FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Orientadora: **Profa. Dra. Walkyria Monte Mor**

LITERATURA INGLESA E NORTE AMERICANA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UNIVERSIDADES PARTICULARES: NOVAS PERSPECTIVAS?

Adriana da Silva Araújo

São Paulo, 2006

Universidade de São Paulo
BRASIL

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

LITERATURA INGLESA E NORTE AMERICANA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UNIVERSIDADES PARTICULARES: NOVAS PERSPECTIVAS?

Adriana da Silva Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Letras.

Banca Examinadora

_____

_____

_____

(...) seus saltos ecoando na calçada me fazem pensar nos caminhos que não percorri e que se ramificam como os galhos de uma árvore. Você despertou em mim a obsessão da minha primeira juventude: imaginava a vida diante de mim como uma árvore. Chamava-a então de árvore das possibilidades. É só por um período curto que se vê a vida assim. Depois, ela aparece como uma estrada imposta de uma vez por todas, como um túnel do qual não se pode sair. No entanto, a antiga imagem da árvore permanece em nós sob a forma de uma indelével nostalgia. Você me fez lembrar dessa árvore e quero, em retribuição, transmitir-lhe sua imagem, a fim de que você possa ouvir seu murmúrio enfeitiçador.

Trecho de A Identidade, de Milan Kundera

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que fizeram parte desse processo e que com ele contribuíram. Aos alunos e professores envolvidos nessa pesquisa, por sua valiosa contribuição e boa vontade ao responderem à entrevistas e questionários e permitir a invasão de suas aulas por essa pesquisa. Também gostaria de agradecer aos professores do DLM da USP que contribuíram para meu crescimento e amadurecimento durante esse processo, cito particularmente: Profº Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, Profa. Dra. Laura Z. Izarra e Profº Dr. Leland McCleary e também o Prof. Dr. Nelson Schapochink do EDM da USP.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, por sua constante orientação e incentivo e também por ser um exemplo e uma inspiração de como a prática docente pode ser um instrumento de transformação e crescimento crítico.

Finalmente gostaria de agradecer a todos os meus familiares e amigos que com sua compreensão e incentivo cooperaram para que essa pesquisa pudesse acontecer.

RESUMO

Essa pesquisa qualitativa investiga a leitura do texto literário em aulas de Literatura Inglesa e Norte Americana dentro do curso de Letras em universidades particulares da Grande São Paulo. A pesquisa observa o papel da leitura de textos literários ingleses e norte americanos, visando analisar a competência interpretativa dos alunos do ensino superior. Para tanto, foram observadas e analisadas aulas e entrevistados alunos e professores de literatura inglesa e Norte Americana. Essa pesquisa também dialoga com outras pesquisas que tiveram como foco a sala de aula de literaturas em língua inglesa no ensino universitário. Duas características se revelam nos dados sobre a educação literária: 1) a transmissão de dados relacionados com o texto literário e 2) a sala de aula de literatura ser vista pelos alunos apenas como um espaço onde se obter informações sobre literatura. Tais observações conduzem à percepção do predomínio da "reprodução de leituras" nessa área. Esses trabalho também apresenta resultados de experiências em que a interpretação e a construção de sentidos são enfatizadas nos estudos literários. A proposta pedagógica nas atividades dessas experiências parte da premissa de que as aulas de Literatura Estrangeira constituem um espaço transformador que pode contribuir para o crescimento crítico dos estudantes e para a formação de professores.

Palavras-chave: educação literária, formação de professores, transformação, pós modernidade, pedagogia crítica.

ABSTRACT

This ethnography-based report attempts at researching the reading of literary texts in English and North American literature classes in undergraduate courses in private universities in São Paulo region. This research looks at the role of reading literary English and North American texts, focusing on the analysis of the interpretative competence of under graduate students. It is accomplished by class observations and analyses and interviews with university teachers and students of English and North American literature. This research also dialogues with previous researches that had focused the teaching of literature in English in Brazilian universities. Two main traits have shown out in the data about literary education: 1) the transmission of data related to the literary text and 2) the literary class seen by students as a place where they gather information about literature. As for that, the observations lead to the perception of the predominance of 'reproductive reading' in the area. This research also presents the results of experiences in which the interpretation and the meaning construction are emphasized in the literary studies. The pedagogic proposal in the mentioned experiences looks at the literature classroom as site for promoting reflection, awareness, meaning construction, and critical sense which may contribute to the development of critical literacy of students and teachers-to-be.

Key-words: literary education, teacher development, transformation, post-modernity, critical pedagogy.

SUMÁRIO

Introdução 01

Capítulo 1 - O Ensino de Literaturas Inglesa e Norte Americana no Brasil – Diálogos e Reflexões 14

1.1. A busca pelo autor e pela autoridade 14

1.2. A questão da “autonomia” na construção de sentidos 20

1.3. Leitura, texto literário e o curso de letras 25

1.4. Dialética das relações pedagógicas 31

Capítulo 2 – Questões Pertinentes ao Ensino de Literatura Estrangeira 35

2.1. Dialogismo, leitura e literatura 35

2.2. Desconstrução e reconstrução de sentidos na aula de literatura 44

Capítulo 3 – Perspectivas no Ensino de Literatura 57

3.1. O ensino literário em universidades particulares 57

3.2. Novas possibilidades para a educação literária 70

3.3 Letramento Crítico na prática: uma experiência 79

Considerações finais 88

Referência bibliográfica 92

Apêndices 96

1.1. *Amostra das investigações* – diários de alunos sobre a obra ‘The Scarlet Letter’ de Nathaniel Hawthorne durante primeira fase da pesquisa..... 97

1.2. Amostra das investigações – questionários respondidos por alunos da instituição particular 1..... 99

1.3. Amostra das investigações – questionários respondidos por alunos da instituição particular 2..... 104

1.4. Amostra das investigações – questionários respondidos por alunos da instituição particular 3..... 106

1.5. Amostra das investigações – entrevista professor 1 114

1.6. Amostra das investigações – entrevista professor 2 118

1.7. Amostra das investigações - trabalhos dos alunos durante o Módulo de Leitura do Curso Especialização em Língua Inglesa.....121

Anexos.....

INTRODUÇÃO

A necessidade de pesquisar novos caminhos para o ensino literário nasceu quando, ainda aluna do curso de Letras, pude observar que o ensino das disciplinas de literatura estrangeira caracterizava-se pela memorização de dados sobre autores e textos de língua inglesa, dados esses que poderíamos encontrar em livros na biblioteca da universidade, mas que o professor reproduzia solitariamente frente a alunos, estando estes muitas vezes, pouco interessados. A língua inglesa era um outro agravante, visto que grande parte dos alunos não possuía proficiência no idioma, assim poucos alunos podiam ler os textos abordados em aula, enquanto a maioria apenas anotava a versão do professor, a qual era reproduzida no momento da avaliação e depois esquecida. Essa prática parecia agregar pouco ou nenhum conhecimento útil à formação de professores que logo estariam atuando no ensino fundamental e médio.

Após concluir a faculdade e iniciar meus estudos de pós-graduação, percebi que minha experiência como aluna de literatura inglesa e norte americana assemelhava-se à experiência de muitos outros estudantes de Letras. Mais tarde como docente em uma universidade particular também encontrei uma realidade bastante similar àquela que vivi como estudante. Percebi então que, como professora de língua e literatura estrangeira, não poderia simplesmente reproduzir a mesma prática docente, mas teria que buscar novos caminhos.

O primeiro passo em minha busca foi encontrar professores/ pesquisadores que tivessem concepções de língua, ensino literário e leitura que possibilitassem uma prática docente diferente da educação bancaria (cf. Freire, 1970). Assim, tive acesso ao trabalho de vários docentes do DLM da USP que me possibilitaram o contato com a pedagogia crítica e teorias pós-modernas e pós-estruturalistas que fundamentam minha pesquisa e que renovam a visão tradicional de literatura, texto literário e leitura.

Segundo Giroux (1997:34), o ensino tradicional está ancorado em *uma visão de mundo mecânica e limitada, essencialmente proveniente do discurso da psicologia de aprendizagem behaviorista, que se concentra na melhor maneira de se aprender um dado corpo de conhecimentos*. No ensino de literatura, esse tipo de aprendizagem busca resultados previsíveis e pode não desenvolver espíritos críticos e sim reprodutores de leituras autorizadas. Giroux (1997:34) lembra-nos que *qualquer teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora, isto é, que pretenda funcionar no interesse da compreensão crítica e ação autodeterminada, deve gerar um discurso que vá além da linguagem estabelecida da administração da conformidade*. Infere-se, por essa afirmação, que para que ocorram mudanças é preciso transformar a maneira de conceber literatura e aulas de literatura. Não basta pensar em metodologias ou procedimentos em sala de aula, precisamos buscar um discurso que rompa com as maneiras que ensinamos/aprendemos literatura estrangeira no curso de Letras.

De certa maneira entende-se que a condição pós-moderna possibilitaria a ocorrência de mudanças. Essa condição desconstrói as concepções sagradas da modernidade, possibilitando que as verdades possam ser questionadas: a ciência, o conhecimento, o real. Segundo Kiziltan, M. Ü. Bain, W.J. Cañizares, A. (1993:209) *o pós-moderno significa a (des) ordem do dia e assim exige repensar.* Repensar as verdades, a prática educacional e o ensino de literatura estrangeira no curso de letras. Apreende-se, portanto, que a pós-modernidade permite um novo olhar, um questionar para melhorar. Logo, pode-se dizer que *a subversão pós-moderna na reflexão filosófica contemporânea – uma subversão que tem promovido o apagamento de fronteiras – permite um modo transgressivo de pensamento educacional. (*Kiziltan, M. Ü. Bain, W.J. Cañizares, A.,1993:209)

Esse modo transgressivo de pensamento educacional visa subverter a ordem estabelecida para que a mudança seja possível, causando rupturas nas tradições para que uma educação nova possa emergir, educação que *ajude*

alunos a lidar com suas lutas e pensar suas vidas, para encontrar meios de mudar a maneria como suas vidas são vividas e os meios pelos quais nós entendemos essas possibilidades (Pennycook, 1994:302)*. Pois, sabe-se que, a educação e a formação de cidadãos ocorrem num mesmo processo, não importa a disciplina que ensinamos, seja língua inglesa, língua portuguesa, literatura estrangeira ou nacional. Afinal, estamos formando professores e como nos lembra Severino (1986), a *educação é um processo sócio-cultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades culturais, organizações burocrático-administrativas.*

Atualmente, repensa-se o ensino de Literatura no qual tradicionalmente o texto literário era tratado de maneira estática, compartimentada e totalmente alheia à experiência dos alunos. De acordo com Freire (Cf.1970), *nessa distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.* Dentro dessas novas propostas para o ensino de literatura (Izarra:1999; Menezes de Souza: 1999) espera-se que aulas de literatura estrangeira possam ser espaços para transformação, *locais que, embora basicamente reproduzam a sociedade dominante, também contêm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos ativos e críticos* e não simplesmente trabalhadores (Giroux 1997).

Dessa forma os objetivos deste estudo consistem em: pesquisar sobre o ensino de literaturas de língua inglesa em faculdades privadas, de maneira a levantar as dificuldades pedagógicas nesse ensino; investigar a relação entre literatura e leitura crítica no ensino superior e discutir outras possibilidades pedagógicas e metodológicas para o ensino de literaturas de língua inglesa em faculdades privadas.

---

* Tradução da pesquisadora.

De maneira mais ampla, a presente pesquisa objetiva reconhecer as concepções de leitura e literatura praticadas no ensino superior e refletir sobre tais concepções em vista de uma proposta de literatura como compreensão de uma prática social.

Para a investigação, foram traçadas as seguintes perguntas:

- Quais as principais dificuldades pedagógicas no ensino de literaturas de língua inglesa em faculdades privadas?
- Qual a relação entre literatura e leitura crítica nas aulas de literatura inglesa e norte americana?
- Como atividades de leitura, tendo como instrumento textos literários de língua inglesa, podem contribuir para o desenvolvimento interpretativo dos alunos do curso de Letras?
- Como as concepções de língua e literatura pós-modernas ou pós-estruturalistas e a pedagogia crítica podem trazer novas possibilidades para a educação literária?

No presente estudo, de cunho etnográfico, o meu "locus" de investigação é a sala de aula de literatura Inglesa e Norte Americana. Assim, em alguns momentos, atuo como professora/pesquisadora e compreendo a complexidade de figurar como investigadora e ao mesmo tempo sujeito desta pesquisa. No entanto, acredito que ao perceber que meu olhar não é neutro, mas que ocupa uma posição e que minhas observações não são verdades absolutas, mas interpretações, posso, na interação com meus alunos, outros pesquisadores, professores e teóricos, construir significados que contribuam para a educação literária dentro do contexto brasileiro. Cavalcanti e Moita Lopes falam sobre a pesquisa de base antropológica:

"Assim, a pesquisa de base antropológica na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, devido à natureza subjetiva da investigação das Ciências Sociais. Portanto, baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/ verdade único(a) – típico da visão positivista – mas a construção

de significados pelos participantes do contexto social – no caso em questão alunos e professores." (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991:139)

Assim, saliento a minha consciência da impossibilidade de descrever uma comunidade ou dissertar sobre suas leituras e interpretações, como se possuísse uma visão totalmente objetiva e distante da realidade que descrevo. Meu olhar é parte deste processo investigativo e meu corpo ocupou um determinado lugar na salas de aulas investigadas, nas entrevistas e no diálogo com alunos e professores. Portanto, explicito minha presença na pesquisa realizada e me desfaço do ideal do observador neutro como nos mostra Rosaldo:

"The once-dominat ideal of a detached observer using neutral language to explain "raw" data has been displaced by an alternative project the attempts to understand human conduct as it unfolds through time and in relation to its meanings for the actors." (Rosaldo, 1989:37)

A respeito das comunidades investigadas nesta pesquisa a primeira constitui-se de um grupo de alunos do curso de Letras em uma universidade particular do grande ABC. Os alunos envolvidos cursam Letras, com dupla habilitação: Português e Inglês, no período noturno. A segunda comunidade compõe-se de alunos e professores, envolvidos com as disciplinas aqui investigadas, advindos de três universidades particulares de São Paulo. Todos os alunos de pesquisa atendem as disciplinas de Literatura Inglesa e Norte Americana como obrigatórias para a conclusão do curso e os docentes aqui investigados lecionam as referidas disciplinas de forma regular nas universidades mencionadas. Os sujeitos envolvidos concordaram em contribuir e participar da pesquisa, cedendo seus diários, respondendo a questionários, participando de entrevistas e acostumando-se à freqüente presença do gravador na sala de aula. As identidades desses são resguardadas nos momentos de análise dessa dissertação.

Os instrumentos de pesquisa consistiram, na primeira parte da pesquisa: na gravação de algumas aulas e entrevistas, um questionário respondido pelos

alunos no início de cada semestre e principalmente os diários de leitura dos sujeitos da pesquisa, na segunda fase da pesquisa: a gravação de entrevistas com os docentes e a aplicação de questionários aos estudantes.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, não tinha como expectativa fornecer 'soluções' que se apliquem ou generalizem as salas de aula de literatura estrangeira no Brasil, mas sim, dialogar com professores, alunos e pesquisadores e obter insumos para a promoção da reflexão sobre educação literária. Tenho, no entanto, a expectativa de que este trabalho cumpra sua vocação e se torne, como diz Geertz (1973), um registro do que o homem comunicou:

"The essential vocation of interpretive anthropology is not to answer our deepest questions, but to make available to us answers that others, guarding other sheep in other valleys, have given, and thus to include them in the consultable record of what man has said." (Geertz, 1973: 30)

Finalmente os resultados deste trabalho objetivam propiciar crescimento no ensino-aprendizagem de literatura estrangeira e também levantar novas perguntas e novas possibilidades de pesquisa tendo em vista que a pesquisa etnográfica, como informa Van Lier (1989), é um processo cíclico no qual estamos inseridos e não um processo linear com um ponto de chegada pré-determinado:

"Ethnography is thus a cyclical enterprise. While it is clearly data-based and data-oriented (ie. empirical), it also draws on and fuels theories and speculative assumptions. (...) It is important to realise that we do not start in any particular place (eg. at the data-end); rather, we are already in the cycle, as member of society, we merely sharpen our vision as we continue to progress." (Van Lier 1989:47)

Assim espero que esta pesquisa colabore para a reflexão sobre a sala de aula de literatura estrangeira e que junte-se a outras vozes que buscam o desenvolvimento de uma prática educacional significativa.

Ao intentar novos caminhos para o ensino de literaturas em língua inglesa, senti a necessidade de travar um diálogo com aqueles que já voltaram seus olhares para a sala de literatura e têm pesquisado sobre as dificuldades e possibilidades desse ensino. A reflexão sobre educação literária em língua inglesa está presente em trabalhos como os dos pesquisadores Menezes de Souza e Izarra da Universidade de São Paulo e também em pesquisas como as de Vera H. G. Wielewicki da Universidade Estadual de Maringá e de Clarissa Menezes Jordão da Universidade Federal do Paraná. Dialogo com esses professores e pesquisadores na primeira parte desse trabalho. Semelhantemente a Wielewicki e Jordão, em suas pesquisas de doutorado, foi a preocupação pelas dificuldades encontradas no ensino/aprendizagem de literaturas estrangeiras em universidades brasileiras que me levou a iniciar uma investigação a respeito.

Pelo fato de lecionar as referidas disciplinas, em nível superior, tive, mais facilmente, o acesso aos alunos para o levantamento inicial sobre as visões que estes traziam sobre o ensino de literatura. O levantamento ocorreu através de um questionário onde as seguintes questões eram levantadas:

1. Em sua opinião, qual a importância de se estudar literatura?
2. O que você espera aprender nas aulas de literatura inglesa e norte americana?
3. O que é 'leitura' para você?
4. Qual a importância de ler os clássicos atualmente?

A intenção era sondar que expectativas as alunas traziam para sala de aula, bem como suas concepções sobre educação literária e sua relação com o texto literário e o ato de leitura. Minha expectativa, ao ter acesso à algumas das crenças das alunas, era detectar possíveis dificuldades presentes no ensino/aprendizagem das disciplinas de Literatura Inglesa e Norte Americana. O resultado deste levantamento inicial possibilitou um diálogo com as pesquisas aqui já mencionadas. As questões que se evidenciaram no referido

levantamento referem-se: 1) à visão que o aluno tem do autor literário; 2) a sua própria interação com o texto literário (como leitor); 3) os procedimentos didáticos pedagógicos e a filosofia da educação presentes no ensino de literatura e 4) as relações de poder que se estabelecem no processo de leitura e na educação literária.

As questões evidenciadas no levantamento inicial são tratadas no **capítulo 1**, onde há um dialogo entre as pesquisas aqui citadas e meu levantamento inicial; neste capítulo também trago para o diálogo, concepções teóricas pós-estruturalistas, como as de Barthes, De Certeau e Foucault, que norteiam meu trabalho.

No **capítulo 2** proponho abordar dados, obtidos no decorrer do levantamento e também atividades de leitura que visaram promover rupturas na maneira usual dos alunos lerem, estes serão analisados à luz de concepções pós-modernas sobre língua, linguagem e literatura. Os dados usados na segunda parte dessa pesquisa foram coletados entre agosto de 2003 à novembro de 2004 em uma universidade particular do grande ABC. Os alunos envolvidos cursavam Letras, com dupla habilitação Português e Inglês, no período noturno. Todos os sujeitos de pesquisa atenderam as disciplinas de Literatura Inglesa e Norte Americana como obrigatórias para a conclusão do curso. A pesquisa envolveu três turmas distintas, com a média de quinze alunos cada uma. Cada grupo participou da pesquisa por um semestre enquanto cursava as disciplinas em questão. Os sujeitos envolvidos concordaram em contribuir e participar da pesquisa, cedendo seus diários, respondendo a questionários e entrevistas e acostumando-se a freqüente presença do gravador em nossas aulas.

Os diários de leitura foram pedidos aos alunos como parte de seu trabalho nas disciplinas de literatura estrangeira. Os alunos deveriam, a cada leitura ou atividade de leitura realizada em classe, escrever suas impressões, reflexões e opiniões em um diário de leitura. Esse diário é uma forma de diálogo entre a professora/pesquisadora e os alunos/ sujeitos de pesquisa.

As leituras em classe, realizadas nessa fase da pesquisa, atenderam a alguns critérios: primeiramente estas faziam parte do currículo proposto pela universidade; as obras estudadas, com exceção às peças de Shakespeare, foram lidas no original em inglês; os textos foram selecionadas levando em conta a dificuldade lingüística dos alunos; contos e poemas foram lidos na integra enquanto romances e peças tiveram apenas trechos selecionados pela professora; as peças de Shakespeare foram lidas em Português e integralmente.

Ao selecionar os textos a serem trabalhados, a pesquisadora viu-se diante de um impasse: usar traduções, leituras simplificadas ou trabalhar com os textos originais. As versões ou leituras simplificadas foram descartadas, uma vez que, apesar de serem um instrumento interessante para aprendizes de língua inglesa, não possuem as características de um texto literário. A pesquisadora optou então por usar, sempre que possível, o texto original em inglês ou, em alguns momentos, sua tradução para o Português.

Devido à limitação lingüística de boa parte do alunos, os textos mais extensos não foram lidos integralmente, mas trechos previamente selecionados. O trechos selecionados foram, na maioria das vezes, lidos em sala de aula. A leitura era normalmente guiada pela professora e realizada em duplas ou pequenos grupos. A leitura instrumental dos textos possibilitou que alunos menos fluentes não se sentissem excluídos do processo de leitura.

Alguns contos foram lidos tanto no original em inglês, como na versão em língua portuguesa. O texto em inglês, seria trabalhado em sala de aula, mas os alunos teriam prévio acesso à obra em Inglês e Português. As peças de Shakespeare foram lidas apenas em Português, isso ocorreu para facilitar e agilizar a leitura dos alunos que leram em pouco mais de um mês duas ou três peças do referido autor.

As atividades de leitura foram preparadas com a intenção de propiciar letramento crítico, ou seja, uma ampliação na maneira dos estudantes lerem os textos literários e também os textos que os rodeiam, não os assimilando de maneira passiva, mas numa atitude questionadora. Assim, pensei ser necessário, incluir nos exercícios de leitura alguns conceitos de teóricos que norteiam minha pesquisa. Discussões sobre: a importância do contexto, baseada no trabalho de Bakhtin e Bhabha; diferença entre sujeito iluminista e pós-moderno, segundo Hall; desconstrução e oposições binárias, de acordo com Derrida, são alguns exemplos de conceitos que permearam as leituras dos textos propostos. A inserção, direta ou indireta, de idéias pós-modernas e/ou pós-estruturalistas objetivou causar mudanças nas visões de mundo dos alunos, para assim talvez, desencadear expansões nas interpretações arraigadas entre eles.

As concepções de língua e linguagem e literatura presentes no capítulo dois, fazem parte do trabalho teórico de Mikhail Bakhtin e Jacques Derrida, concepções essas que contribuíram para ampliar meu olhar e permearam a elaboração das atividades de leitura e a análise dos dados.

Durante a pesquisa, senti a necessidade de ampliar o campo pesquisado e voltar meu olhar para a prática docente e discente em outras universidades. Assim, entrei em contanto com três universidades e pedi a colaboração dos docentes que atuavam lecionando as disciplinas de literatura inglesa e norte americana. As universidades que participaram dessa fase da pesquisa são instituições particulares, sendo duas localizadas na cidade de São Paulo e uma na grande São Paulo. Os docentes que no decorrer dessa pesquisa menciono como professor 1, professor 2 e professor 3, não só concordaram em gravar uma entrevista com a pesquisadora como de pronto concordaram em aplicar um questionário, elaborado pela pesquisadora, aos alunos que aceitassem participar da pesquisa.

No **capítulo 3** narro, a análise dos questionários e também as entrevistas com os professores. A análise dos dados é permeada por

concepções da pedagogia crítica, concepções que, acredito, trazem novas possibilidades para a educação e, nessa pesquisa, para a educação literária. No capítulo 3 também apresento uma tentativa de aplicar as concepções da pedagogia crítica ao ensino literário/de leitura e alguns dos resultados desse trabalho.

Os questionários aplicados aos discentes visavam investigar: a) a visão dos alunos quanto à sua fluência em língua inglesa; b) a inserção dos alunos no mercado de trabalho; c) as crenças presentes em suas expectativas em relação às disciplinas de literatura estrangeira; d) a relação dos alunos com a leitura de textos de literatura em língua inglesa. Assim, as seguintes questões foram colocadas aos alunos:

1. Há quanto tempo você estuda inglês?

   a) até 6 meses
   b) 6 meses a 1 ano
   c) 1 a 2 anos
   d) mais de 2 anos

2. Você trabalha?

   a) sim Em qual área? _____

   b) não

3. Em sua opinião, qual a importância de se estudar literatura estrangeira?

4. O que você espera aprender nas aulas de literatura inglesa e norte-americana?

5. Qual a importância de se ler os 'clássicos' atualmente?

6. Você lê textos literários em inglês...

   a) com facilidade
   b) com certa dificuldade
   c) com muita dificuldade
   d) não lê em língua inglesa
   e) outra. Especifique _____

   Justifique sua resposta.

Os alunos envolvidos não eram obrigados a responder o questionário, assim, em cada universidade investigada, apenas parte dos alunos de cada disciplina participou da pesquisa. Nesta fase da pesquisa oitenta alunos, entre as três instituições, foram investigados. Os discentes e docentes aqui investigados atuavam conjuntamente, ou seja, primeiramente era realizada uma conversa e entrevista com o docente responsável pelas disciplinas de literatura estrangeira e então seus alunos eram convidados a participar da pesquisa através dos questionários.

A entrevista com os docentes era sempre realizada após um primeiro contato entre a pesquisadora e o docente envolvido. Todos os docentes aqui citados se mostraram abertos para falar de sua prática docente e da realidade de seus alunos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A seguir as questões que originaram o diálogo com os professores:

1. Como você percebe seus alunos quanto a:
   - proficiência em língua inglesa.
   - tempo para estudo.
   - expectativas de trabalho e vida acadêmica.

2. Em sua opinião, qual a contribuição das literaturas estrangeiras na formação de futuros professores?

3. Como é a leitura de textos literários em sua sala de aula?
   - quanto os alunos lêem?
   - a leitura é feita em português ou inglês?
   - que tipo de atividade de leitura são realizadas em sala de aula? Ou: há atividades de leitura realizadas em sala de aula?

4. Qual a importância de se aprender dados biográficos sobre os autores (dos textos trabalhados em sala) e suas épocas? Isso é trabalhado em sala de aula? Em caso positivo, por quê?

5. Como você avalia os alunos quanto ao aprendizados de literatura estrangeira? Ou: Em que momento/etapa do aprendizado de literatura estrangeira você considera que o trabalho está feito/semeado?

A entrevista realizada com os docentes tinha como objetivo investigar: a) a forma como o professor percebe seus alunos; b) as concepções e/ou ideologias presentes na prática docente; c) o objetivos pedagógicos presentes na prática docente; d) as expectativas dos educadores quanto ao resultado de sua prática. Ao buscar entender como os professores de literatura concebem seu papel na formação de futuros professores, o objetivo era perceber o papel da literatura estrangeira no curso de letras e sua colaboração para o desenvolvimento dos estudantes.

A base teórica desse trabalho segue uma premissa, creio que já explicitada aqui, de abordar as questões postuladas bem como todos os dados levantados sob a perspectiva de concepções e teorias pós-modernas e pós-estruturalistas e também da pedagogia crítica. Essas concepções não são abordadas como a única resposta possível, mas como o caminho escolhido por essa pesquisa para pensar o ensino literário.

1. O ENSINO DE LITERATURAS INGLESA E NORTE AMERICANA NO BRASIL – DIÁLOGOS E REFLEXÕES.

Na busca de novos caminhos para o ensino de literaturas em língua inglesa, entendi a necessidade de não somente olhar para minha sala de aula ou para a prática dos sujeitos desta pesquisa, mas, também, conforme anunciado na introdução, dialogar com aqueles que já voltaram seus olhares para a sala de literatura e que têm pesquisado sobre as dificuldades e possibilidades desse ensino. Assim, procurei usar meu levantamento inicial para estabelecer um diálogo com alguns professores e pesquisadores da área. Nesse caminho, conforme salientado na introdução, encontrei e dialoguei com os trabalhos de doutorado de Wielewicki (2002) e de Jordão (2001), além de também dialogar com as pesquisas de Menezes de Souza (1999) e Izarra (1999). A seguir traço algumas análises que surgiram diante da observação dos dados desta pesquisa e os trabalhos dos pesquisadores aqui mencionados, quais sejam: a questão do autor e da autoridade, a autonomia na construção de sentidos, leitura e literatura no curso de Letras e a dialética das relações pedagógicas.

1.1. A busca pelo autor e pela autoridade.

Em sua busca para compreender a agência discente e a sala de aula de literaturas de língua inglesa Wielewicki (2002) apresenta seu descontentamento diante de professores de literatura que focavam suas aulas apenas em informações sobre a vida dos autores e o enredo de suas obras, conteúdo que poderia ser facilmente encontrado em livros. Wielewicki (2002) ainda afirma que tanto professores como alunos de literatura pareciam apoiar-se demasiadamente no autor como fonte legítima de significado. Em minha pesquisa inicial pude observar que essa questão parece continuar presente nas salas de aula de literatura e também na concepção que alunos de letras têm sobre educação literária. Ao serem indagadas sobre o que esperavam aprender nas aulas de literatura estrangeira, os alunos parecem ainda

conservar a idéia de que informações factuais sobre a vida de autores seriam relevantes para sua formação:

A8 – Espero aprender um pouco sobre os principais autores e como influenciaram seu tempo.
A10 – Espero ter um conhecimento melhor dos autores ingleses e americanos.
A14 – Espero aprender quem foi o autor, o que diz seus livros e que idéia ele passa. [1]

Segundo tais depoimentos, a figura do autor parece guardar uma fonte de conhecimento a qual as alunas esperam ter acesso através do estudo da literatura. As declarações das alunas acima parecem conter uma atitude diante do texto literário que coloca o significado de um texto em quem o produziu, o professor seria então um intermediário entre o aluno e os autores ingleses e americanos e suas idéias. Para os alunos investigados, as questões envolvidas parecem ser: 'Como sabermos o que o autor quis dizer?' 'Como ler um texto corretamente conforme o autor teria desejado?'. Com base na declaração de A14, pode-se inferir que os alunos esperam encontrar repostas para perguntas tais como: 'Quem foi Shakespeare?', 'O que Shakespeare quis dizer em Hamlet ?' ou ainda 'Qual a interpretação correta de Hamlet?'. Interpreto que as referidas questões suscitam, portanto, um amplo trabalho de reflexão crítica; Barthes (1988:66) denomina esse tipo de enfoque como o império do autor, onde a explicação de uma obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, através da obra poderíamos chegar a *voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a entregar a sua "confidência".*

Menezes de Souza (1999) também aponta para o domínio do autor em detrimento do leitor: Ao observar salas de aula de literatura, o autor notou a predominância de aulas expositivas monológicas que enfatizavam as condições de produção do texto, em termos de informações sobre período histórico e informações biográficas do autor. Segundo esse autor, esse tipo de aula parece sugerir que o texto é visto como um monumento cultural legítimo e autorizado cujo significado pré-existe à presença de um leitor não autorizado.

Essa crítica leva à compreensão de que a sala de aula de literatura parece estar impregnada com a idéia de logocentrismo que, segundo Derrida (1999), seria o estabelecimento de um centro, uma origem, uma essência, um Deus e assim uma só verdade. O problema com os centros, seria sua imutabilidade, ou seja, o centro é sempre centro, e sempre o mesmo centro, e tudo o que se opõe a ele será sempre marginal. O texto literário teria então uma única interpretação correta, uma verdade que foi transmitida pelo autor e que deve ser decifrada pelo leitor. A sala de aula logocêntrica favorece o silêncio do aluno e a fala constante do professor, que seria o leitor capaz de decifrar a verdade de um texto ou de pelo menos parafrasear uma interpretação legitimada que estaria no livro didático ou na fala de um crítico literário. Assim, o autor, o texto, o crítico e o professor são sempre figuras centrais detentoras da verdade enquanto alunos silenciosos devem abandonar suas próprias interpretações, porque são muitas vezes entendidas como marginais, para assimilar e reproduzir a interpretação 'correta' de uma fonte autorizada.

Segundo Jordão (2001:156) o ensino de literatura no ensino superior acaba se *caracterizando como um processo de reprodução em que as alunas reproduzem o discurso das professoras, que por sua vez reproduzem o discurso da crítica literária.* O conhecimento, então, torna-se apenas um conjunto de informações que deve ser sempre reproduzido e nunca questionado. Ainda segundo Jordão (ibid:157), *os significados produzidos a partir dos textos literários são vistos como imanentes aos textos, e portanto fixos e estáveis* , a leitura seria assim apenas a assimilação de dados e/ou de interpretações pré-estabelecidas.

O ensino como transmissão/assimilação tem sérias implicações educacionais e sociais, pois esse tipo de ensino tem sofrido questionamentos quanto à capacitação dos alunos para dialogar com os textos e ampliar sua competência interpretativa, Izarra (1999) aponta para as implicações de uma prática educacional reprodutivista:

---

[1] Todas as transcrições estão na íntegra, sem correções.

"...some literature teaching practices today have serious educational and socio-political implications to the extent that they still maintain relations of dominance that empower either the teacher, the critic or the text. The latter is generally seen as containing undecipherable codes or unintelligible cultural practices that have to be mediated by an authority. The pedagogical practices give priority to the conditions of production of the text (e.g. historical background, biographical data, etc.) rather than to empowering of the students to deal not only with the former conditions but especially to establish a dialogue with the conditions of production of *a reading* of the text." (Izarra 1999:02)

Estes estudos teóricos indicam, portanto, que o império do autor e a sala de aula logocêntrica não possibilitam a capacitação do aluno como leitor e sim sua eterna dependência e submissão a um intérprete legitimado. Esse aluno que será professor, por sua vez, possivelmente continuará a reproduzir significados pré-estabelecidos sem questioná-los ou possibilitar o questionamento de seus alunos. Wielewicki (1999:322) afirma que as disciplinas de literaturas estrangeiras ensinadas na universidade a futuros professores apenas como assimilação de informações sobre a cultura estrangeira, *podem ser uma maneira de manter o status quo cultural, de acordo com o qual países de terceiro-mundo como o Brasil, são levados a acreditar que somos culturalmente inferiores a países de primeiro mundo* como os EUA e a Inglaterra.

Izarra (1999:03) propõe que a literatura deve ser percebida de diferentes perspectivas e que educadores devem oferecer a seus alunos a possibilidade de *experimentar a literatura como leitores criativos, como construtores de seus próprios significados*. No entanto, para que esses leitores criativos e construtores de seus próprios significados possam ter voz na sala de aula de literatura, precisaríamos encarar a *morte do autor* como sugere Barthes (1988). Barthes (1988:69) afirma que *uma vez afastado o Autor, a pretensão de "decifrar" um texto se torna totalmente inútil. Dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura.* Poderíamos então afirmar que o afastamento do autor possibilitaria uma leitura

passível de significados múltiplos onde, como afirmou Barthes (1988), tudo estaria para ser *deslindado* e não para ser *decifrado*.

No contexto educacional muito tem se falado sobre uma educação que seja centrada no aluno, que considere suas necessidades e sua realidade, uma educação onde a voz do aluno seja ouvida e que o capacite a construir seus próprios significados. As diretrizes curriculares para os cursos de letras (CES 492/2001) propõem a formação de professores que tenham a capacidade de *reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários,* as diretrizes propõem ainda que os estudos tanto lingüísticos como literários *devem perceber a língua e a literatura como prática social,* o currículo deve então dar prioridade *à abordagem intercultural, que entenda a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.* Essa proposta, no entanto, não parece estar de acordo com o que acontece na prática nas aulas de literatura em universidades brasileiras.

Segundo observações feitas em uma universidade pública e duas universidades particulares no estado do Paraná, Jordão (2001:156) afirma que o ensino de literatura vem servindo como um *elemento de sujeição de alunas e professoras às estruturas interpretativas dominantes, que determinam o que vale como conhecimento e como esse conhecimento pode ser produzido e distribuído em sala de aula.* Wielewicki (2002:204), ao buscar as possíveis causas de frustração de professores e alunos com as disciplinas de literatura em língua inglesa em duas universidades do interior do Brasil, sugere que *o modelo de educação positivista moderno que pressupõe o cumprimento de objetivos predeterminados e a aferição dos resultados por meio de testes*, possa ser um dos motivos da frustração de alunos e professores, visto que este modelo ao tentar garantir resultados controlando o que deverá ser assimilado pelo aluno e de que forma esse conhecimento deve ser assimilado, impossibilita a agência discente. Assim Wielewicki (2002:208) afirma que *modelos educacionais que se pautem por objetivos excessivamente centrados na aferição de resultados levarão à frustração.*

Segundo os estudos aqui mencionados, podemos concluir que a prática em sala de aula, ainda está pautada em concepções que privilegiam a idéia de verdade única, onde o professor seria o intérprete autorizado de um texto, que não é apenas um texto, mas sim a 'confissão' de um autor sempre presente. Podemos verificar essa problemática, nas observações de Menezes Souza ao pesquisar aulas de literatura:

"The teachers observed seem to have adopted, in practice, an authoritarian monological posture as privileged interpreters of 'sacred works' whose reading instead of being actively constructed by the readers/learners, are in fact portrayed as timelessly fixed and stable." Menezes de Souza (1999:31)

Segundo Menezes de Souza (1999) o texto em sala de aula não é apenas um texto, mas uma 'obra sagrada', o que acaba por distanciar os leitores do texto. A construção ativa de significados e não a admiração passiva diante de um texto pode ser um passo importante para a agência discente, atitude essa que não pretende minimizar ou negar a agência docente ou ainda negar a existência de um autor que pensou, planejou e escreveu um determinado texto. O que Barthes (1988) parece questionar é a questão da autoria e a idéia de que o significado de um texto é o produto de um único individuo. Ao tirar as 'traves' do texto e não atribuir à literatura um "segredo" , ou seja, um sentido único, podemos ver o texto como *um espaço de dimensões múltiplas* (Barthes 1988:68) onde as vozes dos leitores/alunos não precisam ser silenciadas.

Ao pensarmos no autor como presente em nossas aulas, ou mesmo se pensarmos que essa presença constitui uma das dificuldades dentro da educação literária, seremos levados também a refletir sobre o leitor, quem é esse leitor que teoricamente pode ser o foco do processo de educação literária, mas que em muitos momentos, como demonstram as pesquisas aqui citadas, tem sua voz marginalizada. Não trato aqui o leitor de forma generalizada, mas sim o leitor presente nas salas de aula universitárias, leitor que é o sujeito dessa e de outras pesquisas etnográficas.

1.2. A questão da “autonomia” na construção de sentidos.

Em sua pesquisa Wielewicki (2002) faz um levantamento de histórias pessoais dos alunos de letras, não com o objetivo de traçar um perfil e assim buscar um ‘estereótipo’ do aluno de letras, mas reportar algumas das histórias de vida de seus alunos que poderiam ser pertinentes para a pesquisa sobre a aula de literatura de língua inglesa. Assim como Wielewicki (2002) não desejo traçar um perfil do aluno de letras, pois isso poderia nos trazer uma falsa compreensão totalizadora desse sujeito, mas também senti a necessidade de conhecer um pouco daqueles que exercem a agência discente na sala de aula de literatura.

Ao analisar questionários respondidos pelos alunos, Wielewicki (2002) observou que a maioria deles tem uma ocupação profissional concomitante com seus estudos e boa parte desses alunos trabalhavam mais de vinte horas semanais. O estudo de língua inglesa parece ter sido a principal motivação dos alunos questionados para escolherem o curso de Letras, no entanto muitos deles afirmaram estar decepcionados com seu aprendizado de língua inglesa no curso. Alguns alunos afirmaram que o estudo de Literatura teria sido sua motivação para a escolha do curso de Letras, mas muito poucos mencionaram a literatura em língua inglesa. Segundo Wielewicki (2002), as duas dificuldades básicas dos acadêmicos seriam a falta de tempo, seja esta devido ao trabalho ou mesmo a questões familiares, e a dificuldade com a língua. A falta de tempo agravaria a dificuldade de língua, uma vez que os alunos afirmam não ter tempo para se dedicar aos estudos e a leitura de textos em língua inglesa, o que muitas vezes levaria à falta de motivação para com a disciplina.

O levantamento realizado na Faculdade do grande ABC revela uma realidade muito semelhante. Essa semelhança merecerá, por si só, uma análise nesta pesquisa (no item 1.3) Entre as alunas que responderam ao questionário, noventa por cento já estão inseridas no mercado de trabalho,

sendo que cinqüenta por cento já atuam como professoras da rede estadual. Quanto à motivação para procurar o curso de letras, a maioria das alunas parece demonstrar interesse em atuar no ensino de língua e não literatura, sendo o interesse maior por língua materna e não língua estrangeira. Não parece haver interesse em atuar na área de literatura estrangeira ou progredir nos estudos após a faculdade. No entanto, a maioria afirmou apreciar o estudo de língua inglesa e ver no estudo de literatura estrangeira uma possibilidade de adquirir conhecimento e cultura. A16 ilustra sua expectativa de adquirir conhecimento e cultura ao demonstrar o que espera das aulas de literatura Inglesa e Norte Americanas: “Me tornar uma pessoa culta”. A preocupação com concursos é um tópico constantemente ligado ao aprendizado de literatura estrangeira. Conhecer autores e obras canônicos, que freqüentemente são temas de questões em concursos da rede pública, parece ser um objetivo partilhado por diversos estudantes.

As alunas foram indagadas sobre sua fluência em língua estrangeira. Mais de setenta por cento declarou ter um conhecimento mediano de língua inglesa e poucas alunas afirmaram ter boa fluência no idioma. As estudantes parecem acreditar que o ensino de língua na faculdade não seria suficiente para prepará-las para a prática docente. Muitas tiveram suas expectativas frustradas ao perceber que o ensino de língua, dentro do curso de letras, não seria suficiente para propiciar proficiência no idioma escolhido. As alunas com maior conhecimento de língua estrangeira reforçam essa idéia ao atribuírem seu melhor desempenho à cursos livres de idiomas. A falta de tempo para estudo e leitura é outro fator bastante presente nas respostas dos investigados. Os grupos, sujeitos dessa pesquisa, cursam o período noturno na universidade e, como já mencionado anteriormente, estão, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho. Muitas alunas exercem ‘jornada tripla’, trabalhando nos períodos da manhã e da tarde e estudando à noite.

Como pesquisadora-participante, percebo a contribuição das declarações das estudantes para a percepção sobre a prática docente no

ensino de literaturas em língua inglesa no curso de Letras. Percebi que os alunos e 'leitores' formavam um grupo bastante heterogêneo, quanto a sua habilidade lingüística, conforme ressaltado anteriormente. Ao descreverem sua proficiência na língua inglesa, poucos indicam ter boa fluência. A grande maioria definiu ter conhecimento básico ou intermediário do inglês, sendo que, muitos destes iniciaram os estudos desse idioma no curso de Letras. A relevância desses dados consiste na definição dos livros a serem lidos ao longo do curso, em se tratando das disciplinas de Literatura Inglesa e Norte Americana. Alguns desses alunos encaravam as disciplinas de literatura estrangeira com receio e até temor, pois não se sentiam preparados para ler os 'clássicos' em inglês ou mesmo para expressar-se sobre o assunto usando o idioma em questão. Por outro lado, alguns alunos viam nas aulas de literatura uma chance de melhorarem sua habilidade lingüística ou de sanarem as possíveis dificuldades com o idioma herdadas de semestres anteriores. A declaração de uma aluna em particular me chamou a atenção. Ao responder o que esperava aprender nas aulas de literatura, A12 revelou seu foco no aprendizado do idioma: "Espero aprender o idioma porque até agora não tive acesso". Essa aluna parece ver no ensino literatura apenas mais uma oportunidade suprir sua deficiência no idioma. O ensino literário pode, entre outras coisas, contribuir para o crescimento lingüístico dos alunos, mas a idéia de que o ensino literário seria apenas um coadjuvante no ensino de línguas, parece não condizer com a formação de futuros professores no curso de letras.

Na terceira fase dessa pesquisa, quando o campo pesquisado foi ampliado incluindo outras universidades particulares no estado de São Paulo, os alunos foram novamente indagados sobre suas expectativas em relação às disciplinas aqui abordadas e também sua relação com a leitura em língua inglesa e o tempo que dispunham para estudo e leitura dos textos. Sendo assim, os pesquisados foram questionados quanto ao tempo de estudo da língua e sua habilidade em ler no idioma. Mais da metade dos pesquisados declarou estudar inglês há mais de dois anos e mais de vinte por cento afirmou estudar inglês há um ou dois anos. Apesar de já terem um certo tempo de contato com o idioma, a maioria dos alunos parece ter grandes dificuldades em

ler textos em inglês. Entre os sujeitos dessa pesquisa, cerca de setenta por cento, afirma ter alguma ou muita dificuldade em ler textos em inglês, cerca de vinte por cento afirma que não lê em língua inglesa e somente dez por cento declarou ler em inglês com facilidade. Os dados apontam para uma situação bem parecida com a descrita inicialmente, um grande número de alunos com pouca ou nenhuma fluência no idioma e uma minoria fluente. Os professores entrevistados também apontam para essa situação, o professor1 (de agora em diante P1) fala sobre a fluência de seus alunos de literatura:

P1 - Ah, a proficiência da língua é o mínimo. Numa sala de 80, tem 3 que sabem inglês suficientemente bem pra dar alguma coisa.

Segundo os professores entrevistados, não é possível pedir a leitura de livros no original em inglês. Assim, costumam optar por ler os textos em português ou usar leituras facilitadas em inglês. Outro obstáculo apontado pelos professores, sujeitos dessa pesquisa, seria o número de alunos em sala de aula que giraria em torno de oitenta. Os alunos parecem chegar à universidade com pouco ou nenhum conhecimento do idioma com o qual pretendem trabalhar, e os anos de estudo da língua na universidade não parecem sanar ou remediar essa situação.

Os alunos também foram questionados quanto a sua ocupação profissional. Cerca de noventa por cento dos alunos exercem algum tipo de atividade profissional e mais da metade dos alunos pesquisados já atuam como professores. Estamos diante de um quadro onde os estudantes parecem ter pouco preparo em língua estrangeira e também pouco tempo para dedicarem ao estudo, visto que a grande maioria já trabalha. Outro fator a ser considerado é que esses alunos que parecem pouco preparados academicamente, muitas vezes, já atuam como educadores, ou seja, muitos dos alunos em nossas salas de aula não são futuros professores, mas profissionais inseridos principalmente na rede pública.

A questão da língua estrangeira é bastante complexa, pois no vestibular a língua inglesa não é pré-requisito para o curso de Letras com habilitação português-inglês em grande parte das universidades e assim muitas vezes a falta de conhecimento em língua inglesa passa a ser motivo de dificuldades e frustrações para professores e alunos. Wielewicki (2002) também constata a deficiência lingüística como um dos problemas mais citados por professores e alunos:

> "A dificuldade com a língua estrangeira é o principal problema apontado tanto por alunos quanto por professores nas aulas de LI. Através das histórias pessoais narradas pelos acadêmicos, pode-se ver que poucos deles realmente ingressam no curso com um nível satisfatório de proficiência na língua estrangeira. Ao contrário, grande parte dos estudantes vê o curso de Letras como uma oportunidade de aprender a língua, como um tipo de substituto de cursos de língua oferecidos por institutos de língua privados ou mesmo pelo ensino médio regular." (Wielewicki 2002:131)

As dificuldades lingüísticas de alunos do curso de Letras muitas vezes se torna o principal tema quando professores e alunos discutem sobre o ensino de literaturas estrangeiras, muitos defendem o uso da literatura como instrumento para melhorar as habilidades lingüísticas dos alunos. Segundo Jordão (2001:31) não raramente as alunas entrevistadas sugerem que o ensino de literatura *funciona como instrumento para o ensino de língua.* Ainda segundo Jordão (2001:31) as professoras pesquisadas *justificam o trabalho com a literatura apontando sua importância para a aprendizagem da língua, para a percepção da língua em contextos reais de uso como seriam os textos literários, "sedimentando" o trabalho lingüístico realizado nas disciplinas anteriores do curso de Letras.* Segundo essa concepção o ensino literário seria um coadjuvante no ensino de língua inglesa.

Tendo em vista as pesquisas de Jordão (2001) e Wielewicki (2002) e também minhas investigações em salas de aula de literatura estrangeira, creio que se possa concluir, que boa parte dos alunos universitários dentro do curso de letras não possui proficiência no idioma que estudam e muitos deles vêem

nas disciplinas de literatura em língua inglesa uma oportunidade de melhorar suas habilidades lingüísticas. Se pensarmos que o ensino de literatura envolve o ensino de leitura, ou que a leitura de textos literários é parte fundamental na educação literária, podemos dizer que estamos diante de leitores que ainda enfrentam dificuldades de compreensão em sua prática de leitura.

Os depoimentos de alguns alunos investigados me levaram à compreensão de que alguns fatores podem conduzir a marginalização das vozes de certos alunos na aula de literatura. Por exemplo, a diferença de competência lingüística, entre eles. Os alunos que "dominam" menos o idioma inglês se intimidam diante dos colegas que sabem mais esse idioma. Verifica-se também que esse sentimento de marginalidade é freqüentemente reforçado pelos estudantes que sabem mais ou julgam saber mais. Um outro fator seria a diferença de conhecimento entre professor e aluno. Os alunos vêem o professor como o portador da interpretação 'correta' do texto, além de vê-lo como o especialista que tem a competência lingüística adequada para entender o texto e seu valor, portanto, um professor com duplo valor, sabe literatura e língua. Há levantamentos que apontam que essa relação é, algumas vezes, reforçada pelos professores, confirmando a dialética das relações. Portanto, a língua inglesa estaria, juntamente com o texto, o autor e o professor na posição central nas aulas de literatura estrangeira legando mais uma vez ao aluno/leitor uma posição marginal e submissa.

Algumas questões de grande importância emergem a partir das constatações acima citadas: A leitura de um texto literário é uma atividade unicamente lingüística? Seria a língua a maior dificuldade no ensino de literatura estrangeira? O ensino de literatura estrangeira funcionaria apenas como um auxiliar para o ensino de língua? A seguir procuro refletir sobre essas questões e suas implicações para o ensino de literatura estrangeira dentro do curso de letras.

1.3. Leitura, texto literário e o curso de Letras

Em sua definição de leitura para a enciclopédia Einaudi, Barthes (1987) apresenta a leitura não apenas como uma técnica de decodificação, mas também como uma prática social, a leitura humana nunca é neutra ou inocente, a leitura *é um ato, a produção de um outro texto, e não reprodução pelo idêntico, a amplificação do texto que a ocupa.* Parece incontestável que ler é decodificar letras, palavras, sentenças em um determinado código, mas como qualquer outro ato humano a leitura tem implicações ideológicas e sociais. No levantamento sobre o significado da leitura, obtive respostas diversas e tenho a impressão que ao escrever suas definições de leitura as alunas não tinham em mente apenas o ato de decodificar palavras, mas uma experiência pessoal que pode ter um significado diferente para cada individuo.

A8 – Leitura é uma das formas mais interessantes para o entretenimento. É também importante para entrar em contato com diversas informações que auxiliam na nossa formação.

A9 – Ler é ter uma visão do mundo.

A15 – A leitura é a plenitude do conhecimento, ou seja, viajar através das palavras, do real ao irreal e vice-versa.

Conclui-se, pelos depoimentos, que ler pode ser entretenimento e ao mesmo tempo uma forma de se capacitar como profissional, uma oportunidade de viajar por outros lugares e outros mundos ou ter uma visão de mundo. Ler também pode ser um bem capital, no qual ler é obter algo, informação, conhecimento, cultura. A quantidade de livros lidos muitas vezes demonstra o valor de uma pessoa dentro da sociedade, os livros que essa pessoa leu ou o conteúdo que apreendeu não raramente determinam seu sucesso, como a aprovação em um vestibular ou concurso. A aluna 13 parece ver a leitura como um instrumento para obter um capital, no caso o conhecimento:

A13 – Leitura é fundamental, pois é através dela que obtenho mais conhecimento das coisas.

Ao final de um semestre foi realizada uma entrevista com algumas alunas sobre suas impressões a respeito dos cursos de literatura e uma delas que havia prestado o concurso para professor da rede estadual pareceu bastante satisfeita ao dizer:

A2 – Achei super importante, principalmente agora que nós prestamos o concurso, então achei super importante porque no concurso eu consegui acertar todas.

Interpreto que as leituras dos textos literários haviam adquirido um valor material para A2, tinham significado a aprovação em um concurso público, um avanço em sua vida profissional. Para aqueles alunos, ler obras de autores canônicos pode significar enriquecimento cultural, mas principalmente um passaporte, seja para a aprovação nas disciplinas em curso ou em um concurso:

A10 – É muito importante conhecer (os clássicos) para nos preparar para algum concurso ou para ter uma boa leitura.

A13 – Os clássicos da literatura são importantes principalmente em concursos, pois esses são requisitados para testar o grau de conhecimento das pessoas.

Percebe-se que para os estudantes a leitura de um texto literário não é apenas um ato lingüístico, é também uma prática social, um ato ideológico e político, pois envolve mais do que decodificar um certo número de palavras ou frases, trata-se de construir significados, administrar posições sociais e de refletir sobre o papel do professor na sociedade.

Na análise que Michel De Certeau (1998) faz da leitura podemos encontrar importantes contribuições para a reflexão sobre leitura e literatura. Esse autor explicita e critica a visão tradicional na qual a leitura não é normalmente associada à produção, quem lê é aquele que recebe o texto de alguém que o produziu. Ele também aborda a concepção tradicional de comunicação, na qual se acreditava que em um diálogo há um interlocutor que

produz a fala e de outro lado um receptor que escuta passivamente. Ainda segundo esta visão: *escrever é produzir o texto; ler é recebê-lo de outrem sem marcar aí o seu lugar, sem refazê-lo* (De Certeau 1998:264). Caberia então ao leitor apenas decifrar as palavras contidas no texto? Ao decifrar as letras também atribuímos sentido e não seria possível atribuir sentidos sem o que De Certeau (Ibid) chama de memória cultural adquirida, ou seja quando deciframos um texto trazemos conosco nossa memória cultural, nossos significados. Segundo esse mesmo autor, toda leitura, seja de uma criança ou de um cientista, é *precedida e possibilitada pela comunicação oral* (ibid:263), por tudo aquilo que o leitor traz para o texto ao se debruçar sobre ele. O sentido é um produto do leitor e não apenas do autor. O leitor por sua vez *não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória)*.(Ibid:264-265)

Ao tratarmos do texto literário parece que a língua não é a barreira mais alta a ser alcançada pelo leitor. Pelo contrário, esta parece ser a mais simples diante das barreiras erguidas por críticos literários, professores e outras instituições sociais. Para De Certeau a leitura seria obliterada por relações de força, conforme ele expõe no trecho abaixo:

> "Quem eleva essa barreira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance para o leitor? Essa ficção condena à sujeição os consumidores que agora se tornam sempre culpados de infidelidade ou de ignorância diante da "riqueza" muda do tesouro assim posto à parte. Essa ficção do "tesouro" escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobre-determina a sua relação com o texto. A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os 'verdadeiros intérpretes.' (ibid:266-267)

De acordo com De Certeau (1998) a leitura que vê o texto como contendo um tesouro a ser desvendado pode provocar nos alunos e leitores de

literatura a idéia de que estes nunca serão capazes de perceber todas as riquezas presentes nos textos e assim, novamente, o texto é afastado do leitor.

Na visão tradicional, o texto literário pode ser compreendido como um bem de consumo de uma elite intelectual; somente críticos, professores e escritores têm o poder de descobrir o 'segredo' presente no texto. Esse princípio pode fazer com que ao lerem textos literários, os alunos do curso de letras não dêem a devida atenção ao texto em si ou à leitura do texto. Suas preocupações voltam-se para a descoberta dos significados e reprodução das leituras já autorizadas que funcionam como um capital que pode garantir uma posição social. Este trabalho de leitura não oferece ao aluno a possibilidade de questionamento ou desenvolvimento interpretativo, pois, a leitura que reproduz visa levar sempre à manutenção de uma realidade. A leitura que busca um sentido único ou literal é o efeito de um poder social, de uma elite que busca sempre resultados previsíveis e a conservação de um estado social. Quando oferecemos à leitura um sentido plural, o texto se torna uma arma cultural (Cf. De Certeau 1998:267) que pode propiciar mudanças e ampliações interpretativas.

A percepção de que a leitura do texto literário, ou de qualquer gênero, não se resume a uma função lingüística amplia a compreensão da função social dessa atividade. Logo, a maneira de o texto ser tratado em sala de aula poderá influenciar a formação de futuros professores, uma vez que toda ação pedagógica está imbuída de concepções de mundo e de educação. Em suas pesquisas nas salas de aula de literatura, Jordão (2001) percebeu que muitas vezes a literatura exerce um papel coadjuvante no desenvolvimento de proficiência lingüística ou é tratada como uma maneira apenas de ter contato com outras culturas e aprender a admirar o belo, a educação literária perde, assim, seu poder transformador como Jordão expressa no trecho abaixo:

"Colaborando para a reprodução e manutenção do *habitus* cultural interpretativo, as salas de aula de literatura acabam sendo espaços onde as leituras acadêmicas

legitimadas são meramente transmitidas às alunas pelas professoras, onde o potencial transformador do confronto entre estruturas interpretativas diferentes é abafado pela necessidade de *dominar* os discursos institucionalizados ao invés de questioná-los, de reproduzir um conhecimento que já existe ao invés de construir outras maneiras de interpretar, agindo sobre os procedimentos interpretativos que constroem as nossas subjetividades." (Jordão 2001:158)

Dentro de tais evidências, percebe-se que quando predomina a transmissão de leituras acadêmicas legitimadas, o ensino literário perde a possibilidade de desenvolver professores mais críticos e conscientes quanto a sua função de agentes sociais, o professor torna-se então um mercador de interpretações de outrem, interpretações estas, cuja construção ele nem sempre conhece, mas que cumpre reproduzir sem questionar.

Atribuir ao texto um lugar, um autor, uma verdade única, é afastar o texto de seu leitor, é construir uma barreira ainda maior que a dificuldade lingüística dos alunos. Certamente é preciso admitir que seja qual for a leitura proposta, essa passa por fatores lingüísticos. No caso das aulas de literatura Inglesa e Norte Americana, a língua inglesa. Como visto anteriormente, muitos alunos no curso de letras, não são proficientes no idioma, o que traz algumas dificuldades. No entanto, não creio que a limitação lingüística seja um impedimento para a leitura. A leitura de trechos do texto original ou mesmo de traduções revelou-se um caminho possível, na investigação em questão. Percebeu-se que a diferença de competência lingüística também pode ser usada como algo enriquecedor, através de leituras em grupo e troca de conhecimento. A leitura instrumental de textos literários demonstrou auxiliar alunos menos competentes lingüisticamente sem colocar o foco unicamente na língua em uso. Izarra (1999) aponta para a importância de focarmos não estruturas gramaticais, mas sim os significados possíveis em um texto:

"To solve the difference of linguistic competence among the students of a foreign language, therefore, effective instructions need to be given, focusing on the construction of meaning rather than on grammar." (Izarra, 1999:05)

Nota-se que superar limitações lingüísticas na leitura do texto literário representa uma das dificuldades da educação literária, porém a compreensão de um texto requer mais do que o conhecimento de um determinado código. De Certeau (1988) demonstra que o conhecimento de mundo através de uma memória cultural é também parte fundamental para a construção de significado através da leitura e que a aprendizagem de leitura ocorre paralelamente à aprendizagem de decifração. Para ler um texto é preciso ter vivido; ao ler, cada leitor traz para o texto sua história, seus significados e sua ideologia ou a ideologia que domina a sociedade onde está inserido. O referido autor acrescenta que seria ao cruzarmos as atividades de decodificar e construir sentidos que estabelecemos as relações presentes em nossas aulas, sejam elas: professor/aluno, professor/texto, aluno/texto, autor/texto. Essas relações podem visar apenas a manutenção de um estado social ou podem provocar novas leituras e a possibilidade de mais escolhas.

1.4. A dialética das relações pedagógicas

Ao questionarmos a sala de aula de literatura, ou de língua, muitas vezes, nos detemos em questões superficiais, como a escolha do texto a ser lido, a presença ou não de um livro didático, a metodologia e os materiais a serem usados. Quando uso aqui o termo superficial, não sugiro que estas questões não devam ser discutidas ou que não têm importância no processo de ensino, mas sim que estas questões estão na superfície e que às vezes precisamos buscar as raízes de nossa prática em sala de aula. Precisamos, portanto, refletir sobre nossas posições no processo educacional, e nas concepções de ensino/aprendizagem que permeiam nossa prática.

Essa reflexão implica compreender: que relação teria o ensino de literatura com questões políticas e/ou sociais? De que maneira o ensino de literatura estrangeira estaria interligado com a formação de professores e cidadãos? As epistemologias que se afinam com as questões sociais da pós-

modernidade orientam que não podemos olhar para a sala de aula de literatura, ou qualquer outra sala de aula, e ignorarmos o papel social que ela desempenha. Foucault (2002:44) nos adverte *que todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.* Se a prática docente é constantemente permeada por relações de poder, conforme a visão foucaultiana, compete-nos compreender o que contribui para a manutenção ou para a mudança da realidade social.

Jordão (2001:136) afirma que *não parece existir uma preocupação com questões de abordagens educacionais ou perspectivas sobre literatura: alunas e professoras não manifestam interesse quanto à posição e/ou ao valor da literatura na sociedade.* A citada autora explica que a preocupação dos sujeitos parece ser muito mais adaptar-se à situação presente do que questioná-la. Ao analisar as expectativas apontadas pelas alunas no início de cada semestre, percebi o constante desejo de 'receber' um certo conhecimento, que as tornaria mais cultas e/ou mais preparadas para funcionarem na engrenagem social. A educação, neste caso, não produziria efeitos, mas apenas capacitaria os sujeitos a manterem a ordem presente.

Foucault (2002) evoca princípios que, segundo ele, são passíveis de questionamento. Por exemplo, o princípio do comentário segundo o qual existiriam intérpretes legitimados que teriam acesso à verdade de um texto; o princípio do autor que determinaria quais significados seriam possíveis e o princípio da disciplina que controlaria o que pode e o que não pode ser dito sobre um determinado texto ou assunto. Infere-se que todos esses princípios colaboram para controlar uma determinada ordem e impossibilitar o questionamento. Compreende-se, por decorrência, que ao tratarmos um texto literário como possuidor de uma verdade única, que foi transmitida por um autor e que pode ser descoberta apenas por um intérprete legitimado capaz de determinar o que pode ou não ser dito sobre aquele texto, não estamos apenas impedindo a interpretação de nossos alunos, mas também reproduzindo uma

ideologia. Uma ideologia que contribui para formação de professores que não questionam as posições do senso comum, sua prática docente e sua própria formação e função na sociedade.

Quando o professor nega as questões de poder presentes em sua prática, pode estar contribuindo para a manutenção de uma tradição educacional onde, como afirma Jordão (2001:137), alunas são vistas como *receptoras e professoras como transmissoras de um conhecimento pronto, exterior à sala de aula,* sala de aula que, por sua vez, seria *local de recepção e não de produção de conhecimento, onde a literatura seria um objeto sagrado que suscitaria a admiração.* Seguindo esse raciocínio, avalia-se que a mudança no ensino de literaturas Inglesa e Norte Americana, requer mais que a reflexão sobre métodos ou procedimentos pré-estabelecidos que funcionariam como fórmulas. Exige, por exemplo, a reflexão sobre a postura e o posicionamento filosófico-pedagógico do professor em sala de aula e suas conseqüências. Wielewicki aponta para a importância da postura adotada pelo professor:

> "O estudo de LLI [língua e literatura inglesa], a meu ver, tem muito a contribuir para o desenvolvimento de leituras críticas e criativas no curso de Letras. Mais uma vez, depende muito da postura adotada pelo professor em sala de aula e de sua disposição em ouvir as histórias e preferências dos alunos. O aluno, no processo de ensino-aprendizado de LLI, não pode ser considerado o outro, aquele que recebe informações altamente relevantes sobre uma cultura superior. No momento da sala de aula, o outro é o estrangeiro; a posição de agente, de responsável pela produção de significado, deve ser ocupada pelo aluno." Wielewicki (2002:165)

Essas considerações nos levam à conclusão de que parece difícil conceber uma educação que forme professores abertos à mudança e dispostos a construir o próprio conhecimento se não nos libertamos de nosso enraizado desejo de controlar. Talvez possamos contribuir para uma agência docente e discente mais significativa se, como Foucault (2002:51), decidirmos: *questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.*

O ensino de literatura estrangeira nos apresenta muitos desafios, sejam eles, a dificuldade lingüística dos alunos e sua falta de tempo para o estudo; as barreiras que erguemos entre o texto literário e seu leitor; ou as relações sociais presentes em nossa sala de aula. No entanto, acredito que essas barreiras possam ser transpostas, não com fórmulas ou soluções mágicas que funcionem em qualquer contexto, mas como uma conscientização da possibilidade de resistência e mudança.

O diálogo entre os dados da presente pesquisa com os pesquisadores e teorias aqui citados trouxe a possibilidade de conhecer melhor a realidade do ensino de literatura estrangeira no curso de Letras e suas dificuldades, além de possibilitar uma discussão inicial sobre novos caminhos para a educação literária. No próximo capítulo traço um paralelo entre teorias pós-estruturalistas, tais como dialogismo e desconstrucionismo, com o ensino literário e a prática de leitura em sala de aula de literatura em língua inglesa.

2. QUESTÕES PERTINENTES AO ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA

2.1. Dialogismo, Leitura e Literatura.

Que tipo de crenças sobre linguagem são trazidas para a sala de aula? Como essas crenças moldam o olhar e influenciam a prática? Acredito que as teorias de Mikhail Bakhtin possibilitam chegar a algumas respostas. Bakhtin (2002:72) critica duas orientações tradicionais sobre linguagem: na primeira, denominada subjetivismo idealista, a língua é vista como *um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala*; a segunda orientação concebe a língua como *um sistema estável e imutável de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta*. Segundo Bakhtin, o problema com essas duas maneiras de conceber a língua é que: a primeira não explica onde está e como é formado o significado, a língua é vista de forma romântica como expressão de um individuo com talento ou inspiração divina; o objetivismo abstrato baseado nas idéias de Saussure, por outro lado, procura o significado nas palavras, crendo que esse significado possa ser objetivo, alheio a mudanças e a fatores sociais.

Bakhtin (2002) olha a língua como um fato ideológico e social, onde a mudança é permanente. Ao contrário do signo saussuriano, o signo bakhtniano inclui o interlocutor e o contexto que o cerca. Os significados só podem ser concebidos dentro de um contexto:

> "É impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor, como forma familiar conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular." Bakhtin (2002:93)

Podemos entender pela citação de Bakhtin que a língua, para este autor, é sempre vista em contexto, como uma construção de seres sociais e ideológicos. Construção que somente pode ser compreendida dentro de um contexto específico, uma palavra pode ter muitos significados diferentes, mas o contexto é determinante para a definição do significado.

De acordo com Bakhtin (2002) aprendemos uma língua como signos dentro de um contexto, não aprendemos apenas formas lingüísticas. *Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis* (ibid: 95). Em Bakhtin (ibidem:95) percebemos que cada *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* . É através da linguagem que vemos o mundo, é através da linguagem que constituímos e somos constituídos pelo contexto.

O dialogismo de Bakhtin nos lembra que não há discurso individual, pois todo discurso é construído entre, pelo menos, dois interlocutores que são seres sociais; todo discurso também se constrói em relação a outros discursos. *Toda enunciação mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala (Bakhtin 2002:98).* Nossa fala, assim como nossa identidade, só existe em relação aos outros e depende dos relacionamentos em que estamos.

As concepções sobre linguagem de Bakhtin revolucionam a sala de aula tradicional. Segundo Menezes Souza (2002:23) *na sala de aula tradicional, de cunho saussuriano, tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos e estáveis, sendo pré-estabelecidos, de forma unilateral pelo professor ou pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes*. Na sala de aula saussuriana, o aluno é visto como *um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz próprias*. Ainda segundo

Menezes de Souza (ibid), *a sala bakhtiniana, pelo contrário, pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes*. Nessa sala de aula, reforça esse autor, os conflitos e vozes não são sufocados, mas sim negociados.

Tendo em mente as asserções apresentadas, iniciei a pesquisa em sala de aula com a crença de que a investigação focalizaria um ensino que buscava quebrar certas tradições pedagógicas, mas que necessariamente apresentaria características também tradicionais. As mudanças, conseqüentemente, refletiriam-se na agência discente e os resultados, por sua vez, não poderiam ser controlados ou inteiramente previstos.

Para os estudos das obras Shakespearianas, escolhi duas ou três peças que seriam lidas, ou parcialmente lidas, por todos em sala de aula. No entanto, cada aluna escolheria, entre todas as obras, a peça que gostaria de ler para a realização de um relatório de leitura. Em sala, as alunas trocaram suas impressões sobre as peças lidas e, nesse momento, tinham suas interpretações questionadas por outras alunas e pela professora. Importante destacar que não havia a busca por uma leitura ou interpretação correta e sim a contraposição de diferentes olhares. A intenção aqui, nesse início do processo, era mudar as expectativas das alunas quanto a uma única resposta certa, todas as interpretações e opiniões eram válidas, mas também questionáveis. Este processo despertou reações tais como: 'Qual é a resposta/interpretação certa afinal?'. No entanto, no decorrer do processo, esse tipo de preocupação tornou-se menos freqüente. Ao perceberem que suas interpretações eram consideradas e não descartadas e que nem sempre a professora/pesquisadora contribuiria com uma interpretação ou traria a interpretação de um crítico, os alunos passaram a se envolver mais ativamente no processo de construção de sentidos. Progressivamente os leitores passaram a buscar suas próprias interpretações do texto e não apenas esperar que o professor trouxesse a interpretação 'correta' do texto.

Conclui-se, pelos estudos teóricos, que o ato de ler um texto não pode ser visto apenas como recepção. Sufocar a possibilidade de resposta é o mesmo que tirar a vida de um texto. Como diz Bakhtin (2000:290) *toda compreensão é prenhe de resposta*. Essas respostas não podem ser espelhos, de uma interpretação autorizada, mas sim construídas nas interações presentes em sala de aula: autor/leitor, texto/leitor, professor/aluno, aluno/aluno. Perguntas como: "O que Shakespeare quis dizer aqui?" ou "Qual interpretação correta da peça?" foram pouco a pouco desencorajadas em sala de aula. Afinal, segundo Bakhtin (2000:382), *uma obra, poderosa e profunda, é, sob muitos aspectos, inconsciente e portadora de sentidos múltiplos. A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos.*

Durante a pesquisa, além das discussões em sala de aula, as alunas costumavam relatar suas interpretações dos textos lidos em diários, criando novos textos sobre os textos lidos e sendo assim também autoras no processo de educação literária. Os textos produzidos foram lidos pela professora, consciente de que estes eram produto não de uma expressão individual, mas de um conjunto de discursos dos quais todos nós somos constituídos. Certamente, o fato de as alunas saberem que os diários seriam lidos pela professora, também não foi esquecido. O mais relevante no entanto, era oferecer aos alunos a possibilidade de autoria, sem que essa fosse moldada por livros didáticos ou por críticos literários. Narro a seguir a pesquisa realizada com a leitura da peça Macbeth de Shakespeare.

Alguns trechos de Macbeth foram lidos e discutidos em sala de aula, algumas alunas, no entanto, decidiram ler toda a peça e/ou assistir a uma versão da mesma para o cinema. Um dos pontos mais discutidos foi o caráter da personagem Macbeth, se vilão ou vítima do destino. Várias interpretações foram apresentadas:

A16 – Embora Macbeth aparentasse ser um bom homem, certamente, havia dentro dele, um sentimento maligno pronto para explodir.

A17 – Macbeth revela-se um homem violento, falso, cruel, extremamente supersticioso, vaidoso e narcisista (...)

A18 – Há alguns meses tive a oportunidade de assistir ao filme sobre esta obra intrigante de Shakespeare, após ler Hamlet comecei a ler Macbeth. Como todo ser humano Macbeth tem seu lado bom e ruim e suas ambições são despertadas após a previsão de três bruxas (...)

A 21 – A vida de Macbeth é tomada e isto é a grande tragédia. Ele é manipulado pela esposa, que desperta nele o lado ruim do ser humano, a transformação do bom para o monstruoso. [1]

Segundo os pesquisados: Macbeth parecia ser um homem bom, mas não era; Macbeth é um homem tomado por características negativas; Macbeth, um ser humano ambíguo dividido entre o bem e o mal; Macbeth é apenas um fantoche nas mãos de sua esposa. O rei escocês toma uma nova forma a cada leitura, pois cada leitura é um acontecimento novo. Os textos das alunas contêm as vozes de outros – a professora, os colegas de aula, e todas as vozes que fizeram parte de sua formação. No entanto, o exercício de interpretar sem obrigatoriamente ter de espelhar a interpretação do professor e/ou crítico, pode representar uma ampliação da idéia que os alunos possuem sobre literatura e leitura de textos literários.

Nas mencionadas atividades, foi possível notar que ler um texto literário onde todos os significados já foram interpretados, pode ser uma tarefa enfadonha, pois nesse tipo de leitura não há interação. No entanto, quando permitimos ao leitor trilhar o caminho da descoberta de um texto, não como um objeto sagrado, mas um objeto ao seu alcance, o ato da leitura passa a ser uma experiência pessoal. As alunas, abaixo citadas, parecem trilhar esse caminho ao interagir com o texto e julgar a personagem principal e suas ações:

A22 – Macbeth já possuía uma falha no caráter para ter feito o que fez. Banquo, que também ficou excitado pela profecia das feiticeiras de que seus descendentes seriam

[1] A escrita das alunas foi mantida na integra.

reis, conseguiu vencer a tentação de apressar tal acontecimento. Macbeth foi fraco, sucumbiu escolhendo o pior caminho.

A20 –Todo ser humano é capaz de qualquer coisa, dependendo da sua escolha e nesta peça Macbeth fez uma escolha errada, pois viveu uma história de ambição.

A6 – (...) Macbeth é um bandido sanguinário.

Pude perceber que quando as barreiras entre o texto e o leitor são minimizadas, os leitores tomam posse do texto e criam significados, o texto, então, não é mais a propriedade do professor e/ou de uma elite, mas pertence a todos que se colocam diante dele. Alunos podem, então, construir relações entre o mundo em que vivem e o texto lido:

A2 – Nos dias atuais há várias situações e histórias que podem ser comparadas a que Shakespeare escreveu e talvez irão acontecer várias outras pois este sentimento de ambição sempre toca as pessoas em maior ou menor grau em algum momento da vida. Neste mundo globalizado as pessoas querem se dar bem, a ambição, sentimento de estar sempre querendo mais, foi abordado por Shakespeare na peça Macbeth há séculos, mas a ambição continuará sendo o sentimento que mais destrói as pessoas (...)

Nota-se que A2 constrói significados sobre um mundo globalizado a partir de um texto do século XVI, fato que nos remete a Bakhtin (2000:333):*Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores.*

O lugar da agência discente na sala de aula não exclui a agência docente, nem o lugar de livros didáticos e críticos literários. Durante o semestre as alunas foram, por diversas vezes, incentivadas a fazer pesquisas na Biblioteca da faculdade e/ou na Internet. Após escolherem uma das peças para lerem de forma integral, as alunas tiveram a tarefa de, através de pesquisas, descobrir: o que críticos diziam sobre a peça; que tipo de informação sobre a peça poderia ser encontrada na Internet; que montagens no teatro e cinema já haviam sido feitas. Essa tarefa tinha como objetivo

possibilitar às alunas o contato com diferentes interpretações sobre o mesmo texto, e uma interação de suas leituras com leituras que partiam de outras perspectivas. Algumas vezes, o contato com outras interpretações surgiu através da professora, que além de conduzir a leitura e atividades de uma certa forma, também trazia para a sala de aula as vozes de críticos literários e teóricos da linguagem.

Compreende-se, dessa maneira, que o professor não deva ignorar que sua simples presença em sala de aula interfere nas interpretações de seus alunos, o professor, tampouco, deve abster-se de sua responsabilidade docente. Também não há aqui a intenção de negar a importância de críticos e estudiosos de literatura. A questão parece ser o lugar que cada uma dessas vozes ocupa em sala de aula. A voz do professor interage e negocia significados com os alunos, ou esta deve ser ouvida como 'a interpretação' do texto. A leitura de críticos e estudiosos é fonte de enriquecimento para os alunos, ou de 'verdades' sobre o texto.

Fish (2003) em seu texto 'What makes an Interpretation Acceptable?' sugere que o fato de muitos concordarem sobre uma mesma interpretação, não demonstra a estabilidade do objeto, mas sim a força de uma comunidade interpretativa. A interpretação de uma certa comunidade, não é vista como uma interpretação e sim a descrição dos fatos como eles realmente são. Dessa forma, qualquer um que não enxergar as mesmas 'verdades' obviamente contidas no texto, não está olhando de maneira correta. Fish (ibid) cita que, ao discorrerem sobre o poema *The Tyger* de William Blake[2], dois críticos constroem interpretações opostas baseados no mesmo texto, cada um deles no entanto, usa em suas interpretações expressões como: 'é obvio', 'sem dúvida', 'não há dúvida'. A questão é que o poema possibilita não duas, mas várias interpretações diferentes. O poema poderia então significar qualquer coisa? O que Fish parece nos mostrar é que as interpretações são limitadas

[2] Blake, w. In: A treasury of best loved poems.

por comunidade interpretativas, diferentes interpretações serão aceitas em diferentes contextos. O que parece claro é que como os contextos, essas comunidades interpretativas não são estáveis ou fixas. Uma interpretação pode ser aceita por uma comunidade e negada por outra. Podemos ainda dizer que uma interpretação totalmente rejeitada hoje, pode ser possível no próximo século. O que parece relevante aqui, não é questionar autoridades interpretativas, mas sim perceber que não existe 'a verdade' do texto e sim interpretações. A esse respeito, destaca-se a fala final de Fish:

"What I have been saying is that whatever they do, it will only be interpretation in another guise, because, like it or not, interpretation is the only game in town." (Fish, 2003:355)

Assim, essa pesquisa não pretende negar o papel do professor e/ou de críticos literários e suas leituras, apenas acredito que tanto a leitura do crítico como a versão do professor são interpretações e não verdades absolutas. A questão 'O texto pode significar qualquer coisa?' poderia aqui, novamente, emergir. Para discutir essa questão, retorno aos conceitos sobre linguagem de Bakhtin. Para ele *o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una* (Bakhtin 2002:106). Poderíamos dizer, então, que um texto pode ter inúmeras significações possíveis, mas essas significações são determinadas por um certo contexto e também delimitadas por comunidades interpretativas (cf. Fish, 2003)

A interação de leitores com uma obra literária e suas mais diferentes interpretações pode ser uma experiência enriquecedora para alunos e professores e, por que não dizer, para o próprio texto. Se podemos dizer que ao contato do leitor com o texto, um novo texto se forma, também podemos dizer que desse contato também pode emergir um novo leitor. Um leitor que não somente enriqueceu o texto com seus significados, mas que foi

enriquecido com significados advindos do texto e suas diversas interpretações. Parece ser essa a possibilidade que Bakhtin nos aponta:

> "Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas artísticas da humanidade. Co-criatividade do compreendente. Compreensão e juízo de valor. Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). (Bakhtin, 2000:382)

Aprendemos com Bakhtin (2000) que aqueles que buscam 'a verdade', não podem ser enriquecidos. Ao determinamos uma única interpretação e a reproduzirmos incessantemente, o que parece ocorrer é memorização e repetição oca, e não enriquecimento. Somente ao nos libertarmos de nosso desejo de um significado único, estável e fixo é que poderemos reconhecer a necessidade de buscarmos novos caminhos na educação literária.

Na sala de aula bakhtiniana o lugar do aluno parece ser resgatado, não como um novo centro, que fixaria o professor e o texto em uma posição marginal, mas como parte da agência na construção de significados. O que acredito é que a educação dialógica nos ofereça a possibilidade de aceitar a multiplicidade de vozes e os conflitos presentes na sala de aula, para então entender que diferentes vozes podem interagir e que conflitos podem ser negociados. Freitas (1999:173) em seu diálogo com Bakhtin afirma *que educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra.* Portanto, entende-se que a leitura bakhtiniana não visa a produção de significados únicos, homogêneos, mas a possibilidade de se construir e negociar significados.

2.2. Desconstrução e Reconstrução de Sentidos na aula de Literatura.

Os estudos de Jacques Derrida, juntamente com todos os outros teóricos aqui citados, foram de grande importância na minha busca em compreender a sala de aula de literatura estrangeira. Suas teorias não só ampliaram o meu olhar como também foram, de certa forma, incorporadas à minha prática docente. A leitura de Derrida possibilitou uma ampliação do meu olhar sobre os dados desta pesquisa e acredito que algumas noções sobre desconstrução mescladas com leituras de textos literários podem ter provocado mudanças na forma dos alunos interpretarem os textos que os rodeiam.

Para provocar mudanças e ampliações na maneira de alunos olharem para os textos literários e também para os textos que os concebem e para romper, mesmo que parcialmente, com as leituras do senso comum, acreditei ser necessário a introdução de teorias que confrontassem algumas das idéias que nos formam e que moldam o nosso olhar. Assim, noções sobre binarismo e desconstrução mesclaram-se na leitura de textos tradicionais da literatura inglesa e norte americana, como ‘Robinson Crusoe’ e ‘The Scarlet Letter’.

Derrida defende que, como já brevemente mencionado anteriormente, vivemos em uma sociedade que se baseia na idéia de um centro ou seja uma sociedade que crê na existência de verdade única, de uma essência, de uma forma ideal, de um Deus ou de uma Presença que garanta todo o significado. (cf. Powell, 1997) Ao pensarmos em um centro que garanta os significados, teremos significados fixos e estáveis e o problema com os centros, segundo Derrida, é justamente esse, ele fixa o jogo das oposições binárias. Ou seja, nas oposições binárias, homem-mulher, branco-negro, cristão-pagão, teremos sempre uma figura central e a outra conseqüentemente será marginal. Se pensarmos, por exemplo, em uma sociedade Cristã onde a figura de Cristo é central, Judeus, Budistas, Mulçumanos e todos aqueles que não tenham Cristo como figura central em sua vida religiosa serão colocados à margem dessa sociedade. A sociedade em que estamos inseridos tem sempre que privilegiar

um dos termos de suas oposições binárias, pois só concebendo um dos termos como negativo, inferior e marginal, poderá conceber o outro como positivo, superior e central. Ainda segundo Derrida (cf. Powell, Ibid) seria muito difícil fugir do binarismo, no entanto, essas estruturas binárias podem ser abaladas, e sua fragilidade revelada. A desconstrução de Derrida nos traz a perspectiva de uma sociedade onde os termos das oposições binárias não são fixados, mas se intercalam no posição central ou marginal. Não estamos falando da ausência de *verdade*s, mas sim de verdades provisórias. A concepção, de que o que é central em um determinado contexto pode ser marginal em outro, pode ser aplicada à literatura. Assim, uma interpretação pode ser central em um contexto, mas questionada e marginalizada em outro, esse fator nos traz a possibilidade de uma educação literária diferente da tradicional.

A linguagem, segundo Derrida, é sempre polisêmica, os muitos significados diferentes possíveis a cada enunciado só podem ser limitados ou reduzidos pelo contexto da enunciação. No entanto, mesmo esse contexto não pode governar totalmente os significados, o que faz com que nunca tenhamos a absoluta certeza que estamos dizendo exatamente o que queremos ou que sabemos o que o outro 'quis dizer', da mesma forma, não podemos garantir os significados de um texto ou saber exatamente o 'que quis dizer seu autor'. Essa incerteza nos traz um desconforto, a idéia de uma verdade essencial e fixa é muito mais acalentadora. Essa premissa explica porque uma literatura de textos lidos pode ser opressora por um lado, mas é também tranqüilizadora por outro. Não termos que lidar com a angústia de significados instáveis pode ser um caminho mais confortável, como nos mostra Derrida no texto abaixo:

> O conceito de estrutura centrada é com efeito o conceito de um jogo *fundado,* constituído a partir de uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranqüilizadora, ela própria subtraída ao jogo. A partir desta certeza, a angústia pode ser dominada, a qual nasce sempre de uma certa maneira de estar implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo de início no jogo. (Derrida 2002: 230-231)

A impossibilidade de interpretações plenas, traz insegurança, desconforto e angústia a muitos. Fomos moldados a sempre buscar a resposta certa, a interpretação correta do texto, o que o autor quis dizer em sua obra,

mas se pensarmos um pouco veremos que a inconstância da linguagem nos rodeia. Como conceber os milhares de livros escritos em torno da obra de Shakespeare na tentativa de interpretar e compreender seu trabalho, sem a perspectiva de significados múltiplos. É justamente a polisemia da linguagem que nos abre as portas para considerar inúmeras interpretações possíveis e não vê-las como excludentes, mas complementares, pois as interpretações são sempre completas e incompletas ao mesmo tempo e portanto passíveis de serem complementadas. Seria isso o que nos diz Derrida (1999) quando nos apresenta a questão do suplemento: ao adicionarmos algo à alguma coisa já completa, revelamos a sua *incompletude.* Se olharmos para o texto e seu autor como 'origem', 'presença', 'essência', ou seja como algo completo em si mesmo, que não necessita de interferência externa, então não haveria razão para a existência de críticos, professores e os diversos escritos que se propõem a desvendar a literatura. Os diversos 'representantes' da literatura, na verdade, revelam que não há uma verdade única ou estável no âmbito literário, mas sim verdades particulares e preferências. A esse respeito nos diz Derrida (1999):

> Enquanto princípio corruptor, o 'representante' não é o representado, mas apenas o representante do representado; não é o mesmo que si mesmo. Enquanto representante, não é meramente o outro do representado. O mal do representante ou do suplemento da presença não é nem o mesmo nem o outro. Intervém no momento da diferência, quando se delega a vontade soberana e, por conseguinte, a lei se escreve. Então, a vontade geral corre o risco de tornar-se poder transmitido, vontade particular, preferência, desigualdade(...) (Derrida 1999:363)

Ao aplicarmos a teoria de Derrida à literatura, podemos pensar que já a escrita do autor está permeada pela ausência e que sua obra será sempre um jogo de presença e ausência, um jogo de diferenças. Seus textos serão sempre completos e incompletos ao mesmo tempo e assim destinados a indefinição, por mais que o definam a cada nova interpretação.

A presença da diversidade em sala de aula pode ser vista por muitos como algo negativo, algo que condenaria o leitor/estudante a uma incerteza desconcertante. Não é fácil lidar com a heterogeneidade em uma sociedade

que busca a homogeneização. Resta-nos a reflexão de como conceber o ensino de literatura sem respostas pré-determinadas e como administrar uma sala de aula onde as verdades são contextuais.

Derrida (2005) usa o exemplo de Platão no diálogo de *Fedro* para fazer uma análise da escrita como sendo ao mesmo tempo remédio e veneno para a palavra falada. Na história mitológica, Theuth, uma divindade egípcia, apresenta a Thamous, rei do Egito, uma solução para melhorar a memória das pessoas. Em uma sociedade onde a passagem do conhecimento dependia da presença, da voz, ou seja, da palavra falada, a escrita seria o remédio que possibilitaria ampliar a memória das pessoas e daquela sociedade. No entanto, Thamous não vê a escrita como remédio e sim veneno para a memória das pessoas, pois, uma vez que tivessem um registro escrito, as pessoas não mais exercitariam sua memória e a perderiam gradativamente, ficando, apenas, com a ilusão do conhecimento. A palavra *phármakon* usada na história para designar tanto remédio quanto veneno, traz em si a ambigüidade presente em todo enunciado. A escrita seria simultaneamente remédio e veneno e não poderia ser apenas um ou outro. Segundo Derrida:

> É preciso, com efeito, saber que Platão suspeita do phármakon em geral, mesmo quando se trata de drogas utilizadas com fins exclusivamente terapêuticos, mesmo se eles são manejadas com boas intenções, e mesmo se eles são eficazes como tais. Não há remédio inofensivo. O phármakon não pode jamais ser simplesmente benéfico. (Derrida 2005:46)

Mais uma vez, observamos a impossibilidade de fixarmos significados, ou de termos centros fixos e estáveis. Nada é puramente bom ou ruim, certo ou errado, o que usamos como remédio em um contexto pode ser usado como veneno em outro.

Dentro desse raciocínio, reitero que esta pesquisa, não tem a intenção de trazer uma solução única para a sala de aula de literatura estrangeira, mesmo porque, essa solução poderia ser remédio ou veneno, dependendo da situação. O que essa pesquisa pretende é observar como as teorias pós-estruturalistas e/ou pós-modernas podem contribuir para a construção de um

ensino literário que implique no desenvolvimento interpretativo dos leitores/professores. Desenvolvimento esse, que deve passar pela compreensão de que tanto a interpretação de um crítico literário, que deve ser respeitada e considerada, quanto a interpretação de um colega de sala, que deve ser igualmente respeitada e considerada, são interpretações possíveis.

Na história de Theuth, usada por Derrida, a escrita nunca poderia ser apenas remédio e também não poderia ser considerada unicamente como veneno. Estamos, mais uma vez, no jogo de significações, jogo de presença e ausência onde algo é e não é ao mesmo tempo. O professor é e não é o detentor do conhecimento e a leitura do crítico é e não é a interpretação correta. Há momentos em que a interpretação do professor e/ou crítico será a privilegiada em sala de aula, e esse privilegio momentâneo não deve ser uma barreira para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a idéia de que há apenas uma interpretação possível e de que a palavra proferida por um professor e/ou crítico é 'a verdade' sobre o texto, parece tirar do estudante qualquer possibilidade de desenvolvimento crítico e interpretativo.

Ampliar a possibilidade de interpretação, garantir a dinâmica do jogo de significações, incluir múltiplas perspectivas, todos estes aspectos são colocados em pauta quando olhamos para a linguagem como dinâmica e negamos a existência de um centro fixo e estável. Nas palavras de Derrida:

> Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre esta palavra – isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação. (Derrida 2002:232)

As teorias de Derrida, e as dos outros teóricos citados nesta pesquisa, podem possibilitar aos estudantes de literatura, uma ampliação de seu campo de visão e também os recursos para romper com o senso comum. Por certo, não há como garantir ou medir o efeito das teorias derridianas nas leituras dos

estudantes de Letras, mas, a seguir, narro como essas teorias foram incorporadas aos estudos literários e quais foram os resultados observados.

Os sujeitos da pesquisa foram, em alguns momentos, diretamente expostos ao conceito de desconstrução e binarismo, através da ação do professor pesquisador. Entretanto, creio que a forma de abordar e questionar os textos trabalhados em aula foi, mais ou tão importante quanto a abordagem de teorias.

A obra 'The Scarlet Letter' de Nathanial Hawthorne é um dos textos, designado pelo programa de literatura da instituição investigada, que deve ser trabalhado com os estudantes de Letras. Já abordamos anteriormente, as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação a leitura de longos textos em inglês e a medida adotada de optar pela leitura de trechos da obra no original ou mesmo sua leitura em português. Os alunos aproximaram-se do livro de Hawthorne através de trechos selecionados pelo professor para leitura em aula, o acesso à versão em português para leitura extra sala de aula e também o acesso a uma versão do filme para o cinema que poderia ser vista fora do horário de aula. Após o contato inicial com a obra os alunos eram incentivados a refletir sobre o texto e/ou questões presentes na obra e assim desenvolver discussões relacionando os temas presentes na obra com o seu dia-a-dia e também com as noções teóricas que haviam sido expostas na aula. Como também já mencionado anteriormente, os alunos mantinham um diário de leitura onde anotavam suas impressões sobre os textos lidos e suas reflexões no decorrer do processo.

Faz-se importante destacar que o trabalho de reflexão e exercício interpretativo não substituiu o trabalho, digamos, 'mais tradicional', ou seja, os alunos eram questionados e também informados sobre: personagens principais, enredo, clímax, temas e símbolos, estilo do texto, etc. No entanto, as reflexões propostas tinham como objetivo provocar no aluno a reflexão, o questionamento e percepção da ausência de verdades essenciais.

A seguir, exemplifico o tipo de atividade proposta durante o trabalho com 'The Scarlet Letter'. Um dos trechos selecionados para que os alunos tivessem contato com a personagem principal, foi o trecho em que Hester deixa a prisão:

"The Young woman was tall, with a figure of perfect elegance on a large scale. She had dark and abundant hair, so glossy that it threw off the sunshine with a gleam, and a face which, besides of complexion, had the impressiveness belonging to a marked brow and deep black eyes. She was ladylike, too, after the manner of the feminine gentility of those days; characterized by a certain state of dignity..." [1]

Os alunos eram questionados sobre a aparência da personagem principal e incentivados a traçar um perfil da personagem através das informações apresentadas pelo texto. Nesse primeiro momento as respostas eram, de forma geral, similares. As qualidades atribuídas à personagem não pareciam diferir muito entre os pesquisados. Os alunos eram então questionados sobre o significado da palavra 'ladylike'. Perguntas como: O que significa ser 'ladylike' para você? Você acredita que o significado de 'ladylike' pode mudar de acordo com a cultura e a época? O que era ser 'ladylike' na época de Hester? O que significa ser 'ladylike' agora? Essas perguntas tinham o objetivo de levar os estudantes à reflexão sobre os possíveis significados de uma palavra em diferentes contextos. Qual era o significado de 'ladylike' para Hawthorne? Essa é uma resposta que nunca teremos, mas refletir sobre as implicações de ser 'ladylike' na América do século XVII e principalmente, refletir sobre o significado desta palavra em nossa cultura e em outras culturas pode ser um caminho para rompermos com a idéia de significado implícito e sempre presente no texto. Cada estudante, juntamente com o autor, elaborou e deu vida a sua própria Hester Prynne. A3 é um exemplo disso ao definir Hester Prynne como *uma mulher bonita, forte e independente.* Construir significados e não acreditar que esses são óbvios ou únicos foi um dos objetivos das diversas atividades de leitura realizadas com os sujeitos dessa pesquisa.

Os alunos também tiveram a oportunidade de discutir a relação entre as teorias trazidas pela professora/pesquisadora com a leitura do livro de

[1] HAWTHORNE, N. *The Scarlet Letter* USA: Signet Classic, 1999.

Hawthorne. A seguir apresento algumas das reflexões escritas nos diários de leitura dos alunos. Ao comentar sobre 'The Scarlet Letter' A4 questiona a marginalização daqueles que não agem de acordo com a maioria; A5 relaciona sua prática pedagógica com as teorias de Derrida e a leitura do texto literário; A6 também coloca em pauta a sua realidade social e sua condição de educadora ao escrever sobre suas impressões sobre o texto de Hawthorne:

A4- O uso dessa letra simboliza a marginalização de todos (representados por Hester) que não agem de acordo com o pensamento puritano, ou seja, todo aquele que vai contra as leis, mesmo sendo arbitrárias, deve ficar privado da convivência em sociedade.
A5 – As questões levantadas por Derrida e o seu conceito de 'desconstrução' nos fazem refletir sobre a igualdade de todos. Nós como professoras, devemos aprender a conhecer o aluno antes de julga-lo pela sua cor, ou pela maneira como está vestido. O conceito do que é bom, mau, certo ou errado, deve ser revisto sempre respeitando a escolha de cada um. Não podemos julgar o aluno, sem antes de tudo, respeitá-lo com as suas características e diferenças.
A6 – Ao fazer a leitura não me detive somente no preconceito relacionados às mulheres, mas a questão dos negros, dos pobres, dos que estão fora dos princípios criados pela sociedade. No entanto eu posso fazer a diferença frente a estas situações, pois como educadora ajudo meus alunos a serem críticos e mudar estes princípios criados pela sociedade.

As alunas parecem relacionar um livro norte americano escrito em 1850 com a sociedade onde vivem e sua prática docente. Ao abordarem a marginalização daqueles que não agem de acordo com o modo de pensar dominante, sua prática docente e a importância do respeito às diferenças, e mesmo a visão do exercício da educação como a possibilidade de mudança e renovação, os estudantes estão fazendo uma ponte entre o estudo acadêmico e sua realidade profissional e social. As reflexões acima citadas não são surpreendentes ou incomuns, mas demonstram um exercício de leitura que vai além da memorização dos personagens principais e do enredo da história ou ainda de comentários anotados da fala de um professor e repetidos sem questionamentos. Os diários das alunas investigadas apontam para um estudo literário onde o pensar é permitido e incentivado.

Robinson Crusoe é outra obra que faz parte do currículo universitário dos sujeitos dessa pesquisa. Mais uma vez, devo destacar que os estudantes, além de lerem alguns trechos da obra no original em inglês, trabalhados em

sala de aula, tinham, também, acesso à obra em Português e à versões para o cinema que poderiam ser utilizadas extra sala de aula. Um dos trechos lidos em sala de aula foi a descrição de 'Sexta-feira' feita por Robinson Crusoe. Os alunos leram toda a descrição de 'Sexta-feira' e também o começo da convivência com Crusoe, abaixo destaco apenas as primeira palavras ensinadas a 'Sexta-feira':

> "I began to speak to him and teach him to speak to me; and first, I made him know his name should be Friday, which was the day I saved his life; I called him so for the memory of the time; I likewise taught him to say "Master," and then let him know that was to be my name;" [2]

A leitura de Robinson Crusoe, um clássico da literatura inglesa, pareceu despertar o interesse dos estudantes, além de ser a narrativa de uma grande aventura, os trechos em inglês possibilitaram o aprendizado de muitas palavras novas. A leitura dos trechos, selecionados pela pesquisadora, foram, de forma geral, cercadas de empolgação e atenção. Várias alunas demonstraram sua apreciação pela coragem de Crusoe:

> A10 – O interessante nessa história é a aventura deste homem com a natureza. Ele, homem civilizado, aprendeu a sobreviver em uma ilha caçando. (...)
> Essa história nos mostra que somos capazes de tudo para sobreviver, quando tudo parece perdido, ainda encontramos esperança e conseguimos forças (...)

A descrição de 'Sexta-feira' despertou muitos comentários. A forma física do nativo foi um dos temas mais abordados. A12 escreve sobre sua descrença diante das descrições presentes na obra:

> A12 – o livro é, a meu ver, um pouco utópico, pois, entre outras coisas miraculosas, não se espera encontrar nenhum deus do ébano em uma ilha cercada de canibais, Sexta-feira é descrito praticamente como tal, tamanha a perfeição com que o autor o descreve.

A leitura do texto provocou diversas reações, de admiração pela coragem e ousadia de Crusoe e outras de descrença quanto à 'veracidade'

---

[2] DEFOE, D. *Robinson Crusoe* Great Inglaterra: Penguin Popular Classics, 1994.

da narrativa. Em meio a essas conversas a professora/pesquisadora lançou a pergunta: “De quem é esse olhar?” “Quem narra essa história?”. Não houve dúvidas quanto a voz de Crusoe, então as alunas foram levadas novamente ao inicio da narrativa e questionados sobre a origem de Crusoe. “Quem é Robinson Crusoe?” Chegamos então a uma descrição: Homem, Inglês, branco, cristão e alguns outros adjetivos que variavam entre as alunas, “corajoso”, “aventureiro”, “inteligente” e etc. A narrativa em questão tinha um local de origem, não era a narrativa de um brasileiro, nem a narrativa de um canibal, era a narrativa, o olhar, a voz, de personagem com certas características. A leitura dos primeiros aprendizados de ‘Sexta-feira’ tinha a principio provocado certa estranheza em alguns, mas a maioria dos estudante parecia, no inicio, se identificar com ‘Crusoe’ e seu espírito de aventura, nenhum dos alunos demonstrou sentir-se na pele de ‘Sexta-feira’. Quando perguntados “Quem é Crusoe?” os alunos iniciaram um processo de reflexão sobre a posição de ‘Crusoe’ e ‘Sexta-feira’ e com a reflexão veio um segundo momento, onde os alunos começaram a se perceber como ‘Sexta-feiras’, não-europeus, colonizados e catequizados.

A1 – Esse trecho do livro é um dos piores, como que você chega na casa, no lar de alguém e invade seu espaço, desmonta seu mundo. Certamente a imagem que Sexta-feira nos remete é que ele era um homem sem valores sociais, e na realidade ele era somente ele e Robinson quem era?
A2 – Pois, Robinson Crusoé chega numa ilha já habitada e como se fosse um rei, impõe ao nativo tudo que o branco acha correto, como se o conhecimento de ‘Friday’ fosse desnecessário, sem importância.
A3- Robinson Crusoé, homem branco, europeu, temente a Deus, o verdadeiro perfil de um colonizador. Chega na ilha, encontra um nativo e impõe seus costumes sobre ele, era como se ele estivesse vestido e Sexta-feira nu.

Os diários se mostram repletos de reflexões indignadas diante da atitude de Crusoe. No entanto, o trabalho em aula não tinha o objetivo de cultivar um pensamento já bastante comum de que a obra de Defoe é uma metáfora da colonização. O que as atividades de leitura objetivavam sim, era a possibilidade de ampliar as interpretações dos estudantes através de questionamentos diante do texto, levar estudantes a perceberem que uma narrativa é sempre a narrativa de alguém, de uma certa cultura, que tem uma perspectiva. Podemos nos identificar com ‘Sexta-feira’ ou com

‘Robinson Crusoe’ em diferentes momentos da vida. Assim, como o texto de Defoe pode ser diferentemente interpretado em momentos históricos diversos. O que não podemos é totalizar o sentido, é acharmos que encontramos definitivamente o que o texto diz. Aqui voltamos para a visão de Derrida da linguagem como um jogo, um constante movimento, um mecanismo completo e ao mesmo tempo sempre passível de complementação.

> Se então a totalização não tem mais sentido, não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo – a saber a linguagem e uma linguagem finita – exclui a totalização: este campo é com efeito o de um jogo, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. Este campo só permite estas substituições infinitas porque é finito, isto é, porque em vez de ser um campo inesgotável, como na hipótese clássica, em vez de ser demasiado grande, lhe falta algo, a saber um centro que detenha e fundamente o jogo das substituições. Poderíamos dizer, servindo-nos rigorosamente dessa palavra cuja significação escandalosa sempre se atenua em francês, que este movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento de *suplementariedade.* (Derrida, 2002:244-245)

Compreende-se pelo pensamento derridiano, portanto, que a ausência de um significado cabal é que permite o jogo, a liberdade de interpretar. Como já mencionado, as atividades de leitura tendo como objeto o texto de Defoe não tinham como objetivo incutir nos estudantes a idéia de colonizador versus colonizado, mas através da menção da posição de colonizador e colonizado, possibilitar aos estudantes uma nova maneira de ver o texto, forma essa que não é a verdade do texto, mas apenas mais uma das possíveis interpretações. Deixar que a imagem de um Robinson Crusoe heróico e aventureiro conviva com a imagem de um colonizador que impõe suas vontades e que ignora a cultura do outro, parece trazer certa confusão a alunas que estão acostumadas a definir personagens como somente bons ou somente ruins. A11 parece encontrar dificuldades de juntar as duas imagens:

> A11 – É estranho pensar que um homem que sempre buscou a liberdade de atitudes e pensamentos, quando se vê sozinho em uma ilha, se ache com o poder de modificar a cultura e o pensamento do nativo Sexta-feira.

Os alunos podem escolher uma ou outra imagem, ou podem ainda, criar uma terceira. O importante é a liberdade de pensar, de decidir, enfim, de interpretar. Quando mostramos aos alunos que eles podem ver um mesmo texto de diferentes formas, que eles podem construir sentidos e não obrigatoriamente seguir uma interpretação pré-estabelecida, essa liberdade aguça nos alunos a vontade de ler, de desvendar o texto, pois sua voz não será calada. Se eles acham que Crusoe era homossexual, herói cristão, ditador, explorador dos mares ou qualquer outra imagem, suas vozes serão ouvidas, suas interpretações são sempre válidas, mas também podem ser questionadas e enriquecidas com as interpretações daqueles que os rodeiam.

Finalmente, acredito que a desconstrução na literatura não venha para invalidar saberes ou destruir verdades, mas sim para possibilitar outros saberes e outras verdades que podem conviver e entre si. Nesse sentido, faço das palavras de Caputo a ilustração das minhas conclusões sobre o tema referido:

> A desconstrução não é um meio de transformar o nosso conhecimento em ilusão, nossa fé em desespero, ou nossa linguagem em um local de confinamento. A desconstrução não é uma forma de desfazer a verdade, mas faze-la, de *facere veritatem*, para citar um expressão de Santo Agostinho que Derrida tanto gosta de citar e recitar. Longe de nos confinar em alguma coisa, a desconstrução da presença pretende nos libertar, abrir a presença para além de si mesma e oferecer a possibilidade de alguma outra coisa, de algo mais, alguma coisa outra e além da presença, (...) (Caputo, 2002:30-31)

As atividades aqui descritas foram uma tentativa de ir além da presença, de abrir a estudantes de Letras a possibilidade de um estudo literário que fosse não só uma série de verdades a serem memorizadas, mas uma oportunidade de reflexão e crescimento.

Este capítulo concentra-se em descrever uma tentativa de aplicar concepções pós-estruturalistas e/ou pós-modernas à prática docente e discente nas aulas de literatura inglesa e norte americana. O objetivo dessa

fase da pesquisa era perceber como essas concepções podem trazer novas possibilidades para a educação literária e também observar como atividades de leitura poderiam contribuir para o desenvolvimento interpretativo dos alunos do curso de Letras. É importante enfatizar que a pesquisa não pretendeu, em momento algum, criar um método ou buscar um modelo de ensino que se aplique a todos as salas de aula de literatura estrangeira. A presente pesquisa objetivou compreender a sala de aula de literatura estrangeira em universidades particulares, suas dificuldades e a possibilidade de novos caminhos.

No entanto, para trilhar novos caminhos, compreendi que precisaria não somente dialogar com pesquisas anteriores ou olhar para uma única sala de aula. Seria preciso ampliar o campo de pesquisa e conversar com professores e alunos que ensinam e estudam literatura estrangeira em universidades particulares. Perceber como esses alunos que vivenciam o ensino literário viam a própria prática e sua relação com os textos estrangeiros. Observar que idéias os professores, que atuam nesse ensino, trazem para a sua sala de aula e que tipo de ideologia poderia estar por trás desse ensino. Ao pensarmos em novos rumos para o ensino literário, se faz necessário compreendermos onde estamos e o que estamos fazendo. Na terceira fase dessa pesquisa, volto meu olhar para professores e alunos de universidades particulares em busca das ideologias e crenças sobre leitura, literatura e ensino literário que permeiam suas relações pedagógicas. Abordo os dados levantados nessa fase da pesquisa através das concepções da pedagogia crítica. No próximo capítulo também abordo uma tentativa de relacionar letramento crítico e ensino de leitura/literário.

3. PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LITERATURA

As investigações sobre a sala de aula de literaturas de língua inglesa indicaram a necessidade de ampliar as seguintes questões: as ideologias que permeiam as expectativas e atitudes de alunos universitários cursando Letras em universidades particulares e as ideologias que estariam por trás das práticas pedagógicas dos professores que atuam nas instituições mencionadas. Assim, no presente capítulo, apresento uma ampliação da pesquisa onde dialogo com professores e alunos de Literatura Inglesa e Norte Americana de três universidades particulares. O objetivo era primeiramente conhecer nessa nova comunidade as dificuldades levantadas no primeiro capítulo e principalmente observar que ideologias estão presentes na prática docente e discente nessas universidades. Esses estudos me conduziram à asserções sobre o ensino literário em universidades particulares e sobre novas possibilidades para o ensino literário que exponho a seguir.

3.1 O ensino literário em universidades particulares

No levantamento relatado no primeiro capítulo foi possível perceber que a questão da autoria está, ainda, bastante presente nas salas de aula de literatura estrangeira. Outro fator de destaque, apresentado no capítulo 1, foi a questão da fluência em língua inglesa e como essa questão pode contribuir para a marginalização dos estudantes. As relações pedagógicas no ensino literário também foram abordadas sob a perspectiva de teóricos pós-estruturalistas e/ou pós-modernos.

Segundo os dados do primeiro capítulo podemos traçar, não um estereótipo, mas um perfil do aluno que cursa letras nas universidades particulares investigadas. Grande parte desses alunos não têm fluência em língua estrangeira e boa parte já está inserida no mercado de trabalho, sendo que muitos atuam na rede pública de ensino e devido à dupla jornada têm pouco tempo para dedicar ao estudo literário e a leitura. Segundo o professor

1, a maioria dos alunos não tem grandes expectativas quanto à vida acadêmica, tendo a profissionalização como seu maior objetivo:

P1 – Na maioria não vejo isto [interesse em seguir estudando]; não perguntam sobre pós-graduação, alguma coisa assim, então, acho que vão pegar o diploma da faculdade e vão parar por ali. E muitos deles dão aula, dão aula em escola pública estadual ou municipal. A visão é, estudar aqui e dar aula depois.

Se tomarmos o depoimento de P1 como base, podemos inferir que as instituições particulares investigadas preparam seus alunos, não para prosseguir na vida acadêmica ou para atuarem nas diversas áreas possíveis para um estudante de Letras, mas para atuarem como professores na rede pública de ensino. Assim, o ensino de literaturas estrangeiras deveria contribuir para a formação desses professores. No entanto, poderíamos questionar se esses alunos trazem essa expectativa de que o estudo de literatura em língua inglesa contribuirá para sua melhor atuação profissional. Nesse sentido, a presente pesquisa procurou investigar quais as expectativas desses alunos em relação às disciplinas de literatura inglesa e norte americana. O que esses alunos esperam aprender nas referidas disciplinas que possa contribuir para sua prática docente.

Diante das perguntas sobre a importância de se estudar literatura estrangeira e ler os clássicos e sua expectativa em relação às disciplinas de literatura inglesa e norte americana, os estudantes pareceram não distinguir bem as questões e/ou não terem repostas para essas perguntas, boa parte dos alunos usou as palavras ‘adquirir’ e ‘conhecer’ em suas respostas para as três perguntas. As respostas para as questões propostas, na maioria dos casos, não fugiu à variações da combinação das seguintes frases: ‘adquirir cultura/ conhecimento’; ‘conhecer outras culturas/ autores/ história/ a língua inglesa’.

Os pesquisados, pelo menos a maioria deles, não demonstram ver uma relação concreta entre sua prática e as disciplinas mencionadas. A literatura estrangeira serviria, segundo esses alunos, apenas para lhes trazer informações sobre a cultura inglesa e norte americana e também informações

factuais sobre autores, momentos históricos e obras consagradas. As aulas de literatura seriam, então, o momento de receber ou, em suas palavras, adquirir essas informações. Um ponto, já levantado, que se repetiu, foi a menção ao autor e sua vida, muitos estudantes declararam esperar aprender sobre os grandes autores e suas vidas. Igualmente mencionado foi o momento histórico em que esse autor viveu e/ou escreveu sua obra. Os pesquisados demonstram ver nas disciplinas de literatura de língua inglesa, um conhecimento erudito que, como professores e/ou futuros professores, precisam adquirir. No entanto, esse conhecimento parece ter pouca ou nenhuma conexão com sua prática. Gostaria de destacar a resposta de A26 a pergunta sobre a importância de ler os clássicos atualmente:

A26 – A importância é que devemos conhece-los para aprecia-los.

Segundo A26 devemos ler ou conhecer os clássicos para poder apreciar sua importância, ou seja, essas obras foram consagradas por leitores 'capazes' e agora ela deve aprender ou apreender essa importância para ser capaz de reproduzi-la. O que A26 parece nos dizer é que está consciente que, como futura professora, deverá reproduzir um certo discurso sobre determinadas obras literárias. Poderíamos dizer que, como professora ou futura professora, A26 deverá ser capaz de reproduzir as opiniões de apreço à obra de Shakespeare (apenas um exemplo) que apreenderá de livros didáticos, críticos e professores.

Paulo Freire (1970) já criticava o modelo de educação bancária onde alunos recebem informações que deverão depois reproduzir. Nesse modelo de educação cabe a alunos e professores apenas seguirem modelos, reproduzirem um conhecimento pré-estabelecido sem questioná-lo ou transformá-lo de acordo com suas realidades. Nesse modelo educacional alunos e professores vivem a falsa impressão de aprendizado, reafirmando valores que, na maioria das vezes, não compreendem. A seguir, transcrevo mais algumas declarações dos alunos pesquisados, a respeito do papel da literatura e da relevância em ler os clássicos:

A25 – Entrar em contato com a arte estrangeira e a vida dos autores.
A28 – Ampliar os conhecimentos para me tornar uma pessoa capaz de discernir as boas obras.
A 30 – Espero aprender tudo o que é necessário saber para que eu possa lecionar.
A38 – Para a formação de um professor, principalmente de literatura, é fundamental ler clássicos para poder passar aos alunos.

As respostas das estudantes parecem confirmar o que já foi dito anteriormente, os estudantes têm a expectativa de receber informações sobre obras, autores, cultura de outros países e qualquer outra informação ligada a literatura que eles possam vir a reproduzir em sua prática, ou que de alguma forma os torne mais cultos. Segundo A28, a ampliação de seus conhecimentos a ajudará a discernir as boas obras. No entanto, a capacidade a que A28 se refere é, provavelmente, a capacidade de reproduzir as crenças literárias de seus professores e/ou dos livros didáticos. Já A30 e 38 parecem ter a expectativa de aprender ou receber, o que mais tarde, vão passar ou reproduzir para seus alunos. Ou seja, as alunas pretendem aprender ou apreender tudo o que futuramente repetirão em suas salas de aula, possivelmente sem questionar e/ou refletir.

Ao ler as repostas dos pesquisados foi interessante perceber que enquanto palavras como ‘adquirir’, ‘conhecimento’, ‘cultura’, ‘história’ e ‘autor’, foram usadas diversas vezes, a palavra ‘leitura’ foi pouco utilizada pelos alunos ao responderem as questões aqui abordadas. A impressão que se tem é que nem sempre literatura é sinônimo de leitura. Gostaria de, também, destacar que o uso de palavras como ‘reflexão’, ‘transformação’, ‘mudança’ foi nulo ou quase nulo.

Alguns estudantes citaram a importância da análise das obras clássicas e/ou sua interpretação. Aqui destaco o depoimento de A31 ao falar da importância dos estudos de literatura estrangeira:

A31 – Além de conhecer obras, autores, os fatos históricos que estão inseridos. Considero maravilhoso as interpretações que os professores nos mostram e que nos ensinam a fazer.

O depoimento de A31 aponta para uma prática, talvez comum, em salas de aula de literatura. Ao invés de ler ou aprender a ler, o aluno aprende uma 'leitura' do texto. Alunos, maravilhados diante da erudição do professor, escutam calados a interpretação do texto, que deveriam ler. Segundo A31, o que parece acontecer em sua sala de aula seria algo próximo ao que descrevo a seguir: o professor apresenta uma obra, discorre sobre o momento histórico da referida obra e fornece informações sobre a biografia de seu autor, depois comenta o texto e/ou pede a leitura do texto. No entanto, o papel do professor não para aí, ele também dá a interpretação do texto ou ensina os alunos a fazer um certo tipo de interpretação. Diante desse quadro, não parece estranho que muitos alunos, não leiam os textos, pois lendo o texto ou não, a interpretação virá pelo professor. Em um estudo sobre livros paradidáticos de literatura, Menezes de Souza (1999) mostra como esses livros, habitualmente usados por alunos em preparação para o vestibular e estudantes de literatura, não ensinam o aluno a ler o texto, nem o preparam para a leitura do mesmo, mas ao contrário, dão aos alunos uma leitura pronta, assim esses ao invés de ler o texto, vão diretamente para a explicação/análise/interpretação do que lhes é pedido.

> O que parece acontecer com freqüência no ensino de literatura é uma desvalorização da leitura do texto pelo aluno, e uma sobrevalorização da interpretação/análise do mesmo, ou pelo livro didático ou paradidático, ou pelo professor, separando ou distanciando o aluno do texto. Nessas circunstâncias, a interpretação/análise da obra (feita pelo professor, livro didático/paradidático) acaba se confundindo, na cabeça do aluno, como a leitura da obra (feita por ele mesmo), resultando na dispensa de tal leitura. (Menezes de Souza, 1999:95)

Nesse tipo de sala de aula, o papel do aluno parecer ser apenas o de prestar atenção, anotar e memorizar, aliás esse último parece ser o único verbo que o aluno realmente conjuga em sala de aula. Não há intenção aqui de negar a importância de momentos explicativos, mas sim de questionar uma prática pedagógica que ainda parece continuar reprodutivista. Menezes de Souza alerta para o resultado desse tipo de prática pedagógica que visa apenas a reprodução:

Essa prática pedagógica resulta, na sala de aula, numa verdadeira e estática substantivação do verbo/ação "analisar": não se analisa; aprende-se (apreende-se?) uma análise. (Menezes de Souza, 1999:95)

O aluno bem sucedido, no tipo de sala de aula aqui questionado, será aquele que melhor se adaptar, aquele que melhor apreender as intenções, informações e interpretações passadas pelo professor e reproduzi-las, sem questionamento, em sua avaliação. É possível que muitos dos alunos que leiam os textos, sintam-se na verdade, em desvantagem, pois não basta ler o texto, mas sim compreendê-lo e/ou interpretá-lo de acordo com o professor. Ao serem solicitados a exemplificarem suas dificuldades ao lerem em inglês, muitos alunos demonstraram que a dificuldade maior não parece estar no idioma:

A25 – Tenho muita dificuldade, uma vez que não consigo interpretar.
A37- Apesar de ter noções básicas de inglês, consigo ler bem, porém tenho certa dificuldade em compreender.

Será que é possível separar leitura e interpretação/ compreensão? Será que podemos chamar de leitura um tipo de leitura que está desvinculada da compreensão e interpretação do texto? Se voltarmos ao quadro apresentado inicialmente, onde a maior parte dos alunos não é fluente em língua inglesa, certamente poderemos concluir que o problema estaria na dificuldade de lidar com textos em língua estrangeira. No entanto, os professores entrevistados, afirmaram raramente trabalhar com textos no original em inglês, optando por versões facilitadas ou mesmo a tradução para o português. Qual seria o problema, então? O que levaria alunos a afirmarem que lêem, mas não compreendem. Acredito que o depoimento de A1 nos aponte para algumas possibilidades:

A41- Minha dificuldade é em compreender a intenção do autor e não com a gramática inglesa. Assim como tenho dificuldade de compreender a intenção de um autor brasileiro.

O que A41 não consegue compreender é a 'intenção' do autor, intenção essa que certamente o professor conhece e não só conhece como

provavelmente requer dos alunos em sua avaliação. Ou seja, o que ocorre é o já mencionado duelo por quem detêm a interpretação e a posição tradicionalista do professor que se coloca como aquele que conhece a 'intenção' do autor. Nesse sentido, o aluno que lê o texto está em desvantagem, pois terá que não apenas ler/interpretar, mas sim descobrir a intenção do autor e, certamente, a do professor. A sua leitura do texto, em linguagem popular, 'não cai na prova' e portanto, no dia a dia de alunos com pouco tempo para o estudo, não é a mais necessária.

A busca pela intenção do autor foi abordada no capítulo 1 desta pesquisa, e essa questão também tem sido levantada em muitos trabalhos acadêmicos, alguns deles aqui citados. Entretanto, a prática pedagógica nas universidades investigadas ainda parece, mesmo que não declaradamente, pautada em concepções educacionais que não visam o desenvolvimento crítico dos estudantes frente a textos literários ou aos demais textos que os rodeiam. A impressão que nos fica, diante dos depoimentos citados, é que ainda convivemos com a educação bancária, onde o professor despeja conteúdos em seus alunos como se esses fossem receptáculos que aceitam passivamente tudo que lhes é colocado. Nos depoimentos aqui analisados, poucas críticas foram percebidas. Alguns alunos mencionam o pouco tempo para o estudo ou o pouco tempo para estudar os conteúdos do semestre, mas não foi percebida nenhuma crítica à maneira como as disciplinas de literatura estrangeira são ensinadas. Os alunos aparentam estar bem adaptados ao sistema educacional em que estão inseridos.

As expectativas, opiniões e depoimentos de alunos aqui apresentados, foram constituídos ao longo de semestres e anos de aulas de literatura, brasileira ou estrangeira, durante os quais os sujeitos dessa pesquisa foram consolidando suas crenças sobre o que é literatura e como devemos ensiná-la ou aprendê-la. Muitas dessas crenças, provavelmente, foram assimiladas de seus professores, não apenas na universidade, mas desde o ensino fundamental e médio. Assim, não poderíamos deixar de voltar nosso olhar para

aqueles que exercem a prática docente, ensinando literatura estrangeira em universidades particulares.

Os docente, sujeitos dessa pesquisa, foram questionados sobre qual seria a contribuição das literaturas estrangeiras na formação de futuros professores. Segundo P1 (já citado) e P3 (professor 3), essa contribuição depende mais dos alunos do que da atuação do professor. Segundo esses docentes, os alunos 'interessados', buscam livros e materiais indicados para leitura e procuram ir além do que é passado em aula, mas outros alunos 'menos interessados' não lêem e não buscam se aprofundar na matéria. Ainda segundo P1, a maioria dos seus alunos parece estar na segunda categoria:

P1 – Tem alunos que se interessam por literatura mesmo, eles realmente vão atrás e querem ler. Eu falo um pedaço de um livro e eles vão lá e lêem o livro. Agora, a grande maioria, que não gosta de literatura, pra eles acho que não vai influenciar em nada; porque estão fazendo matéria, querem nota e só isso.

Segundo P1 as disciplinas por ele lecionadas têm pouca ou nenhuma influência na formação de seus alunos. Diante do desinteresse da 'grande maioria', P1 não vê como as disciplinas em questão possam influenciar a formação de futuros professores. Se tomarmos como base a declaração de P1 podemos inferir que os semestres gastos cursando as disciplinas aqui mencionadas não trarão cultura, erudição ou acumulo de informações aos estudantes de Letras. Portanto, a expectativa, de muitos estudantes, de que as disciplinas de literatura estrangeira lhes trariam informações culturais e conhecimento sobre autores e suas obras, é muitas vezes frustrada.

O professor 2 (à partir de agora P2), acredita que certamente o estudo de literatura contribui para a formação dos futuros professores, pois é através da literatura que o aluno terá contato com a cultura e a história dos países cuja língua ele está estudando. Entretanto P2 não explicita de que maneira o contato com a cultura e a história de um país estrangeira poderá contribuir para a formação de seus alunos.

A impressão que podemos ter aqui é que a contribuição a que os docentes se referem trata-se de informações factuais com as quais os alunos entram em contato nas aulas de literatura. Alguns alunos, os mais 'interessados', procuram seguir os caminhos propostos pelo professor e, assim receberão um maior número de informações e consequentemente uma maior 'contribuição', enquanto outros, menos 'interessados', não vão além das informações dadas em aula e assim terão pouca ou nenhuma 'contribuição' das referidas disciplinas.

Os docentes também foram questionados sobre possíveis atividades de leitura feitas em aula. P3 destacou a discussão sobre os textos feita em sala de aula pelo professor. O professor pede a leitura de um determinado texto, e na aula seguinte, o professor comenta o texto e desenvolve uma discussão sobre o mesmo. P2 afirma que os alunos executam diferentes atividades, no entanto, não propriamente de leitura. Os alunos devem ler o texto facilitado em inglês extra sala de aula, e durante as aulas há debates, discussões ou a exibição de uma versão da obra para o cinema. P1 conta que pede a leitura, em português, antes da aula, mas como a maioria não lê, acaba por fazer a leitura do texto em sala de aula. Após a leitura do texto, P1 faz, então, o trabalho de análise:

P1 – Primeiro, procurar aquelas coisas que eles deveriam saber, mas não sabem: procurar o personagem, se o personagem é redondo, se é 'flat', que é o quadrado, ou melhor, se é plano ou redondo, por exemplo. Ver o clímax, introdução, tudo isso é pra eles lerem. Depois, tentar ver, realmente, a coisa literária, procurar pelas figuras de linguagem, (...)

Nenhum dos professores mencionou qualquer tipo de atividade de leitura que visasse contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos. Tampouco foi mencionada qualquer atividade que visasse relacionar o texto ao contexto em que os alunos estão inseridos. Esse fato abre a possibilidade de ligarmos a ausência de atividades de leitura com a declaração de P1, de que a maioria dos alunos não lê o texto pedido. Ao questionarmos os motivos que levam tais alunos a não lerem o texto que será trabalhado em aula podemos considerar a falta de interesse em textos que são apresentados como totalmente distantes de sua realidade ou que pouco ou nada acrescentam à sua prática profissional.

Certamente há outras possibilidades que podemos considerar; talvez parte desses alunos tenha uma vida muito atribulada, trabalhando durante o dia e estudando à noite, não conseguindo encontrar tempo suficiente para todas as leituras requeridas. Uma outra possibilidade, que podemos considerar, é o fato de que grande parte dos alunos está acostumada a ouvir o resumo do texto e sua 'interpretação' por parte do professor e assim não vê a necessidade de ler o texto na integra. O que parece ser factual, segundo as declarações aqui apresentadas, é que o ensino literário praticado nas instituições mencionadas não demonstra contribuir para que alunos de Letras leiam mais e/ou melhor, ou seja, que desenvolvam habilidades de leitura que poderiam contribuir para sua formação como educadores.

Uma outra questão abordada, nas entrevistas com docentes, foi a inclusão de dados biográficos sobre o autor como parte das aulas de literatura e a importância de contextualizar a obra em seu momento histórico. P1 e P3 afirmaram usar o contexto histórico e dados sobre o autor como uma introdução ao texto. P1 ainda destaca que não dedica mais tempo ao contexto histórico e dados sobre o autor, pois o tempo de aula não permite.

P1 – Só a introdução, porque não dá tempo. Tem que ser um texto por aula. Conto a história do autor, as obras que ele escreveu, mas isso é uma introdução ao texto, sempre.

Sobre a importância desses dados literários observa-se que o professor tende a mantê-los em suas aulas de literatura:

P1 – Eu acho que sim. Ao invés de chegar pra eles e dar apenas o texto, até mesmo porque, eles não tem conhecimento nenhum de nada, nem historicamente, quem veio antes, quem veio depois, qual é o romantismo do século dezenove. É legal falar, pelo menos, a época em que o autor viveu e sua vida.

P2 declara que expõe dados biográficos sobre o autor, pois os alunos apreciam essa prática. Ainda segundo P2, o contexto histórico seria fundamental para o entendimento da obra:

P2 – Sim. Tudo isso é trabalhado porque é interessante, o aluno tem muita curiosidade para saber sobre a vida deles. Não que isso seja fundamental, saber a biografia, mas é uma parte que eles gostam. Agora, o contexto histórico é essencial, se você não passar pelo contexto histórico, não vai entender a obra.

A prática dos professores investigados demonstra que, a crença de que o significado de um texto está em quem o escreveu e em seu contexto, está longe de morrer. Segundo as declarações aqui analisadas, o ensino literário parece seguir um esquema onde o professor disserta sobre o autor, seu contexto histórico e depois sobre a obra a ser estudada. As afirmações dos docentes sujeitos dessa pesquisa nos levam a questionar se há, de fato, alguma prática de leitura nas salas de aula aqui envolvidas. Não pretendo afirmar que o estudo do contexto histórico ou de biografias não possa ser muito interessante e enriquecedor, mas trocar a oportunidade de ajudar estudantes a serem leitores mais capazes e críticos por detalhes da vida de um autor pode contribuir para a manutenção de uma prática pedagógica que não parece desenvolver alunos e futuros professores mais capacitados para os desafios de ser um educador.

Os professores foram ainda questionados sobre a forma de avaliação. O objetivo dessas questões era perceber o que os docentes e as instituições em que estavam inseridos esperavam como 'resultado' de seu trabalho educacional. A análise de como essas universidades e seus professores avaliam a aptidão de seus alunos nas disciplinas aqui tratadas poderá nos ajudar a compreender qual a visão de ensino literário presente em sua prática pedagógica.

P2 e P3 afirmaram que os alunos são avaliados através de provas dissertativas. As questões da prova, segundo os professores, são questões de análise sobre os textos trabalhados durante o bimestre ou semestre. Entretanto, os docentes declaram que essas questões 'dissertativas' são normalmente objetivas e sobre questões factuais presentes nas obras estudadas, por exemplo. P1 explica que na instituição onde leciona as provas são unificadas e pré-estabelecidas, ou seja, a mesma prova é aplicada em

todos os campi da universidade. Um grupo de professores elabora uma prova que será aplicada à todos os alunos da instituição que estiverem cursando as disciplinas de literatura inglesa ou norte americana. Assim, P1 apenas aplica a prova que recebe da instituição. Abaixo, P1 explica como é a prova que deve aplicar em sua sala de aula:

P1 – Geralmente são cinco perguntas dissertativas e dez de múltipla-escolha. As dissertativas, também, no fundo, estão relacionadas a dados sobre o autor. Não tem nada literário, a não ser, quando os professores se reúnem e decidem trabalhar um determinado assunto. Como a prova é única para todos os campi, os professores têm que trabalhar exatamente o assunto estabelecido, para ter a pergunta na prova e eles saberem responder.

Para compreender melhor como seriam essas questões dissertativas e de múltipla-escolha, pedimos a P1 que nos desse um exemplo.

P1 - Avaliamos na prova, 'o decorar coisas', por exemplo, tem perguntas do tipo: "Oscar Wilde escreveu...", tem as opções a, b,c,d,e. No fundo é avaliado o que eles sabem de dados dos livros que tal autor escreveu, quando que ele escreveu, muitas vezes, dados biográficos do autor. Às vezes, tem perguntas de algo literário, digamos: "Qual a personagem que apareceu em dois romances de Mark Twain?", tem as opções, fulano,etc. O que se pergunta de literatura ta relacionado aos personagens ou ao que aconteceu em tal história, por exemplo: "Robinson Crusoe conta a história de um marinheiro que..." tem as alternativas.

P1 não parece satisfeito com o tipo de avaliação que aplica, entretanto, como parte da instituição, não pode ir contra a proposta da mesma. Assim, procura adaptar-se ao esquema adotado e conduzir suas aulas de acordo com o mesmo. As formas de avaliação apresentadas por P1, P2 e P3 não parecem diferir grandemente. Fato que nos leva a conclusão de que a maneira como os alunos são avaliados e o que é esperado deles é bastante similar nas três instituições investigadas nessa pesquisa.

Ao olharmos para as declarações feitas pelos docentes, sujeitos dessa pesquisa, torna-se mais fácil compreender as declarações dos estudantes, mencionadas anteriormente. O foco do ensino literário nessas instituições parece estar na apreensão de informações e não na leitura de textos, que parece ocupar um lugar marginal nas salas de aula investigadas. Assim, não é

surpreendente que os estudantes pouco tenham mencionado a questão da 'leitura', na verdade, os depoimentos dos alunos parece estar de acordo com a prática dos professores. Os mecanismos da estrutura parecem se encaixar. Alunos e professores questionam a questão da fluência no idioma estudado ou a falta de tempo para o estudo e apreensão dos conteúdos, mas não questionam sua prática, e o que essa prática está gerando. Assim como não questionam os textos que estudam em aula e tampouco os textos que os rodeiam.

Possivelmente esses sujeitos indagariam as razões para questionar ou para não seguir o fluxo convencional dos procedimentos metodológicos em aulas de literatura. Essas perguntas talvez possam encontrar algumas respostas na visão de Freire (1996), para quem o mundo não é, mas está sendo (ou seja, está em constante processo), a sociedade onde vivemos está sendo construída, e podemos fazer parte dessa construção ou simplesmente deixar que outros a conduzam e aceitar, mas mesmo essa aceitação deve ser consciente e não cega. Analogamente, reflete-se que a maneira como ensinamos literatura ou qualquer outra disciplina não é a maneira natural, mas sim a forma escolhida e determinada por um grupo dominante. O que acontece em nossas salas de aula serve a algum propósito e o que se espera de educadores é que esses tenham consciência sobre esses propósitos, de maneira a ter as condições para indagar se querem servir a estes fins.

Além disso, as "eventuais" perguntas formuladas remetem a concepções de sujeito e de sociedade que vêm sendo revisitadas pelas teorias educacionais atuais, como é o caso da pedagogia crítica. Na parte final dessa pesquisa, os dados levantados são analisados segundo concepções dessa pedagogia.

3.2 – Novas possibilidades para a educação literária

Gosto de ser homem, de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que

precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (Freire, 1996:52-53)

A discussão sobre "possibilidades" e "determinismo" pode ser melhor compreendida quando levamos em conta os problemas educacionais brasileiros. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (conhecido por sua sigla em inglês – PISA), por exemplo, procura avaliar se os alunos próximos do término da educação obrigatória desenvolveram as habilidades necessárias para sua efetiva participação na sociedade. O PISA avalia os alunos quanto ao seu letramento, ou seja, seus conhecimentos, habilidades e competências em Leitura, Matemática e Ciências. Na avaliação realizada no ano 2000 o Brasil ficou em último lugar entre as 28 nações desenvolvidas e quatro emergentes que foram avaliadas. Segundo o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Brasil manteve sua média em Leitura na avaliação de 2003[1]. Os resultados apresentados pelo PISA não podem ser considerados isoladamente ou sem um estudo mais aprofundado, mas o mau desempenho do Brasil aponta para um situação educacional problemática. No entanto, as crises podem ser momentos propícios à busca de soluções e ao crescimento. A situação educacional atual nos dá a impressão de vivermos em um ciclo vicioso, formamos mal a maioria de nossos professores, que por sua vez repetirão uma prática deficiente no ensino fundamental e médio e assim contribuirão para a manutenção deste ciclo. Precisamos de uma crise para questionar nossas práticas e refletir sobre possíveis mudanças.

De que maneira as disciplinas de literatura estrangeira estão contribuindo para a formação de professores? Docentes alegam que os estudantes chegam ao ensino superior, principalmente nas universidades particulares, como maus leitores, não só de língua estrangeira, mas de maneira geral. Emerge então o questionamento se o estudo de língua e literatura na universidade procura contribuir para o desenvolvimento desses alunos. Alegar que os alunos não lêem como deveriam e que não estão preparados, por

exemplo, para ler em língua estrangeira pode ser insuficiente. O quadro, acima apresentado, aponta para a necessidade de que mudanças sejam consideradas e possíveis soluções sejam pesquisadas. A visão idealizada de alunos universitários do curso de Letras pouco pode contribuir para a formação dos alunos concretos que estão em nossas salas. Assim, não há como fugir das seguintes perguntas: Até que ponto a memorização de dados sobre literatura fará de meu aluno um leitor mais capaz? Será que ouvir o resumo e a análise/interpretação de uma obra fará de meu aluno alguém capaz de ler e refletir sobre um texto? O padrão de ensino centrado no professor como aquele que detém o conhecimento contribui para a formação de alunos conscientes e responsáveis? A leitura de um texto cuja interpretação já está determinada poderá contribuir para o desenvolvimento de estudantes mais críticos?

Segundo Giroux (1997:85) *se o conhecimento for reduzido à mera organização, classificação e computação dos dados*, como muitas vezes tem acontecido em nossa prática, onde o estudo de obras literárias acaba por tornar-se um mero conjunto de datas, nomes, períodos históricos e resumos, *então não se questiona seu propósito e ele poderá ser usado para fins estabelecidos por outras pessoas.* Entende-se, por esta asserção que, o que ensinamos em sala de aula, bem como a maneira que ensinamos não é neutra. Quando avaliamos um aluno do curso de Letras apenas por decorar um nome ou data, estamos dizendo a ele que ele não precisa pensar, apenas repetir.

De acordo com Luke (1997), a leitura é uma prática social e assim está ligada à política e às relações de poder presentes no dia-a-dia. A maneira que ensinamos literatura não é a única possível, mas sim a escolhida por um grupo social. Ainda segundo esse autor, quando deixamos de desenvolver leitores críticos e atuantes, estamos servindo aos interesses de uma classe dominante, que não espera que a educação propicie mudança, mas a manutenção de uma ordem estabelecida. O que nos parece natural ou essencial, muitas vezes, é apenas o desejo de hegemonia de uma classe social.

---

[1] http://www.inep.gov.br

First, reading practices that are developed in schooling contexts constitute selections of practices, and these selections are not accidental, random, or idiosyncratic. Rather they are supportive of the organizational needs of the institutions of schooling and the stratified interests within social organizations. So it should not be surprising that a good deal of institutional effort is put into making these material and activities appear "natural" and "essential" characteristics of literacy. (Luke, 1997:191-192)

Compreende-se pelos dizeres do citado autor que, se por um lado, nossas salas de aula podem ser o local de reprodução da ideologia dominante, por outro lado a sala de aula pode ser o local onde essas ideologias são questionadas. Se pensarmos que ler, não é somente decodificar palavras, mas ler culturas e mundos (Luke, 1997). Em nossas aulas de leitura e/ou literatura estamos ajudando nossos alunos, não somente a decifrar um código, mas a fazer sentido do mundo e das culturas que os permeiam e os cercam. Qual seria então a melhor maneira de trabalhar leitura em nossas aulas? Segundo Luke (ibid) não deve ser apenas esse o nosso questionamento, mas também que posições e ideologias estão por trás de nossas práticas e que posições e ideologias deveríamos propagar e incentivar.

Retomando o exemplo da leitura de Robinson Crusoe de Daniel Defoe, atividade já citada no capítulo dois. Primeiramente, se optamos por ler um livro facilitado, onde uma obra de quase trezentas páginas é reduzida a trinta páginas com gravuras, estamos dizendo a nossos alunos que Robinson Crusoe é apenas a narrativa da aventura de um marinheiro em uma ilha. Uma história inocente e sem qualquer valor ideológico. Se por outro lado narramos as aventuras de Crusoe sob um determinado ponto de vista e fornecemos ao aluno concomitantemente o enredo e a análise/interpretação da obra, estamos dizendo a ele que ele não precisa ler, pensar, refletir, cabe a ele apenas aceitar, assimilar, memorizar. O problema não se resume às interpretações passados pelo professor, (a de que Crusoe seria um aventureiro destemido e de que Sexta-feira teve uma grande sorte de encontrá-lo ou a de que Crusoe seria um colonizador opressor que fez de Sexta-feira um escravo). O problema se estende quando reforça a concepção de que o professor ou o livro didático conhecem a intenção do autor e que ele, simples estudante, não tem como acessar essa 'intenção' sem a ajuda do professor ou do livro didático, sendo "privado" do desenvolvimento da habilidade de interpretar ou construir sentidos.

Quando um aluno é avaliado por meio de uma questão como: “Robinson Crusoe é um marinheiro que.... a) deu a volta ao mundo; b) foi comido por canibais; c) após um naufrágio ficou 28 anos em um ilha”, observa-se uma prática que não é neutra e muito menos natural. Ao avaliar um aluno/futuro professor dessa forma pode-se estar contribuindo para a formação de um professor que vai receber e aceitar tudo o que lhe for passado e/ou imposto sem questionar, alguém que não vai ler e analisar o que diz um grupo de diretrizes, por exemplo, mas vai aceitar a palavra do diretor, que certamente deve saber o que está falando; alguém que vai obedecer e seguir um livro didático sem sequer refletir sobre o que pode estar por trás daquele conteúdo; enfim alguém que vai assistir o noticiário na TV e achar que aquela é a verdade e não uma versão, uma leitura do que chamamos de realidade.

A concepção educacional presente no trabalho de se incutir, em estudantes de literatura, que o significado de um texto está em quem o produziu e em seu contexto histórico, implica no afastamento do leitor do texto. Que interesse um aluno poderia ter em ler um texto de Mark Twain, se os significados ali já estão pré-estabelecidos e dizem respeito somente aos EUA do século passado ou retrasado? Os livros de Mark Twain podem ser um ótimo exercício de leitura, uma oportunidade de se aprofundar no conhecimento do idioma e da cultura norte americana numa perspectiva tradicional. E também, uma oportunidade de reflexão e questionamento, por exemplo, sobre o racismo na América, mas sobre o racismo que existe dentro de cada um e dentro das salas de aula de literatura estrangeira, aqui no Brasil do século XXI. Pois os significados não estão somente em quem produziu o texto, mas em quem o recria através de seu olhar, de sua leitura.[1] Assim, estudar a vida e/ou a época em que viveu um autor pode ser uma prática enriquecedora e útil ao estudante de literatura, mas que não determina os significados de um texto e portanto não seria essencial ao estudo literário.

Dessa forma, ganha crescente relevância a reflexão de como fazer a prática em salas de aula de literatura estrangeira mais condizente com as

[1] A questão do autor e autoria foi abordada no capítulo 1

necessidades dos alunos do curso de Letras. A questão que surge diante dos dados investigados é a de qual seria a aplicação do ensino de literatura inglesa e norte americana em universidades privadas para futuros professores. Os estudantes de hoje estarão, ou em muitos casos já estão, atuando nas escolas públicas. Estudos teóricos, anteriormente mencionados, demonstram que as disciplinas de literatura estrangeira podem ser um espaço para transformação, fato que, então exige a análise do que está acontecendo nessas salas de aula e o questionamento sobre o que esse ensino está produzindo.

As ideologias que permeiam nossa prática, muitas vezes, comunicam mais do que aquilo que dizemos. Professores declaram seu desejo de que os estudantes sejam leitores mais capazes, que tenham o hábito da leitura, que se interessem pelos textos, mas nem sempre adotam uma prática pedagógica que vise privilegiar a leitura e a interpretação. Dificilmente será possível formar alunos mais críticos e conscientes de suas responsabilidades, se tudo o que pedimos deles é que memorizem, assimilem e repitam. A adoção de uma prática pedagógica que não contemple a crítica pode contribuir para a formação de professores/cidadãos que se conformem com o que lhes é imposto pela classe dominante, ao invés de resistir e questionar. A agência docente em sala de aula comunica, não só com palavras, mas através das práticas adotadas.

Segundo Giroux (1997:39), a *cultura escolar dominante não está a serviço das necessidades daqueles advindos das classes oprimidas*. Podemos inferir que o ensino praticado em muitas das instituições de ensino brasileiras não pretende contribuir para o desenvolvimento crítico de seus alunos ao contrário do que propõe a pedagogia crítica. Nas palavras do referido autor:

> As questões centrais para construir-se uma pedagogia crítica são as questões de como ajudamos os estudantes, particularmente aqueles das classes oprimidas, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades. (Giroux, 1997:39)

Segundo o mencionado autor, a pedagogia crítica prevê o desenvolvimento de um olhar crítico frente as instituições educacionais e suas práticas. Admite-se que a educação, e aqui, as aulas de leitura/literatura são instrumentos muito valiosos para serem desperdiçados. Instituições particulares, como as investigadas nessa pesquisa, lançam no mercado e na sociedade todos os anos, centenas de professores que advêm de classes menos favorecidas e nestas atuaram profissionalmente. Esses professores poderão ser instrumentos de mudança e transformação ou contribuirão para a perpetuação da hegemonia da classe dominante. Severino (1986), destaca a importância da educação na elaboração da sociedade:

> A educação é, portanto, valioso instrumento de um grupo social dominante para o exercício de sua hegemonia, para desempenhar sua função de direção em relação aos demais grupos sociais. A instituição escolar, enquanto elemento 'privado' da sociedade civil, não atua isoladamente na configuração da cosmovisão e da ideologia. Atua conjuntamente com os demais aparelhos de hegemonia ativados na sociedade civil pelo grupo social dominante, tais como a Igreja, a família etc. Mas, sem dúvida, sua participação é extremamente significativa na elaboração, sistematização e irradiação da concepção do mundo/ideologia, cimento da coesão social. (Severino, 1986:44)

Assim como a educação é um instrumento de um grupo social dominante, ela também pode ser um instrumento de resistência e mudança para outros grupos sociais, mas seria necessário, como sempre nos lembra Paulo Freire, não nos eximirmos de nossa responsabilidade diante de nosso tempo. A afirmação da neutralidade no ensino literário e a crença de que há apenas uma prática possível, contribui para uma hegemonia que não almeja nenhum tipo de mudança. Há uma fala de Lady Bracknell, uma personagem de Oscar Wilde, em 'The importance of being earnest', que ironiza os efeitos da educação que predomina na sociedade ocidental:

> Fortunately in England, at any rate, education produces no effect whatsoever. If it did, it would prove a serious danger to the upper classes, and probably lead to acts of violence in Grosvenor Square.[2]

[2] WILDE, O. The importance of being earnest. England: Penguin Popular Classics, 1994.

A fala da personagem de Oscar Wilde ilustra o domínio de uma educação que não produz crescimento ou desenvolvimento, mas apenas colabora para que estudantes se encaixem a uma estrutura vigente.

Segundo Luke (1997) a pedagogia crítica traria para a educação a possibilidade de leitores mais críticos, que tenham uma visão mais ampla dos textos que lêem em sala de aula e dos textos que os rodeiam no seu dia-a-dia, que entendam o que esses textos estão tentando fazer e que se posicionem diante desses textos de uma maneira consciente.

It is about developing ways of seeing through texts, their descriptions of cultures and worlds, and how they are trying to position you to be part of these cultures and worlds. (Luke, 1997:220)

Muitos poderiam pensar que desenvolver um olhar mais crítico diante dos textos é algo para leitores experientes. No entanto, Luke (1997) afirma que o desenvolvimento crítico pode ser trabalhado em qualquer fase do aprendizado.

These resources should not be construed as stages or level to be dealt with, in turn: there is no natural or necessary movement from coding to semantic to pragmatic to critical in an age/grade/program sequence. (Luke, 1997: 220)

Os dizeres de Luke apontam para a possibilidade de letramento crítico nas aulas de literatura mesmo com alunos pouco fluentes no idioma estrangeiro. Segundo o mencionado autor não haveria impedimentos em trabalhar aspectos lingüísticos e ao mesmo tempo propor atividades que ajudassem os estudantes a ampliar suas visões sobre o texto e assim contribuir para a formação de leitores mais capazes.

Pennycook (1994:297) também se expressa a respeito da pedagogia crítica, afirmando que esta *objetiva mudar tanto a escola como a sociedade para o benefício de ambas.* Para o referido autor, a pedagogia crítica não propõe um método, mas uma forma de se conceber a educação e seu papel na

sociedade. O professor crítico poderá adotar diferentes metodologias e estratégias para ajudar seus alunos a aprender, mas a raiz do seu ensino deverá ser contribuir para a formação de cidadãos que compreendam a sociedade que os rodeia, seu lugar nessa sociedade e suas possibilidades de transformá-la. Nas palavras de Pennycook:

> Thus, a critical pedagogy does not advocate the teaching of a fixed body of political thought but aims to help students to deal with their struggles to make sense of their lives to find ways of changing how lives are lived within inequitable social structures, to transform the possibilities of our lives and the ways we understand those possibilities. (Pennycook, 1994:302)

Segundo as concepções da pedagogia crítica, a educação literária deveria contribuir para capacitar estudantes a questionarem as situações que os oprimem e transformar suas vidas. Um educador crítico pode ajudar estudantes a terem sucesso em um teste como o PISA, a passar em um vestibular ou, neste caso, em um concurso público para professores. Nas expectativas dessa pedagogia uma instituição que se propõe a formar professores de língua e literatura, deveria promover o acesso ao conhecimento necessário a sua prática. Entende-se que isso equivaleria a dizer que a sala de aula não deve ser um lugar desligado da sociedade e seus valores, e que os alunos devem ter acesso às 'leituras' valorizadas dentro do sistema vigente, mas esse conhecimento, também deve possibilitar o questionamento desse sistema. O letramento crítico de alunos de letras não deve estar desassociado da vida diária dos estudantes e sim contribuir para que esses alunos lidem de maneira menos passiva com todos os textos do seu dia-a-dia, sejam eles uma notícia de jornal, um comunicado do diretor da escola onde trabalham ou o livro didático que receberam do governo.

O letramento crítico na universidade envolve vários aspectos que poderiam ser abordados dentro do estudo literário em língua estrangeira. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) o letramento crítico envolve a visão pós-estruturalista de que os textos são construções ideológicas dentro de um sistema discursivo, também que os textos, segundo uma visão social teórico crítica, são produzidos por forças sociais, políticas e ideológicas e

devem ser submetidos a questionamentos críticos e finalmente, segundo uma visão Freiriana, as práticas de letramento devem sempre considerar a justiça social, a liberdade e a igualdade. Enfim, a perspectiva de letramento crítico traria para a sala de aula de literatura estrangeira uma nova maneira de abordar os textos utilizados em aula. A pedagogia crítica, entretanto, não advoga que haja uma forma superior de lidar com textos ou com a prática de leitura, mas a dimensão social da leitura não deveria ser deixada do lado de fora das salas de aula. O conhecimento nunca é autônomo, mas está sempre permeado por questões sociais. É o que nos diz McLaren:

> Uma crescente rejeição do ideal objetivista da autotransparência e um reconhecimento de que o conhecimento não é autônomo, mas imerso e produzido em situações em que existem numerosas relações econômicas, sociais, políticas, históricas, textuais e pessoais, assim como de classe, raça, gênero – as quais têm efeito sobre a produção de subjetividade – está ajudando atualmente os educadores a compreender melhor como padrões vividos de subordinação são produzidos entre certos grupos. Esse reconhecimento está também revelando como novas comunidades de resistência podem ser forjadas nas salas de aula, nas escolas e em outros locais sociais e culturais, com o propósito de desalienar grupos subjugados e fortificar e aprofundar o projeto da democracia. (McLaren, 1993:19)

Com essa citação, entende-se que o conhecimento produzido em nas salas de aula deve servir, não à alienação dos membros da sociedade, mas, como diz McLaren, a 'desalienar' professores/cidadãos e contribuir para uma sociedade democrática. Pois, professores 'desalienados' não vão transferir a outrem a tarefa de atribuir significados aos textos com que convivem, nem se eximir da tarefa de tomar parte da construção de sua história.

Infere-se, portanto, que a formação de professores 'desalienados' parece ser uma das contribuições da pedagogia crítica para a educação literária. No entanto, não existem soluções únicas e milagrosas, nem foi em nenhum momento o propósito dessa pesquisa fornecer essas soluções. A educação literária deve considerar seus sujeitos concretos e suas possibilidades em cada contexto. Ao contrário da visão iluminista, a pós-modernidade não pretende trazer a ilusão de 'luz' para aqueles que se encontravam em trevas, mas ajudar-nos a perceber que podemos ser

responsáveis por nossas ações e por criar possibilidades. Pertinente aqui é a ilustração do 'labirinto' presente em Kiziltan, Bain e Cañizares:

> A atitude-limite, entretanto, proporciona uma imagem da educação pública em que nos vemos num "labirinto cujas paredes se rearranjam a si mesmas a cada passo que nós damos". Como tal, a atitude-limite livra-se da imagem da luz e da unidade que supostamente espera aqueles que podem deixar a caverna e chegar ao fim da longa, conflitiva marcha. No ambiente labiríntico da atitude-limite, a vida é guiada não pela promessa da luz ou da sociabilidade universal, mas por um compromisso com a superação e, assim, com a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos, um projeto inerentemente coletivo que permanece sempre um começo em cada passo que damos e em cada rearranjo do labirinto que juntos habitamos. (Kiziltan, Bain e Cañizares, 1993:225)

Talvez a imagem da luz seja para muitos, mais confortável, pois prevê uma solução, uma resposta única aos nossos problemas e/ou dilemas, mas creio que a imagem do labirinto tem mais a agregar à prática educacional e a necessidade de buscarmos soluções e caminhos para a educação literária. Sabemos que não há uma única resposta ou solução para todos os nossos questionamentos, mas sim soluções contextuais e provisórias. No entanto, a proposta dos autores sobre a relevância do aprendizado do viver em "atitude-limite" soa como uma perspectiva instigante para o dia-a-dia pedagógico. Requer uma atitude de prontidão para o que emerge no caminho do ensino, uma compreensão de que o trajeto não está dado – como se acreditava nas orientações imbuídas de um modelo mais tradicional. O caminho, segundo as teorias aqui mencionadas, se constrói ou se reconstrói em face do contigente.

3.3 Letramento Crítico na prática: uma experiência.

Tendo em vista os levantamentos dessa pesquisa e a necessidade de buscar novos caminhos para o ensino literário sob a perspectiva da pedagogia crítica e tendo como base teorias pós-modernas e/ou pós-estruturalistas, já apresentadas nos capítulos 1 e 2, a pesquisadora realizou a experiência de um trabalho de ensino de leitura que visasse não apenas um aprofundamento lingüístico, mas também o letramento crítico dos leitores em questão.

O trabalho acima mencionado foi realizado na Universidade de São Paulo dentro do Curso de Especialização em Língua Inglesa coordenado pelo Profº Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza. O curso é direcionado a professores da rede estadual e demais professores de língua inglesa que queiram complementar seus estudos em sua área de atuação. O módulo aqui enfocado é chamado de Leitura Intensiva e ocorreu durante os meses de Setembro à Novembro de 2005.

O grupo era formado por cerca de trinta alunos. Apenas uma aluna não atuava como professora, todos os demais atuavam como professores da rede pública e/ou instituições de ensino particulares e institutos de idiomas. A professora/pesquisadora optou por trabalhar com contos em língua inglesa. No entanto, não foram privilegiados apenas escritores canônicos ou ingleses/ norte americanos. Os contos foram escolhidos visando o crescimento interpretativo e crítico dos alunos, assim a primeira barreira transposta foi a inclusão de contos escritos por autores considerados 'marginais' e não apenas 'clássicos' da literatura inglesa/norte-americana. Entretanto, todos os contos foram lidos no original em inglês ou em sua tradução para o inglês, tendo em vista que o objetivo do curso também era o desenvolvimento de leitura em língua inglesa. A seguir cito os contos que foram lidos com os professores durante o curso:

- *The story-teller* escrito por H. H. Munro (Saki).
- *I only came to use the phone* escrito por Gabriel García Marquez.
- *The country of the blind* escrito por H.G. Wells.
- *A Rose for Emily* escrito por William Faulkner.
- *A society* escrito por Virginia Woolf.
- *The promise* escrito por Gladys Thomas.

O contos, acima mencionados, eram lidos antes das aulas e discutidos e analisados durante as aulas. Em algumas aulas a professora/pesquisadora incluiu em suas contribuições alguns conceitos/teorias pós-modernas e/ou pós-

estruturalistas de leitura e sociedade. Essas inclusões foram feitas com o objetivo de propiciar a possibilidade de mudança na maneira usual dos alunos lerem e também de provocar reflexão. Como parte do trabalho de reflexão os alunos desenvolveram alguns trabalhos escritos, esses trabalhos consistiram de tarefas especificadas pela professora ou, em outros momentos, apenas uma reflexão sobre o texto que haviam lido. A seguir narro as atividades propostas para os contos 'I only came to use the phone' e 'The promise' e alguns dos dados colhidos nessa fase.

Antes da atividade com o conto de García Márquez, houve uma certa 'preparação' dos alunos, por meio do conto The story-teller de Saki. Após a leitura e as atividades em sala de aula, os alunos foram direcionados a escrever a 'perspectiva' de cada um dos personagens sobre os acontecimentos da história, os alunos teriam, na verdade, de recontar os acontecimentos sob três pontos de vistas diferentes (as crianças, a tia e o solteiro). Essa atividade visava introduzir a idéia de múltiplas interpretações/lócus de enunciação e preparar os alunos para a leitura do próximo conto. As atividades de leitura do conto 'I only came to use the phone' de Gabriel García Márquez tinham como objetivo principal ampliar a idéia de signo e introduzir a idéia de que a linguagem é sempre contextual e construída por seres sociais e ideológicos (cf. Bakhtin, 2002). Alguns dos conceitos presentes em Bakhtin (2002) foram trabalhados em sala de aula e relacionados com o conto de García Márquez. Entre eles: a questão da insanidade como uma construção ideológica e social e o contexto como determinante para a definição do significado. O objetivo tanto das contribuições da professora/pesquisadora quanto das discussões propostas eram ampliar a possibilidade de interpretação do texto. O uso da palavra 'possibilidade' se faz muito importante, pois dentro da proposta em questão, não se busca garantias de que o trabalho realizado provoque alguma mudança na maneira dos alunos interpretarem. O que as atividades de leitura procuram assegurar é o exercício de reflexão e questionamento.

Além das inserções e discussões em sala de aula os alunos foram incentivados a construir seus próprios ‘contextos’ para a frase ‘I only came to use the phone’. Assim, surgiram cerca de cinqüenta histórias diferentes onde a frase ‘I only came to use the phone’ foi contextualizada, algumas bastante divertidas outras com um desfecho mais trágico, algumas eram bastante extensas e outras apenas uma ou duas linhas como a citada a seguir:

A50 – (Coming out of a house Hannibal Lecter bumps into Clarice)

- Hello, Clarice. I only came to use the phone.

Ao modificar o contexto em que a frase ‘I only came to use the phone’ está inserida, A50 modifica completamente o seu significado, o que nos leva à idéia do signo bakhtinino onde significado é não é apenas uma relação entre o significado e significante, mas uma relação que passa por um interlocutor que é um ser social e ideológico. O significado da enunciação usada nesta atividade está ligado ao contexto criado por cada aluno/escritor e também pelo contexto de leitura de cada aluno/leitor. O significado da enunciação ‘I only came to use the phone’ foi recriado a cada novo contexto dado pelo aluno/escritor e também a cada nova leitura feita pelos alunos/leitores. Essa atividade possibilitou aos alunos compreender a idéia de que o significado pode mudar a cada contexto diferente e também a cada nova leitura. A atividade também ajudou os alunos a compreenderem como o nosso lócus de enunciação pode determinar o significados que construímos.

Os alunos também escreveram suas impressões sobre o texto de García Márquez. Os relatos que apresento a seguir são as respostas dos alunos ao texto e também às discussões feitas pela professora/pesquisadora. A reflexão de A51 apresenta personagens vivendo em ‘suas realidades’ sem atentar para a posição do outro. A51 também parece refletir sobre a dificuldade da convivência em uma sociedade onde quem está em posição marginal é obrigado a se submeter à percepção que o outro tem da realidade e acaba sendo privado até mesmo de sua identidade.

A51 - The idea of schizophrenia is present throughout this short story, as so many characters – Maria, Saturno, the doctor, the inmates – believe in their own truth and seem to live in separate realities.(…)

But as the story continues, she is forced into the madness by the cruelty of those who rule the world based on their own certainties. (…)

More than being forced to move from the normality to the madness and condemned to live isolated from everyone she knows, Maria is deprived of her identity and ultimately forced to conform to new rules.

A 52 aborda a mesma questão e aponta para a possibilidade de sermos prisioneiros das próprias perspectivas:

A52 – Once it had know that, the meaning of the context is where people are speaking, the values and ideas shared among a specific group, it's possible to find out each character has its own perspective and they are not able to have the other point of view. So, it can explain how they are prisoner from their own context and narratives. (…)

He [the doctor] was doing his job, which was to attend insane woman, so every patient from the hospital who came to talk to him, he is going to treat her according to the position they were taking place in sanatorium, I mean as mental ill women.

Segundo A 52, o médico está preso em seu contexto e não consegue ver a posição de Maria por um outro ponto de vista. A leitura do conto parece ter levado A52 à reflexão sobre como nossos contextos podem nos aprisionar e nos impedir de enxergar a posição do outro.

Não há como analisar ou garantir o que essas reflexões causaram em A50, A51 e A52, mas apenas o fato de que tenham considerado as questões, acima mencionadas, possivelmente já provocou alguma ampliação na forma de interpretarem os textos que as rodeiam.

O último texto trabalhado com o grupo foi o texto da sul africana, Gladys Thomas. O texto, que narra as consecutivas decepções vividas por uma outra Maria, também foi escolhido por muitos alunos em sua reflexão de final de curso. O texto trabalhado em aula suscitou discussões sobre temas previamente abordados e também novas questões. Quando os alunos

receberam o conto ‘The promise’ para a leitura, nenhum deles reconheceu o nome da autora, ao contrario do que havia ocorrido com os outros textos. Ao apresentar os textos anteriores, o nome do autor era conhecido por alguns alunos do grupo ou pelo menos por um ou dois alunos. Do mencionado fato surgiu a questão: Que autora é essa? Ela é relevante? Conhecida/famosa? Em nenhum momento fatos sobre a trajetória do autor do texto a ser lido foram abordados em sala de aula, mas certamente ao ler um texto de Virginia Woolf, por exemplo, os alunos traziam para o texto suas impressões e/ou crenças sobre o autor do mesmo.

Os alunos foram brevemente familiarizados com o trabalho de Glacys Thomas e seu lócus de enunciação. O trabalho em sala abrangeu discussões sobre vários temas anteriormente abordados em sala de aula, entre eles: as contribuições de Bahktin e Derrida. A discussão final sobre o texto foi iniciada pelas seguintes questões que foram propostas pela professora/pesquisadora:

1. Can you say that ‘The promise’ is literature?
2. Who does the tale represent? Which is the voice heard? Whose perspective is it?
3. How can reading/writing change the situation implied in the sentence “No one heard or cared”?

A primeira questão tinha o objetivo de promover a reflexão sobre literatura e questionar a supremacia da literatura canônica. Quando a leitura de textos literários é abordada, a idéia normalmente compartilhada entre os alunos é que os textos a serem lidos deveriam seguir certos preceitos, tais como: serem escritos por autores originalmente ingleses ou norte americanos, em sua maioria brancos; e também, pertencerem a um grupo de autores ‘reconhecidos’ ou seja autores que constam dos livros de literatura inglesa e norte americana e que são normalmente parte do currículo das disciplinas de literatura em universidades. Assim, a idéia de que o texto de uma autora sul africana que não costuma constar em livros sobre literatura também possa ser literatura em língua inglesa é normalmente inovadora e passível de reflexão.

A segunda questão não tinha a pretensão de tratar o assunto da 'representação', mas sim chamar a atenção para o fato de que o narrador da história estava em uma posição marginal na sociedade e não central como normalmente acontece na literatura ocidental. A perspectiva presente no texto não é a comum posição do 'homem branco', mas sim a voz de uma mulher negra e é através dessa personagem que a narrativa é acessada.

A terceira questão visava levar a reflexão de como a leitura/escrita de um texto pode fazer parte de um processo de enfrentamento das opressões sofridas por aqueles que ocupam a posição marginal. A questão pretendia também levar os alunos à reflexão sobre sua agência diante da afirmação de que 'ninguém ouviu ou se importou'.

A maior parte dos leitores pareceu de alguma forma tocada pela série de promessas quebradas ao longo da narrativa. No entanto, ao analisar os trabalhos dos alunos foi possível perceber que muitos demonstraram apenas lamentar a triste trajetória de Maria. Alguns alunos parecem, ainda, interpretar o texto sob uma perspectiva que não percebe a fragilidade dos centros, mas almeja a centralidade:

A53 – (...) She'd get to the center and get out of the margin. Obviously, she tries to get her objective, to be a respectable person, somebody that studies, works and is part of the society. The first door for this girl was the reading way.

Ao analisar as afirmações de A53 percebemos que abrir mão de velhas crenças não é uma tarefa fácil e/ou rápida. A interpretação de A53 de que Maria, em posição marginal, sonha em chegar ao centro e então ser uma pessoa respeitada que faz parte da sociedade nos aponta para a percepção de que aqueles que estão à margem não são considerados como parte da sociedade. Segundo A53, somente ao atingir o centro Maria se tornaria parte da sociedade. A leitura, de acordo com A53, seria uma porta para o outro lado

e não um instrumento de transformação da sociedade. Muitos compartilharam da visão de A53 de que Maria para 'existir' ou ser bem sucedida teria que através da leitura e/ou escolarização conseguir seu lugar na sociedade que ela via refletida nas revistas que sua mãe trazia da 'casa grande'. Poucos, no entanto, chegaram a reflexão de que dificilmente haveria lugar para 'Maria' na 'sociedade das revistas'.

A reflexão de A54 pode indicar semelhanças as considerações apresentadas por A53, mas há uma importante mudança na forma de interpretar.

A54 – We have to know that black women are on the lowest rung of the ladder of power, privilege and opportunity. The majority of black women are still uneducated and concentrated in jobs like farms laborers, domestic workers and 'unskilled' work. But black women are all around – washing dishes, cleaning floors, typing in offices, rearing children – doing everything but writing. We really need to break out this stereotypical to portray real human beings that just be concerned in advancing together.

Através de sua reflexão A54 demonstra perceber a presença do outro, sua condição marginal e a necessidade de mudança e renovação da sociedade. A 54 conecta a leitura do texto sul africano com a realidade que percebe no seu dia a dia e parece sentir a necessidade de mudança não das 'Marias', mas da sociedade em si que coloca alguns em posição marginal. A54 parece ter iniciado seu processo de 'desalienação' (cf. McLaren, 1993) proposto pela pedagogia crítica.

O caminho percorrido por cada aluno durante o curso não poderia ser controlado ou imposto e assim não havia garantias de resultados previsíveis. O trabalho de leitura realizado pode ter influenciado os alunos/professores envolvidos de diferentes formas. Parte dos alunos pode ter deixado o curso apenas com uma ampliação de seu vocabulário em língua inglesa enquanto outros podem ter realmente iniciado um processo de letramento crítico.

O trabalho realizado durante o módulo de leitura teve como objetivo promover um trabalho de leitura/ensino literário que não visasse a memorização e/ou assimilação de dados, mas que provocasse nos alunos/professores o desenvolvimento de novas maneiras de interpretar e que promovesse a reflexão objetivando a capacitação desses alunos/professores a questionar a sociedade e a maneira usual de perceberem os textos que os rodeiam e os constituem.

O trabalho aqui apresentado pretendeu experienciar a possibilidade de que o ensino de literatura/leitura possa contribuir para capacitar alunos/professores a atuarem no contexto em que estão inseridos de forma mais crítica e relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Freire, 1970:78)

O caminho dessa pesquisa me levou a reflexões sobre o ensino das disciplinas de literatura inglesa e norte americana no curso de Letras em universidades privadas. Essa pesquisa consiste, então, em um trabalho de ação-reflexão na busca de compreender e discutir as dificuldades e possibilidades no ensino de literatura estrangeira.

Para levantar as dificuldades presentes nesse ensino, dialoguei com pesquisas anteriormente feitas nessa área e iniciei uma investigação em uma sala de aula, depois ampliei essa investigação conversando com docentes e discentes em outras instituições privadas. As dificuldades apontadas pela pesquisa foram recorrentes nas instituições investigadas. A falta de tempo dos estudantes devido a dupla jornada de trabalho e estudo e a falta de fluência no idioma estrangeiro pareceram ser as questões mais citadas como barreiras interpostas entre o texto literário e seus leitores. No entanto, tendo como base as teorias expostas neste trabalho, avalio que questões como a ênfase na autoria, onde se crê que o significado de um texto está em quem o produziu, ou ainda a excessiva importância dada ao contexto histórico constituem barreiras tão grandes ou maiores que a falta de fluência dos alunos.

Observa-se, pelas investigações, que o ensino literário parece estar mais ligado a transmissão de dados sobre autores, períodos históricos e movimentos literários do que a leitura de textos. Há uma constante ênfase na memorização e assimilação de dados e assim pouco tempo para leitura e atividades que visem ajudar os alunos a ler. De acordo com os dados parece haver pouca ou nenhuma relação entre leitura crítica e o ensino de literatura estrangeira no curso de Letras, visto que as atividades realizadas e as avaliações propostas enfatizam principalmente a reprodução de análises e informações anteriormente transmitidas pelos professores.

Essa pesquisa, também buscou analisar atividades de leitura, que tivessem textos literários como instrumento, e que visassem contribuir para o desenvolvimento interpretativo dos alunos do curso de Letras. Essas atividades de leitura foram intercaladas com noções teóricas advindas do trabalho de Derrida, Bahktin, Hall e outros autores pós-modernos. Mais importante que as concepções pós-modernas que foram eventualmente agregadas à prática de sala de aula, foi a tentativa de propiciar atividades de leitura que provocassem um amadurecimento na maneira usual dos alunos conceberem os textos. Como parte desse trabalho de leitura, os alunos mantinham diários, onde relatavam suas impressões e interpretações dos textos lidos, esses diários foram usados pela professora/pesquisadora para perceber o que essas atividades estavam provocando nos estudantes. Por certo não podemos avaliar com exatidão se as atividades de leitura propiciaram mudanças na maneira de estudantes lerem, mas os dados citados nesta pesquisa mostraram que os estudantes interagiram de maneira mais direta com os textos e que as atividades de leitura provocaram reflexões e interpretações diversas.

As concepções de língua/ linguagem de Bakhtin e Derrida nos apontam para um espaço de possibilidades. A possibilidade de reflexão e de interpretações diversas, de construir e de negociar os próprios significados, de se aproximar de um texto literário, não como uma obra sagrada, mas como um texto passível de múltiplas interpretações e a possibilidade e questionarmos e refletirmos sobre a maneira de ensinar literatura e leitura em cursos universitários. As teorias dos mencionados autores não nos levam à certezas, a significados fixos e estáveis ou à verdades universais. Entretanto, as concepções desses autores podem transformar a sala de aula de literatura estrangeira, tirando a centralidade do professor, do texto literário, do autor canônico e do crítico literário e oferecendo em troca, não a centralidade do aluno, mas a possibilidade da diversidade e a multiplicidade de vozes.

Segundo Derrida (2003:18) a universidade deveria ser um *lugar em que nada está livre do questionamento*. O exercício de questionar, de refletir deveria ser prática constante na formação de educadores. Ao olharmos para os

dados colhidos em universidades particulares no estado de São Paulo, parece difícil negar que a educação bancária, tão criticada por Freire (1970), ainda perdura em salas de aula do ensino superior. Ao contrário do que propõe Derrida (ibid) a universidade não parece ser um lugar de questionamento, mas de transmissão e reprodução de dados. O ensino praticado nas instituições investigadas não parece propiciar o amadurecimento intelectual e/ou crítico dos alunos envolvidos, mas apenas contribuir para a manutenção de uma estrutura vigente onde os alunos ocupam um lugar marginal e aprendem ou apreendem apenas o necessário para desempenhar seu papel em uma estrutura pré-estabelecida.

Parafraseando Freire (ibid), podemos dizer que, não é no silêncio que os professores se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Não é no silêncio dos bancos escolares, anotando 'a verdade' transmitida pela figura central do professor que se forma um professor pronto a lidar com a rede de textos que é a sua realidade. Creio ser o direito de voz, o convite ao trabalho e à ação-reflexão que poderá trazer ao estudante e futuro professor a oportunidade de compreender e atuar de maneira crítica frente a rede textual que o cerca e que o compõe.

O ensino de literaturas estrangeiras no curso de Letras não pode sanar todos os problemas presentes na formação de professores, mas as limitações não podem ser um motivo para não se buscar um ensino literário mais significativo e, por que não dizer, mais útil à formação dos alunos que cursam Letras em universidades particulares. Os dados colhidos e os estudos presentes nessa pesquisa demonstram que a reformulação do ensino literário em universidades, requer questionamentos sobre a pedagogia praticada em nas salas de aula e sobre as raízes filosóficas dessa pedagogia. Questionamentos, também sobre quais interesses essa pedagogia serve e para onde ela leva os educandos, buscando refletir se esse é o caminho que se quer trilhar.

No início dessa dissertação cito um trecho de Milan Kundera em ‘A Identidade’. No citado trecho, a vida, durante a juventude do personagem, era vista como uma árvore, ‘a árvore das possibilidades’ e depois a vida é retratada como uma estrada imposta, um túnel do qual não se pode sair. As teorias pós-estruturalistas e da pedagogia crítica trouxeram para este trabalho a visão do ensino literário como uma árvore de possibilidades, a sala de aula de literatura inglesa e/ou norte americana não precisa ser uma estrada imposta, um túnel de significados pré-estabelecidos do qual alunos e professores não podem escapar. A sala de aula de literatura contém possibilidades de um ensino que contribuía para a formação de professores, convidando-os a construir significados ligados a sua prática educacional e social.

Referência Bibliográfica

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2002, 10º ed.

_____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 3º ed.

BARTHES, R. *O rumor da língua.* São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____ e COMPAGNON, A. *Leitura*. In: Enciclopédia Einaudi v.11 Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CAPUTO, J. *Por amor ás coisas mesmas: o hiper-realismo de Derrida*. In: DUQUE-ESTRADA, P.C. (org.) Às margen – A propósito de Derrida. São Paulo: Edições Loyola; Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2002.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.* http://www.readingonline.org. Acesso em: Abril, 2001.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, 3º ed.

DERRIDA, J. *Gramatologia.* São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 1999.

DERRIDA, J. A escritura e a diferença. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2002.

DERRIDA, J. A farmácia de Platão. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2005 3º ed.

FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press, 2003, 12º ed.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 8º ed.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.T.A. Bakhtin e a psicologia. In: Faraco, C.A., Tezza, C., Castro, G. (orgs) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 1999, 2º ed.

GEERTZ, C. *The interpretation of culture - selected essays.* New York: Basic Books, 1973.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora,1997.

IZARRA, L. P. Z. *Theorising "teaching back": contemporary literatures as a* socio-cultural hologram. In: Anais do SENAPULLI, 1999.

JORDÃO, C.M. *A educação literária no lado dos anjos*. Dissertação de Doutorado, São Paulo: USP, 2001.

KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, M. A. *Condições pós-modernas: repensando a educação pública* In: SILVA, T. T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

LUKE, A. & FREEBODY, P. *Shaping the social practices of reading*. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (eds.) *Constructing critical literacies – teaching and learning textual practices*. Sidney: Allen and Unwin, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. *On awe and awareness*: *the literary text in The classroom.* Ilha do Desterro – revista de língua inglesa, Literaturas em inglês e estudos culturais. Nº 37. Florianópolis, SC, 1999.

_____ *Fazendo sentido(s) no ensino da literatura: a questão dos textos Paradidáticos*. Claritas – revista do departamento de inglês da PUC-SP. № 5. São Paulo, 1999.

_____ *O conflito de vozes na sala de aula*. In: Coracini, M.J. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2002, 2º ed.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language.* London, New York: Longman, 1994.

POWELL, J. Derrida for Beginners. New York. Writers and Readers Publishing Inc., 1997.

ROSALDO, R. *Culture and truth: the remaking of social analysis*. Boston, Mass. Beacar Press, 1989.

SEVERINO, A.J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986.

VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon, or contraband? In: Brumfit, C. Mitchel, R. (ed.) Research in the language classroom. Eymouth: Modern English, The British council, 1989.

WIELEWICKI, V.H.G. *Far and deep: the will to truth in the literature class.* In: Anais do ENPULI, 1999.

WIELEWICKI, V.H.G. *Literatura e sala de aula: síncopes e contratempos*. Dissertação de doutorado, São Paulo: USP, 2002.

APÊNDICES

1.1 Amostra das investigações – diários de alunos sobre a obra 'The Scarlet Letter' de Nathaniel Hawthorne durante primeira fase da pesquisa

A17 – A letra escarlate é o drama de Esther Prynne, uma crítica ao extremismo religioso. Esther representa a força da mulher contestadora e a apaixonada. Até que ponto a burguesia pode ir com sua hipocrisia. E até que ponto (...)
É a história de três pecadores e de tudo o que decorreu de seus erros na cidade de Boston, no século XVI. Todos os personagens carregam muita dor e vivem deprimidos. Esther é uma mulher determinada, forte, destemida e moderna que chocava a sociedade local. Não se preocupava em esconder a cabeça ou o colo. Possuía conhecimento de "homem", argumentava com qualquer um que tentasse impor-lhe regras (...) Essas atitudes escandalizavam os outros moradores da pequena cidade que olhavam-na com reprovação, assim seu pecado (Esther apaixona-se pelo Reverendo Arthur) O navio que trazia seu marido sofre um ataque dos índios que seqüestram o Sr. Roger Prynne. Acreditando na morte de Roger, Esther e Arthur entregam-se à paixão que os consumia. Grávida e sem (...)
Em a Letra Escarlate, havia todo um contexto que colaborava para a discriminação da mulher nos séculos passados. Romper com esse paradigma foi algo muito valoroso e demandou muito tempo . Hoje na sociedade ocidental, usufruímos de direitos e deveres que nos garantem a igualdade. Mulheres como a personagem Esther Prynne e muitas outras não identificadas, mas reais, pagaram um preço alto para isso. Porém ainda há lugares, como em alguns países dominados pela religião mulçumana, cujo tratamento dado às mulheres em muito se assemelha ao exemplificado no texto. (...)

A18 – Em a letra Escarlate, a personagem Hester Prynne é representada como uma mulher altiva e que segue as leis da sociedade em que vive, aos olhos destes. No momento em que o seu adultério é descoberto, a mulher é isolada do seu convívio social. Através desse fato, Hester passa a ter conhecimento da verdadeira condição das pessoas no meio social. Em vez de descobrir nas pessoas a generosidade, ela vê que todos são verdadeiros hipócritas. Um

exemplo estaria dentro da própria Igreja, verdadeiros hereges que pregavam falsamente o nome de Deus.
A força de Hester é o que torna o livro interessante e inteligente, em vez dela se sentir humilhada, ela mantêm-se digna, forte, sem ceder as pressões dos que querem saber o nome do pai de sua filha.
O Reverendo mostra-se um fraco quando não assume as conseqüências de seus atos, Hester poderia muito bem tê-lo delatado, mas não o fez, pois tratava-se de sua vida e pouco interessava a qualquer pessoa o que fazia dela. Ao manter-se firme em sua conduta, pouco a pouco passa a adquirir o respeito de muitos.

A20 – o filme me fez refletir sobre a importância que as pessoas dão sobre a maneira de olhar as coisas de uma forma crítica quando não vivemos a situação na própria pele e omais engraçado é que na maioria das vezes todos nós nos pegamos a fazer algo igual ou semelhante àquilo que julgamos anteriormente feito por outra pessoa.
Devemos cuidar mais de nossa própria vida, amar o próximo e semos felizes pois a vida é curta e devemos ser felizes mesmo que esta felicidade seja vista diferente nos olhos dos outros. Temos que viver cada momento intensamente como se fosse o último.

A21 – A história mostra claramente como o homem é moldado de acordo com os princípios de uma sociedade. Prynne paga um preço alto, por ter se entregado a paixão, ao amor ao desejo carnal. Ela não teve liberdade de decidir e viver a própria vida, sua existência e o fato de ser mulher a fazia submeter-se as regras da sociedade. Todos queriam vê-la humilhada, arrependida, mas Prynne apresentava-se em estado de dignidade, sem vergonha de seus atos. Ele porém mostr-se covarde diante da força da amada. Sofreu muito para não perder seu posto, sua conduta.
O filme deixa claro que na sociedade existe um lado privilegiado eum lado marginalizado, e que o lado do homem é o mais forte e que a mulher é apenas o objeto masculino. Prynne mostou-se forte durante todo tempo e provou e não usou a letra para vergonha dela e sim para vergonha de quem a condenou.

A 22- A personagem Hester Prynne se mostrou uma mulher a frente de seu tempo. Enquanto a maioria das mulheres naquela época se encolheriam diante do desprezo de toda sociedade, Prynne a enfrentou e não teve vergonha da filha. Assim, sua criança não foi para Hester fruto do pecado e sim o fruto do orgulho e de sua força por ter enfrentado as pessoas e ter ganho a admiração delas mais tarde.

A23 – Na obra em questão, o tema é a idéia do pecado; Hester pecou e foi marginalizada, foi “expulsa do paraíso”, mas isso para ela foi construtivo, pois soube o quanto a sociedade era hipócrita.

A24 – O A de adúltera, passa a significar A de able/capaz. Ela se impõe perante a sociedade, e faz o significado da letra, pelo seu modo de agir.

A28 – O filme transmite que na sociedade existe o lado das pessoas boas, integras e honestas e no outro lado a marginalidade. O homem representa a parte mais forte e a mulher deve ser submissa e aceitar seu destino sem reclamar. Mas Prynne nos mostra no filme que ela é forte decidida e a letra que usa no peito para ela significa o quanto ela é forte e decidida e no final a letra passa a ser para ela como um sinal de respeito e dignidade.

1.2 Amostra das investigações – questionários respondidos por alunos da instituição particular 1.

Há quanto tempo você estuda inglês?

a) até 6 meses

b) 6 meses a 1 ano **2**

c) 1 a 2 anos **1**

d) mais de 2 anos **14**

Você trabalha?

a) sim 14 **Professores 5**

b) não 3

Em sua opinião, qual a importância de se estudar literatura estrangeira?

A1- Em minha opinião, a importância do estudo da literatura estrangeira está no fato de as relações culturais entre povo e nações diferentes está cada vez mais progredindo, esse estudo também é fundamental para o campo da tradução, no qual pretendo entrar.

A2 – Na minha opinião a importância de estudar literatura inglesa é que aprendemos como a literatura é importante para nós alunos de letras.

A3 – Para mim é importante, pois estudo tradução. Conhecer a cultura estrangeira é fundamental para o tradutor.

A4 – Para mim foi de uma riqueza enorme, pois tinha pouquíssimo conhecimento sobre o assunto, sendo co-relato à minha área.

A5- É de grande importância para conhecimento de outras culturas.

A6 – Quando se estuda uma língua é importante saber também da literatura dessa língua.

A7 – Na minha área é total a importância.

A8 – Muito importante, revela aspectos próprios daquele povo, culturais e históricos, necessários em tempo da troca de conhecimento.

A9 – Para entendermos sua cultura, seu estilo literário.

A10 – É muito importante, pois é uma das formas de se conhecer a cultura de um outro país.

A11 – Além de conhecer obras, autores, os fatos históricos que estão inseridos. Considero maravilhoso as interpretações que os professores nos mostram e que nos ensinam a fazê-las.

A12 – Conhecimento da cultura e modo de vida de outros povos para a ampliação do meu conhecimento de mundo.

A13 – A importância de estudar literatura estrangeira é um meio de conhecer outras culturas e ler bons livros de diversos autores.

A14 – Para aprender sobre outros países e culturas.

A15 – A importância é que amplia os conhecimentos sobre grandes autores que geralmente se ouve falar.

A16 – No momento o motivo e a importância seria o fato da globalização, porém há outros.

A17 – Não há possibilidade de ensinar língua se não se conhece a sua cultura.

O que você espera aprender nas aulas de literatura inglesa e norte-americana?

A1 – Espero aprender suas diferentes características e encontrar nelas culturas diferentes.

A2 – Gostaria de aprender mais sobre Shakespeare e Jane Austen.

A3 – Já aprendi. Aprendi aspectos culturais e literários que me auxiliam nas traduções. Conhecer o passado literário e cultural é fundamental para o tradutor e professor.

A4 – A análise das principais obras e o panorama histórico das épocas em que foram escritas.

A5 – Conhecimento cultural.

A6 – Um pouco das tradições desse povo.

A7 – Espero ter contato com os principais expoentes de cada escola e poder compreendê-los para desta forma poder utilizá-los quando possível em sala de aula.

A8 – Aspectos que auxiliam ou revelem a formação daquela cultura, aspectos psicológicos e históricos que formam essas culturas.

A9 – As diferentes culturas, para podermos comparar com a nossa, entender as diferenças.

A10 – Conhecer as diferentes culturas.

A11 – Espero ampliar os meus conhecimentos para um dia repassá-los.

A12 – História, evolução e manifestação da cultura Inglesa e norte-americana.

A13 – Espero aprender como estes autores são importantes para a literatura em geral.

A14 – do meu ponto de vista, não muita coisa porque a duração de nossos cursos é muito curta.

A15 – As características do momento literário dentro da obra.

A16 – Os melhores autores, que tiveram maior destaque, pois são muitos. Devemos conhecer os mais importantes.

A17 – Ter conhecimento dessas culturas para poder entender bem os textos. Muitas vezes sem esse conhecimento, o texto fica sem sentido.

Qual a importância de se ler os 'clássicos' atualmente?

A1 – A importância de se ler os "Clássicos" atualmente é grande por neles estarem as melhores obras.

A2 – É importante para que possamos discutir sobre o comportamento de cada obra (na época em que fora escrito)

A3 – Para conhecer a cultura, fatores lingüísticos, sociais da época. Para mim, fundamental.

A4 – Conhecimento geral e crescimento da capacidade crítica.

A5 – Conhecimento e aprofundamento da cultura.

A6 – É importante para estar sempre atualizado uma vez que os classicos sempre são atuais, ou seja assuntos atuais.

A7 – Sem lê-los não poderíamos estudá-los.

A8 – Revelar o pensamento de um período.

A9 – Para entender o que passamos hoje é muito importante, pois as literaturas clássicas relatam cada período em que passamos.

A10 – Comparar estilos e o que a nossa realidade mudou ou não.

A11 – Total, existe um mundo maravilhoso, que muitas pessoas assim come eu desconhece.

A12 – Entrar em contato com o estilo principal de representação de uma época ou cultura.

A13 – Descobrir que nem toda literatura é igual e os clássicas que nos mostram conceitos antigos que não vemos nos livros atuais.

A14- Não sei.

A15 – Ampliar os conhecimentos para se tornar uma pessoa capaz de discernir as boas obras.

A16 – A importância é que devemos conhecê-los, apreciá-los. Eles são diferentes e ricos literariamente.

A17 – Os clássicos são importantes porque nos permitem conhecer a cultura de uma determinada época.

Você lê textos literários em inglês...

a) com facilidade 3

b) com certa dificuldade 9

c) com muita dificuldade 3

d) não lê em língua inglesa 2

e) outra. Especifique _____

A1- com certa dificuldade - Minha dificuldade é em compreender a intenção do autor e não com a gramática inglesa. Assim como tenho dificuldade de compreender a intenção de um autor brasileiro.

A2- não lê em língua inglesa.

A3 – com certa dificuldade – depende da época do texto.

A4 – com facilidade – apesar do vocabulário ser às vezes complicado, a fluência da leitura não fica afetada.

A5 – não lê em língua inglesa – não tenho totalmente a prática do inglês.

A6 – com muita dificuldade – quando é necessário leio em inglês a pedido do professor, mas não consigo entender por completo.

A7 – com facilidade.

A8 – com facilidade – vivência da língua.

A9 – com certa dificuldade – ás vezes me confundo um pouco quanto ao vocabulário, mas sempre consigo contornar pesquisando.

A10 – com certa dificuldade - A gramática por ainda não estar internalizada dificulta a compreensão maior do texto.

A11- com certa dificuldade – porque estou aprendendo a língua inglesa.

A12 – Com certa dificuldade – estruturação e vocabulário em certos casos.

A13 – com certa dificuldade – em língua inglesa não consegui ler tudo ainda nesta língua, mas eu tento ler para cada vez mais entender com facilidade. Entretanto gosto bastante de ler em língua inglesa.

A14 – com muita dificuldade.

A15 – com muita dificuldade – por não ter tido no ensino médio uma boa base em inglês, ter ficado muito tempo sem estudar, e atualmente pouco tempo disponível para aplicação na matéria, mas acho que nestes dois anos tenho progredido pois tenho força de vontade para aprender.

A16 – com certa dificuldade – nos clássicos contém termos mais rebuscados, em relação ao cotidiano.

A17 – com certa dificuldade - Dependendo da época em que o texto foi escrito.

1.3 Amostra das investigações - questionários respondidos por alunos da instituição particular 2.

Há quanto tempo você estuda inglês?

a) até 6 meses	**4**
b) 6 meses a 1 ano	**2**
c) 1 a 2 anos	**2**
d) mais de 2 anos	**12**

Você trabalha?

a) sim	**17**	**Professores - 8**
b) não	**3**	

Em sua opinião, qual a importância de se estudar literatura estrangeira?

A1 – Para conhecer outra cultura.

A2 – Adquirir mais conhecimento.

A3 – Interagir com textos valiosos de outras culturas, possibilitando um entendimento um pouco melhor delas.

A4 – Desde que já se conhece a nacional traz novas perspectivas culturais/intelectuais.

A5 – Poder entender e comparar; as outras culturas nos diferentes países.

A6 – Aprender também sobre estilo e cultura estrangeira.

A7 – Aprimorar meus conhecimentos, cultural etc.

A8 – Ter conhecimento cultural de cada época

A9 – Aperfeiçoar conhecimento sócio cultural.

A10 – É importante porque nos traz informações históricas de um determinado tempo e junto homens que mostram como ajudaram a criar esta história.

A11 – Considero divertido e inútil (não totalmente)

A12 – A importância é conhecer outros autores e culturas.

A13 – Poderemos ter mais conhecimentos de outras culturas e o que se passa ou já passou em determinado lugar.

A14 – Aumentar nossos conhecimentos

A15 – Interação com a cultura através das obras em diversos momentos.

A16 – Conhecemos as obras de autores estrangeiros, interessante para o nosso aprendizado, pois seremos professores e com esse conhecimento, temos uma visão geral de outras literaturas e podemos comparar com as nossas.

A17 – É importante pos abre um leque de conhecimentos

A18 – É importante para que saibamos até que ponto os seus valores se distanciam dos nossos.

A19 – eu estudo literatura estrangeira, pois a literatura brasileira, que é a matéria que vou seguir, seguiu o padrão europeu por muitos anos.

A20 – Porque muitas vezes dentro desses textos literários você aprende a cultura de outros países e a visão de outros autores.

O que você espera aprender nas aulas de literatura inglesa e norte-americana?

A1 – adquirir mais conhecimento em outras culturas.

A2 – As obras literárias mais importantes

A3 – Relacionar autores e suas obras ao contexto histórico em que foram produzidas.

A4 – Espero ter conhecimento de obras e autores renomados, além de ao menos saber de um modo geral o que existe nessas literaturas.

A5 –Entender a forma escrita e falada diferenciar o ponto de vista dos autores sobre outros assuntos.

A6 – As diferenças sobre autores ingleses e americanos, cultura, devemos abranger conhecimentos, ler autores de diferentes nacionalidades.

A7 – Espero alcançar meus objetivos.

A8 – aperfeiçoar a compreensão de textos de língua inglesa e aprimorar conhecimentos das determinadas épocas.

A9 – aprender à compreender e interpretar textos literários.

A10 – Toda sua história para um melhor entendimento cultural e um conhecimento de outras culturas.
A11 – Poucas coisas, saber como se lê e se escreve. Também um pouco de cultura.
A12 – Aprende-se a dar mais interesse nestas literaturas.
A13 – Espero compreender melhor o que leva determinada obra ter sido escrita através do contexto histórico de cada país.
A14 – não sei.
A15 – espero uma clara e objetiva comparação entre ambas (curta também/breve), haja vista o grande conteúdo histórico em cada uma delas.
A16 – Gosto de literatura inglesa e norte-americana, e acho que o conteúdo apresentado até o momento foi interessante para nosso conhecimento em literaturas de outros países.
A17 –
A18 – aprender tudo que for possível dessas literaturas para aumentea o meus conhecimentos sobre os estrangeiros.
A19 – Eu esperava aprender os contextos históricos-literários, ascaracterísticas dos movimentos de cada época, análises de textos literários em língua inglesa.
A20 – Aprender mais sobre a cultura e visaõ dos autores e aproveitar tudo o que é interessante, como por exemplo, o “fluxo da consciênica” de Virginia Wolf.

1.4 Amostra das investigações - questionários respondidos por alunos da instituição particular 3.

Há quanto tempo você estuda inglês?

a) até 6 meses	**-**	**00**
b) 6 meses a 1 ano	**-**	**02**
c) 1 a 2 anos	**-**	**15**
d) mais de 2 anos	**-**	**24**
Não respondeu	**-**	**01**

Você Trabalha? Em qual área?

Educação	**-**	**28**
Outros	**-**	**10**
Não Trabalha	**-**	**03**
Não respondeu	**-**	**01**

Em sua opinião, qual a importância de se estudar literatura estrangeira?

A1. Para me interar da cultura de outros países;

A2. É importante para que assim possamos entender e interpretar literaturas de outros povos, de outras origens;

A3. Adquirir conhecimentos (conhecer outras culturas);

A4. Conhecimento, técnica, informação. É importante salientar que seria necessário mais tempo para a matéria;

A5.Em adquirir conhecimento;

A6. É bom para entender a cultura da língua;

A7. Desenvolver o senso crítico com relação ao mundo, bem como conhecer a história de outros países;

A8. Para aprimorar conhecimento nas obras;

A9. Para que possamos conhecer a linguagem literária de outros países;

A10. Entrar em contato com a arte estrangeira e a vida dos autores;

A11. A literatura retrata a ideologia, a história de um povo. Deste modo, ao estudarmos a literatura estrangeira, conhecemos melhor e sob uma perspectiva mais “romântica” ou “suave”, o mundo;

A12. Facilita a admissão num bom emprego e crescemos pessoal e profissionalmente;

A13. É ter a oportunidade de conhecer outras culturas e também comparar com a nossa;

A14. Para ampliar o meu conhecimento em língua inglesa;

A15. Além de termos contato com outro idioma, ainda nos envolvemos com os fascinantes clássicos da literatura;

A16. Interação universal da história de diferentes países;

A17. É muito importante, uma vez que, a língua inglesa, no nosso caso, é uma das línguas mais faladas no mundo;

A18. É importante estudar literatura estrangeira, pois podemos ter conhecimento em diversas áreas da literatura;

A19. Adquirir cultura de outros países;

A20.Tão importante é estudar um língua, quanto sua história (literatura);

A21. Contextualizar-se e adquirir culturas de outros países;

A22. É de uma importância elevada, visto que esta tem uma grande influência sobre a L. Brasileira;

A23. Conhecimento de outro idioma é conhecimento de mundo, é ser intelectual, é saber comunicar-se com os outros;

A24. Conhecer outra cultura;

A25. Conhecer novas culturas;

A26. Conhecer outras culturas, a história de outros países;

A27. Conhecer novas culturas;

A28. Conhecer novas culturas e ampliar o conhecimento;

A29. É de abrir, expandir um pouco mais o nosso conhecimento de mundo;

A30. De acordo com o meu trabalho (Professora de 3ª série do E.F.) eu não vejo nenhuma utilidade, porém, necessita da disciplina para me formar em Letras;

A31. Conhecer culturas diversas;

A32. Abrir um leque de conhecimentos, principalmente conhecer novas culturas;

A33. Conhecimentos mais amplos;

A34. É muito importante para conhecer a linguagem do mundo;

A35. Para abranger conhecimentos, melhorar como profissional;

A36. Para estar conhecendo novas culturas;

A37. Para poder aprender com outras culturas;

A38. De estar de aprofundando em novas culturas;

A39. Bastante relevante, pois assim, podemos assimilar uma literatura à outra;

A40. Abranger o conhecimento histórico e social de um povo;

A41. É muito importante conhecermos outras literaturas, além da Brasileira;

A42.Enorme, a literatura estrangeira ou universal ajuda a ampliar a visão de mundo e ajuda q entender o contexto histórico vivido pelo mundo de hoje.

O que você espera aprender nas aulas de literatura inglesa e norte-americana?

A1. Através das obras apresentadas, um pouco da cultura dos outros países, e conhecer a vida dos autores;

A2. Aprender e se aprofundar mais dobre as literaturas estrangeiras;

A3. Ampliar os conhecimentos sobre essas culturas;

A4. Questões importantes e fatos das épocas estudadas, tudo sobre os autores e suas obras;

A5. Ampliar meus conhecimentos sobre as outras culturas;

A6. Espero aprender sobre a história dos países de língua inglesa, que servem de modelo para todo mundo;

A7. O contexto histórico das obras e autores;

A8. Contos, histórias e principais autores;

A9. _____;

A10. Eu espero ler, escrever e interpretar a arte de uma maneira geral e passar, quem sabe, aos meus educandos posteriormente;

A11.Principalmente entender e traçar paralelos históricos com a obra e vida dos autores;

A12. A cultura de uma língua estrangeira e seus precursores;

A13.Noções de cultura em geral;

A14. A vida dos autores mais importantes de cada época e suas obras;

A15. Espero aprender a cultura e outro idioma;

A16. Adquirir conhecimento para uma boa formação literária;

A17.Conhecer a fundo tudo o que aconteceu e ainda acontece em relação à literatura inglesa e norte-americana;

A18. Espero aprender tudo o que é necessário saber para que eu possa lecionar;

A19. Espero aprender novas culturas, a partir das obras lidas, pois a partir destas, aprendemos também sobre a história daquele país;

A20. Como já disse no item “3”, volto a frisar: Conhecer a história do povo inglês e americano. Saber as suas origens; conhecer suas lutas; como tudo começou;

A21. Espero adquirir novas culturas e ampliar o conhecimento de autores literários de outros países;

A22. As principais obras e seus principais autores, pois o restante estará no empenho de cada aluno;
A23. O surgimento e o desenvolvimento dos idiomas;
A24. A história e o pensamento de outros povos;
A25. Um pouco mais sobre os autores e suas obras, podendo comparar nossa cultura com as outras;
A26. Ampliar o conhecimento da língua, conhecer autores e obras importantes, ganhando conhecimento para minha vida pessoal e profissional;
A27. Conhecer um pouco mais de autores e obras, podendo comparar outras culturas;
A28. Um pouco mais sobre os autores e obras, podendo comparar nossa cultura com as outras;
A29. Um pouco da cultura de outro país;
A30. Espero aprender os conhecimentos mais relevantes e os autores mais significativos;
A31. Aprimorar o conhecimento da língua através da leitura, conhecer os diversos autores e suas influências nesta literatura através de suas obras;
A32. A cultura da época, seus costumes e aprimorar meu vocabulário na língua inglesa;
A33. História de um modo geral;
A34.Espero conhecer a cultura inglesa e norte-americana, proporcionando um maior e melhor conhecimento da língua dos povos;
A35. Ajuda a contribuir para os conhecimentos pessoal e profissional;
A36. Estar conhecendo a literatura estrangeira;
A37. Estou satisfeita com o conteúdo;
A38. Espero aprender a cultura, costumes e os autores principais da língua estrangeira;
A39. Contexto histórico das obras, personalidade, tanto das personagens quanto de seus escritores e etc.
A40. As características históricas e sociais dos escritores e suas respectivas culturas;
A41. É muito interessante, eu aprendo todo dia um assunto novo, uma história, uma personagem;

A42. O passado, pelo menos um pouco, da história e da cultura do povo.

Qual a importância de se ler os 'clássicos' atualmente?

A1. Eles, apesar de serem de épocas antigas, trabalham temas atuais;

A2. Sabe mais sobre as obras literárias de outros povos, de outras origens;

A3._____;

A4. É importante ter conhecimento sobre o que aconteceu no passado, sobre o que foi escrito antes do novo;

A5._____;

A6. A leitura dos clássicos é importante, pois eles são referenciais para o mundo contemporâneo;

A7.Perceber a sociedade da época em que foram escritos, suas características e o que os autores quiseram transmitir;

A8. Transmitir conhecimentos e evoluir culturalmente;

A9. _____;

A10. Não só a arte, como já disse, mas a linguagem, a forma escrita é muito importante aprendermos. Além da prática;

A11.Resgatar o que de mais belo e rico foi produzido no mundo. Mostrar a atemporalidade e universalidade da literatura;

A12.Aprimorar a cultura nos diversos ramos de estudo;

A13. Adquirir conhecimentos;

A14. Para poder ensinar os meus alunos e para isso, tenho que ter certeza do que estou falando;

A15. Contribui muito para nossa formação pedagógica e também desenvolve cognitiva;

A16. Fazer análises e comparar as situações vividas anteriormente;

A17. É necessário e importante, pois através dos clássicos podemos conhecer o porquê da sociedade estar como está atualmente;

A18. Nos clássicos podemos encontrar denúncias sociais, descobrimos a cultura dos povos;

A19. A importância de ler os clássicos é observar que estes tratam de temas universais e que, apesar de eles serem de épocas antigas, podemos verificar que seus temas continuam atuais;

A20. Aprimorar os meus conhecimentos, para que tenha mais e mais "bagagem";

A21. Sua importância é devido seus temas serem de épocas antigas, porém, podemos contextualizá-los nos dias atuais;

A22. Vemos que na maioria deles, há indícios que se aplicam perfeitamente;

A23. Ser conhecedor e admirador da leitura;

A24. Ampliar conhecimento e visão de mundo;

A25.Ampliar conhecimento e a visão de mundo;

A26. Aumentar conhecimento e visão de mundo;

A27. Ampliar meu conhecimento e mudar as visões de mundo;

A28. Ampliar conhecimento e visão de mundo;

A29. Se atualizar como profissional;

A30. "Não sei responder."

A31. Conhecer o que há de melhor na literatura estrangeira e ampliar o conhecimento de mundo;

A32. Por neles conter uma diversidade enorme de culturas;

A33. Conhecimentos;

A34. Os clássicos trazem dizeres importantes para a vida cotidiana;

A35. _____;

A36. Para a formação de um bom profissional;

A37. Na minha opinião os clássicos são os melhores, é sempre preciso aprender com o passado;

A38. Para a formação de um professor principalmente de literatura é fundamental ler clássicos para poder passar aos alunos;

A39. Tornar-se uma intelectual atualizada, ok !

A40. Compreender os sentimentos e vivê-los;

A41. Mesmo com dificuldades eu acho que tudo que se lê é importante;

A42. Os clássicos nos remetem ao período histórico da obra fazendo com que fique fácil entender o desenvolvimento e o porque de cada país ser como é.

Você lê textos literários em inglês....Justifique:

a) Com facilidade - 4

b) Com certa dificuldade - 16
c) Com muita dificuldade - 16
d) Não lê em língua inglesa - 6
e) Outra. Especifique - 0

A1. d - Tenho muita dificuldade uma vez que não adquiri como deveria, falta mais empenho;
A2. c – Pelo fato de não ter feito um curso de inglês a parte, tenho dificuldade em ler inglês;
A3. c - _____;
A4. c – Não coloco em prática tudo aquilo que já aprendi, esquecendo algumas regras e palavras;
A5. c - _____;
A6. a – Inglês intermediário;
A7. b – Por não conseguir dedicar-me tanto na aprendizagem da língua fora das aulas;
A8. d - _____;
A9. d - _____;
A10. b – Embora eu faça curso há alguma tempo, ainda tenho muita dúvida;
A11. a – Cursei durante 5 anos inglês e neste período me dediquei a leitura intensiva de obras no idioma;
A12. c – Porque se leva mais tempo para aprender e temos que conviver com o Inglês;
A13. b – Em primeiro lugar, por gostar e vir estudando há seis anos;
A14. b – Eu não falo inglês fluentemente;
A15. c – Tenho muita dificuldade, uma vez que não consigo enterpretar;
A16. b – Pelo motivo da não convivência com a língua estrangeira;
A17. a – Através do conhecimento que possuo em relação ao inglês, minha leitura se torna bem mais fácil;
A18. a – Procuro ler os textos literários em inglês e tenho facilidade, pois conheço a língua;
A19. b – Não sou fluente em inglês, nem na fala, nem na escrita;
A20. b – Na verdade, por falta de domínio da língua, tenho certa dificuldade; entretanto, sou persistente;

A21.c – Pois não tenho conhecimento da língua, fluentemente;

A22. b – Fiquei um bom tempo afastado do idioma, e acabei perdendo alguns conhecimentos pelo caminho, preciso retornar com urgência;

A23. b – Conhecimento específico de outros idiomas é fundamental para os seres humanos;

A24. b – O contato com a língua estrangeira ainda é insuficiente;

A25. c – Não tenho domínio sobre a língua;

A26. c – Falta um pouco de habilidade na língua estrangeira;

A27. d - _____;

A28. c – Pois ainda não tenho total habilidade da língua estrangeira;

A29. d - _____;

A30. c – É muito complicado uma vez que não tenho o inglês e o que eu sei (o pouco) eu aprendi na universidade;

A31. c - _____;

A32. b – Por haver no curso que fazemos algumas falhas e pouco tempo;

A33. c - _____;

A34. b – Ainda tenho muita dificuldade, apesar de esforçar-me, acredito que os cursos deixam a desejar;

A35. c – Porque a língua inglesa não é muito clara ainda pra mim;

A36. d – Porque não sei nada, pois tenho muita dificuldade;

A37. b – Apesar de ter noções básicas de inglês consigo ler bem, porém, tenho certa dificuldade em compreender;

A38. c - _____;

A39. b – Porque as aula de língua estrangeira da faculdade são defasadas;

A40. c – Por não dominar a língua;

A41. b – O ensino superior é quase panorâmico, isso dificulta um pouco as coisas;

A42. b - _____;

1.5. Amostra das investigações – entrevista professor 1

A.: Eu vou te perguntando algumas coisas, como professor de Literatura. Você coloca pra mim como você trabalha; como percebe seus alunos em relação a

proficiência da língua; o tempo que eles têm pra estudo e a expectativa em relação a vida acadêmica e o trabalho.

P1: Ah, a proficiência da língua é o mínimo. Numa sala de 80, tem 03 que sabem inglês suficientemente bem pra dar alguma coisa. Mas, a maioria, é realmente, é verbo TO BE, totalmente, tem que aprender desde o comecinho mesmo.

A.: Em relação, por exemplo, a tempo pra estudo, normalmente seus alunos, pelo que você percebe, eles já estão no mercado de trabalho, ou não ? ou se dedicam a estudar, como é ?

P1: Tem a parte da manhã e da noite.

A.: Como é da manhã ?

P1: Matutino, na maioria não trabalha, já a noite, a grande maioria trabalha. Então depende do horário.

A.: Em relação a expectativa de trabalho, onde estes alunos esperam atuar? E se você acha que estes seus alunos esperam ter uma vida acadêmica, continuar estudando ?

P1: Na grande maioria não vejo isto; não perguntam nada sobre pós-graduação, alguma coisa assim...Então, acho que vão pegar o diploma da faculdade e vão parar por ali. E muitos deles dão aula, dão aula em escola pública estadual ou municipal. A visão é, estudar aqui e dar aula depois.

A.: Você dá aula de literatura Inglesa e Norte-Americana, não é isso ? Ou literatura comparada, enfim. Em sua opinião qual a contribuição das literaturas estrangeiras na formação destes futuros professores? Você acha que contribui ou não contribui em nada?

P1: Para os que são interessados, sim. Tem alunos que se interessam por literatura mesmo, eles realmente vão atrás e querem ler; eu falo um pedaço de um livro e eles vão lá e lêem o livro. Agora, a grande maioria, que não gosta de literatura, pra eles acho que não vai influenciar em nada; porque estão fazendo matéria, querem nota e só isso. Eles não lêem os livros nem quando tem que ler. É estranho, porque são professores, que vão se formar em Letras, vão dar aulas de literatura, mas não gostam de literatura, nem de ler livros. Até tento muitas vezes, fazer alguma coisa, contando partes da história, "Olha que interessante!...".Os que se interessam vão atrás, querem saber tudo, agora os que não querem saber mesmo... "Ah, depois você me conta o resumo da história".

A.: Como que é a leitura, o trabalho com os textos literários na sua sala de aula ? Por exemplo, Quantos alunos lêem de texto literário? 01 livro por semestre? 02? Eles lêem as obras, como á a questão da leitura?

P1: Eu peço o seguinte....Tem um livro por semestre que é o livro inteirinho pra ler realmente, e depois, faço alguma atividade.

A.: Este livro é em Português ou Inglês ?

P1: Sempre em Português, todos eles são em Português.

A.: Todos os livros de literatura inglesa são lidos em português ?

P1: A gente tem que achar os livros em português, porque senão não adianta, tem que achar a tradução para que eles leiam. Então, eles têm um livro pra ler por semestre, em português, mesmo sendo uma tradução, e toda aula eu tenho alguma coisa, ou um Conto, em português, que trago...

A.: Eles lêem em aula ?

P1: Geralmente peço a leitura antes, mas, como a maioria não lê, então a gente acaba lendo na sala e vendo as coisas, tentando achar as coisas literárias ali, na hora.

A.: Mas sempre em Português ?

P1: Sempre em Português.

A.: Quais os tipos de atividades de leitura são realizadas em sala de aula ? Como você lê estes textos com eles? Há algum tipo de atividade realizada ou não? Como você trabalha pra ver esse Conto que você pediu pra eles lerem? Mais ou menos, como é o seu trabalho em sala de aula?

P1.: 1º, procurar aquelas coisas que eles deveriam saber, mas não sabem; procurar o personagem, se o personagem é redondo, se é o "flat" e o "round", que o quadrado, ou melhor, se é plano ou redondo, por exemplo. Ver o clímax, introdução, tudo isto é pra eles lerem. Depois, tentar ver, realmente, a coisa literária; procurar pelas figuras de linguagem, descobrir alguma literariamente falando; mas sempre partindo do mais simples para chegar no mais complicado, o que é literário mesmo.

A.: Qual a importância, pra você, de se aprender dados biográficos sobre os autores? Por exemplo, dos textos trabalhados em sala, você vai trabalhar "Oscar Wilde", você trabalha a vida dele, a época vitoriana, como é, ou não você trabalha só texto ?

P1: Não. Só a introdução, porque não dá tempo. Tem que ser um texto por aula; Conto a história do autor, as obras que ele escreveu, mais isso, é uma introdução ao texto, sempre.

A.: Você acha que é importante o alunos saber sobre o autor ?

P1: Eu acho que sim. Ao invés de chegar pra eles e dar apenas o texto; até mesmo porque ele não tem conhecimento nenhum de nada, nem

historicamente; quem veio antes, quem veio depois, qual é o romantismo do século dezenove. É legal falar pelo menos, a época em que o autor viveu e sua vida. Eles conhecem os mais famosos, uma pequena parte, somente o nome e o que escreveu. Não sabem que ele fazia parte da Academia Brasileira de Letras, absolutamente nada.

A.: Como que você avalia os alunos quanto ao aprendizado de literatura estrangeira ? Como é sua avaliação? O que você espera e o que você avalia?

P1: Na Instituição já tem a prova feita. Os professores se juntam e todos os "campi" têm a mesma prova. Eu não faço uma prova individual. Avaliamos na prova, o "decorar coisas", por exemplo, tem perguntas do tipo: - "Oscar Wilde escreveu...".- tem as opções: a,b,c,d,e; no fundo é avaliado o que eles sabem de dados dos livros que tal autor escreveu, quando que ele escreveu, muitas vezes, dados biográficos do autor. Às vezes, tem perguntas de algo literário, digamos, " Qual a personagem que apareceu em dois romances de Mark Twain?" – tem as opções, Anne Poly, etc.....O que se pergunta de literatura tá relacionado aos personagens...ou O que aconteceu em tal história, por exemplo, "Robson....conta a história de um marinheiro que....." tem as alternativas.

A.: Sempre são alternativas ?

P1: Geralmente são cinco perguntas dissertativas e 10 múltipla-escolha. As dissertativas, também, no fundo, estão relacionadas a dados sobre o autor. Não tem nada literário, a não ser, quando os professores se reúnem e decidem trabalhar um determinado assunto. Como a prova é única para todos os "campi", os professores têm que trabalhar exatamente o assunto estabelecido, para ter a pergunta na prova e eles saberem responder.

1.5 Amostra das investigações – entrevista com professor 2.

A.: Como você percebe em seus alunos quanto a proficiência da língua inglesa?

P2: Com muita dificuldade. A maioria apresenta muita dificuldade porque vêm de um ensino público muito fraco, onde o inglês é extremamente desvalorizado. São pouquíssimos os que têm uma boa performance, dá pra contar nos dedos.

A.: A maioria não consegue ler em inglês ?

P.2: Não.

A.: E tempo pra estudo ?

P2: Pouquíssimo tempo, porque eles trabalham o dia todo; principalmente os que estudam a noite.

A.: A senhora acha que eles têm expectativa de uma visa acadêmica ? De continuar estudando, fazer pós-graduação?

P2: Alguns tem sim. Querem estudar, são interessados em mestrados, especializações.

A.: Em sua opinião qual a contribuição das literaturas estrangeiras na formação destes futuros professores? A senhora acha que há alguma contribuição, seja ela comparada, inglesa ou norte-americana?

P2: Com certeza. Através da literatura que o professor vai estar em contato com a cultura da língua que ele está estudando, a história,...Com certeza.

A.: Como que é a leitura dos textos literários em sua sala de aula ? A senhora mencionou que eles têm pouca proficiência, então, quanto que os alunos conseguem lêm ? Quanto eles conseguem ler?

P2: Infelizmente eles lêem livros simplificados; são reduzidos. Alguns lêm o original para ajudar na tradução e na leitura em inglês, mas eles, de alguma forma, tem se virado, porque a prova é em inglês.

A.: A prova é em inglês e eles tem que responder em inglês ?

P2: Tem. Porque o curso é de literatura inglesa e norte-americana; não tem como fazer em português.

A.: A leitura é feita em inglês ou português na sala de aula ?

P2: Não é em sala de aula. Sala de aula é análise, discussões, debates, a leitura é na casa deles.

A.: Mas a senhora permite para leiam a versão em português ?

P2: Eu gosto que leiam em inglês, mas eu sei que muitos lêm em português. É uma coisa que não tenho como controlar.

A.: Quais os tipos de atividades de leitura são realizadas em sala de aula ? Há algum tipo de atividade realizada ou não?

P2: De leitura, leitura não. Eles têm debates, assistem, algumas vezes, a filmes, seminários que eles tem que apresentar, exercícios de análise de compreensão da obra.

A.: Então, normalmente, eles lêm em casa e há uma discussão, uma análise em sala de aula ?

P2.: A não ser que eu divida os capítulos para grupos e encarrego cada grupo de apresentar um capítulo, daí, eles têm um momento de leitura sim. Quando precisam fazer isso, ou responder alguma questão que eles tem que achar na obra. São leituras direcionadas, para responder determinadas questões, para determinada atividade.

A.: Qual a importância de se aprender dados biográficos sobre os autores dos textos e suas obras ? A senhora trabalha o contexto histórico?

P2: Sim. Tudo isso é trabalhado porque é interessante, o aluno tem muita curiosidade para saber sobre a vida deles. Não que isso seja fundamental, saber a biografia, mas é uma parte que eles gostam. Agora, o contexto histórico é essencial; se você não passar pelo contexto histórico, não vai entender a obra.

A.: Como que você avalia os alunos quanto ao aprendizado de literatura estrangeira ? Como é sua avaliação? O que você espera e o que você avalia?

P2: Eles, geralmente, tem duas provas escritas e um seminário, onde eles tem que apresentar uma determinada obra. Eu faço algumas perguntas de análise sobre a obra que eles leram, que eles estudaram.

A.: Eles respondem esta prova em inglês ?

P2: Em inglês. Só que tem um detalhe, eu deixo com que eles realizem a prova com consulta; para que possam consultar os textos, o caderno, que é pra ajudá-los a redigir.

A.: E quando a senhora corrige, a senhora leva em conta os erros de inglês ou não? Se concentra na resposta em si ou considera os erros?

P2: Se atrapalhar o entendimento do leitor, se eu não conseguir entender o que eles escreveram, considero. Agora, se forem errinhos que não afetam o entendimento, se ele conseguiu se expressar, falar o que tinha que ser falado, daí tudo bem.

1.7. Amostra das investigações – trabalhos dos alunos durante o Módulo de Leitura do Curso Especialização em Língua Inglesa.

A51 - I Only Came to Use the Phone

This short story relates the tragic life of an actress, María de la Luz Cervantes, who, while driving toward Barcelona on a rainy day, accepts a ride from a passing bus to look for a telephone and warn her husband that she is going to be late because her car is broken. When the bus reaches its destination, María realizes that, by mistake, she has been brought to a women's insane asylum. She is unable to convince the asylum's personnel that she is healthy and is not allowed to communicate with her husband, who believes that she ran away from him, and is abandoned there for a lifetime.

As for the characters, Maria is depicted not as a victim of the misinterpretations in the asylum, but instead she does everything to communicate with her husband, and for much time she does not accept her destination. On the other hand, the doctors, nurses, and other staff of the asylum share a bureaucracy that prevents them from distinguishing her from the other inmates. Maria's husband is the magician Saturno, a jealous man who does not rely on her and is easily convinced by the others' opinions or such things like dreams.

The axis of this story is a sequence of misinterpretations by most characters, which ultimately leads to Maria's tragic destiny.

Maria's husband is judgmental of her behavior in many ways. When she doesn't return home he simply believes that she ran away like she did to him before and with her previous relationships. He doesn't even consider that she may have been in trouble, but assumes that she just left. When Maria is finally able to contact him, he goes to the asylum and talks to the doctor who tells him that she is mentally ill and he again assumes that this must be true because of her behavior.

In the asylum, nobody cares for the fact that Maria's name is not in the list of inmates. Also, her obsession to use the phone is interpreted as a sign of madness. So she is kept against her will, and the more she protests the worse it becomes for her because her aggressive behavior is taken as evidence of a mental illness.

Interestingly, all characters, except for Maria, seem to live in a world of illusion, which is represented by the fact of Saturno being a magician and Maria, an actress. In addition, the inmates live in their own world; and even the doctor and nurses rule the asylum based on their own logic, as if there could be no possible interaction between them and the others.

The idea of schizophrenia is present throughout this short story, as so many characters – Maria, Saturno, the doctor, the inmates – believe in their own truth and seem to live in separate realities. Their play their own roles as in a theater, which idea is reinforced by Saturno performing a magician show in the asylum during one of his visits to Maria, who refuses to see him.

The way the narrative is built leads the reader to follow Maria's point of view as the lucid one, as if nobody else could see the reality that she is trying to show. But as the story continues, she is forced into the madness by the cruelty of those who rule the world based on their own certainties.

Most of them are men, or look like a man – as Herculina, who is depicted as someone with a masculine strength and who forces Maria to have an intercourse with her in exchange of using the phone.

More than being forced to move from the normality to the madness and condemned to live isolated from everyone she knows, Maria is deprived of her identity and ultimately forced to conform to new rules.

A52 - "I only came to use the phone"

The tale "I only came to use the phone" by Gabriel Garcia Marquez showed the narrative from Maria, protagonist of the tale, who was arrested to a hospital for a female mental patients and had been treated as a mental problem woman, sedated with tranquizers between such confusion in a moment that she only wanted to find a phone, lead us to a reflection "what's the meaning of being crazy?"

As the reader goes through the reading, at the same time It is possible to notice that each character shows a little bit crazy in the other character's mind. As Derrida's theory said, what is going to determine who is crazy at the moment is the other's mind and the context which character is taking place.

Once it had known that, the meaning of the context is where people are speaking, the values and ideas shared among a specific group, it's possible to find out each character has its own prospective and they are not able to have the other point of view. So, it can explain how they are prisoner from their own context and narratives. Exactly the way it is showing in Derrida's theory.

Among many examples we have in the tale to explain it, it can be seen in all the moment Maria said to the workers from the hospital what she really wanted It was to use the phone, in the women's mind who worked in the sanatorium, Maria was a mental ill woman, wildly excited to use a phone.

Another example, It's showing from the doctor's voice, "now is time to cry to your heart's content, tears are the best medicine", when he came to attend Maria's regained consciousness after she had been injected with sedative, it makes the reader thinks that the doctor won't believe that Maria was not a mental ill woman. Of course not, he was doing his job, which was to attend insane woman, so every patient from the hospital who came to talk to him, he is going to treat her according to the position they were taking place in sanatorium, I mean as mental ill women. So, when Maria asked him permission to speak to her husband on the phone and he answered with tenderness 'not yet, princess; every thing in due course". It was a kind of treatment between patient and doctor and although he had listened her with attention he went way forever.

As well, according to the narrative from Saturno, It's possible to believe that in Saturno's mind he is so prisoner from his context as Maria is from hers. The same happens with the doctors, Rosa and the nurse as well. Each context is totally different from the other one. Analyzing the point of view from each character the reader can find out they have right and wrong comportment and It happens at the same time.

A53 – The Promise

After reading this story, we can have another kind of propose or how to see the situation, because the eyes don't belong to a white woman, even though, the language is quite simple and completely different from other writer, or better, white writer.

We can realize the suffering of that black girl, she would like to be different, to be in a special world, to reach a step and go far from the beginning, what means that she seems to have the opportunity that her parents didn't have; all perspectives like: power, pride, comfort, hope and dreams seems to be close to her. She'd to get the center and get out of the margin. Obviously, she tries to get her objective, to be a respectable person, somebody that studies, works and is part of the society. The first door for this girl was the reading way. While her mother brought magazines, books and all kinds of paper from the Big House, every time, she read, it was a dream growing on her mind. Unexpectedly, she was in front of the door which would take her to the top of the stairs. Yes, the poor girl could be a slave, but white people seem to trust on all her potential, the only decision to make it was leave her parents and go away with strangers.

Otherwise, the wonderful dreams from her mind and from her parents were a nice window to escape; the sad reality or truth was completely different. In the middle of the story we have the mother talking to the father about truth, of course they knew their lives were just work and die in the big farm. Soon the promises appeared but the most important part, the fulfillment, didn't. She probably was worse than if she had placed with her father and mother. And she says, in the end, nobody cares. What it isn't true, whoever read her story, care about her and listen her voice.

Her parents didn't have choice, they would be proud about their daughter having school and taking classes like all respectable child and much more she could be NORMAL. This point make us to reflect about literature, because it is a powerful instrument to represents people and culture, taking this place the South Africa which has been after years suffering prejudice.

What we learn about this reading? It is very interesting to 'taste', to feel, other kinds of reading like this one. Bring us back a different point of view, even with their own language, sometimes it looks like wrong, but it is a version of somebody that has the right to say her opinion. Nobody can forbid this unique and singular right, to express yourself how you really feel about anything.

A54 - The Promise

Gladys Thomas, a South African poet and playwright, was born in a mixed-race family and has lived most of her life in Cape Town. She left school at fifteen to work in a clothing factory. Her poems, stories, and plays are often sparked by incidents under apartheid law and recount her encounters with its victims.

Although Gladys Thomas now concentrates on short story writing, she is well known for her powerful 'struggle' poetry.

She wrote, "The Promise" a short story with a completely different perspective; first of all, a black woman perspective and it is not a literature from the majority like we normally have, but is a black South African one. Gladys Thomas gives voice to the minority (black woman) and shows that they really exist.

The story is told in 1rst person by a teenager black woman, who gives more complicity and intimacy with the reader. Maria is her name and she is innocent, poor and her family works in the field.

She lives with her father, mother, sister and her baby brother in a farm far from the city. If we tried to situate Maria's family in a center or margin perspective, they would be far away from the center.

Maria dreams to return to school, she has got a standard six, that it is not common to a black African girl. She knows how to read and write. Her family sees this as power. His father was proud of her. They hope it could change their lives; brings her new perspectives. She likes to read. Her mother brings the books of the house of the white. Reading is a comfort, connects her to another world; dreaming.

But Maria had to give up school to take care of her brothers. Her father promised her that one day she could go back to school; it was a promise. Instead of this, she was "sold" for a white couple.

The white couple promise her many things; to take her to school, to look after her, to threat her like somebody of the family and let her visit her family every month.

No one of these promises became real. His father received money (a month salary) - She was really sold by her parents.

We had the promise – the name of the story. We had a reality. Maria is like a slave. She didn't go to school. She is humiliated; she eats different kinds of foods, she has a very poor room and she has to clean the shoes. Then, she is in the margin again. She never got back to school.

Ben took care of her – not the family. He is her only friend.

Instead of getting to the center, she goes deep on margin – that is the reality. Reading didn't bring her the power that she and her parents expect.

From my point of view, when Gladys Thomas wrote this short story, she gave voice to these people. "The promise" is Literature which represents people, culture. Having a Literature is to have a voice (write to express yourself or to take part of a society).

When you read a book you fell that you are been represented (giving voice to a people).

In the last paragraph, the promises, we see that no one heard her voice; no one cared about her. Showing that, after the book was publisher, a lot of people heard, a lot of people cared about her. Because when we do not exist we exist at the moment you are seen. How we can influence a society or somebody if you even don't exist? This is a way to show that we have different perspective.

We have to know that black women are on the lowest rung of the ladder of power, privilege and opportunity. The majority of black women are still uneducated and concentrated in jobs like farm laborers, domestic workers and 'unskilled' work. But black women are all around—washing dishes, cleaning floors, typing in offices, rearing children ... doing everything but writing.We really need to break out this stereotypical to portray real human beings that just be concerned in advancing together.

ANEXOS

or in the easy chairs in the foyer where she had seen the pink knees of the seventeen sleeping Englishmen. The owner on the fifth floor commented on the disaster with uncontrolled excitement.

'They're all dead,' she told Señora Prudencia Linero in Spanish. 'They were poisoned by the oyster soup at supper. Just imagine, oysters in August!'

She handed her the key to her room, and paid no further attention to her as she said to the other guests in her own dialect, 'Since there's no dining room here, everyone who goes to sleep wakes up alive!' With another knot of tears in her throat, Señora Prudencia Linero bolted the locks in her room. After that she pushed the little writing table and the easy chair and her trunk against the door to form an impassable barricade against the horror of a country where so many things happened at the same time. Then she put on her widow's nightgown, lay down in the bed on her back, and said seventeen Rosaries for the eternal rest of the souls of the seventeen poisoned Englishmen.

'I Only Came to Use the Phone'

One rainy spring afternoon, while María de la Luz Cervantes was driving alone back to Barcelona, her rented car broke down in the Monegros desert. She was twenty-seven years old, a thoughtful, pretty Mexican who had enjoyed a certain fame as a music hall performer a few years earlier. She was married to a cabaret magician, whom she was to meet later that day after visiting some relatives in Zaragoza. For an hour she made desperate signals to the cars and trucks that sped past her in the storm, until at last the driver of a ramshackle bus took pity on her. He did warn her, however, that he was not going very far.

'It doesn't matter,' said María. 'All I need is a telephone.'

That was true, and she needed it only to let her husband know that she would not be home before seven. Wearing a student's coat and beach shoes in April, she looked like a bedraggled little bird, and she was so distraught after her mishap that she forgot to take the car keys. A woman with a military air was sitting next to the driver, and she gave María a towel and a blanket and made room for her on the seat. María wiped off the worst of the rain and then sat down, wrapped herself in the blanket, and tried to light a cigarette, but her matches were wet. The woman sharing the seat gave her a light and asked for one of the few cigarettes that

were still dry. While they smoked, María gave in to a desire to vent her feelings and raised her voice over the noise of the rain and the clatter of the bus. The woman interrupted her by placing a forefinger to her lips.

'They're asleep,' she whispered.

María looked over her shoulder and saw that the bus was full of women of uncertain ages and varying conditions who were sleeping in blankets just like hers. Their serenity was contagious, and María curled up in her seat and succumbed to the sound of the rain. When she awoke, it was dark and the storm had dissolved into an icy drizzle. She had no idea how long she had slept or what place in the world they had come to. Her neighbor looked watchful.

'Where are we?' María asked.

'We've arrived,' answered the woman.

The bus was entering the cobbled courtyard of an enormous, gloomy building that seemed to be an old convent in a forest of colossal trees. The passengers, just visible in the dim light of a lamp in the courtyard, sat motionless until the woman with the military air ordered them out of the bus with the kind of primitive directions used in nursery school. They were all older women, and their movements were so lethargic in the half-light of the courtyard that they looked like images in a dream. María, the last to climb down, thought they were nuns. She was less certain when she saw several women in uniform who received them at the door of the bus, pulled the blankets over their heads to keep them dry, and lined them up single file, directing them not by speaking but with rhythmic, peremptory clapping. María said goodbye and tried to give the blanket to the woman whose

seat she had shared, but the woman told her to use it to cover her head while she crossed the courtyard and then return it at the porter's office.

'Is there a telephone?' María asked.

'Of course,' said the woman. 'They'll show you where it is.'

She asked for another cigarette, and María gave her the rest of the damp pack. 'They'll dry on the way,' she said. The woman waved good-bye from the running board, and called 'Good luck' in a voice that was almost a shout. The bus pulled away without giving her time to say anything else.

María started running toward the doorway of the building. A matron tried to stop her with an energetic clap of the hands, but had to resort to an imperious shout: 'Stop, I said!' María looked out from under the blanket and saw a pair of icy eyes and an inescapable forefinger pointing her into the line. She obeyed. Once inside the vestibule she separated from the group and asked the porter where the telephone was. One of the matrons returned her to the line with little pats on the shoulder while she said in a saccharine voice:

'This way, beautiful, the telephone's this way.'

María walked with the other women down a dim corridor until they came to a communal dormitory, where the matrons collected the blankets and began to assign beds. Another matron, who seemed more humane and of higher rank to María, walked down the line comparing a list of names with those written on cardboard tags stitched to the bodices of the new arrivals. When she reached María, she was surprised to see that she was not wearing her identification.

'I only came to use the phone,' María told her.

She explained with great urgency that her car had broken down on the highway. Her husband, who performed magic tricks at parties, was waiting for her in Barcelona because they had three engagements before midnight, and she wanted to let him know she would not be there in time to go with him. It was almost seven o'clock. He had to leave home in ten minutes, and she was afraid he would cancel everything because she was late. The matron appeared to listen to her with attention.

'What's your name?' she asked.

María said her name with a sigh of relief, but the woman did not find it after going over the list several times. With some alarm she questioned another matron, who had nothing to say and shrugged her shoulders.

'But I only came to use the phone,' said María.

'Sure, honey,' the supervisor told her, escorting her to her bed with a sweetness that was too patent to be real, 'if you're good you can call anybody you want. But not now, tomorrow.'

Then something clicked in María's mind, and she understood why the women on the bus moved as if they were on the bottom of an aquarium. They were, in fact, sedated with tranquilizers, and that dark palace with the thick stone walls and frozen stairways was really a hospital for female mental patients. She raced out of the dormitory in dismay, but before she could reach the main door a gigantic matron wearing mechanic's coveralls stopped her with a blow of her huge hand and held her immobile on the floor in an armlock. María, paralyzed with terror, looked at her sideways.

'For the love of God,' she said. 'I swear by my dead mother I only came to use the phone.'

Just one glance at her face was enough for María to know that no amount of pleading would move that maniac in coveralls who was called Herculina because of her uncommon strength. She was in charge of difficult cases, and two inmates had been strangled to death by her polar bear arm skilled in the art of killing by mistake. It was established that the first case had been an accident. The second proved less clear, and Herculina was admonished and warned that the next time she would be subjected to a thorough investigation. The accepted story was that this black sheep of a fine old family had a dubious history of suspicious accidents in various mental hospitals throughout Spain.

They had to inject María with a sedative to make her sleep the first night. When a longing to smoke roused her before dawn, she was tied to the metal bars of the bed by her wrists and ankles. She shouted, but no one came. In the morning, while her husband could find no trace of her in Barcelona, she had to be taken to the infirmary, for they found her senseless in a swamp of her own misery.

When she regained consciousness she did not know how much time had passed. But now the world seemed a haven of love. Beside her bed, a monumental old man with a flatfooted walk and a calming smile gave her back her joy in being alive with two masterful passes of his hand. He was the director of the sanatorium.

Before saying anything to him, without even greeting him, María asked for a cigarette. He lit one and

handed it to her, along with the pack, which was almost full. María could not hold back her tears.

'Now is the time to cry to your heart's content,' the doctor said in a soporific voice. 'Tears are the best medicine.'

María unburdened herself without shame, as she had never been able to do with her casual lovers in the empty times that followed lovemaking. As he listened, the doctor smoothed her hair with his fingers, arranged her pillow to ease her breathing, guided her through the labyrinth of her uncertainty with a wisdom and a sweetness she never had dreamed possible. This was, for the first time in her life, the miracle of being understood by a man who listened to her with all his heart and did not expect to go to bed with her as a reward. At the end of a long hour, when she had bared the depths of her soul, she asked permission to speak to her husband on the telephone.

The doctor stood up with all the majesty of his position. 'Not yet, princess,' he said, patting her cheek with more tenderness than she ever had felt before. 'Everything in due course.' He gave her a bishop's blessing from the door, asked her to trust him, and disappeared forever.

That same afternoon María was admitted to the asylum with a serial number and a few superficial comments concerning the enigma of where she had come from and the doubts surrounding her identity. In the margin the director had written an assessment in his own hand: *agitated*.

Just as María had foreseen, her husband left their modest apartment in the Horta district half an hour

behind schedule for his three engagements. It was the first time she had been late in the almost two years of their free and very harmonious union, and he assumed it was due to the heavy downpours that had devastated the entire province that weekend. Before he went out he pinned a note to the door with his itinerary for the night.

At the first party, where all the children were dressed in kangaroo costumes, he omitted his best illusion, the invisible fish, because he could not do it without her assistance. His second engagement was in the house of a ninety-three-year-old woman in a wheelchair, who prided herself on having celebrated each of her last thirty birthdays with a different magician. He was so troubled by María's absence that he could not concentrate on the simplest tricks. At his third engagement, the one he did every night at a café on the Ramblas, he gave an uninspired performance for a group of French tourists who could not believe what they saw because they refused to believe in magic. After each show he telephoned his house, and waited in despair for María to answer. After the last call he could no longer control his concern that something had happened to her.

On his way home, in the van adapted for public performances, he saw the splendor of spring in the palm trees along the Paseo de Gracia, and he shuddered at the ominous thought of what the city would be like without María. His last hope vanished when he found his note still pinned to the door. He was so troubled he forgot to feed the cat.

I realize now as I write this that I never learned his real name, because in Barcelona we knew him only by

his professional name: Saturno the Magician. He was a man of odd character and irredeemable social awkwardness, but María had more than enough of the tact and charm he lacked. It was she who led him by the hand through this community of great mysteries, where no man would have dreamed of calling after midnight to look for his wife. Saturno had, soon after he arrived, and he preferred to forget the incident. And so that night he settled for calling Zaragoza, where a sleepy grandmother told him with no alarm that María had said goodbye after lunch. He slept for just an hour at dawn. He had a muddled dream in which he saw María wearing a ragged wedding dress spattered with blood, and he woke with the fearful certainty that this time she had left him forever, to face the vast world without her.

She had deserted three different men, including him, in the last five years. She had left him in Mexico City six months after they met, when they were in the throes of pleasure from their demented lovemaking in a maid's room in the Anzures district. One morning, after a night of unspeakable profligacy, María was gone. She left behind everything that was hers, even the ring from her previous marriage, along with a letter in which she said she was incapable of surviving the torment of that wild love. Saturno thought she had returned to her first husband, a high school classmate she had married in secret while still a minor and abandoned for another man after two loveless years. But no: She had gone to her parents' house, and Saturno followed to get her back regardless of the cost. His pleading was unconditional, he made many more promises than he was

prepared to keep, but he came up against an invincible determination. 'There are short loves and there are long ones,' she told him. And she concluded with a merciless, 'This was a short one.' Her inflexibility forced him to admit defeat. But in the early hours of the morning of All Saints' Day, when he returned to his orphan's room after almost a year of deliberate forgetting, he found her asleep on the living room sofa with the crown of orange blossoms and long tulle train worn by virgin brides.

María told him the truth. Her new fiancé, a childless widower with a settled life and a mind to marry forever in the Catholic Church, had left her dressed and waiting at the altar. Her parents decided to hold the reception anyway, and she played along with them. She danced, sang with the mariachis, had too much to drink, and in a terrible state of belated remorse left at midnight to find Saturno.

He was not home, but she found the keys in the flower pot in the hall, where they always hid them. Now she was the one whose surrender was unconditional. 'How long this time?' he asked. She answered with a line by Vinicius de Moraes: 'Love is eternal for as long as it lasts.' Two years later, it was still eternal.

María seemed to mature. She renounced her dreams of being an actress and dedicated herself to him, both in work and in bed. At the end of the previous year they had attended a magicians' convention in Perpignan, and on their way home they visited Barcelona for the first time. They liked it so much they had been living here for eight months, and it suited them so well they bought an apartment in the very Catalonian neighborhood of

Horta. It was noisy, and they had no porter, but there was more than enough room for five children. Their happiness was all one could hope for, until the weekend when she rented a car and went to visit her relatives in Zaragoza, promising to be back by seven on Monday night. By dawn on Thursday there was still no word from her.

On Monday of the following week, the insurance company for the rented car called and asked for María. 'I don't know anything,' said Saturno. 'Look for her in Zaragoza.' He hung up. A week later a police officer came to the house to report that the car had been found, stripped bare, on a back road to Cádiz, nine hundred kilometers from the spot where María had abandoned it. The officer wanted to know if she had further details regarding the theft. Saturno was feeding the cat, and he did not look up when he told him straight out that the police shouldn't waste their time because his wife had left him and he didn't know where she had gone or with whom. His conviction was so great that the officer felt uncomfortable and apologized for his questions. They declared the case closed.

The suspicion that María might leave him again had assailed Saturno at Easter in Cadaqués, where Rosa Regás had invited them to go sailing. In the Marítim, the crowded, sordid bar of the *gauche divine* during the twilight of Francoism, twenty of us were squeezed together around one of those wrought-iron tables that had room only for six. After she smoked her second pack of cigarettes of the day, María ran out of matches. A thin, downy arm wearing a Roman bronze bracelet made its way through the noisy crowd at the table and

gave her a light. She said thank you without looking at the person she was thanking, but Saturno the Magician saw him – a bony, clean-shaven adolescent as pale as death, with a very black ponytail that hung down to his waist. The windowpanes in the bar just managed to withstand the fury of the spring tramontana wind, but he wore a kind of street pajama made of raw cotton, and a pair of farmer's sandals.

They did not see him again until late autumn, in a seafood bar in La Barceloneta, wearing the same plain cotton outfit and a long braid instead of the ponytail. He greeted them both as if they were old friends, and the way he kissed María, and the way she kissed him back, struck Saturno with the suspicion that they had been seeing each other in secret. Days later he happened to come across a new name and phone number that María had written in their household address book, and the unmerciful lucidity of jealousy revealed to him whose they were. The intruder's background was the final proof: He was twenty-two years old, the only child of a wealthy family, and a decorator of fashionable shop windows, with a casual reputation as a bisexual and a well-founded notoriety as a paid comforter of married women. But Saturno managed to restrain himself until the night María did not come home. Then he began calling him every day, from six in the morning until just before the following dawn, every two or three hours at first, and then whenever he was near a telephone. The fact that no one answered intensified Saturno's martyrdom.

On the fourth day an Andalusian woman who was there just to clean picked up the phone. 'The gentleman's gone away,' she said, with enough vagueness to

drive him mad. Saturno did not resist the temptation of asking if Señorita María was in by any chance.

'Nobody named María lives here,' the woman told him. 'The gentleman is a bachelor.'

'I know,' he said. 'She doesn't live there, but sometimes she visits, right?'

The woman became annoyed.

'Who the hell is this, anyway?'

Saturno hung up. The woman's denial seemed one more confirmation of what for him was no longer a suspicion but a burning certainty. He lost control. In the days that followed he called everyone he knew in Barcelona, in alphabetical order. No one could tell him anything, but each call deepened his misery, because his jealous frenzies had become famous among the unrepentant night owls of the *gauche divine*, and they responded with any kind of joke that would make him suffer. Only then did he realize how alone he was in that beautiful, lunatic, impenetrable city, where he would never be happy. At dawn, after he fed the cat, he hardened his heart to keep from dying and resolved to forget María.

After two months María had not yet adjusted to life in the sanatorium. She survived by just picking at the prison rations with flatware chained to the long table of unfinished wood, her eyes fixed on the lithograph of General Francisco Franco that presided over the gloomy medieval dining room. At first she resisted the canonical hours with their mindless routine of matins, lauds, vespers, as well as the other church services that took up most of the time. She refused to play ball in the recreation yard, or to make artificial flowers in the

workshop that a group of inmates attended with frenetic diligence. But after the third week she began, little by little, to join in the life of the cloister. After all, said the doctors, every one of them started out the same way, and sooner or later they became integrated into the community.

The lack of cigarettes, resolved in the first few days by a matron who sold them for the price of gold, returned to torment her again when she had spent the little money she had with her. Then she took comfort in the newspaper cigarettes that some inmates made with the butts they picked out of the trash, for her obsessive desire to smoke had become as intense as her fixation on the telephone. Later on, the few pesetas she earned making artificial flowers allowed her an ephemeral consolation.

Hardest of all was her loneliness at night. Many inmates lay awake in the semi-darkness, as she did, not daring to do anything because the night matron at the heavy door secured with a chain and padlock was awake too. One night, however, overcome with grief, María asked in a voice loud enough for the woman in the next bed to hear:

'Where are we?'

The grave, lucid voice of her neighbor answered:

'In the pit of hell.'

'They say this is the country of the Moors,' said another, distant voice that resounded throughout the dormitory. 'And it must be true, because in the summer, when there's a moon, you can hear the dogs barking at the sea.'

The chain running through the locks sounded like

the anchor of a galleon, and the door opened. Their pitiless guardian, the only creature who seemed alive in the instantaneous silence, began walking from one end of the dormitory to the other. María was seized with terror, and only she knew why.

Since her first week in the sanatorium, the night matron had been proposing outright that María sleep with her in the guardroom. She began in a concrete, businesslike tone: an exchange of love for cigarettes, for chocolate, for whatever she wanted. 'You'll have everything,' the matron said, tremulous. 'You'll be the queen.' When María refused, she changed her tactics, leaving little love notes under her pillow, in the pockets of her robe, in the most unexpected places. They were messages of a heart-breaking urgency that could have moved a stone. On the night of the dormitory incident, it had been more than a month that she had seemed resigned to defeat.

When she was certain the other inmates were asleep, the matron approached María's bed and whispered all kinds of tender obscenities in her ear while she kissed her face, her neck tensed with terror, her rigid arms, her exhausted legs. Then, thinking perhaps that María's paralysis stemmed not from fear but from compliance, she dared to go further. That was when María hit her with the back of her hand and sent her crashing into the next bed. The enraged matron stood up in the midst of the uproar created by the agitated inmates.

'You bitch!' she shouted. 'We'll rot together in this hellhole until you go crazy for me.'

Summer arrived without warning on the first Sunday in June, requiring emergency measures because during

Mass the sweltering inmates began taking off their shapeless serge gowns. With some amusement María watched the spectacle of naked patients being chased like blind chickens up and down the aisles by the matrons. In the confusion she tried to protect herself from wild blows, and she somehow found herself alone in an empty office, where the incessant ring of a telephone had a pleading tone. María answered without thinking and heard a distant, smiling voice that took great pleasure in imitating the telephone company's time service:

'The time is forty-five hours, ninety-two minutes, and one hundred seven seconds.'

'Asshole,' said María.

She hung up, amused. She was about to leave when she realized she was allowing a unique opportunity to slip away. She dialed six digits, with so much tension and so much haste she was not sure it was her home number. She waited, her heart racing, she heard the avid, sad sound of the familiar ring, once, twice, three times, and at last she heard the voice of the man she loved, in the house without her.

'Hello?'

She had to wait for the knot of tears that formed in her throat to dissolve.

'Baby, sweetheart,' she sighed.

Her tears overcame her. On the other end of the line there was a brief, horrified silence, and a voice burning with jealousy spit out the word:

'Whore!'

And he slammed down the receiver.

That night, in an attack of rage, María pulled down

the lithograph of the Generalissimo in the refectory, crashed it with all her strength into the stained-glass window that led to the garden, and threw herself to the floor, covered in blood. She still had enough fury left to resist the blows of the matrons who tried, with no success, to restrain her, until she saw Herculina standing in the doorway with her arms folded, staring at her. María gave up. Nevertheless, they dragged her to the ward for violent patients, subdued her with a hose spurting icy water, and injected turpentine into her legs. The swelling that resulted prevented her from walking, and María realized there was nothing in the world she would not do to escape that hell. The following week, when she was back in the dormitory, she tiptoed to the night matron's room and knocked at the door.

María's price, which she demanded in advance, was that the matron send a message to her husband. The matron agreed, on the condition that their dealings be kept an absolute secret. And she pointed an inexorable forefinger at her.

'If they ever find out, you die.'

And so, on the following Saturday, Saturno the Magician drove to the asylum for women in the circus van, which he had prepared to celebrate María's return. The director himself received him in his office, which was as clean and well ordered as a battleship, and made an affectionate report on his wife's condition. No one had known where she came from, or how or when, since the first information regarding her arrival was the official admittance form he had dictated after interviewing her. An investigation begun that same day had proved inconclusive. In any event, what most intrigued

the director was how Saturno had learned his wife's whereabouts. Saturno protected the matron.

'The insurance company told me,' he said.

The director nodded, satisfied. 'I don't know how insurance companies manage to find out everything,' he said. He looked over the file lying on his ascetic's desk, and concluded:

'The only certainty is the seriousness of her condition.'

He was prepared to authorize a visit with all the necessary precautions if Saturno the Magician would promise, for the good of his wife, to adhere without question to the rules of behavior that he would indicate. Above all with reference to how he treated her, in order to avoid a recurrence of the fits of rage that were becoming more and more frequent and dangerous.

'How strange,' said Saturno. 'She always was quick-tempered, but had a lot of self-control.'

The doctor made a learned man's gesture. 'There are behaviors that remain latent for many years, and then one day they erupt,' he said. 'All in all, it is fortunate she happened to come here, because we specialize in cases requiring a firm hand.' Then he warned him about María's strange obsession with the telephone.

'Humor her,' he said.

'Don't worry, Doctor,' Saturno said with a cheerful air. 'That's my specialty.'

The visiting room, a combination of prison cell and confessional, was the former locutory of the convent. Saturno's entrance was not the explosion of joy they both might have expected. María stood in the middle of the room, next to a small table with two chairs and

a vase empty of flowers. It was obvious she was ready to leave, with her lamentable strawberry-colored coat and a pair of disreputable shoes given to her out of charity. Herculina stood in a corner, almost invisible, her arms folded. María did not move when she saw her husband come in, and her face, still marked by the shattered window glass, showed no emotion. They exchanged routine kisses.

'How do you feel?' he asked her.

'Happy you're here at last, baby,' she said. 'This has been death.'

They did not have time to sit down. Drowning in tears, María told him about the miseries of the cloister, the brutality of the matrons, the food not fit for dogs, the endless nights when terror kept her from closing her eyes.

'I don't even know how many days I've been here, or how many months or years, all I know is that each one has been worse than the last,' and she sighed with all her soul. 'I don't think I'll ever be the same.'

'That's all over now,' he said, caressing the recent scars on her face with his fingertips. 'I'll come every Saturday. More often than that, if the director lets me. You'll see, everything will turn out just fine.'

She fixed her terrified eyes on his. Saturno tried to use his performer's charm. He told her, in the puerile tone of all great lies, a sweetened version of the doctor's prognosis. 'It means,' he concluded, 'that you still need a few more days to make a complete recovery.' María understood the truth.

'For God's sake, baby,' she said, stunned. 'Don't tell me you think I'm crazy too!'

'The things you think of!' he said, trying to laugh. 'But it really will be much better for everybody if you stay here a while. Under better conditions, of course.'

'But I've already told you I only came to use the phone!' said María.

He did not know how to react to her dreadful obsession. He looked at Herculina. She took advantage of the opportunity to point at her wristwatch as a sign that it was time to end the visit. María intercepted the signal, glanced behind her, and saw Herculina tensing for an imminent attack. Then she clung to her husband's neck, screaming like a real madwoman. He freed himself with as much love as he could muster, and left her to the mercies of Herculina, who jumped her from behind. Without giving María time to react, she applied an armlock with her left hand, put her other iron arm around her throat, and shouted at Saturno the Magician:

'Leave!'

Saturno fled in terror.

But on the following Saturday, when he had recovered from the shock of the visit, he returned to the sanatorium with the cat, which he had dressed in an outfit identical to his: the red-and-yellow tights of the great Leotardo, a top hat, and a swirling cape that seemed made for flying. He drove the circus van into the courtyard of the cloister, and there he put on a prodigious show lasting almost three hours, which the inmates enjoyed from the balconies with discordant shouts and inopportune applause. They were all there except María, who not only refused to receive her husband but would not even watch him from the balconies. Saturno felt wounded to the quick.

'It is a typical reaction,' the director consoled him. 'It will pass.'

But it never passed. After attempting many times to see María again, Saturno did all he could to have her accept a letter from him, but to no avail. She returned it four times, unopened and with no comments. Saturno gave up but continued leaving a supply of cigarettes at the porter's office without ever finding out if they reached María, until at last reality defeated him.

No one heard any more about him except that he married again and returned to his own country. Before leaving Barcelona he gave the half-starved cat to a casual girlfriend, who also promised to take cigarettes to María. But she disappeared too. Rosa Regás remembered seeing her in the Corte Inglés department store about twelve years ago, with the shaved head and orange robes of some Oriental sect, and very pregnant. She told Rosa she had taken cigarettes to María as often as she could, and settled some unforeseen emergencies for her, until one day she found only the ruins of the hospital, which had been demolished like a bad memory of those wretched times. María seemed very lucid on her last visit, a little overweight, and content with the peace of the cloister. That was the day she also brought María the cat, because she had spent all the money that Saturno had given her for its food.

The Woman Who Came at Six O'Clock

The swinging door opened. At that hour there was nobody in José's restaurant. It had just struck six and the man knew that the regular customers wouldn't begin to arrive until six-thirty. His clientele was so conservative and regular that the clock hadn't finished striking six when a woman entered, as on every day at that hour, and sat down on the stool without saying anything. She had an unlighted cigarette tight between her lips.

'Hello, queen,' José said when he saw her sit down. Then he went to the other end of the counter, wiping the streaked surface with a dry rag. Whenever anyone came into the restaurant José did the same thing. Even with the woman, with whom he'd almost come to acquire a degree of intimacy, the fat and ruddy restaurant owner put on his daily comedy of a hard-working man. He spoke from the other end of the counter.

'What do you want today?' he said.

'First of all I want to teach you how to be a gentleman,' the woman said. She was sitting at the end of the stools, her elbows on the counter, the extinguished cigarette between her lips. When she spoke, she tightened her mouth so that José would notice the unlighted cigarette.

'I didn't notice,' José said.

'You still haven't learned to notice anything,' said the woman.

The man left the cloth on the counter, walked to the

green before. De Ras did not think of beauty as being 'exquisite'. It was something hard and real, something to be used, to be ploughed or sheared; something useful, a tangible entity that one could hold and feel. He scanned the veld through the telescope of his rifle: the softly contoured hills were like the breasts of a woman. There, in the mists, the Hottentot gods had gambolled, feasting with the same intensities as their mortal offspring.

Now it belonged to his kind, the white man.

As Jobman came into view, De Ras adjusted his telescope, coldly observing his quarry. The lithe wiry body glistening with sweat despite the coldness of the morning. And there was a content, almost peaceful expression on Jobman's face.

With deliberate measure, De Ras squeezed the trigger. Long after the echo of the shot had died, he continued to stare at the fallen figure through the telescope, as if it was part of the landscape. Just another fallen *'hotnotgot'* that would become part of the pitiable legends these people created to glorify a forgotten past.

Livingstone Gocina

The Promise

Gladys Thomas

I, Maria Klaasen, came from the Swartland to this city. I remember when it all happened so suddenly on that beautiful farm-fresh morning. I was busy making the morning mieliepap for the children who were hungry and restless. Beta was lucky to be at school still, and so was little Mannetjie, my baby brother, the apple of my father's eye. Mama worked over at the big house as a housemaid.

When I think back I remember her often saying, 'You're not going to be no maid, Maria. You've got your Standard Six and you are a smart girl. You're going back to school as soon as Mannetjie is bigger.'

To return to school became my only wish! I often prayed to God to help me. Papa worked in the fields, leaving at four o'clock every morning. On that particular morning I was woken by the clanging sound of the labourers' spades.

I remember that the atmosphere was tense between Mama and Papa. I overheard her say, 'Where do we go from here? You know you cannot do any other work except work in the fields. Even if you had grown up in the big house and your mother had been their maid like me, our days here are numbered. It cuts no ice! Why must your mouth always run away with you when you're drunk?'

'But it's the truth.'

'I know it is the truth. But these people don't like it!'

It all happened the previous Saturday when the 'Oubaas' took the farmworkers on their monthly outing to the dorp. The children would run around and the wine flowed freely. The teenagers preferred the cinema and had to hike back at night to the farm. Wives would sit and breast-feed their babies unashamedly while the men had a good time in the small country bar. The young girls would do the shopping and be on the lookout for rummage sales. I remember the town square being packed on these outings with babies' bare bums and mothers with their exposed breasts; the rummage sales, purchased meat and groceries, and drunk men urinating in the side streets. Who cares, they seemed to think we were away from the farm for a holiday.

That morning Papa got drunk and started swearing at the passing whites. Said they're all a lot of slave-drivers and told them

to look at our women in their rags and at the near-naked babies. Someone shouted that he needed a soapbox and the people laughed at the suggestion.

One of the neighbouring farmers quietly went over to the Hotel and called out the 'Oubaas' who came rushing out, red up to his ears. He took Papa by the scruff of his neck and threw him into the truck and shouted at him, 'Sit op jou gat totdat ons huistoe gaan, verdomde donner.' Papa struck his head against the side of the truck and I was so upset at the punishment meted out to him that I stood crying near the truck until we moved off.

When we arrived back at the farm the 'Oubaas' asked the others to hold Papa, but they pretended to be too drunk and attempted to stumble off to their shacks. He called them back and told them to see what would happen to people who liked to make political speeches. He called his son, who had returned recently from army training, to help hold Papa. My mother pleaded with the 'Oubaas' but he was determined to use his whip.

'Hy praat nie op so 'n manier van die dusvolk nie!'

'Asseblief, Oubaas,' my mother pleaded.

'Wat gaan aan in jou gedagtes? Ek neem vir julle dorp toe en hy wil politiek praat!'

The whip came cracking down over my father's back. After I don't know how many strokes, the children became hysterical. He stopped finally with the sweat streaming down his face, told us that it was his teatime and walked back to the big house. The other workers, by now sober, carried Papa inside and I washed his face.

Mama had to go back to the old house to serve tea to the 'Oubaas'. It was then that I made my decision to get the hell out of there and move to the city. I kept on patting the wet facecloth over the wrinkled face and tried to cheer him up.

'I'll read for you tonight, Papa.'

'I'll be alright, child,' he said softly.

My mother always brought reading matter from the big house: magazines, with beautiful fashions that I dreamt of wearing, and other books. At night I would lie between them and read in the candle-light: love stories, fiction, articles, anything that happened to take Papa's fancy. He and Mama liked to listen to the stories that I read them and he often remarked that he never dreamt that one of his children would one day be able to read and write. He looked real proud during our reading sessions.

'Go to sleep now, Papa, so that the swelling can go down.'

'What do you think of me, Maria?'

'I love you, Papa.' I closed the door and went to feed the chickens and look for Beta who had run away when she saw the whip.

The following morning the children ate their mieliepap and Beta left for school which was miles away from the farm. Mannetjie was having his afternoon nap and I was washing napkins. I looked down the road opposite our shack and saw a car approaching. That road, I was told, would take you all the way to Johannesburg. While hanging up the napkins I saw the big silver car stop near our shack. A man and a woman got out and walked towards me. She wore a flowing sari of floral chiffon and he a safari suit, just like those the friends of 'Oubaas' wore when they came to visit on Sundays.

She was smiling in a very friendly way and asked my name. I told her, and she asked if I would like to come to Cape Town to help her. She explained that they owned a large supermarket near the city and needed help. She asked if she could speak to Mama. I told her that Mama would be back soon and that Papa would be coming for his bread and coffee soon as it was almost lunch time. I took them inside and she sat down on the old wooden chair in our little kitchen while he stood with arms folded, looking around. He said, 'Look, we have no time to waste. Get done with your business quickly as we have a long journey back and you know what happens when I'm not at the shop.'

Finally I had to call Mama and tell her what the people wanted. At first she was adamant: 'Not on your life. You're not leaving here.' I begged and pleaded with her to let me go. Mama greeted them and they told her about the help they needed. She offered them tea but he refused. She said she could do with a cup. Papa came in from the fields and the man told him about their proposition for me. Papa didn't agree either, saying that the City was wicked and that I was only seventeen.

'I promise we will look after her and let her finish her schooling. That's a promise,' he said. Papa showed interest at this suggestion and enquired, 'But how can she go to school and work?'

'There are many schools in our area. She can go to night school. I promise we will treat her like one of the family.'

'I like her,' the woman said. 'Don't stand in her way. You won't regret it.'

Papa finally agreed and the man gave him twenty rands which he could not resist. God, how he must work a whole month for that sort of money!

While Mama was weeping silently, Papa asked, 'Do you rather want her to spend her young life here on this fucking farm like me? Since my childhood I've worked for them. Come now, it's best for her.'

'She can come home once a month, that's a promise.'

'I'm only glad that she can go to school. Look after my girl!' Mama assented.

I got into the big silver car and after all the goodbyes we slid away from the farm which I haven't seen again. For a long while I could still hear Mannetjie crying for me. I really loved that child with his chubby cheeks. I sat back in the car and thought my whole life was going to change and silently thanked God. I prayed to Him to keep my family safe, and that there would be no more whippings. We drove on what seemed to be an endless road while the two in the front seats spoke about their friends, their new houses, and about new schemes to make more money.

We arrived at a large house with a shopping complex attached. I read the name 'Allie's Supermarket' written large across the front of the building. It looked grand with all the good fresh fruit displayed on the pavement and the pretty dresses in the windows. I thought that I would get a smart dress like those that I had seen in the magazine back home. He came round to her side and opened the car door for her. She told me that this was their shop. I stood on the pavement not knowing what to do. 'You go round the back and I'll come to show you around soon. Go through that big gate.'

I carried my case through the back gate and came face to face with a huge Alsatian dog. At first I wanted to scream with fright but I talked to him softly. 'Hello, boy. Hello, hello boy.' The dog wagged his tail and followed me to the back door. I sat on my case and waited and waited and became hungry. The dog remained sitting at my feet. The yard was wet and cold and the broken cement patches formed puddles of water. There were fruit boxes piled high. They smelled mouldy. I looked at my surroundings and felt like crying when I heard footsteps coming down the lane.

A man appeared with a heavy bag on his back. After he put the load down I saw this tall, black and handsome figure. He came towards me and said, 'Hello. You're coming to stay here?'

'Yes,' I whispered, the tears stinging my eyes. He saw this and became very sympathetic.

'Don't cry. What is your name?'

'Maria,' I answered and started weeping again. He took out a clean white handkerchief, as white as his strong teeth, and his lovely smile disarmed me. I wiped my tears shyly.

'Don't cry. I'll help you.' We heard footsteps approaching.

'Ben! Where the fucking hell are you?'

'Coming, baas. I was drinking water.'

'Now shake your arse, man,' the voice said angrily.

Ben wiped his face with the handkerchief which was now wet with my tears.

To pass the time I patted the dog and spoke to it. As Ben walked off he said, 'That's funny. That dog doesn't like strangers but he likes you.'

I sat in the wet yard for what seemed hours. Eventually she came out. 'My God, child! I was so busy behind the counter. Come, I'll show you your room. Here we are. This is not the farm so see that you keep it clean.' When she left I wanted to shout to her that I was hungry but she had disappeared.

It was a dull tiny room with a single iron bed, and a fruit box with a vase on it. I hung my jacket on a wire hanger and it was obvious that someone had lived here recently. She returned and said that Ben would have to sleep in the fruitshed. 'Can't trust those kaffirs. Come to the kitchen and eat something. You must be starved. My mother runs the house and she'll give you supper. What standard did you pass at school?'

'Standard Six, Missis.' Immediately I thought, here comes the shop assistant job and the night school. I felt relieved and glad as I entered the kitchen for my first meal in the city.

In the large American kitchen on a small table in the corner stood a plate of curry and a mug of tea. The food was strong but I was hungry. I sat looking around the big tiled kitchen with cupboards all matched in colour, like in the books back home.

The two teenage girls of the family came into the kitchen. They were about my age. One was so fat that she even had droopy cheeks and I could not see her neck. They walked past me as if I didn't exist, and opened the fridge, taking two bottles of cool-drink and opening them next to the table where I was eating. What a luxury, I thought, for the only cool-drinks I knew of came from a packet of powder that makes ten glasses. We only had the drinks on Sundays and I remember Mannetjie gulping down one glass after another, hoping to fill his stomach to last till next Sunday, the little glutton!

The girls drank half of the bottles and dumped them on the main

table. Their grandmother asked them to clear the dinner table but they walked out grumbling, 'That will be the day,' and 'We've got homework to do.' The fat one opened the fridge again and I peeped inside and was amazed by so much food and drink. Only the whites have fridges like this one back home on the farm. We used to keep our food in a gauze wire cupboard which hung on a tree outside.

'Come, girl. I haven't got all night.'

I said grace and thanked the old lady.

'Here's the dishcloth. You can dry the dishes for me,' the old lady said in a frustrated voice. 'I don't know why they did not bring two girls. Expect me, with my old body, to be busy all day.'

I went on with the dishes.

'You're going to work in the shop. There's a lot of shoplifting going on lately. But they could've brought another girl to help me.'

I remembered the twenty rands which Papa could not resist. I bade her goodnight after I had finished the dishes and went through the wet yard to my room with the dog following me. Ben saw me passing and brought me a candle. I thanked him and asked him for something to read. He brought me the *Sunday Post*. The dog whined at the door until I let him in. I felt homesick when I read the depressing news of how people lived in Johannesburg. I dropped off to sleep with the newspaper in my hands.

The next morning I awoke to someone calling my name. 'Maria! Maria! Come, get up. Come clean the girls' shoes. You *must* wake up earlier. The girls must get to school in time.' The word school reminded me of her promise.

I sat at the back door cleaning their shoes which they took from me without even a thank you or a nod. My mind strayed to the previous night and to the cool-drinks which they had wasted.

Ben passed me with brooms and buckets and called me over to him.

'I hear you must stand guard for the day.'

'What does that mean?' I enquired.

'While I pack all the goods outside you must stand there and watch if anyone steals. There are a lot of people passing by. This is a busy area what with all the schools and the bus terminus and station nearby.'

'You mean I must stand there all day and just watch if people steal?'

'They trust no one,' Ben replied knowingly.

Every morning thereafter, after a mug of hot coffee and bread, I would wash off the pavement. Ben had his section and I had mine. Buckets of soapy water were splashed over the pavement and then swept down the gutter. Then I was posted in front of the shop, begging people to come in to see the 'bargains' inside. I also had to look out for shoplifters. I hated every moment of this work. Some days the sun blazed down so fiercely that I felt faint. I watched with envy the girls from the different schools passing in the afternoons, wondering when I would be sent to school.

She fetched her daughters from school in the afternoon. They would get out of the big silver car and bang the doors shut. Running past me they would rush to the icecream counter inside the shop and come out licking large pink icecreams or suckers. Sometimes I felt hungry and tired but lunch often was just left-overs.

Sometimes Ben would pass me a sweet secretly and whisper, 'Don't let them see you eat.' He always came to talk to me or to give me something which he had taken in the shop without them noticing. I shall always remember him carrying the heavy sugar bags on his back.

One afternoon he came over and said, 'You look pale. Are you sick?'

'Yes,' I said, embarrassed.

'Don't let them see you cry like that. What is the matter?'

'My stomach is cramping so,' I replied.

He disappeared into the shop and after a while returned with a pack of sanitary towels. The blood had started to run down my legs. I was so grateful to him. I had to go inside the shop to ask permission to go to the toilet.

'Yes, and don't be long,' he said.

After I had cleaned myself up I walked back to the cursed job, watching people. If people stole they must be hungry, I reasoned. Standing in that busy street and watching everyone going somewhere. That night I felt so sick that I fell down on the bed into a deep sleep. I was sure that I was suffering from sunstroke. The dog slept in his usual place and I dreamt about Papa, Mama, Beta and Mannetjie. I was woken by a faint knocking at my door. I knew immediately it was Ben and I was glad of the opportunity to speak to someone again.

'Come in, Ben,' I said softly.

'How're you feeling now?'

'Fine, thanks. What is the time? You're still up? I've slept already.'

'Eleven o'clock. I had to pack the shelves in the shop. During the day it is too full of people.'

'They pay you well, Ben?'

'Not a damn. Here's a chocolate for you. Have it.'

'Thanks. You must be careful, Ben. I don't like these people. They'll send you to jail even for a chocolate bar.'

'I know. I want you to have it. I'm going to look after you.'

'I'm not a child, Ben.'

'Who cried like a big baby today?' he laughed. 'Why did you come to this place?'

'I thought it better than the farm and she promised to send me to high school. I want to learn more, Ben. That's why I came.'

'My girl, you won't even reach a schoolgate. These people don't keep their promises.'

After that night he came every evening and I loved him when he kissed me. He was so big and strong. We spoke about how much we loved each other and he even said that I was as pure as a lily. He always brought me little things from the shop. One night he brought me lipstick and mascara and held the mirror for me to make up my face. I was as thrilled as he for that was the first time I had used make-up. I knew I looked attractive and was shy when he said, 'Hell, you are beautiful.' That night we made love for the first time and fell fast asleep, oblivious of the danger of being found together. Later he woke me and said that we must get the hell out of that place.

'We can't get away from them, Ben. Don't talk about my family. I will have to learn to forget about them. I've got no money even to go and visit them. Besides, she doesn't let me off, even on Sundays.'

One night after a long day in the sun, I washed and got to bed early. He came in and pulled open the blankets and looking at my body he said, 'I've never seen such curves.' We laughed and read the newspaper.

'I must wake up at four o'clock tomorrow. It's market day and that man mustn't find me here. He asked me today why you never catch anyone stealing.'

'Must I say people steal if they don't? Don't worry, I'll wake you, Ben.' Then we fell asleep but our happiness was short-lived. The next morning we were woken to loud banging at the door.

'Come out of there, kaffir! And you, farm-bitch. Get out this minute. You can both go back to where you come from.'

We jumped up and dressed in a hurry. Ben looked worried.

'Don't worry,' I said kissing him and peeped through the window. It was still dark and the stars were still glowing brightly. The yard lights were on when we came out of the room.

'Pack your things and go,' he commanded.

'Where can we go?' Ben asked.

'You had time to think of that before.'

When we left he searched our bundles and locked the yard gate behind us.

'You can collect your papers at the Bantu Administration,' he sneered through the gate. 'You know what *that* means!'

We walked out of that cold wet yard into the misty dawn like two thieves. The lights in the huge house were still not switched on. The dog followed us as we walked towards the station. We avoided the main road because of the patrolling vans. We had no papers and the bundles made it obvious that we were now vagrants. We sat cuddled up, shivering with cold in the waiting room, hoping that the Railway Police wouldn't find us.

When the first train came along I said, 'Ben, where do we go from here?' He replied that he had friends at the Epping vegetable market and that I must wait for him on Cape Town station. I said that I would miss the dog and wondered if he wouldn't be killed by a car before he reached home or whether that damp yard wouldn't eventually claim him. Ben reassured me, saying that he would get me a dog when we had a place to stay. I knew that those two fat girls would not feed the dog. Even in the train I was still worried about the dog. It was then that Ben realised that he had left his passbook in his white jacket, in the fruitshed.

'I don't want to see that man again. Let the book rot there! I hate that book!'

We reached Cape Town and Ben said I should wait for him until he returned from Epping. I sat till lunch time thinking, what if he doesn't come back? Where will I get money to go back to the farm? I watched the throngs of people coming and going. They all looked so serious; everybody seemed to know where they were going. I wished I was one of them.

Ben finally returned soon after lunch time. I saw from his worried face that his journey had been in vain. He bought a packet of fish and chips and we ate hungrily.

'I found nothing. The shanties were all numbered last week and the people are afraid of taking in others for fear of having their homes bulldozed.'

We roamed the streets of Cape Town day after day, sleeping in

servants' rooms at night. Ben knew a lot of people, friends he had made when he used to come to Cape Town to the wholesalers for Allie's Supermarket. Days turned into months and we moved from place to place until we met his friend, Lucas. He pitied us as he felt we were so young. 'To live like this! I stay near the mountain. Come and live with me,' he told Ben.

We arrived at the mountain home which was just a large hole like a cave, with mattresses on the floor, but it was clean. 'This is better than the streets,' Ben said. That night Ben asked me if I'd rather go home to the farm or live there with him like this. Because I loved him I told him that I couldn't leave him. There were many others who lived like us. Outcasts of the city. Lucas had lost his wife a while back and I was accepted as the lady of the house.

One day while I was busy cleaning out our hole, making the beds and sweeping, Lucas came to tell me that they had arrested Ben. 'I expected something like this to happen,' he said.

'But why?' I asked unbelievingly.

'Pass! He's got no papers!' Lucas replied.

I wept for a long time but I am still waiting for him. I lay down on the mattress and sobbed my heart out. Rita, one of the friends I came to know, tried to comfort me. 'Alright, my girl. Don't cry. Come let's have a drink.' I followed her and got drunk for the first time.

I lay on the grass in a drunken stupor and hated the nauseous feeling of everything revolving around me. In my drunken dream I saw his outstretched arms reaching for me: 'Ben, Ben? You've come to take me away from here?' Instead a fist smashed into the side of my face and the pain confused and alarmed me. I opened my eyes but could not focus properly nor could I lift my arms, which seemed so heavy, to protect myself. Vaguely in the distance I was sure I heard Rita's high-pitched sensual laughter. I shouted for assistance in the direction of the voice but received no answer.

Then I realised that the figure standing over me was not Ben's. He hit out at my face again. As I slipped into unconsciousness, I felt him tearing at my underwear and his heavy weight on me muffled my screams. No one heard or cared.

Mineworking

Greg Latter

When you come into Boksburg from the north-west, that is from the Johannesburg side, off the highway going west to Witbank, you see a sign: E.R.P.M. LIMITED — GOLD MINE. A big gold and green sign. Underneath it is a more modest sign saying 'Welcome to Boksburg'.

'As I was saying, my China. This bony had a vibe of its own. Check, I got a photo.'

Dick began to search through the papers, magazines, records and other junk that covered the floor in one corner of his room. It was an old garage that someone had converted into a bedroom. He rented it for next to nothing. Most places in Boksburg went for nothing. It was the rough part of town.

'Here it is.' He'd found the photo. 'Picked it up off a dude in Brakpan. A half-way job like, but me, I stripped it, did a re-bore and a re-work. Ag, it's not a very *lekker* photo. You can't check the colours. It's black, hey, with red tongues of fire — the frame is chromed. Genuine leather scoop saddle and ape bars. A real smooth ride.'

'I like it,' I said.

'Ja! But ask what happened to it, man. Come on, ask me.'

'All right,' I sipped my beer. 'What happened to it?'

'Shit, man! I wiped it out on Central Avenue. Fast, coming around the corner by the prison. Don't ask me. I don't know. Woke up in hospital — concussed, fractured, you name it — I had it!'

I also lived in the north. But further west, next to the golf course, E.R.P.M. Single Quarters. Dark rooms lived in by miners, shift-bosses, winch operators, mechanics, fitters, surveyors, even a male nurse and a clerk. The only woman was a toothless ex-boarding-school matron who looked after the place.

'Listen, Greg, the thing with a stope is this, my China. You got to watch it like a woman. The moment you stop supporting it, it runs away from you and Boom! — all the shit hits you when you're least ready for it.'

He was referring to pressure bursts. In mining language they are called 'bumps'. Technically, these occur when the pack-support hasn't kept pace with the mining face advancement. The pressure of unsupported rock rises until it can't be held any longer.

It explodes out at speeds of up to six metres per second. When