North Star - Reading and Writing Intermediate - Longman</b>	<b>2</b>	<b>LD, C</b>	<b>N, S</b>
Opportunities (Pearson) - Upper Intermediate		LD	N
Oxford Practice Grammar - Oxford		C	S
<b>Sistema Anglo de Ensino</b>	<b>2</b>	<b>LD</b>	<b>S</b>
<b>Sistema Etapa de Ensino</b>	<b>2</b>	<b>LD</b>	<b>S</b>
Strategic Reading		C	S

# ANEXO 4

## Unidade 1 de MatchPoint

### UNIT 1

#### Into the Woods

---

#### PART 1

---

#### AULA 1

**WARM-UP**  
Escreva na lousa: *What are some of the environmental problems we face in our country today?* Discuta com a classe.

**GET READY!**  
1 Leia o enunciado. Verifique se os alunos lembram o que é *skimming*. Diga: "Skimming é passar os olhos sobre o texto para se ter uma idéia do que se trata. As primeiras e últimas orações dos parágrafos são particularmente importantes. Elas normalmente resumem os pontos principais." *Resposta: O esforço de Sylvia Mitraud para ajudar a salvar o ecossistema brasileiro.*

2 Leia o enunciado. Diga: "Para compreender melhor aquilo que você lê, descubra o significado das novas palavras e expressões pelo contexto e pela sua experiência pessoal." Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares. Discuta com a classe.

**Glossário:** *environment*: meio ambiente; *developing world*: mundo em desenvolvimento; *rain forest*: floresta tropical; *wins*: ganhos; *landowners*: proprietários de terra; *meaning*: sentido, significado; *tireless*: incansável; *field office*: escritório de campanha; *fight for*: lutar por; *earn*: ganhar; *steps*: medidas; *even*: até mesmo; *miners*: mineradores; *joyless*: triste; *wage*: salário; *housewives*: donas-de-casa

3 Leia o enunciado. Verifique se os alunos lembram o que é *scanning*. Diga: "Scanning é passar os olhos rapidamente pelo texto, procurando pistas para a compreensão do texto ou informações específicas. Não pare até encontrar a informação que procura." Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares.

### 1 Into the Woods

Unit Overview  
• Reading Strategies: Skimming and scanning  
• Grammar: Simple Present and Simple Past

---

#### PART 1

**GET READY!**

1 Skim the article on page 6. What is the topic?

2 Circle the following words in the article on page 6. How many do you know?

environment	landowners	fight for	miners
developing world	meaning	earn	joyless
rain forest	tireless	steps	wage
wins	field office	even	housewives

3 **BEFORE YOU READ**  
Scan the text to find the names of a person, a place, and an organization that are important in the article on page 6.

---

#### VOCABULARY

**BASIC VOCABULARY**

4 Match the words in bold type with their definitions in the box. Use their context in the article on page 6 to help you. Write the numbers on the lines.

a. (title) Into the Woods <u>4</u>	f. (line 41) are huge <u>8</u>
b. (line 10) she's looking for help <u>7</u>	g. (line 42) her broad smiles <u>9</u>
c. (line 24) her Portuguese enunciation <u>5</u>	h. (line 43) change their behavior <u>3</u>
d. (line 27) going to survive <u>1</u>	i. (line 43) behavior toward the environment <u>10</u>
e. (line 37) sprinting madly against a clock <u>6</u>	j. (line 62) hurries to another meeting <u>2</u>

1. remain alive	4. forest	7. searching for	9. wide
2. enormous	5. pronunciation	8. wildly, frantically	10. concerning, regarding
3. conduct	6. rushes		

4 Unit 1 Into the Woods

Corija com a classe. *Respostas:* *Name of a person:* Sylvia Mitraud; *Name of a place:* Alto Paraiso; *Name of an organization:* World Wildlife Fund

**VOCABULARY**

**BASIC VOCABULARY**

4 Leia o enunciado. Chame atenção para as palavras em negrito. Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares. Corija com a classe.

**Glossário:** *woods*: floresta; *looking for*: procurando por; *enunciation*: pronúncia; *survive*: sobreviver; *madly*: loucamente; *frenetically*: freneticamente; *huge*: grande, enorme; *broad*: largo; *behavior*: comportamento, conduta; *toward*: em relação a; *hurries*: corre, se apressa

**NEW VOCABULARY**

**5** The words in the box are synonyms for the words in bold in the sentences below. Write them on the corresponding lines. Refer to the article on page 6 for help.

damaged raising	shocked menaced	horrible, extreme knowledgeable about	run organization
--------------------	--------------------	--	---------------------

- a. (line 7) A strange man **threatened** my neighbor with a knife. menaced
- b. (line 11) The population is **stunned** by the new, heavy tax. shocked
- c. (line 23) **Bringing up** children is definitely hard work. raising
- d. (line 37) We had to **sprint** to catch the bus. run
- e. (line 50) They lived in **dire** poverty for years. horrible, extreme
- f. (line 54) My uncle is the president of a multinational **enterprise**. organization
- g. (line 55) The infuriated crowd **trashed** the stadium. damaged
- h. (line 58) Employees should be **aware of** the company's policy. knowledgeable about

**6** Translate the words in bold type below. Use the contexts of the sentences and the article on page 6 to help you.

- a. (line 1) He doesn't agree with all of the views central to communism. You could say he is a **fringe** communist. atípico
- b. (line 7) The salary **gap** between workers and executives in Brazil is astonishing. diferença
- c. (line 12) **Rubber tappers** extract latex from trees. seringueiros
- d. (line 31) This flight **shuttles** between São Paulo and Rio. fazer uma ponte aérea
- e. (line 35) Wealthy nations should promote **sustainable** development in developing countries. sustentável
- f. (line 35) These people earn their **livelihood** by working hard. subsistência
- g. (line 42) Living abroad has been a **rewarding** experience for those students. recompensadora
- h. (line 52) A **wasteland** is land which has been destroyed or is unfit for use. terra infértil
- i. (line 65) Environmental awareness is starting to **take root** in Brazil. criar raízes

**7** Circle the letter of the word that best completes each sentence.

- 1. The new tax laws only \_\_\_\_\_ the gap between the rich and the poor.  
a. jump      b. reconsider      **c. widen**
- 2. Mary is so poor! That's why her clothes and house are so \_\_\_\_\_.  
a. wealthy      **b. humble**      c. modern
- 3. May all your dreams be \_\_\_\_\_.  
**a. fulfilled**      b. failed      c. filled
- 4. Chico Mendes was a brave \_\_\_\_\_ against the destruction of the rain forests.  
**a. crusader**      b. physician      c. miner

**NEW VOCABULARY**

**5** Leia o enunciado. Chame atenção para as palavras em negrito. Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares. Corrija com a classe.

**Glossário:** *threatened:* ameaçou; *stunned:* chocada; *bringing up:* criar, educar; *sprint:* correr; *dire:* medonho, horrendo; *enterprise:* empreendimento, organização; *trashed:* danificou; *aware of:* cientes, a par

**HW 6** Leia o enunciado. Chame atenção para as palavras em negrito. Diga: "As palavras podem ter mais de um significado. Quando você verificar o significado de uma palavra no dicionário, escolha aquele que esteja mais bem adequado ao contexto da palavra desconhecida." Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares em classe ou como dever de casa. Corrija com a classe.

**Glossário:** *living abroad:* morar no exterior; *environmental awareness:* consciência ecológica

**HW 7** Leia o enunciado. Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares em classe ou como dever de casa. Corrija com a classe.

**Glossário:** *jump:* pular; *widen:* aumentar, ampliar; *wealthy:* rico; *humble:* humilde; *fulfilled:* realizados; *failed:* falhou; *filled:* preenchidos; *crusader:* defensor ardente de uma ideia ou causa; *physician:* médico; *miner:* minerador

## AULA 2

### WARM-UP

Escreva na lousa: Are you environmentally aware? Would you ever join an environmental group such as Greenpeace? Discuta com a classe.

### READING

8 Toque o CD. Alunos ouvem e acompanham o texto. Se houver tempo, toque o CD novamente.

#### Floresta Adentro

*Ouro Preto dominada por ativistas atípicos, o ambientalismo é hoje um elemento essencial da reforma política especialmente no mundo em desenvolvimento onde a destruição da natureza ameaça aumentar a divergência entre as nações ricas e pobres. Assim, à medida que Sylvia Mitraud tenta salvar o ecossistema do Brasil, ela está procurando ajuda em lugares humildes.*

*Três dias antes do Natal de 1988, o Brasil ficou chocado com a notícia que Chico Mendes, um humilde seringueiro que tinha se tornado o mais famoso defensor da floresta tropical amazônica, tinha sido assassinado por fazendeiros donos de terras brasileiras. O martírio pode ajudar a cumprir uma missão de vida, e isso foi verdadeiro para Mendes: sua morte entusiasmou a geração de jovens brasileiros que encontrou magia e sentido em sua sedutora marca de ambientalismo.*

*Sylvia Mitraud, uma estudante da USP estava entre os seduzidos. Filha de um burocrata ministro da economia e planejamento, ela tinha sido criada para preocupar-se mais com sua pronúncia em português do que com o meio ambiente. Entretanto, a morte de Mendes ensinou-lhe que o implacável tensão entre a terra e o desenvolvimento estava custando ao Brasil o seu futuro. "Eu percebi claramente que se nós fôssemos sobreviver, não poderíamos continuar com um desenvolvimento doentio do meio ambiente," diz Mitraud. Ela é hoje uma ativista incansável do Fundo Mundial da Vida Selvagem. Na estrada a maior parte do mês, Mitraud viaja em campanha para recuperar a floresta tropical, seus frágeis arquipélagos, ou as savanas centrais que estão desaparecendo rapidamente e converter fazendeiros, mineiros e donas-de-casa a uma vida mais viável, e ecologicamente mais sustentável, tal como o faz o ecoturismo que preserva e respeita o equilíbrio do meio. Ela tem o profissionalismo impetuoso de uma Mestre (M.A.) de Harvard e a urgência de uma mulher que está correndo loucamente contra o relógio. E, muitas vezes, uma existência sem alegria à medida que ela luta pelos corações e desejos dos brasileiros que estão mais interessados em ganhar reais do que*

### READING

8 Read the article. Underline the words you can't figure out from context.

## Into the Woods



One dominated by fringe activists, environmentalism is now an essential element of political reform—especially in the developing world, where the destruction of nature threatens to widen the gap between rich and poor nations. So as Sylvia Mitraud tries to save Brazil's

ecosystem, she's looking for help in humble places.

Three days before Christmas 1988, Brazil was shocked by the news that Chico Mendes, a humble rubber tapper who had become the country's most famous crusader for the protection of the Amazon rain forest, had been murdered by furious Brazilian landowners. Martyrdom can help fulfill a life's mission, and that was true for Mendes: His death destroyed a generation of young Brazilians, who found both magic and meaning in his seductive brand of environmentalism.

Sylvia Mitraud, a São Paulo University student, was among those seduced. The daughter of a Brazilian economic-planning-ministry bureaucrat, she had been brought up to care more about her Portuguese pronunciation than the environment. But Mendes' death taught her that the deadly tension between land and development was costing Brazil its future. "I realized that if we were going to survive, we couldn't continue with our usual environmental development," says Mitraud. Today she is a tireless activist for the World Wildlife Fund. On the road more than half of each month, Mitraud shuttles between crusades to repair Brazil's rain forest, its fragile Atlantic archipelagos, or the rapidly disappearing central savannas and diverse ecologically sustainable livelihoods, such as ecoricism. She has the abrupt professionalism of a Harvard M.B.A.

and the urgency of a woman who is spitting mud against a duck. It is an often joyless existence, as she fights for the hearts and minds of Brazilians who are more interested in cutting grass than saving trees. But the wins, when they come, are huge. "There is nothing more rewarding," she says with one of her broad smiles, "than watching someone change their behavior toward the environment."

Among Mitraud's current projects is a \$1.2 million W.W.F. plan to preserve the 1.5 million-sq-ft area of Brazilian savannas known as the "cerrado."

From her field office in the town of Alto Paraíso, 150 miles north of Brasília, Mitraud fears a message to locals that is a delicate mix of dire warnings and creative alternatives. Unless you take steps now, she says, your children will inherit a wasteland. The message seems to be getting through in and around Alto Paraíso, a fourth of the residents has left enterprises that don't involve trading the land.

The fight—and it is still a fight—has got easier in the past few years as the government has become more aware of the environment.

But even Mitraud knows there's a battle ahead and that the real challenge comes in spreading environmental passion to a much larger community. "All I can do is implement the process," says Mitraud, as she hurries to another meeting in Alto Paraíso. "If within five years I don't feel like I can leave here, then we've failed." But Mitraud's evangelism seems to be taking root. Says Irani Avelino Nascimento, an unemployed quartet miner turned park guide: "Before, I abused the environment and got little out of it," he says. "Now I respect it and want a better wage. It's nice to think that we have a future."

Reprinted from Time, "Into the Woods," by Tim Padgett and Jack Epstein, April 13, 1988

6 Unit 1 Into the Woods

salvar as árvores. Mas as vitórias quando vêm, são imensas. "Não há nada mais recompensador," diz ela com um de seus sorrisos largos, "do que observar alguém mudar seu comportamento em relação ao meio ambiente."

Entre os atuais projetos de Mitraud está um plano da WWF no valor de 1,2 milhões de dólares para preservar uma área de 1,5 milhões de Km<sup>2</sup> de savanas brasileiras conhecidas como "cerrado."

Do seu escritório de campanha no centro de Alto Paraíso, a 150 milhas (242 Km) ao norte de Brasília, Mitraud leva uma mensagem para o povo local, que é uma mistura de informações ruins e alternativas criativas. "A não ser que vocês

tomem uma decisão agora," ela diz, "seus filhos irão herdar uma terra infértil." A mensagem parece alcançar seu objetivo: um quarto dos residentes vive de empreendimentos que não envolvem a destruição da terra dentro e ao redor de Alto Paraíso.

A luta — e é ainda uma luta — tem se tornado mais fácil nos últimos anos, já que o governo tem se conscientizado mais o respeito do meio ambiente.

Mas até Mitraud sabe que existe uma batalha adiante e que o desafio maior está em difundir a paixão pela meio ambiente para uma comunidade muito maior. "Tudo o que eu posso fazer é executar o processo," diz Mitraud ao mesmo

tempo em que se apressa para um outro encontro em Alto Paraíso. "Se dentro de 5 anos eu não sentir que posso deixar esse lugar, então nós falhamos." Mas o evangelismo de Mitraud parece estar criando raízes. Diz Irani Avelino Nascimento, um mineiro de quartzo desempregado que se tornou guia de parque:

"Antes, eu desrespeitava o meio ambiente e ganhava pouco com isso. Hoje, eu respeito o meio ambiente e ganho um salário melhor. É bom pensar que temos um futuro."

Reimpressa de Time, "Into the Woods" por Tim Padgett e Jack Epstein, 13 de abril de 1988.

**TEXT COMPREHENSION**

9 Write T (true) or F (false) based on the information in the text.

- a. Sylvia Mitraud was Chico Mendes's best friend. F
- b. The poor may get poorer and the rich may get richer because of the destruction of nature. —
- c. Chico Mendes's death increased environmental awareness. T
- d. Chico Mendes spent Christmas with his family and friends in 1988. F
- e. Sylvia Mitraud's father worked for the government. F
- f. Chico Mendes shared the landowners' ideas. F
- g. Mitraud warns that our children could inherit a wasteland if no steps are taken. T
- h. Twenty-five percent of Alto Paraíso's inhabitants are concerned about the environment. —
- i. Irani A. Nascimento used to get a generous salary when he was a quartz miner. F
- j. In her fight for nature, Sylvia Mitraud has been proceeding slowly. F
- k. Sylvia Mitraud has failed in her mission. F



Unit 1 Into the Woods 7

**TEXT COMPREHENSION**

**HW** 9 Leia o enunciado. Alunos fazem o exercício individualmente ou em pares em classe ou como dever de casa. Corrija com a classe.

**Glossário:** warn (g): advertir; landowner (f): proprietário de terra

**CN** **World Wildlife Fund.** Um grupo de cientistas preocupados com a devastação da natureza criou o WWF em 1961, na Suíça, onde fica atualmente o WWF Internacional. Ao longo de quatro décadas, o WWF tornou-se a maior rede mundial

independente de conservação da natureza, tendo investido no período em 13.100 projetos em 157 países. Hoje, sua atuação chega a 96 países, num total aproximado de 630 projetos em execução.

A história da organização no Brasil começou com o apoio ao Programa de Conservação do Mico-Leão-Dourado, no Rio de Janeiro. Mas foi somente na década de 80, com o apoio ao Projeto Tamar, projeto de preservação das tartarugas marinhas, que conta com voluntários em todo Brasil, que o

trabalho do WWF-Brasil começou a se tornar mais conhecido entre nós.

# ANEXO 5

## Unidade 1 do Sistema Anglo de Ensino

aulas

1 e 2

### SIMPLE PRESENT / PRESENT CONTINUOUS



#### IN THE CLASSROOM

#### TEXT

(UFRN)

#### Preserving the essence of life



In the past, dams<sup>11</sup>, reservoirs, and aqueducts delivered<sup>12</sup> water to meet increased demand. Today, however, economic and environmental costs **generate** opposition to new construction in many places. To have enough water in the long run, we now must pay more attention to using it efficiently and keeping it cleaner as we **do** so.

National Geographic, October, 1998, page 71.

The developing world's drinking glass is only part full. Lack<sup>13</sup> of infrastructure keeps<sup>14</sup> a quarter of that population from getting safe water. As a result, five to ten million people die each year from water-related diseases such as cholera.



#### Glossary

1. commodity: .....
2. supply: .....
3. depletion: .....
- to deplete(ed): .....
4. well: .....
5. spring: .....
6. wasteful: .....
7. available: .....
8. likely: .....
9. harvest: .....
10. to account(ed) for: .....
11. dam: .....
12. to deliver(ed): .....
13. lack: .....
14. to keep from: .....

1 Once considered an unlimited resource free for the taking, clean water **is becoming** a scarce and valuable commodity<sup>1</sup>. Though most countries still **have** adequate supplies<sup>2</sup>, continued depletion<sup>3</sup> of wells<sup>4</sup> and springs<sup>5</sup>, wasteful<sup>6</sup> use, and pollution will reduce what is available<sup>7</sup> in the future.

As economies in Asia, Africa, and Latin America **develop**, competition for water between industry and agriculture will likely<sup>8</sup> intensify, driving up its cost. 10 With more than a third of the world's harvest<sup>9</sup> grown on irrigated land, price wars over water can make food more expensive. In addition, modern agriculture **requires** more water than any other activity, accounting for<sup>10</sup> 70 to 80 percent of all use. If farmers are forced to 15 cut back, they will have to find new agrarian strategies.

# ANEXO 6

## Unidade 1 de New Headway



# 1

## No place like home

The tense system • Informal language • Compound words • Social expressions

**TEST YOUR GRAMMAR**

1 Which time expressions from the box can be used with the sentences below?

1 My parents met in Paris.	6 I wrote to my grandmother.
2 They travel abroad.	7 I'm going to work in the US.
3 They were working in Canada.	8 My brother's flying to Argentina on business.
4 I was born in Montreal.	9 He's been learning Spanish.
5 My grandparents have lived in Ireland.	10 I'll see you.

when I was born never in the 1970s  
tonight frequently for ages ages ago  
the other day in a fortnight's time  
recently during a snowstorm for a year  
since I was a child later sometimes

2 Talk to a partner about yourself and your family using some of the time expressions.

### WRITING HOME

Tense revision and informal language

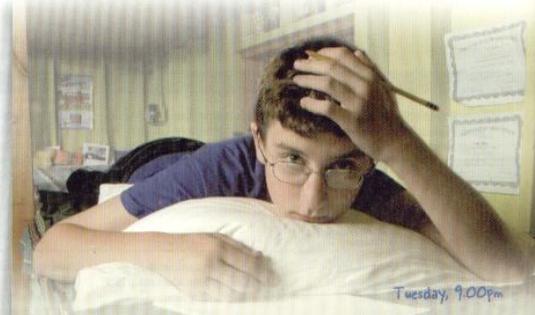
1 Read the letter. Who is writing? Who to? Where is he? What is he complaining about? How old do you think the writer is?

2 Complete the questions. Then ask and answer them with a partner.

- 'How long \_\_\_\_\_ Max \_\_\_\_\_ at summer camp?'  
'Just \_\_\_\_\_.'
- '\_\_\_\_\_ he \_\_\_\_\_ a good time?'  
'No, not really. He \_\_\_\_\_ very homesick.'
- 'Is this his first time at summer camp?'  
'No, it \_\_\_\_\_ . He \_\_\_\_\_ once before. Last year he \_\_\_\_\_ to Pine Trees.'
- '\_\_\_\_\_ he like it at Pine Trees?'  
'Oh, yes, he \_\_\_\_\_ , very much.'
- 'Why was that?'  
'Because \_\_\_\_\_.'
- 'What \_\_\_\_\_ tomorrow?'  
'He \_\_\_\_\_ pancakes.'
- 'Why \_\_\_\_\_ his cell phone?'  
'Because \_\_\_\_\_.'

3 **T.L.I.** Listen and check your answers.

6 Unit 1 • No place like home



Tuesday, 9:00pm

Hi Mom, Hi Dad!

Been here two days but seems like FOREVER - it's kind of boring and I'm feeling very homesick - more homesick than last year 'cause at Pine Trees we had more exciting stuff to do. Here we have an activity called 'extreme sun tanning', where you sit outside for two hours and do nothing. We also have an activity called 'sitting around playing cards'. Last year we did stuff like archery and mountain biking. I'm still hanging in there, though. Got to go to sleep now. We're making chocolate chip pancakes for breakfast tomorrow.

Love you lots, Max xxxxxx

P.S. Could you send me more money? Oh, and my cell phone. ALL the other kids have their cell phones!

GROVE HILL SUMMER CAMP  
MONMOUTH COUNTY

4 Read Sophie's email. What is it about? What do you learn about Sophie's likes and dislikes? Who is Rob? Who do you think Catherine is? Ask and answer the questions with a partner.

- 1 How long/Sophie/New Zealand?
- 2 How long/she/Australia?
- 3 Who/travel/with?
- 4 Why/like New Zealand?
- 5 Why/like Kangaroo Island?
- 6 What/their car like?
- 7 Which wildlife/already?
- 8 Where/next?
- 9 Why/photos?

5 **T1.2** Listen and check your answers.

#### LANGUAGE FOCUS

- 1 Which tenses can you identify in the questions and answers in exercises 2 and 4? Why are they used?
- 2 **Informal writing** often has lots of colloquial language and words missed out.
 

kind of boring	= quite boring
Been here two days but seems like FOREVER	= I've been here two days but it seems like forever.
'cause (US), 'cos (UK)	= because
- 3 Work with a partner. Read the letter and email again.
  - 1 What do 'stuff' and 'hanging in there' mean in Max's letter? Find colloquial words in Sophie's email and express them less colloquially.
  - 2 Find examples where words are missing. Which words?

▶▶ Grammar Reference pp140–141

**From:** Sophie Beasley <sophie.beas@yooahoo.com>  
**Date:** Wed 16 March, 10.36 am  
**To:** Robert Elliman  
**Subject:** New Zealand and missing you.

Hello again Rob!

Nearly two-thirds of the way through the trip now. Still having a great time but missing you like crazy! Been in New Zealand nearly a week and have met up with Catherine at last. Like it lots here. It has many advantages over Australia, the main ones being that it's smaller and cooler. Still, 3 weeks in Oz had its good points, despite the 44 degree heat! Kangaroo Island (near Adelaide) was my favourite place – loads of wildlife – did I tell you I'd seen some platypus there?

Here in New Zealand, first thing we did was buy a car. Went to the classy sounding 'Del's Cars' and, using our extensive mechanical knowledge (ha! ha!), chose a car and gave it a thorough examination (i.e. checked the lights worked & the glove box could hold 8 large bars of chocolate). It's going OK so far, but sometimes makes strange noises! We're taking things nice and slowly now. Have already seen dolphins, whales, and enormous albatrosses.

So – that's it for now. We're heading up the west coast next. Thanks for all your emails – it's great to get news from home. Can't wait to see you. I'm sending you some photos so you won't forget what I look like!

Love you. Wish, wish, wish you were here!

Sophie xxxxx (Catherine sends love too)





## PRACTICE

### Identifying the tenses

1 Complete the tense charts. Use the verb *work* for the active and *make* for the passive.

ACTIVE	Simple	Continuous
Present	he <b>works</b>	we <b>are working</b>
Past	she	I
Future	they	you
Present Perfect	we	she
Past Perfect	I <b>had worked</b>	you
Future Perfect	they	he <b>will have been working</b>

PASSIVE	Simple	Continuous
Present	it <b>is made</b>	they <b>are being made</b>
Past	it	it
Future	they	
Present Perfect	they	
Past Perfect	it	
Future Perfect	they <b>will have been made</b>	

2 **T.1.3** Listen to the lines of conversation and discuss what the context might be. Listen again and identify the tenses. Which lines have contractions?



*He's been working such long hours recently. He never sees the children.*

- *Could be a wife talking about her husband.*

- *Present Perfect Continuous, Present Simple.*

- *He's (He has) been working ...*

### Discussing grammar

3 Compare the meaning in the pairs of sentences. Which tenses are used? Why?

- Klaus **comes** from Berlin.  
Klaus **is coming** from Berlin.
- You're very kind. Thank you.  
You're **being** very kind. What do you want?
- What **were** you **doing** when the accident happened?  
What **did** you **do** when the accident happened?
- I've **lived** in Singapore for five years.  
I **lived** in Singapore for five years.
- When we arrived, he **tidied** the flat.  
When we arrived, he'd **tidied** the flat.
- We'll **have** dinner at 8.00, shall we?  
Don't call at 8.00. We'll **be having** dinner.
- How much **are** you **paying** to have the house painted?  
How much **are** you **being paid** to paint the house?
- How **do** you **do**?  
How **are** you **doing**?

8 Unit 1 • No place like home

### Talking about you

4 Complete these sentences with your ideas.

- At weekends I often ...
- My parents have never ...
- I don't think I'll ever ...
- I was saying to a friend just the other day that ...
- I hate Mondays because ...
- I'd just arrived home last night when ...
- I was just getting ready to go out this morning when ...
- I've been told that our teacher ...
- In my very first English lesson I was taught ...
- The reason I'm learning English is because ...

**T.1.4** Listen and compare. What are the responses?

5 Work with a partner. Listen to each other's sentences and respond.

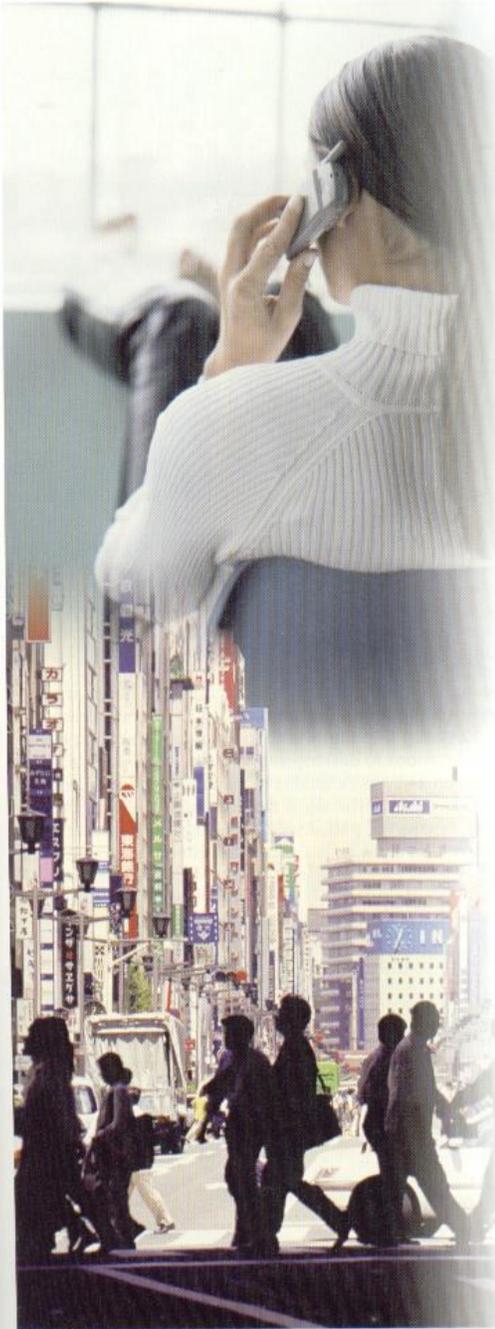
### SPOKEN ENGLISH Missing words out

Which words are missing in these lines from conversations?

- Heard about Jane and John splitting up?
- Leaving already? What's wrong?
- Failed again? How many times is that?
- Sorry I'm late. Been waiting long?
- Doing anything interesting this weekend?
- Like the car! When did you get it?
- Bye Jo! See you later.
- Just coming! Hang on!
- Want a lift? Hop in.
- Seen Jim lately?

Read the lines aloud to your partner and make suitable responses.

**T.1.5** Listen and compare.



### A long-distance phone call

6 Read through these lines of a phone conversation. Kirsty is calling her father. Where do you think she is? Why is she there? Where is he? Work with a partner to complete her father's lines in the conversation.

D ...

K Dad! It's me, Kirsty.

D ...

K I'm fine, but still a bit jet-lagged.

D ...

K It's nine hours ahead. I just can't get used to it. Last night I lay awake all night, and then today I nearly fell asleep at work in the middle of a meeting.

D ...

K It's early days but I think it's going to be really good. It's a big company but everybody's being so kind and helpful. I've been trying to find out how everything works.

D ...

K I've seen a bit. It just seems such a big, busy city. I don't see how I'll ever find my way round it.

D ...

K No, it's nothing like London. It's like nowhere else I've ever been – masses of huge buildings, underground shopping centres, lots of taxis and people – so many people – but it's so clean. No litter on the streets or anything.

D ...

K Well, for the time being I've been given a tiny apartment, but it's in a great part of town.

D ...

K That's right. I won't be living here for long. I'll be offered a bigger place as soon as one becomes available, which is good 'cos this one really is tiny, but at least it's near to where I'm working.

D ...

K Walk! You're kidding! It's not *that* close. It's a short subway ride away. And the trains come so regularly – it's a really easy journey, which is good 'cos I start work very early in the morning.

D ...

K Again it's too early to say. I think I really will be enjoying it all soon. I'm sure it's going to be a great experience. It's just that I miss everyone at home so much.

D ...

K I will. I promise. And you email me back with all your news. I just love getting news from home. Give everyone my love. Bye.

D ...

**T 1.6** Listen and compare. Identify some of the tenses used in the conversation.

### ▶▶ WRITING Applying for a job p110

## ANEXO 7

### Conto: Nova Califórnia, de Lima Barreto

apiedar-se de que elas tivessem nascido para sofrer e morrer.

Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele atagava aquelas crianças pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativeiro moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos.

Por vezes, vinha-lhe vontade de pensar qual a razão de ter Bernar-din de Saint-Pierre gasto toda a sua temura com Paulo e Virgínia e esquecer-se dos escravos que os cercavam...

Em poucos dias a admiração pelo sábio era quase geral, e, não o era, unicamente porque havia alguém que não tinha em grande conta os méritos do novo habitante.

Capitão Pelino, mestre-escola e redator da *Gazeta de Tubiacanga*, órgão local e filiado ao partido situacionista, embirrava com o sábio. —“Vocêis não de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio.”

A sua opinião em nada se baseava, ou antes, baseava-se no seu oculto despeito vindo na terra um rival para a fama de sábio de que gozava. Não que Pelino fosse químico, longe disso: mas era sábio, era gramático. Ninguém escrevia em Tubiacanga que não levasse bordoadas do Capitão Pelino, e mesmo quando se falava em algum homem notável lá do Rio, ele não deixava de dizer: “Não há dúvida! O homem tem talento, mas escreve: um outro, de resto...” E contrala os lábios como se tivesse engolido alguma coisa amarga.

Toda a vila de Tubiacanga acostumou-se a respeitar o solene Pelino que corrigia e emendava as maiores glórias nacionais. Um sábio...

Ao entardecer, depois de ler um pouco o Sotero, o Cândido de Figueiredo ou o Castro Lopes e de ter passado mais uma vez a tintura nos cabelos, o velho mestre-escola saía vagarosamente de casa, muito abotoado no seu paletó de brim mineiro, e encaminhava-se para a botica do Bastos a dar dois deudos de prosa. Conversar é um molho de dizer, porque era Pelino avaro de palavras, limitando-se tão-somente a ouvir. Quando, porém, dos lábios de alguém escapava a menor incorreção de linguagem, intervinha e emendava. “Eu asseguro, dizia o agente do Correio, que... Por aí, o mestre-escola intervinha com mansuetude evangélica: “Não diga asseguro, Sr. Bernardes; em português é garanti-lo.”

E a conversa continuava depois da emenda, para ser de novo interrompida por uma outra. Por essas e outras, houve muitos palestradores que se afastaram, mas Pelino, indiferente, seguro dos seus deveres, continuava o seu apostulado de vermaculismo. A chegada do sábio veio distraí-lo um pouco da sua missão. Todo o seu esforço voltava-se agora para combater aquele rival, que surgia tão inopinadamente.

Foram vãs as suas palavras e a sua eloquência: não só Raimundo Flamel pagava em dia as suas contas, como era generoso — pat da pobreza — e o farmacêutico viria numa revista de específicos seu nome citado como químico de valor.

## 2

Havia já anos que o químico vivia em Tubiacanga, quando, uma bela manhã, Bastos o viu entrar pela botica adentro. O prazer do farmacêutico foi imenso. O sábio não se dignara até aí visitar fosse quem fosse, e, certo dia, quando o sacristão Orestes ousou penetrar em sua

23

## 1

Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do Correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era subscrita a correspondência que recebia. E era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas vindas de mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes... Quando Fabrício, o pedreiro, voltou de um serviço em casa de novo habitamé, todos na venda perguntaram-lhe que trabalho lhe tinha sido determinado.

— Vou fazer um forno, disse o preto, na sala de jantar. Imaginem o espanto da pequena cidade de Tubiacanga, ao saber de tão extravagante construção: um forno na sala de jantar!

E, pelos dias seguintes, Fabrício pôde contar que viria baldes de vidros, facas sem corte, copos como os da farmácia — um rol de coisas esquisitas a se mostrarem pelas mesas e prateleiras como utensílios de uma batelaria de cozinha em que o próprio diabo cozinhasse.

O alma se fez na vila. Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples, um fix que tinha parte com o tinhoso.

Chico da Trana, o carreiro, quando passava em frente da casa de homem misterioso, ao lado do carro a chitar, e olhava a chaminé da sala de jantar a fumegar, não deixava de persignar-se e rezar um “credo” em voz baixa; e, não fora a intervenção do farmacêutico, o subdelegado teria ido dar um cerco à casa daquele indivíduo suspeito, que inquietava a imaginação de toda uma população.

Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluiu que o desconhecido devia ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos.

Homem formado e respeitado na cidade, vereador, médico também, porque o Dr. Jerônimo não gostava de receitar e se fizera sócio de farmácia para mais em paz viver, a opinião de Bastos levou tranqüillidade a todas as consciências e fez com que a população cessasse de dar a silenciosa admiração a pessoa do grande químico, que viera habitar a cidade.

De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga sentando-se aqui e ali, olhando perdidamente as águas claras do riacho cismando diante da penitente melancolia do crepusculo, todos se des-cobriam e não era raro que às “boas-noites” acrescentassem “doutor”. E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecênd-

22

casa, pedindo-lhe uma esmola para a futura festa de Nossa Senhora da Conceição, foi com visível enfado que ele o recebeu e atendeu.

Vendo-o, Bastos saiu de detrás do balcão, correu a recebê-lo com a mais perfeita demonstração de quem sabia com quem tratava e foi quase em uma exclamação que disse:

— Doutor, seja bem-vindo.

O sábio pareceu não se surpreender nem com a demonstração de respeito do farmacêutico, nem com o tratamento universitário. Doce e simplesmente olhou um instante a armação cheia de medicamentos e respondeu:

— Desajava falar-lhe em particular, Sr. Bastos.

O espanto do farmacêutico foi grande. Em que poderia ele ser útil ao homem, cujo nome corria mundo e de quem os jornais falavam com tão acendrado respeito? Seria dinheiro? Talvez... Um atraso no pagamento das rendas, quem sabe? E foi conduzindo o químico para o interior da casa, sob o olhar espantado do aprendiz, que, por um momento, deixou a mão descansar no gral, onde macerava uma erva qualquer.

Por fim, achou aos fundos, bem no fundo, o quartinho que lhe servia para exames médicos mais detidos ou para as pequenas operações, porque Bastos também operava. Sentaram-se e Flamel não tardou a expor:

— Como o senhor deve saber, dedico-me à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...

— Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho disso informado, aqui aos meus amigos.

— Obrigação. Pois bem: fiz uma grande descoberta, extraordinária...

Envergonhado com o seu entusiasmo, o sábio fez uma pausa depois continuou:

— Uma descoberta... Mas não me convém, por ora, comunicar ao mundo sábio, compreende?

— Perfeitamente.

— Por isso precisava de três pessoas concituadas que fossem testemunhas de uma experiência dela e me dessem um atestado em favor para resguardar a prioridade da minha invenção... O senhor sabe há acontecimentos imprevistos e...

— Certamente! Não há dúvida!

— Imagine o senhor que se trata de fazer ouro...

— Como? O quê? fez Bastos arregalando os olhos.

— Sim! ourei! disse com firmeza Flamel.

— Como?

— O senhor saberá, disse o químico secamente. A questão é que o momento são as pessoas que devem assistir à experiência, não acha? Foi ao subdelegado e a notícia espalhou-se pela cidade.

— Com certeza, é preciso que os seus direitos fiquem resguardados, porquanto...

— Uma delas, interrompeu o sábio, é o senhor; as outras duas...

— Bastos fará o favor de indicar-me.

O boticão esteve um instante a pensar, passando em revista seus conhecimentos, e ao fim de uns três minutos, perguntou:

— O Coronel Bentes lhe serve? Conhece?

— Não. O senhor sabe que não me dou com ninguém aqui.

— Posso garantir-lhe que é homem sério, rico e muito discreto.

— É religioso? Faça-lhe esta pergunta, acrescentou Flamel logo.

— Porque temos que lidar com ossos de defunto e só estes servem...

— Qual! E quase ateu...

— Bem! aceito. E o outro?

Bastos voltou a pensar e dessa vez demorou-se um pouco mais consultando a sua memória... Por fim falou:

— Será o Tenente Carvalhaes, o Coleitor, conhece?

— Como já lhe disse...

— E verdade. É homem de confiança, sério, mas...

— Que é que tem?

— É maçom.

— Melhor.

— E quando é?

— Domingo. Domingo os três irão lá em casa assistir à experiência e espero que não me recusarão as suas firmas para autenticar a minha descoberta.

— Está tratado.

Domingo, conforme prometera, as três pessoas respeitáveis de Tubiacanga foram à casa de Flamel, e, dias depois, misteriosamente, ele desaparecia sem deixar vestígio ou explicação para o seu desaparecimento.

### 3

Tubiacanga era uma pequena cidade de três ou quatro mil habitantes, muito pacífica, em cuja estação, de onde em onde, os expressos davam a honra de parar. Há cinco anos não se registrava nela um furto ou roubo. As portas e janelas só eram usadas... porque o Rio as usava.

O último crime notado em seu pobre cadastro fora um assassinato por ocasião das eleições municipais; mas, atendendo que o assassino era do partido do governo, e a vítima da oposição, o acontecimento em nada alterou os hábitos da cidade, continuando ela a exportar o seu café e a mirar as suas casas baixas e acanhadas nas escassas águas do pequeno rio que a balizara.

Mas, qual não foi a surpresa dos seus habitantes quando se veio a verificar nela um dos mais repugnantes crimes de que se tem memória! Não se tratava de um esquartejamento ou partícidio; não era o assassinato de uma família inteira ou um assalto à Coletoria; era coisa pior, sacrilega aos olhos de todas as religiões e consciências; violavam-se as sepulturas do "Sossogo", do seu cemitério, do seu Campo Santo.

Em começo, o coveteiro julgou que fossem cães, mas, revistando bem o muro, não encontrou senão pequenos buracos. Fechou-os; foi inútil. No dia seguinte, um jazigo perpétuo arrombado e os ossos saíram; os queados; no outro, um carnieta e uma sepultura rasa. Era gente ou fêmeão. O coveteiro não quis mais continuar as pesquisas por sua conta, foi ao subdelegado e a notícia espalhou-se pela cidade.

A indignação na cidade tomou todas as feições e todas as vontades. A religião da morte precede todas e certamente será a última a morrer nas consciências. Contra a profanação, clamaram os seus presbitérios do lugar — os biblias, como lhes chama o povo; clamava o abade; clamava o Major Camanho, presidente da Loja Nova Esperança; clamava o turco Miguel Abudalah, negociante de armarinho, e o céptico Belnito, antigo estudante, que vivia ao Deus dará, bebericando parati nas tavernas. A própria filha do engenheiro residente da Estrada de Ferro, que vivia desdenhando aquele lugarejo, sem notar sequer os suspiros dos apaixonados locais, sempre esperando que o expresso trouxesse um príncipe a desposá-la, — a linda e desdenhosa Cora não pôde dei-



na margem do Tubiacanga, vendo escorrer mansamente as suas águas sobre o áspero leito de granito — ambos, ele e o rio, indiferentes a que já viram, ao que viram, mesmo à fuga do farmacêutico, com o seu Potosí e o seu segredo, sob o doce eterno das estrelas.

ANEXO 8  
Conto *The Egg*, de Sherwood Anderson

THE EGG

Sherwood Anderson

My FATHER was, I am sure, intended by nature to be a cheerful, kindly man. Until he was thirty-four years old he worked as a farm-hand for a man named Thomas Butterworth whose place lay near the town of Bidwell, Ohio. He had then a horse of his own and on Saturday evenings drove into town to spend a few hours in social intercourse with other farm-hands. In town he drank several glasses of beer and stood about in Ben Head's saloon—crowded on Saturday evenings with visiting farm-hands. Songs were sung and glasses thumped on the bar. At ten o'clock father drove home along a lonely country road, made his horse comfortable for the night and himself went to bed, quite happy in his position in life. He had at that time no notion of trying to rise in the world.

It was in the spring of his thirty-fifth year that father married my mother, then a country school-teacher, and in the following spring I came wriggling and crying into the world. Something happened to the two people. They became ambitious. The American passion for getting up in the world took possession of them.

It may have been that mother was responsible. Being a school-teacher she had no doubt read books and magazines. She had, I presume, read of how Garfield, Lincoln, and other Americans rose from poverty to fame and greatness and as I lay beside her—in the days of her lying-in—she may have dreamed that I would some day rule men and cities. At any rate she induced father to give up his place as a farm-hand, sell his horse and embark on an independent enterprise of his own. She was a tall silent woman with a long nose and troubled grey eyes. For herself she wanted nothing. For father and myself she was incurably ambitious.

The first venture into which the two people went turned out badly. They rented ten acres of poor stony land on Griggs's Road, eight miles from Bidwell, and launched into chicken raising. I grew into boyhood on the place and got my first impressions of life there. From the beginning they were impressions of disaster and if, in my turn, I am a gloomy man inclined to see the darker side of life, I attribute it to the fact that what should have been for me the happy joyous days of childhood were spent on a chicken farm.

One unversed in such matters can have no notion of the many and tragic things that can happen to a chicken. It is born out of an egg; lives for a few weeks as a tiny fluffy thing such as you will see pictured on Easter cards, then becomes hideously naked, eats quantities of corn and meal bought by the sweat of your father's brow; gets diseases called pip, cholera, and other names, stands looking with stupid eyes at the sun, becomes sick and dies. A few hens and now and then a rooster, intended to serve God's mysterious ends, struggle through to maturity. The hens lay eggs out of which come other chickens and the dreadful cycle is thus made complete. It is all unbelievably complex. Most philosophers must have been raised on chicken farms. One hopes for so much from a chicken and is so dreadfully disillusioned. Small chickens, just setting out on the journey of life, look so bright and alert and they are in fact so dreadfully stupid. They are so much like people and they mix one up in one's judgments of life. If disease does not kill them they wait until your expectations are thoroughly aroused and then walk under the wheels of a wagon—to go squashed and dead back to their maker. Vermin infest their youth, and fortunes must be spent for curative powders. In later life I have seen how a literature has been built up on the subject of fortunes to be made out of the raising of chickens. It is intended to be read by the gods who have just eaten of the tree of the knowledge of good and evil. It is a hopeful literature and declares that much may be done by simple ambitious people who own a few hens. Do not be led astray by it. It was not written for you. Go hunt for gold on the frozen hills of Alaska, put your faith in the honesty of a politician, believe if you will that the world is daily growing better and that good will triumph over evil, but do not read and believe the literature that is written concerning the hen. It was not written for you.

I, however, digress. My tale does not primarily concern itself with the hen. If correctly told it will centre on the egg. For ten years my father and mother struggled to make our chicken farm pay and then they gave up that struggle and began another. They moved into the town of Bidwell, Ohio and embarked in the restaurant business. After ten years of worry with incubators that did not hatch, and with tiny—and in their own way lovely—balls of fluff that passed on into semi-naked pullethood

and from that into dead henhood, we threw all aside and packing our belongings on a wagon drove down Griggs's Road toward Bidwell, a tiny caravan of hope looking for a new place from which to start on our upward journey through life.

We must have been a sad looking lot, not, I fancy, unlike refugees fleeing from a battlefield. Mother and I walked in the road. The wagon that contained our goods had been borrowed for the day from Mr. Albert Griggs, a neighbor. Out of its sides stuck the legs of cheap chairs and at the back of the pile of beds, tables, and boxes filled with kitchen utensils was a crate of live chickens, and on top of that the baby carriage in which I had been wheeled about in my infancy. Why we stuck to the baby carriage I don't know. It was unlikely other children would be born and the wheels were broken. People who have few possessions cling tightly to those they have. That is one of the facts that make life so discouraging.

Father rode on top of the wagon. He was then a bald-headed man of forty-five, a little fat and from long association with mother and the chickens he had become habitually silent and discouraged. All during our ten years on the chicken farm he had worked as a laborer on neighboring farms and most of the money he had earned had been spent for remedies to cure chicken diseases, on Wilmer's White Wonder Cholera Cure or Professor Bidlow's Egg Producer or some other preparations that mother found advertised in the poultry papers. There were two little patches of hair on father's head just above his ears. I remember that as a child I used to sit looking at him when he had gone to sleep in a chair before the stove on Sunday afternoons in the winter. I had at that time already begun to read books and have notions of my own and the bald patch that led over the top of his head was, I fancied, something like a broad road, such a road as Caesar might have made on which to lead his legions out of Rome and into the wonders of an unknown world. The tufts of hair that grew above father's ears were, I thought, like forests. I fell into a half-sleeping, half-waking state and dreamed I was a tiny thing going along the road into a far beautiful place where there were no chicken farms and where life was a happy eggless affair.

One night wrote a book concerning our flight from the chicken farm into town. Mother and I walked the entire eight miles—she to be sure that nothing fell from the wagon and I to see the wonders of the world. On the seat of the wagon beside father was his greatest treasure. I will tell you of that.

On a chicken farm where hundreds and even thousands of chickens come out of eggs surprising things sometimes happen. Grottesques are born out of eggs as out of people. The accident does not often occur—

perhaps once in a thousand births. A chicken is, you see, born that has four legs, two pairs of wings, two heads or what not. The things do not live. They go quickly back to the hand of their maker that has for a moment trembled. The fact that the poor little things could not live was one of the tragedies of life to father. He had some sort of notion that if he could but bring into henhood or roosterhood a five-legged hen or a two-headed rooster his fortune would be made. He dreamed of taking the wonder about to county fairs and of growing rich by exhibiting it to other farm-hands.

At any rate he saved all the little monstrous things that had been born on our chicken farm. They were preserved in alcohol and put each in its own glass bottle. These he had carefully put into a box and on our journey into town it was carried on the wagon seat beside him. He drove the horses with one hand and with the other clung to the box. When we got to our destination the box was taken down at once and the bottles removed. All during our days as keepers of a restaurant in the town of Bidwell, Ohio, the grotesques in their little glass bottles sat on a shelf back of the counter. Mother sometimes protested but father was a rock on the subject of his treasure. The grotesques were, he declared, valuable. People, he said, liked to look at strange and wonderful things.

Did I say that we embarked in the restaurant business in the town of Bidwell, Ohio? I exaggerated a little. The town itself lay at the foot of a low hill and on the shore of a small river. The railroad did not run through the town and the station was a mile away to the north at a place called Pickleville. There had been a cider mill and pickle factory at the station, but before the time of our coming they had both gone out of business. In the morning and in the evening busses came down to the station along a road called Turner's Pike from the hotel on the main street of Bidwell. Our going to the out of the way place to embark in the restaurant business was mother's idea. She talked of it for a year and then one day went off and rented an empty store building opposite the railroad station. It was her idea that the restaurant would be profitable. Travelling men, she said, would be always waiting around to take trains out of town and town people would come to the station to await incoming trains. They would come to the restaurant to buy pieces of pie and drink coffee. Now that I am older I know that she had another motive in going. She was ambitious for me. She wanted me to rise in the world, to get into a town school and become a man of the towns.

At Pickleville father and mother worked hard as they always had done. At first there was the necessity of putting our place into shape to be a restaurant. That took a month. Father built a shelf on which he put tins of vegetables. He painted a sign on which he put his name in

large letters. Below his name was the sharp command—"EAT HERE" that was so seldom obeyed. A show case was bought and filled with cigars and tobacco. Mother scrubbed the floor and the walls of the room. I went to school in the town and was glad to be away from the farm and from the presence of the discouraged, sad-looking chickens. Still I was not very joyous. In the evening I walked home from school along Turner's Pike and remembered the children I had seen playing in the town school yard. A troop of little girls had gone hopping about and singing. I tried that. Down along the frozen road I went hopping solemnly on one leg. "Hippity Hop To The Barber Shop," I sang shrilly. Then I stopped and looked doubtfully about. I was afraid of being seen in my gay mood. It must have seemed to me that I was doing a thing that should not be done by one who, like myself, had been raised on a chicken farm where death was a daily visitor.

Mother decided that our restaurant should remain open at night. At ten in the evening a passenger train went north past our door followed by a local freight. The freight crew had swiveling to do in Pickleville and when the work was done they came to our restaurant for hot coffee and food. Sometimes one of them ordered a fried egg. In the morning at four they returned north-bound and again visited us. A little trade began to grow up. Mother slept at night and during the day tended the restaurant and fed our boarders while father slept. He slept in the same bed mother had occupied during the night and I went off to the town of Bidwell and to school. During the long nights, while mother and I slept, father cooked meats that were to go into sandwiches for the lunch baskets of our boarders. Then an idea in regard to getting up in the world came into his head. The American spirit took hold of him. He also became ambitious.

In the long nights when there was little to do father had time to think. That was his undoing. He decided that he had in the past been an unsuccessful man because he had not been cheerful enough and that in the future he would adopt a cheerful outlook on life. In the early morning he came upstairs and got into bed with mother. She woke and the two talked. From my bed in the corner I listened.

It was father's idea that both he and mother should try to entertain the people who came to eat at our restaurant. I cannot now remember his words, but he gave the impression of one about to become in some obscure way a kind of public entertainer. When people, particularly young people from the town of Bidwell, came into our place, as on very rare occasions they did, bright entertaining conversation was to be made. From father's words I gathered that something of the jolly inn-keeper effect was to be sought. Mother must have been doubtful from the first, but she said nothing discouraging. It was father's notion that a passion

for the company of himself and mother would spring up in the breasts of the younger people of the town of Bidwell. In the evening bright happy groups would come singing down Turner's Pike. They would troop shouting with joy and laughter into our place. There would be song and festivity. I do not mean to give the impression that father spoke so elaborately of the matter. He was as I have said an uncommunicative man. "They want some place to go. I tell you they want some place to go," he said over and over. That was as far as he got. My own imagination has filled in the blanks.

For two or three weeks this notion of father's invaded our house. We did not talk much, but in our daily lives tried earnestly to make smiles take the place of grim looks. Mother smiled at the boarders and I, catching the infection, smiled at our cat. Father became a little feverish in his anxiety to please. There was no doubt, lurking somewhere in him, a touch of the spirit of the showman. He did not waste much of his ammunition on the railroad men he served at night but seemed to be waiting for a young man or woman from Bidwell to come in to show what he could do. On the counter in the restaurant there was a wire basket kept always filled with eggs, and it must have been before his eyes when the idea of being entertaining was born in his brain. There was something pre-natal about the way eggs kept themselves connected with the development of his idea. At any rate an egg ruined his new impulse in life. Late one night I was awakened by a roar of anger coming from father's throat. Both mother and I sat upright in our beds. With trembling hands she lighted a lamp that stood on a table by her head. Downstairs the front door of our restaurant went shut with a bang and in a few minutes father tramped up the stairs. He held an egg in his hand and his hand trembled as though he were having a chill. There was a half insane light in his eyes. As he stood glaring at us I was sure he intended throwing the egg at either mother or me. Then he laid it gently on the table beside the lamp and dropped on his knees beside mother's bed. He began to cry like a boy and I, carried away by his grief, cried with him. The two of us filled the little upstairs room with our wailing voices. It is ridiculous, but of the picture we made I can remember only the fact that mother's hand continually stroked the bald path that ran across the top of his head. I have forgotten what mother said to him and how she induced him to tell her of what had happened downstairs. His explanation also has gone out of my mind. I remember only my own grief and fright and the shiny path over father's head glowing in the lamp light as he knelt by the bed.

As to what happened downstairs. For some unexplainable reason I know the story as well as though I had been a witness to my father's discomfiture. One in time gets to know many unexplainable things.

On that evening young Joe Kane, son of a merchant of Bidwell, came to Pickleville to meet his father, who was expected on the ten o'clock evening train from the South. The train was three hours late and Joe came into our place to loaf about and to wait for its arrival. The local freight train came in and the freight crew were fed. Joe was left alone in the restaurant with father.

From the moment he came into our place the Bidwell young man must have been puzzled by my father's actions. It was his notion that father was angry at him for hanging around. He noticed that the restaurant keeper was apparently disturbed by his presence and he thought of going out. However, it began to rain and he did not fancy the long walk to town and back. He bought a five-cent cigar and ordered a cup of coffee. He had a newspaper in his pocket and took it out and began to read. "I'm waiting for the evening train. It's late," he said apologetically.

For a long time father, whom Joe Kane had never seen before, remained silently gazing at his visitor. He was no doubt suffering from an attack of stage fright. As so often happens in life he had thought so much and so often of the situation that now confronted him that he was somewhat nervous in its presence.

For one thing, he did not know what to do with his hands. He thrust one of them nervously over the counter and shook hands with Joe Kane. "How-de-do," he said. Joe Kane put his newspaper down and stared at him. Father's eye lighted on the basket of eggs that sat on the counter and he began to talk. "Well," he began hesitatingly, "well, you have heard of Christopher Columbus, eh?" He seemed to be angry. "That Christopher Columbus was a cheat," he declared emphatically. "He talked of making an egg stand on its end. He talked, he did, and then he went and broke the end of the egg."

My father seemed to his visitor to be beside himself at the duplicity of Christopher Columbus. He muttered and swore. He declared it was wrong to teach children that Christopher Columbus was a great man when, after all, he elevated at the critical moment. He had declared he would make an egg stand on end and then when his bluff had been called he had done a trick. Still grumbling at Columbus, father took an egg from the basket on the counter and began to walk up and down. He rolled the egg between the palms of his hands. He smiled genially. He began to mumble words regarding the effect to be produced on an egg by the electricity that comes out of the human body. He declared that without breaking its shell and by virtue of rolling it back and forth in his hands he could stand the egg on its end. He explained that the warmth of his hands and the gentle rolling movement he gave the egg created a new centre of gravity, and Joe Kane was mildly interested.

have handled thousands of eggs," father said. "No one knows more about eggs than I do."

He stood the egg on the counter and it fell on its side. He tried the trick again and again, each time rolling the egg between the palms of his hands and saying the words regarding the wonders of electricity and the laws of gravity. When after a half hour's effort he did succeed in making the egg stand for a moment he looked up to find that his visitor was no longer watching. By the time he had succeeded in calling Joe Kane's attention to the success of his effort the egg had again rolled over and lay on its side.

Afire with the showman's passion and at the same time a good deal disconcerted by the failure of his first effort, father now took the bottles containing the poultry monstrosities down from their place on the shelf and began to show them to his visitor. "How would you like to have seven legs and two heads like this fellow?" he asked, exhibiting the most remarkable of his treasures. A cheerful smile played over his face. He reached over the counter and tried to slap Joe Kane on the shoulder as he had seen men do in Ben Head's saloon when he was a young farm-hand and drove to town on Saturday evenings. His visitor was made a little ill by the sight of the body of the terribly deformed bird floating in the alcohol in the bottle and got up to go. Coming from behind the counter father took hold of the young man's arm and led him back to his seat. He grew a little angry and for a moment had to turn his face away and force himself to smile. Then he put the bottles back on the shelf. In an outburst of generosity he fairly compelled Joe Kane to have a fresh cup of coffee and another cigar at his expense. Then he took a pan and filling it with vinegar, taken from a jug that sat beneath the counter, he declared himself about to do a new trick. "I will heat this egg in this pan of vinegar," he said. "Then I will put it through the neck of a bottle without breaking the shell. When the egg is inside the bottle it will resume its normal shape and the shell will become hard again. Then I will give the bottle with the egg in it to you. You can take it about with you wherever you go. People will want to know how you got the egg in the bottle. Don't tell them. Keep them guessing. That is the way to have fun with this trick."

Father grinned and winked at his visitor. Joe Kane decided that the man who confronted him was mildly insane but harmless. He drank the cup of coffee that had been given him and began to read his paper again. When the egg had been heated in vinegar father carried it on a spoon to the counter and going into a back room got an empty bottle. He was angry because his visitor did not watch him as he began to do his trick, but nevertheless went cheerfully to work. For a long time he struggled, trying to get the egg to go through the neck of the bottle. He

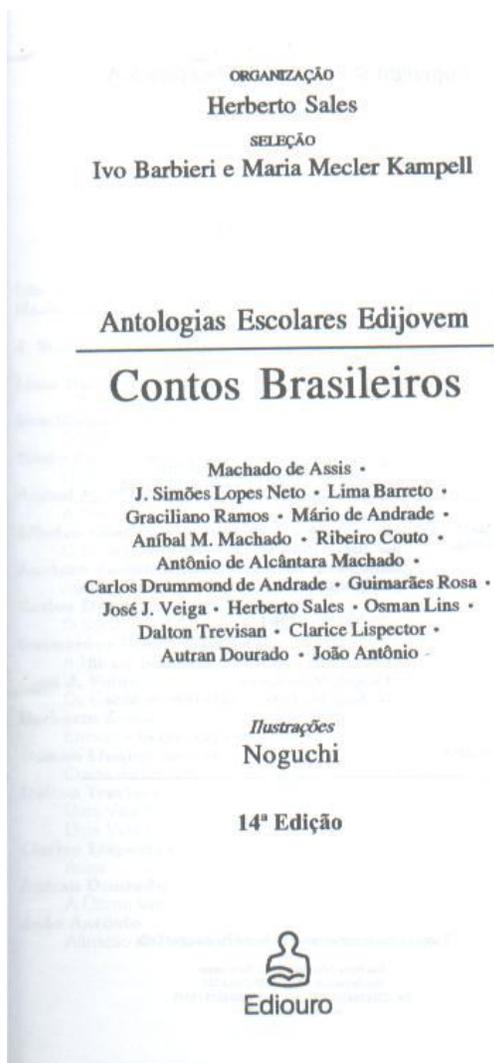
put the pan of vinegar back on the stove, intending to reheat the egg, then picked it up and burned his fingers. After a second bath in the hot vinegar the shell of the egg had been softened a little but not enough for his purpose. He worked and worked and a spirit of desperate determination took possession of him. When he thought that at last the trick was about to be consummated the delayed train came in at the station and Joe Kane started to go nonchalantly out at the door. Father made a last desperate effort to conquer the egg and make it do the thing that would establish his reputation as one who knew how to entertain guests who came into his restaurant. He worried the egg. He attempted to be somewhat rough with it. He swore and the sweat stood out on his forehead. The egg broke under his hand. When the contents spurted over his clothes, Joe Kane, who had stopped at the door, turned and laughed.

A roar of anger rose from my father's throat. He danced and shouted a string of inarticulate words. Grabbing another egg from the basket on the counter, he threw it, just missing the head of the young man as he dodged through the door and escaped.

Father came upstairs to mother and me with an egg in his hand. I do not know what he intended to do. I imagine he had some idea of destroying it, of destroying all eggs, and that he intended to let mother and me see him begin. When, however, he got into the presence of mother something happened to him. He laid the egg gently on the table and dropped on his knees by the bed as I have already explained. He later decided to close the restaurant for the night and to come upstairs and get into bed. When he did so he blew out the light and after much muttered conversation both he and mother went to sleep. I suppose I went to sleep also, but my sleep was troubled. I awoke at dawn and for a long time looked at the egg that lay on the table. I wondered why eggs had to be and why from the egg came the hen who again laid the egg. The question got into my blood. It has stayed there, I imagine, because I am the son of my father. At any rate, the problem remains unsolved in my mind. And that, I conclude, is but another evidence of the complete and final triumph of the egg—at least as far as my family is concerned.

## ANEXO 9

### Lista de contos da Antologia Escolar de Contos Brasileiros



### Índice

Esta Antologia .....	7
<b>Machado de Assis</b> Noite de Almirante .....	9
<b>J. Simões Lopes Neto</b> Contrabandista .....	15
<b>Lima Barreto</b> A Nova Califórnia .....	21
<b>Graciliano Ramos</b> O Relógio do Hospital .....	29
<b>Mário de Andrade</b> O Peru de Natal .....	35
<b>Aníbal M. Machado</b> A Morte da Porta-Estandarte .....	40
<b>Ribeiro Couto</b> O Bloco das Mimosas Borboletas .....	48
<b>Antônio de Alcântara Machado</b> Apólogo Brasileiro sem Vêu de Alegoria .....	56
<b>Carlos Drummond de Andrade</b> O Sorvete .....	60
<b>Guimarães Rosa</b> A Hora e Vez de Augusto Matraga .....	67
<b>José J. Veiga</b> Os Cavalinhos de Platiplanto .....	94
<b>Herberto Sales</b> Emboscada .....	100
<b>Osman Lins</b> Conto de Circo .....	106
<b>Dalton Trevisan</b> Uma Vela Para Dario ("fac-símile") .....	112
Uma Vela Para Dario .....	115
<b>Clarice Lispector</b> Amor .....	117
<b>Autran Dourado</b> A Última Vez .....	124
<b>João Antônio</b> Afinação da Arte de Chutar Tampinhas .....	132

DOVER · THRIFT · EDITIONS

# Great American Short Stories

Edited by  
PAUL NEGRI



DOVER PUBLICATIONS, INC.  
Mineola, New York

## Contents

Nathaniel Hawthorne: Young Goodman Brown (1835) . . . . .	
Edgar Allan Poe: The Tell-Tale Heart (1843) . . . . .	1
Herman Melville: Bartleby (1856) . . . . .	11
Bret Harte: The Luck of Roaring Camp (1870) . . . . .	41
Stephen Crane: The Bride Comes to Yellow Sky (1878) . . . . .	51
Mark Twain: The Private History of a Campaign that Failed (1885) . . . . .	61
Sarah Orne Jewett: A White Heron (1886) . . . . .	81
Charles Waddell Chesnut: The Goophered Grapevine (1887) . . . . .	91
Mary E. Wilkins Freeman: A New England Nun (1891) . . . . .	101
Charlotte Perkins Gilman: The Yellow Wallpaper (1892) . . . . .	111
Henry James: The Real Thing (1893) . . . . .	131
Kate Chopin: A Pair of Silk Stockings (1897) . . . . .	151
Jack London: To Build a Fire (1908) . . . . .	151
Ambrose Bierce: An Occurrence at Owl Creek Bridge (1909) . . . . .	171
Theodore Dreiser: The Lost Phoebe (1916) . . . . .	171
Willa Cather: Paul's Case (1920) . . . . .	191
F. Scott Fitzgerald: Bernice Bobs Her Hair (1920) . . . . .	201
Sherwood Anderson: The Egg (1921) . . . . .	231
Ernest Hemingway: The Killers (1927) . . . . .	241

## ANEXO 10

### Planos de aula no. 1

#### PLANOS DE AULA 1

*Professor 1 – Plano de aula 1*

6. *Vou começar discutindo como preservar o meio ambiente e se os alunos conhecem algum movimento de preservação do ambiente.*
7. *Vou pedir para os alunos lerem o texto e sublinharem as idéias que entenderam. Vou colocar os alunos em grupo para que se ajudem com o que não entenderam. Poderão usar dicionário.*
8. *Vou pedir para responderem o exercício de compreensão do texto.*
9. *Vou fazer com eles uma lista de vocabulário novo e depois praticar através de jogos.*

*Professor 2: Plano de aula 1*

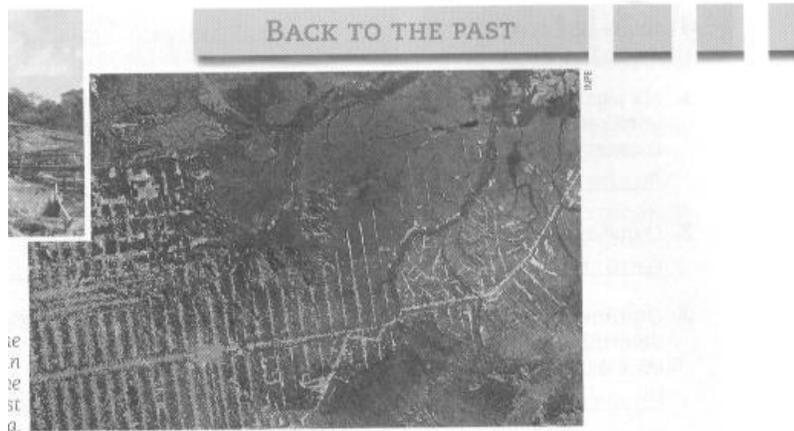
11. *Falar sobre meio ambiente: jogo. Os alunos escrevem lista de palavras que tem a ver com meio ambiente. (5 minutos) O grupo que tiver a lista mais longa ganha o jogo. Para valer ponto, as palavras precisam ser aceitas pelo outro grupo, precisam ter a ver com meio ambiente.*
12. *Vocabulário: elicitare dos alunos as palavras que eles conhecem sobre meio ambiente e ecologia. Preciso fazer um glossário na lousa e incluir as palavras que provavelmente eles não conhecem e que estarão no texto.*
13. *Idéia central do texto: os alunos lêem o título na lousa e tentam adivinhar sobre o que será o texto. Dão idéias e a professora escreve na lousa. Depois vão ler e verificar o que acertaram.*

*Professor 3 - Plano de aula 1*

*Discutir com os alunos a opinião deles sobre a importância de preservar o meio ambiente e fazê-los falar sobre como eles acham que o planeta estará daqui há uns dez anos por causa dos danos que temos causado ao meio ambiente. Em seguida, perguntar se conhecem a WWF. Falar sobre o projeto Tamar e que outros projetos ambientais eles acham que a WWF ou outras ONGs devem patrocinar no Brasil. Depois, colocar os alunos em duplas ou trios e pedir que leiam o texto. Discutir o que eles entenderam e depois pedir que eles sublinhem o vocabulário desconhecido. Para casa, pedir que eles procurem no dicionário as palavras que não conhecem e façam uma lista de vocabulário. Na aula que vem, retomar o vocabulário para consolidação e rever as idéias principais do texto.*

## ANEXO 11

### Textos trazidos pelos professores para trabalho intertextual no plano de aula 2



#### Tropical deforestation

The clearing of tropical rain forests across the Earth has been occurring on a large scale basis for many centuries. This process, known as deforestation, involves the cutting down, burning, and damaging of forests. If the current rate of deforestation continues, the world's rain forests will vanish within 100 years – causing unknown effects on global climate and eliminating the majority of plant and animal species on the planet.

Deforestation occurs in many ways. Most of the clearing is done for agricultural purposes – grazing cattle, planting crops. Poor farmers chop down a small area and burn the tree trunks – a process called Slash and Burn agriculture. Intensive, or modern, agriculture occurs on a much larger scale, sometimes deforesting several square miles at a time. Large cattle pastures often replace rain forest to grow beef for the world market.

Commercial logging is another common form of deforestation, cutting trees for sale as timber or pulp. Logging can occur selectively, where only the economically valuable species are cut, or by clear cutting, where all the trees are cut.

The causes of deforestation are very complex. A competitive global economy drives the need for money in economically challenged tropical countries. At the national level, governments sell logging concessions to raise money for projects, to pay international debt, or to develop industry.

Deforestation by a peasant farmer is often done to raise crops for self-subsistence, and is driven by the basic human need for food. Most tropical countries are very poor by U.S. standards, and farming is a basic way of life for a large part of the population. In Brazil, for example, the average annual earnings per person is U.S. \$5,400, compared to \$26,980 per person in the United States (World Bank, 1998). In Bolivia, which holds part of the Amazon rain forest, the average earnings per person is \$800. Farmers in these countries do not have the money to buy necessities and must raise crops for food and to sell.

(<http://earthobservatory.nasa.gov/Library/Deforestation/>)

# Ellis Island

## The Gateway to the American Dream

**Início do Século XX: milhões de imigrantes, de diversas nacionalidades, aportaram em Ellis Island na esperança de mudar de vida. Hoje é possível investigar as fascinantes histórias de antepassados (e quem sabe até parentes) graças a um excepcional arquivo e a um website: o mais visitado da Internet.**



CD: track 6  
Speaker:  
Maira Shoa  
(Standard  
American  
Accent)

Though it is only a tiny dot<sup>1</sup> in Upper New York Bay, Ellis Island is of monumental importance in American history. There between 1892 and 1924 over 22 million immigrants gained entry into the United States and began their American Dream. Today, over 40 per cent of the American population, about 100 million people, can trace their roots to these Ellis Island immigrants.

Named after Samuel Ellis, who acquired the island in 1785 and whose heirs<sup>2</sup> eventually sold it to the State of New York, Ellis Island was originally a fort and arsenal to defend the harbor<sup>3</sup>. But when it became the site of

the federal immigration center on January 1st, 1892, it was transformed into a sort of checkpoint: here officials registered

people entering the United States from all over the world. They also tried, with the help of health inspectors, to deny entry to paupers<sup>4</sup>, polygamists, mental defectives<sup>5</sup>, criminals and people suffering from debilitating and contagious diseases. 98 per cent of these prospective immigrants – and sometimes as many as 5,000 in just one day – did gain entry and many within only eight hours' time. America, the melting pot, was born.

87-year-old Felicita Gabaccia Salto was one of these early immigrants. At the age of six, she left her home in Turin, Italy with her father, mother, and brother to make a "traumatic journey" across the Atlantic, arriving in the icy waters of New York Harbor on January 29, 1920.

**Felicita Salto:** *And I came to the United States in 1920 sailing from the port of Genoa from Italy. The ship took 20 days to cross the Atlantic Ocean, and when we arrived at Ellis Island, my mother was very sick with seasickness<sup>6</sup>, so my father and my brother and I were*



Felicita Salto with a photo of herself as a child, together with her father, mother and brother. Salto's family arrived on Ellis Island in 1920 from Turin, Italy.

### glossary

- 1 a tiny dot - um pontinho minúsculo.
- 2 heirs - herdeiros.
- 3 harbor - porto, baía.
- 4 paupers - indigentes.
- 5 mental defectives - deficientes mentais.
- 6 seasickness - enjôo do mar.

“ The ship took 20 days to cross the Atlantic Ocean, and my mother was very sick, so my father and my brother and I were detained at Ellis Island for 10 days. ”



Felicitia Salto  
Standard American  
accent

detained at Ellis Island for 10 days. While we were there, they were going to remove me from my father, to put me in with the women, and my father said that this would not do<sup>7</sup>. He did not want me taken away from him. So arrangements were made with the government, and he was allowed to keep me with him. And then he also said that he would not keep me to sleep where all the men were, so again some arrangement was made, and every night a guard would come and take the three of us and bring us to another part of the facilities<sup>8</sup> and keep us in the bedroom locked, and then in the morning he would come and take us out and bring us again into the big waiting room where all the immigrants were waiting to be processed so that they could get through and come into the United States. My mother was fine, and then we were allowed to come into the United States. We lived for two years in New York City, and then we moved out to New Jersey where I am now living.

#### Celebrating the Immigrant

A trip to Ellis Island is a must for any visitor to New York. Tracing relatives is now possible, thanks to restoration done at the Island. The new American Family Immigration History Center at Ellis Island and its website

#### Getting There

Ellis Island can be reached with a 15-minute boat ride from Battery Park in lower Manhattan. The boats depart every half hour, and tickets cost \$8. A stop at the Statue of Liberty, on nearby Liberty Island, is included in this ticket price. To visit the Ellis Island American Family Immigration History Center, it's best to reserve a ticket in advance at the website. Otherwise call the Center directly (001-212-883-1986).

www.ellislandrecords.org – both of which opened just this past April 17th, offer an archive of 22 million names of immigrants, complete with their country of origin, departing city and the name of the ship that brought them to this country. Hundreds of Mormon volunteers<sup>9</sup> spent 5.6 million hours extracting material from the original paper manifests to create this database. The website – perhaps already the most popular on this planet with 9 million hits a day – is free of charge to anyone with Internet access. The 41 research stations inside the Center can be explored with a ticket costing just \$5.

#### Tracing Roots On-line

Stephen Briganti is President and Chief Executive Officer of The Statue of Liberty-Ellis Island Foundation. He led the creation of the \$25 million American Family Immigration History Center and the building of the Ellis Island Immigration Museum, the largest of its kind in the world.



Stephen Briganti  
Standard American  
accent

We're the organization that was started in 1982 when President Reagan asked Lee Iacocca to mount a private sector effort<sup>10</sup>, all the money coming from non-government sources, to restore the Statue of Liberty, Liberty Island, celebrate the Statue's 100th Anniversary, restore Ellis Island, which is the immigrant center into the United States and build a museum in Ellis Island. In 1996 we began the project, which we called the American Family Immigration History Center, and it was to computerize the 22 million records of

arrivals through the port of New York by people coming between 1892 and 1924. Our organization raised<sup>11</sup> twenty-two-and-a-half million dollars to provide this information. Initially, we were just going to have it made available in computers at Ellis Island, but, as the use of the Web began to grow in the period that we were doing this project, we also decided to make them available on-line. And we have done that. In the first eight hours, I'm sorry in the first six hours, we had eight million visitors. We've had, in the first eight days, about 200 million hits. So the site has been very popular as Americans are very interested in finding out about the people who came before them. We're very proud of the site, we welcome people to come and visit it, it has records that include a lot of information about every person – their... the date of their arrival, the ship they came on, a lot of their personal characteristics, how much money they had with them, and where they were going to and where they had come from.

A stop at the Island's Museum, restored in 1990, will complete the visitor's journey back in time. On display are numerous authentic objects, such as luggage, shoes, clothing and even money. And the various documents and photos on exhibit provide vivid testimony of the courage with which these immigrants, frightened<sup>12</sup> and tired, greeted<sup>13</sup> their new home.

#### glossary

- 7 that this would not do - que aquilo não seria aceitável.
- 8 facilities - instalações.
- 9 Mormon volunteers - os mórmons dão importância especial à busca aos ancestrais. Em Salt Lake City, sede de sua religião, há uma biblioteca que abriga as árvores genealógicas de todos os americanos.
- 10 to mount a private sector effort - organizar uma campanha para angariar fundos junto à iniciativa privada.
- 11 to raise - levantar, recolher.
- 12 frightened - apavorados.
- 13 to greet - saudar, receber, cumprimentar.

(UNICAMP) New in the series  
Studies on Crime and Justice

Between Prohibition and Legalization-the Dutch Experiment  
in Drug Policy

Edited by Ed. Leuw and I. Haen Marshall



1994. xvi and 335 pages with 6 figures and 13 tables  
Paperbound. ISBN 90 6299 103 3 Dutch Guilders 85.00/  
US\$ 47.50

**Between Prohibition and Legalization  
The Dutch Experiment in Drug Policy**

Over the last decade, the Netherlands – and in particular Amsterdam – has developed a quite inaccurate reputation internationally as a drugs haven, a narcotics nirvana where drug addicts are welcome, drug dealers are treated no differently than other independent entrepreneurs and hard drugs themselves are furnished free of charge by the government. These misconceptions have flourished in part because the Dutch, unlike virtually all other nations, have consistently opted for a pragmatic rather than prohibitionist drug policy in the firm conviction that repressive modes of drug control do more to aggravate than ameliorate drug problems. In line with this philosophy, use and small-scale dealing of soft drugs, marijuana and hashish have been decriminalized. "Coffee-shops" are allowed to sell limited amounts of cannabis.

Although in terms of epidemiology, social conflict, drug-related crime and public health the Dutch "experiment" compares favorably within the western world – and despite the fact that Dutch drug policy is fully in line with international control practices against wholesale drugs – continuous pressure for more conformity in home policy is exerted on the Dutch government by international drug policy institutions. This book reverses the issue and poses the question: would not the Dutch "harm reduction" strategy be a suitable model for other societies?

Written by authors with a long-standing knowledge of Dutch drug policy, the articles in this book, taken together, offer a complete overview of the Dutch attempt to stop drug use and trafficking by applying social rather than criminal criteria and applications and suggest intriguing policy alternatives to nations which are losing their "war on drugs".

Other books in this series:

*Studies on the Dutch Prison System*  
*Juvenile Delinquency in the Netherlands*

▼ 40. O que levou o governo holandês a adotar sua atual postura em relação ao combate às drogas?

▼ 41. Em que as idéias apresentadas no livro estão em desacordo com a política exercida pelas demais instituições internacionais de combate às drogas?

## ANEXO 12

### Planos de aula 2

Professor 1 – Plano de aula 2

*A) Vou discutir os problemas ambientais e perguntar o que eles tem lido sobre o assunto.*

*B) Vou pedir para os alunos lerem o primeiro texto e fazer uma lista das idéias centrais.*

*C) Vou pedir para lerem o segundo texto e levantar as semelhanças e diferenças entre os dois.*

*D) Depois vou trabalhar o vocabulário, pedindo a eles que encontrem nos dois textos vocabulários em comum.*

Professor 2 – Plano de aula 2

*c) Colocar os alunos em grupo.*

*d) Cada grupo lerá um texto e discutirá o que entendeu.*

*e) Em pares (um aluno de cada grupo, que tenha lido um texto diferente), cada aluno reportará o que leu para o amigo.*

*f) Cada aluno lerá o texto que lhe foi contado e verificará as informações que o amigo deixou de contar.*

*g) Novamente em grupos, procurarão coincidências entre os textos.*

Professor 3 - Plano de aula 2

*Discutir com os alunos a opinião deles sobre a importância de preservar o meio ambiente e fazê-los falar sobre como eles acham que o planeta estará daqui há uns dez anos por causa dos danos que temos causado ao meio ambiente. Em seguida, perguntar se conhecem a WWF. Falar sobre o projeto Tamar e que outros projetos ambientais eles acham que a WWF ou outras ONGs devem patrocinar no Brasil. Depois, colocar os alunos em duplas ou trios e pedir que leiam o texto. Discutir o que eles entenderam e depois pedir que eles sublinhem o vocabulário desconhecido. Para casa, pedir que eles procurem no dicionário as palavras que não conhecem e façam uma lista de vocabulário. Na aula que vem, retomar o vocabulário para consolidação e rever as idéias principais do texto. Entregar o segundo texto e pedir que eles o leiam em casa. Na aula seguinte, discutir os dois textos e pedir para eles encontrarem o que um texto acrescenta ao outro*

## ANEXO 13

### Roteiro para Plano de Aula 3

#### MATERIAL DIDÁTICO:

- 1) Texto *Into the Woods*, do livro *MatchPoint*
- 2) Texto literário na cultura de partida:
- 3) Texto literário na cultura de chegada:

*Componente intercultural*

*Componente de língua e discurso*

*Componente de práticas verbais*

a) *leitura*

b) *tradução*

c) *conversação*

d) *escuta*

e) *produção de textos*

**Comentários: Qual a sua opinião sobre as aplicações de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas?**

**Você utilizaria este plano de aula com seus alunos de terceira série do Ensino Médio? Por quê? Por quê não?**

## ANEXO 14

### Planos de aula no. 3

#### Professor 1 - Plano de aula 3 ( inclusão de textos literários)

##### MATERIAL DIDÁTICO:

- 1) Texto *Into the Woods*, do livro *MatchPoint*
- 2) Texto literário na cultura de partida: *O Contrabandista*, de João Simões Lopes Neto
- 3) Texto literário na cultura de chegada: *Paul's Case*, de Willa Cather

**Componente intercultural:** o aluno Paul, da Pittsburgh High School e seu comportamento irreverente e indisciplinado traz uma discussão sobre a imposição de limites, sobre o papel da escola, da família e da igreja na formação dos indivíduos para o bem. Gostaria também de discutir as rotinas nas escolas americanas e brasileiras, a divisão do currículo, o que é compulsório e o que é opcional para o aluno, como são as regras, etc. Junto com o texto jornalístico, eu discutiria, também, como a educação pode evitar crimes como o assassinato de Chico Mendes e como pode ajudar a proteger o meio ambiente.

Com o conto "O Contrabandista" eu gostaria de discutir a ilegalidade do contrabando e como ele entra no Brasil e nos Estados Unidos. Gostaria de discutir também a exploração da Amazônia, que também é ilegal e a morte por interesses pessoais.

**Componente de língua e discurso:** vou pedir para os alunos localizarem nos dois contos as palavras que descrevem agressão, violência, cinismo, sarcasmo, raiva, tristeza, e outras emoções que eles encontrem. Vou pedir também para eles encontrarem algumas palavras que se repetem nos dois contos. Eles podem ainda encontrar um parágrafo que descreve uma personagem em cada texto e vamos discutir como as descrições de personalidade e atitude são feitas. Outro tema que eu acredito que eles vão gostar será encontrar no conto brasileiro palavras que eles acharam engraçadas.

##### **Componente de práticas verbais**

- a) **Leitura:** pedir para ler os textos e discutir os temas que descrevi acima.
- b) **Tradução:** traduzir as palavras engraçadas do conto "Contrabandista" do português para o inglês.
- c) **Produção de Texto:** escrever um conto relatando algo que realmente aconteceu em sua escola, com você ou com um amigo
- d) **Conversação:** Praticar em pares
  - WHO WAS \_\_\_\_\_? (Chico Mendes, Paul, Sylvia Mitraud, Jango Jorge).
  - Describe \_\_\_\_\_ (Chico Mendes, Paul, Sylvia Mitraud, Jango Jorge).
  - What can we do to preserve the environment?
  - What can we do to reduce violence in Brazil?
- e) **Escuta:** uma notícia da CNN sobre os problemas ambientais, como por exemplo o aquecimento global.

##### **Comentários: Qual a sua opinião sobre as aplicações de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas?**

Gostei, mas continuo achando que o fator que limita é o tempo. Não é possível conduzir uma abordagem assim na sala de aula. Quantas semanas eu levaria somente para fazer o que descrevi acima? Mas acho interessante e acho que tanto os alunos quanto nós, professores aprenderíamos bastante com este tipo de projeto.

##### **Você utilizaria este plano de aula com seus alunos de terceira série do Ensino Médio? Por quê? Por que não?**

Provavelmente não por causa da falta de tempo, como expliquei na questão anterior.

## Professor 2 - Plano de aula 3 ( inclusão de textos literários)

### MATERIAL DIDÁTICO:

- 1) Texto *Into the Woods*, do livro *MatchPoint*
- 2) Texto literário na cultura de partida: *O Peru de Natal*, de Mário de Andrade
- 3) Texto literário na cultura de chegada: *A pair of Silk Stockings*, de Kate Chopin

**Componente intercultural:** os dois contos falam do desejo pelas coisas que não se tem. Acredito que este desejo é uma das causas que desperta nas pessoas a ambição desenfreada, que mata, que rouba, que corrompe a sociedade. Vou discutir como o desejo pela posse ocorre nos Estados Unidos, num jeito evangélico de ver as coisas e como ele ocorre no Brasil, numa visão católica. Lá eles se empenham mais, porque ter dinheiro é bom no entendimento deles. Aqui eles esperam que "caia do céu" e o empenho é menor pelo que se quer. Vou pedir para os alunos pesquisarem como o Brasil foi colonizado e como os Estados Unidos surgiram e vou aprofundar a discussão por este ângulo religioso e como isso se reflete na sociedade hoje. No conto eu vi o conformismo de nunca Ter podido comer o peru, e na mulher do conto americano eu vi a satisfação e o valor atribuído à conquista das pequenas coisas. Vou conduzir a discussão por este caminho. Daí posso relacionar com o sonho de Chico Mendes, de Sylvia Mitraud e levar os alunos a pensarem sobre seus próprios sonhos.

**Componente de língua e discurso:** pedir para os alunos reproduzirem como o narrador em *O Peru de Natal* narra os fatos dos tempos em que seu pai era vivo. Pedir para eles encontrarem no outro conto um trecho onde o narrador fala de Mrs. Sommers costumava gastar o pouco dinheiro que conseguia para as despesas da família. Pedir para os alunos estudarem como o passado simples e o contínuo aparecem nos dois textos e o que eles significam.

Palavras novas: pedir para os alunos encontrarem no texto os adjetivos que se relacionam à falta de dinheiro e de posses nos dois contos, e depois os adjetivos que descrevem o prazer de se ter o que quer.

### Componente de práticas verbais

- f) **Leitura:** pedir para os alunos ler a notícia da Revista Time e sublinharem as informações que eles não conheciam sobre Chico Mendes e sobre a WWF no Brasil. Em grupos, pedir para compararem o que aprenderam no texto. Pedir a leitura do conto *O Peru de Natal* e discutir como o narrador se sente em relação ao que nunca teve e agora pode ter, depois da morte do seu pai. Pedir que eles imaginem, e depois pesquisem em casa, o que os moradores da região do cerrado brasileiro provavelmente não tem acesso e gostariam de ter. Pedir para pesquisarem como é a vida daquelas pessoas. Trocar as informações na aula seguinte e pedir para lerem o outro conto. Pedir para pesquisarem como é a vida nas cidades pequenas nos Estados Unidos, em comunidades rurais, e como a vida deles difere da vida que encontramos no cerrado brasileiro. Trocar informações.
- g) **Tradução:** pedir para os alunos resumirem o conto do Peru de Natal e depois traduzirem o resumo para inglês.
- h) **Produção de Texto:** Pedir para os alunos escreverem sobre alguma coisa que gostariam de ter e ainda não possuem. Pedir para falarem também de alguma coisa que desejaram nos tempos de criança e que um dia conseguiram. Pedir para eles descreverem a sensação que tiveram quando conseguiram.
- i) **Conversação:** Tell your group about something you really wanted when you were a child and one day you got it. Describe how you felt.  
Now talk about something you really want and imagine how you will feel when you get it.
- j) **Escuta:** cena de abertura do filme *The Secret*.

### Comentários: Qual a sua opinião sobre as aplicações de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas?

Gostei da proposta. Achei desafiadora. Demorei muito para elaborar a unidade e também acho que para ministrá-la eu teria dificuldades em administrar o tempo. Mas acho que é um enfoque que me fez crescer e olhar minhas aulas de um jeito mais amplo.

### Você utilizaria este plano de aula com seus alunos de terceira série do Ensino Médio? Por quê? Por quê não?

Acho que sim, mas eu não conseguiria fazer em todas as unidades porque não caberia no planejamento.

### Professor 3 - Plano de aula 3 ( inclusão de textos literários)

#### MATERIAL DIDÁTICO:

- 1) Texto *Into the Woods*, do livro *MatchPoint*
- 2) Texto literário na cultura de partida: *Apólogo Brasileiro sem Véu de Alegoria*, de Antônio Alcântara Machado
- 3) Texto literário na cultura de chegada: *The Man That Corrupted Hadleyburg*, de Mark Twain

**Componente intercultural:** No texto sobre ambientalismo, discutir os interesses que estão por trás do desmatamento e da devastação da natureza. Mandar ler o conto de Alcântara Machado e discutir como os brasileiros se deixam enganar por "cegos". Discutir também as coisas que nós fingimos não ver. Relacionar com as pessoas que são enganadas por exploradores do meio ambiente, como os que capturam pássaros para outros exportarem, cortam madeira para outros venderem, etc. Depois, mandar ler o conto de Mark Twain e discutir como o homem que corrompeu a cidade enganou a todos até provar que a cidade era tão corrupta quanto as outras. Discutir como a corrupção é tratada no Brasil e em outros países do mundo.

**Componente de língua e discurso:** Nos três textos, pedir para os alunos encontrarem exemplos de narrativa e de descrição. Pedir para fazerem um glossário do vocabulário do texto do livro.

#### Componente de práticas verbais

- a) **Leitura:** descrito acima.
- b) **Tradução:** traduzir o primeiro parágrafo de cada texto e encontrar exemplos de como são feitas as narrativas.
- c) **Produção de Texto:** escrever a história de alguma vez em que você foi enganado por alguém e como se sentiu. Se não tiver acontecido com você, escreva sobre um caso que você conhece.
- d) **Conversação:** Tell the story written by Alcântara Machado. What do you like or dislike about the story? Why?
- e) **Escuta:** música escolhida pelos alunos. Na letra alguém precisa ter sido traído por alguém. Notícia da CNN sobre problemas com meio ambiente.

#### Comentários: Qual a sua opinião sobre as aplicações de um enfoque multidimensional-discursivo em suas aulas?

O enfoque é bom, mas é trabalhoso. Demorei muito para achar coisas e quando chegou em material para listening eu já nem conseguia pensar. Também acho que não vai ser fácil fazer caber no planejamento atividades tão longas. São boas, os conteúdos são interessantes, fazem pensar. Mas não é aplicável em duas aulas semanais de apenas 50 minutos.

#### Você utilizaria este plano de aula com seus alunos de terceira série do Ensino Médio? Por quê? Por quê não?

Posso adaptar, fazer a parte de língua e pedir para os alunos pesquisarem o resto e entregarem como trabalho escrito, por exemplo. Em aula eu não vou conseguir aplicar.

## ANEXO 15

### A Terceira Margem do Rio

JOÃO GUMARÃES ROSA

#### The Third Bank of the River

**M**Y FATHER was a dutiful, orderly, straightforward man. And according to several reliable people of whom I inquired, he had had these qualities since adolescence or even childhood. By my own recollection, he was neither jollier nor more melancholy than the other men we knew. Maybe a little quieter. It was Mother, not Father, who ruled the house. She scolded us daily—my sister, my brother, and me. But it happened one day that Father ordered a boat.

He was very serious about it. It was to be made specially for him, of mimosa wood. It was to be sturdy enough to last twenty or thirty years and just large enough for one person. Mother carried on plenty about it. Was her husband going to become a fisherman all of a sudden? Or a hunter? Father said nothing. Our house was less than a mile from the river, which around there was deep, quiet, and so wide you couldn't see across it.

I can never forget the day the rowboat was delivered. Father showed no joy or other emotion. He just put on his hat as he always did and said good-bye to us. He took along no food or bundle of any sort. We expected Mother to rant and rave, but she didn't. She looked very pale and bit her lip, but all she said was: "If you go away, stay away. Don't ever come back!"

Father made no reply. He looked gently at me and motioned me to walk along with him. I feared

Mother's wrath, yet I eagerly obeyed. We headed toward the river together. I felt bold and exhilarated, so much so that I said: "Father, will you take me with you in your boat?"

He just looked at me, gave me his blessing, and by a gesture, told me to go back. I made as if to do so but, when his back was turned, I ducked behind some bushes to watch him. Father got into the boat and rowed away. Its shadow slid across the water like a crocodile, long and quiet.

Father did not come back. Nor did he go anywhere, really. He just rowed and floated across and around, out there in the river. Everyone was appalled. What had never happened, what could not possibly happen, was happening. Our relatives, neighbors, and friends came over to discuss the phenomenon.

Mother was ashamed. She said little and conducted herself with great composure. As a consequence, almost everyone thought (though no one said it) that Father had gone insane. A few, however, suggested that Father might be fulfilling a promise he had made to God or to a saint, or that he might have some horrible disease, maybe leprosy, and that he left for the sake of the family, at the same time wishing to remain fairly near them.

Travelers along the river and people living near the bank on one side or the other reported that Father never put foot on land, by day or night. He just moved about on the river, solitary, aimless, like a derelict. Mother and our relatives agreed that the food which he had doubtless hidden in the boat would soon give out and that then he would either leave the river and travel off somewhere (which would be at least a little more respectable) or he would repent and come home.

How far from the truth they were! Father had a secret source of provisions: me. Every day I stole food and brought it to him. The first night after he left, we all lit fires on the shore and prayed and called to him. I was deeply distressed and felt a need to do something more. The following day I

went down to the river with a loaf of corn bread, a bunch of bananas, and some bricks of raw brown sugar. I waited impatiently a long, long hour. Then I saw the boat, far off, alone, gliding almost imperceptibly on the smoothness of the river. Father was sitting in the bottom of the boat. He saw me but he did not row toward me or make any gesture. I showed him the food and then I placed it in a hollow rock on the river bank; it was safe there from animals, rain, and dew. I did this day after day, on and on and on. Later I learned, to my surprise, that Mother knew what I was doing and left food around where I could easily steal it. She had a lot of feelings she didn't show.

Mother sent for her brother to come and help on the farm and in business matters. She had the school-teacher come and tutor us children at home because of the time we had lost. One day, at her request, the priest put on his vestments, went down to the shore, and tried to exorcise the devils that had got into my father. He shouted that Father had a duty to cease his unholy obstinacy. Another day she arranged to have two soldiers come and try to frighten him. All to no avail. My father went by in the distance, sometimes so far away he could barely be seen. He never replied to anyone and no one ever got close to him. When some newspapermen came in a launch to take his picture, Father headed his boat to the other side of the river and into the marshes, which he knew like the palm of his hand but in which other people quickly got lost. There in his private maze, which extended for miles, with heavy foliage overhead and rushes on all sides, he was safe.

We had to get accustomed to the idea of Father's being out on the river. We had to but we couldn't, we never could. I think I was the only one who understood to some degree what our father wanted and what he did not want. The thing I could not understand at all was how he stood the hardship. Day and night, in sun and rain, in heat and in the

terrible midyear cold spells, with his old hat on his head and very little other clothing, week after week, month after month, year after year, unheeded of the waste and emptiness in which his life was slipping by. He never set foot on earth or grass, on isle or mainland shore. No doubt he sometimes tied up the boat at a secret place, perhaps at the tip of some island, to get a little sleep. He never lit a fire or even struck a match and he had no flashlight. He took only a small part of the food that I left in the hollow rock—not enough, it seemed to me, for survival. What could his state of health have been? How about the continual drain on his energy, pulling and pushing the oars to control the boat? And how did he survive the annual floods, when the river rose and swept along with it all sorts of dangerous objects—branches of trees, dead bodies of animals—that might suddenly crash against his little boat?

He never talked to a living soul. And we never talked about him. We just thought. No, we could never put our father out of mind. If for a short time we seemed to, it was just a hull from which we would be sharply awakened by the realization of his frightening situation.

My sister got married, but Mother didn't want a wedding party. It would have been a sad affair, for we thought of him every time we ate some especially tasty food. Just as we thought of him in our cozy beds on a cold, stormy night—out there, alone and unprotected, trying to bail out the boat with only his hands and a gourd. Now and then someone would say that I was getting to look more and more like my father. But I knew that by then his hair and beard must have been shaggy and his nails long. I pictured him thin and sickly, black with hair and sunburn, and almost naked despite the articles of clothing I occasionally left for him.

He didn't seem to care about us at all. But I felt affection and respect for him, and, whenever they

praised me because I had done something good, I said: "My father taught me to act that way."

It wasn't exactly accurate but it was a truthful sort of lie. As I said, Father didn't seem to care about us. But then why did he stay around there? Why didn't he go up the river or down the river, beyond the possibility of seeing us or being seen by us? He alone knew the answer.

My sister had a baby boy. She insisted on showing Father his grandson. One beautiful day we all went down to the riverbank, my sister in her white wedding dress, and she lifted the baby high. Her husband held a parasol above them. We shouted to Father and waited. He did not appear. My sister cried, we all cried in each other's arms.

My sister and her husband moved far away. My brother went to live in a city. Times changed, with their usual imperceptible rapidity. Mother finally moved too; she was old and went to live with her daughter. I remained behind, a leftover. I could never think of marrying. I just stayed there with the impedimenta of my life. Father, wandering alone and forlorn on the river, needed me. I knew he needed me, although he never even told me why he was doing it. When I put the question to people bluntly and insistently, all they told me was that they heard that Father had explained it to the man who made the boat. But now this man was dead and nobody knew or remembered anything. There was just some foolish talk, when the rains were especially severe and persistent, that my father was wise like Noah and had the boat built in anticipation of a new flood; I dimly remember people saying this. In any case, I would not condemn my father for what he was doing. My hair was beginning to turn gray.

I have only sad things to say. What had had I done, what was my great guilt? My father always away and his absence always with me. And the river, always the river, perpetually renewing itself. The river, always. I was beginning to suffer from old age, in which life is just a sort of lingering. I had

attacks of illness and of anxiety. I had a nagging rheumatism. And he? Why, why was he doing it? He must have been suffering terribly. He was so old. One day, in his falling strength, he might let the boat capsize, or he might let the current carry it downstream, on and on, until it plunged over the waterfall to the boiling turmoil below. It pressed upon my heart. He was out there and I was forever robbed of my peace. I am guilty of I know not what, and my pain is an open wound inside me. Perhaps I would know—if things were different. I began to guess what was wrong.

Out with it! Had I gone crazy? No, in our house that word was never spoken, never through all the years. No one called anybody crazy, for nobody is crazy. Or maybe everybody. All I did was go there and wave a handkerchief so he would be more likely to see me. I was in complete command of myself. I waited. Finally he appeared in the distance, there, then over there, a vague shape sitting in the back of the boat. I called to him several times. And I said what I was so eager to say, to state formally and under oath. I said it as loud as I could:

"Father, you have been out there long enough. You are old. . . . Come back, you don't have to do it anymore. . . . Come back and I'll go instead. Right now, if you want. Any time. I'll get into the boat. I'll take your place."

And when I had said this my heart beat more firmly.

He heard me. He stood up. He maneuvered with his oars and headed the boat toward me. He had accepted my offer. And suddenly I trembled, down deep. For he had raised his arm and waved—the first time in so many, so many years. And I couldn't. . . . In terror, my hair on end, I ran, I fled madly. For he seemed to come from another world. And I'm begging forgiveness, begging, begging.

I experienced the dreadful sense of cold that comes from deadly fear, and I became ill. Nobody ever saw or heard about him again. Am I a man, after such a

failure! I am what never should have been. I am what must be silent. I know it is too late. I must stay in the deserts and unmarked plains of my life, and I fear I shall shorten it. But when death comes I want them to take me and put me in a little boat in this perpetual water between the long shores; and I, down the river, lost in the river, inside the river. . . .

*Translated by William L. Grossman*

# ANEXO 16

## Texto da Unidade 2 de MatchPoint

### AULA 2

#### WARM-UP

Escreva na lousa: *What's Gustavo Kuerten like? What has made him become one of the most popular tennis players in Brazil and abroad?* Discuta com a classe.

#### READING

7 Toque o CD. Alunos ouvem e acompanham o texto. Se houver tempo, toque o CD novamente. Chame atenção para o quadro de vocabulário da página 15.

#### As Brasileiro Atrai Fãs para o Tênis

Para os amigos ele é simplesmente o "Guga", mas para o grande número de admiradoras do tênis, Gustavo Kuerten é um cântico: "Guga! Guga! Guga!"

Ele é uma celebridade em Paris, a cidade que acendeu a "Gugamania" há três anos quando Kuerten se tornou o jogador de ranking mais baixo - o de nº 66 - a vencer um título de Grand Slam. E na Brasil, seu país de origem, onde o futebol é muito mais apreciado que o tênis, a rápida ascensão de Kuerten tem despertado um novo interesse no jogo. Agora a Federação Brasileira de Tênis está recorrendo à popularidade do astro para mostrar o jogo para um maior público local. Até agora esse estratégia para difundir o esporte parece estar dando certo.

"O interesse no tênis tem crescido enormemente desde que ele venceu o Roland Garros," diz Marco Túlio Vasconcelos, executivo do Banco do Brasil que supervisiona o projeto Tênis Brasil que o banco está financiando. "As vendas de artigos de tênis têm aumentado 30% e o número de pessoas que vem tendo aulas de tênis saltou para 40%."

"Acho que podemos dizer que o tênis cresceu para se tornar um dos esportes mais populares no Brasil - depois do futebol - em grande parte porque Guga representa um grande símbolo para o esporte," acrescenta Marco Túlio Vasconcelos. A imagem é tudo, eles dizem, e o jeito amável de Kuerten tem conquistado a imaginação de seus compatriotas. Ele irradia benevolência e confiança e parece à vontade tanto com seus amigos surfistas de Florianópolis quanto com André Agassi.

Mais notavelmente, Kuerten demonstra uma maturidade equilibrada que poucos esportistas possuem. Essa maturidade tem lhe ajudado a ficar longe das rixas internas comuns em outros esportes brasileiros e adicionando possibilidades de mercado ao tênis junto a um novo público.

"Ele é um rapaz bastante acessível, sereno e que se relaciona muito

#### READING

7 Read the text. Underline the words you can't figure out from context.

**Brazilian Ace Nets Fans for Tennis**

**DATILINE: RIO DE JANEIRO**

To his friends, he's simply "Guga." But to the multitude of his admiring tennis fans, Gustavo Kuerten is a collective chant: "Guga! Guga! Guga!"

He is a star in Paris, the city that sparked "Gugamania" three years ago, when Kuerten became the lowest-ranked player ever—at No. 66—to win a Grand Slam title. And in his native Brazil, where soccer is much more cherished than tennis, the rapid rise of Kuerten has spurred a new appreciation of the game. Now the Brazilian tennis federation is tapping the ace's surging popularity to serve the game to a wider local audience. So far the game plan to spread the sport seems to be working.

"The interest in tennis has grown hugely since he won Roland Garros," says Marco Túlio Vasconcelos, the Banco do Brasil executive who oversees the Tennis Brazil project that he bank is funding. "Sales of tennis equipment have increased 30 percent since then, and the number of people taking tennis lessons has jumped 40 percent."

"I think we can say tennis has grown to become one of the most popular sports in Brazil, after soccer, in large part because Guga portrays such a good image for the sport," he adds.

Image is everything, they say, and Kuerten's affable demeanor has captured the imagination of his countrymen. He radiates goodwill and confidence and appears equally at ease with his surfing buddies from Florianópolis as he is with André Agassi.

Most notable, Kuerten displays a down-to-earth maturity that few sportsmen possess. The maturity has helped him steer clear of the interecine feuding common in other Brazilian sports, and added tennis marketability to a new audience.

"He is a very accessible guy who is easygoing and goes along very well with people," says Ivan Caetano of the Brazilian Olympic Committee. "He is well-known for being close to his family, his mother, and his grandparents, and that stuff is important in Brazil. When you have an idol like that in sport, the sport benefits and that is what has happened with tennis in Brazil."

And unlike many Brazilians who ignore their local club and cheer for the big-city teams, Kuerten passionately supports the Florianópolis side he likes nothing better than taking his surfboard to the Atlantic coast to catch a few waves.

Such behavior has helped make him one of the most popular sportsmen in Brazil today. At 23, the stringy tennis player has found a place in the pantheon of Brazilian sports, alongside such legends as Pelé and Formula One racing champion Ayrton Senna. "The country stops when Guga plays tennis," says Florianópolis Mayor Angela Amin. "He has managed to popularize a sport that was once only played by the middle classes."

Any mention of Brazilian tennis historically began and ended with Maria Bueno, who won Wimbledon women's singles titles on three occasions (1959, 1960, 1964) and was runner-up twice.

But of late, tennis is reaching a wider audience in Brazil. Televised matches attract a 30 percent greater audience than before Kuerten appeared on the scene. And in five states across the country, Banco do Brasil is building tennis academies to nurture new talent.

"His winning Roland Garros really got people interested," says Carlos Alberto Martelotti, the assistant director of the Confederação of Brazilian Tennis. "But it's not that he's just a tennis player. He's charismatic, pleasant, funny, and extroverted."

14 Unit 2 The Brazilian Ace

hem com as pessoas," diz Ivan Caetano, integrante do Comitê Olímpico Brasileiro. "Ele é conhecido por estar sempre com a família, sua mãe e seus avós e esse tipo de coisa é muito importante no Brasil. Quando você tem um ídolo como ele no esporte, o esporte se beneficia e isso é o que tem acontecido com o tênis no Brasil."

E ao contrário de muitos brasileiros que ignoram o seu clube local e torcem por times das grandes cidades, Kuerten ardentemente torce pelo time da segunda divisão de Florianópolis a que ele assistia quando criança. Rato de praia declarado, não há nada que Kuerten não goste mais do que levar sua prancha de surf para a costa do Atlântico para pegar ondas.

Esse comportamento tem ajudado a fazer dele um dos esportistas mais populares no Brasil hoje. Aos 23 anos esse tenista magro encontrou um lugar no panteão do esporte brasileiro ao lado dos legendários Pelé e o campeão de Fórmula 1, Ayrton Senna. "O país pára quando Guga joga," diz o prefeito de Florianópolis, Angela Amin. "Ele tem conseguido popularizar um esporte antes praticado apenas pela classe média."

Historicamente, todo o registro do tênis brasileiro, começou e terminou com Maria Bueno que venceu o título de Wimbledon por três vezes (1959, 1960, 1964) e foi segunda colocada por duas vezes.

Mas nos últimos anos, o tênis está alcançando um público maior no Brasil. Jogos televisados atraem um público 30% maior daquele antes de Kuerten aparecer em cena. O Banco do Brasil está construindo escolas de tênis em cinco estados no Brasil para incentivar novos talentos.

"A vitória de Kuerten em Roland Garros despertou o interesse nas pessoas," diz Carlos Alberto Martelotti, diretor-assistente da Confederação Brasileira de Tênis. "Ele não é apenas um tenista. Ele é carismático, agradável, engraçado e extrovertido."