



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

VANESSA DE FIGUEIREDO COUTINHO

Rio de Janeiro

2022

VANESSA DE FIGUEIREDO COUTINHO

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras na habilitação
Português/Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

C8711 Coutinho, Vanessa de Figueiredo
A leitura literária no ensino e na formação de professores / Vanessa de Figueiredo Coutinho. -- Rio de Janeiro, 2022.
40 f.

Orientador: Antonio Francisco de Andrade Júnior.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Inglês, 2022.

1. Discurso. 2. Leitura literária. 3. Ensino de Inglês. 4. Mediação didática. 5. Formação docente. I. Andrade Júnior, Antonio Francisco de , orient. II. Título.

Agradecimentos

À minha família, por todo o suporte, por acreditar em mim e na minha capacidade, muito mais do que eu mesma. À minha mãe Valéria Regina, por suas palavras e seu colo sempre acolhedores. Ao meu pai Vladimir Coutinho, por todo o cuidado e toda a dedicação comigo. Ao meu avô Nilton Figueiredo, por me mostrar o amor mais singelo e puro. Ao meu irmão Victor Coutinho, por dormir todas as noites com a luz acesa para que eu pudesse ficar estudando até mais tarde, por ser meu maior modelo de superação.

Aos meus amigos, meus presentes da Faculdade de Letras, por estarmos desde o 1º período juntos, nos momentos bons e nos momentos ruins, apoiando um ao outro. Agradeço a eles, que tornaram essa caminhada possível e mais leve: Kamila Alvarez, Karen Tavares, Samantha Gifalli, Júlia Polck, Gabriela Fernandes, Gabriela Accioly e Igor Gonçalves.

Ao Renan Bessa, por possuir o melhor abraço do mundo e o dom de sempre me fazer sorrir, por ser o meu ponto de paz.

À minha professora do 1º ano do Ensino Fundamental, por me fazer gostar tanto de ler. Aos meus professores do Ensino Médio, que tanto me incentivaram a estudar para conseguir minha vaga na universidade pública. Aos meus professores da graduação, que despertaram em mim a paixão pelos estudos do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Ao meu orientador, por acreditar no meu potencial e me inspirar a produzir novos conhecimentos, pelas suas observações sempre atentas e importantíssimas.

Ao projeto PIBIC, pela oportunidade de vivenciar etapas de um projeto científico, pelo grande enriquecimento profissional e pessoal.

À UFRJ, por me acolher durante esses mais de 4 anos.

Non omnis moriar
Horácio

A leitura literária no ensino e na formação de professores de língua inglesa

Resumo

Esta monografia resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica, contemplada com bolsa PIBIC/CNPq na área de Educação, e tematiza as formas de abordagem do texto literário em livros didáticos de língua inglesa, indicados pelo PNLD de Ensino Médio, e em textos escritos por licenciandos de Letras - Português/Inglês da UFRJ. Trata-se de um trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “Leitura literária em língua estrangeira: discurso, comunidade, processo de subjetivação”, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Andrade (UFRJ/FAPERJ/CNPq). Analisamos os processos discursivos, práticas pedagógicas e políticas de ensino de língua inglesa e suas literaturas que atravessam os percursos de constituição dos sujeitos e dos sentidos, tanto no contexto escolar quanto no contexto universitário.

Palavras-chave

Discurso, leitura literária, ensino de Inglês, mediação didática, formação docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	9
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	11
CAPÍTULO 3: ANÁLISE	13
3.1 Primeira etapa da pesquisa	13
3.1.1 Volume 1 da coleção didática <i>Alive High</i>	14
3.1.2 Volume 2 da coleção didática <i>Alive High</i>	17
3.1.3 Volume 3 da coleção didática <i>Alive High</i>	20
3.2 Segunda etapa da pesquisa	24
CAPÍTULO 4: COTEJO DE RESULTADOS	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
ANEXO A - Termo de Consentimento	40
ANEXO B - Fluxograma	41

INTRODUÇÃO

Para esta pesquisa, estabelecemos alguns problemas que conduzem toda a nossa argumentação. As indagações que vêm guiando nosso olhar analítico são: (I) haveria uma correlação entre os discursos em torno do literário materializados pelo mercado didático e a formação docente?; (II) os escritos desses futuros professores indiciam gestos de aproximação ou afastamento em relação às literaturas de língua inglesa?; (III) como as esferas do ensino e da formação de professores lidam com as possíveis tensões provocadas pelas diferenças discursivas e culturais?

Como pretendemos encontrar resultados que nos ajudem a compreender essas questões, temos como objetivo analisar e discutir os processos de construção de sentidos e os processos de subjetivação mobilizados pelos textos literários e pelas atividades de mediação da leitura literária presentes em livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD de 2018, e em textos escritos por licenciandos de Letras - Português/Inglês da UFRJ.

A hipótese de investigação que conduz nossas análises é se os gestos de mediação pedagógica do literário seja na educação básica, seja na formação docente no Brasil, partem, ou não, do entendimento de que o sujeito é construído pelo discurso e pela ideologia e que, simultaneamente, constrói sentidos no processo de leitura, a partir da articulação entre suas formações discursivas e culturais e as que são mobilizadas pelos textos literários em língua estrangeira enfocados pelas práticas e materiais didáticos.

Para tal finalidade, dividimos esse trabalho em 6 segmentos. O primeiro segmento é esta introdução, em que são apresentados os problemas e objetivos de pesquisa que guiam nossa argumentação. O segundo segmento explicita os pressupostos teórico-metodológicos, articulando os referenciais teóricos estudados ao longo da pesquisa e os principais conceitos que são utilizados na análise do *corpus*. O terceiro segmento traz a descrição do *corpus* gerado em cada etapa da pesquisa e o critério de recorte de corpus adotado para este projeto. O quarto segmento está dedicado à seleção e análise dos fragmentos relevantes do *corpus*, utilizando os conceitos focalizados na parte de pressupostos teórico-metodológicos. O quinto segmento evidencia os principais resultados obtidos a partir das análises do *corpus* gerado em cada etapa da pesquisa e discute comparativamente esses resultados. Por fim, no sexto segmento, é elaborada uma conclusão, com base no cotejo de resultados, que colabora na reflexão a respeito do objeto de pesquisa; além disso, são apontadas questões que ainda ficaram em aberto neste estudo e que podem vir a ser desenvolvidas em futuras investigações sobre o tema.

CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No tocante à fundamentação teórico-metodológica, baseamo-nos em importantes referenciais teóricos, como o ensaio “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (2003), no qual se entende que os gêneros discursivos na esfera literária são constitutivamente heterogêneos e que o enunciado configura dialogicamente uma espécie de elo na cadeia discursiva, funcionando como uma atitude responsiva em relação a outros enunciados. Seguindo a esteira dessa colocação, Todorov (2009) reflete também sobre a necessária correlação entre o discurso literário e outras esferas discursivas e campos de conhecimento. Isso nos leva a perceber, nos escritos analisados, uma forte contribuição da literatura para a reflexão desses sujeitos acerca do seu próprio entorno social, da sua vivência humana, o que reforça a afirmação de Todorov (idem) de que a literatura está relacionada com a vida e que as suas palavras estão relacionadas com o mundo. Acreditamos que a literatura tem, pois, um “papel humanizador” (CÂNDIDO, 2011), na medida em que torna o leitor mais crítico, reflexivo e empático.

Entendemos que há uma presença dialógica do outro no discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), demonstrada pela heterogeneidade de vozes presentes no enunciado do sujeito, compreendendo, assim, que a língua(gem) não é transparente: as palavras são perpassadas por valores discursivos, logo não constituem evidências diretas do real, de forma que não é possível atingir os “conteúdos” em si (ORLANDI, 2005). Sob o ponto de vista da análise de discurso (doravante, AD), pretendemos compreender como ocorre a produção dos sentidos na interação, pensando a língua no seu processo histórico-social, do qual fazem parte o sujeito e os sentidos. Assim, partimos da compreensão de que os dizeres desses sujeitos (dos autores de livro didático, dos alunos-leitores e dos professores dos espaços escolar e universitário) não se originam neles. Para serem interpretáveis, eles precisam inserir seus dizeres no “repetível” (ORLANDI, 2020, p. 48), em formações discursivas, isto é, no já-dito, já formulado, embora estejam sob o efeito da transparência, isto é, a partir do imaginário de que o sentido estaria ali, evidente, originando-se neles. Esses discursos, na verdade, sempre remetem a um outro.

Assim, tendo em vista a constituição do sujeito em uma dada posição sócio-histórica, atentamos para o conceito de “transcendência do local” (NATALI, 2006), refletindo sobre a problemática da inclusão de vozes marginalizadas a partir da exclusão de sua diversidade. Natali (idem) apresenta a crítica à “ambivalência do discurso dos direitos humanos” (p. 33), evidenciando o seguinte impasse: o direito à cultura (como se fosse apenas uma), mas, ao mesmo tempo, o valor/ respeito à diversidade cultural. Sendo assim, por meio da posição do sujeito a favor dessa suposta “transcendência”, analisamos como se dá a construção dessa tensão constitutiva do discurso, pois convivem “a insistência na universalidade daquilo que é

defendido - o literário - e a defesa da necessidade de levar algo específico - um certo conceito e tipo de literatura - a todos os povos.” (NATALI, 2006, p. 34). Em suma, pensamos como, a partir da inserção de seus dizeres em formações discursivas, esses sujeitos perpetuam (ou não) a ideia de superação de práticas discursivas locais/ regionais para dar lugar a uma inclusão imaginária na cultura dominante.

Refletimos também sobre a noção de “políticas de fechamento” (MENDONÇA, 2009) dos sentidos a partir de imposições de respostas certas e únicas aos alunos-leitores pelas instâncias hierarquicamente superiores no contexto sociointeracional escolar e universitário. Nesse caso, os livros didáticos e os docentes. Ao ignorar as diversas possibilidades de interpretação, silenciam-se as múltiplas possibilidades de criação do sujeito-autor. Sendo assim, levamos em conta o contexto sócio-histórico desses sujeitos analisados, uma vez que “(...) a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se aprenda seu funcionamento enquanto processo significativo.” (ORLANDI, 2020, p. 24). Logo, pensamos essa exterioridade, junto à língua, como elemento que atua na constituição desses sujeitos e de seus sentidos.

Por não trabalharmos com a evidência, esses dados - isto é, esses enunciados que mobilizam o discurso - são “o processo de produção das evidências” (op.cit., p. 42): não são os produtos, mas o processo de construção desses produtos, desses sentidos. Em outras palavras, trabalhamos investigando a forma de produção dos sentidos, dado que o corpus, em AD, não é nunca inaugural, mas vinculado a um processo de construção. Nesse sentido, utilizamos o conceito de “sequências discursivas” (COURTINE, 2016) a partir da ideia de que a constituição do *corpus* discursivo se dá por meio de um “(...) conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso.” (p. 20). Logo, os dizeres aqui apresentados dos sujeitos analisados não configuram um conjunto fechado de dados, com resultados prontos e evidentes, mas um conjunto aberto de enunciados, vislumbrados mediante uma memória discursiva, ou seja, pelo estabelecimento de relações entre “a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção” (COURTINE, 2016, p. 20). Em outras palavras, observamos como essa relação se dá de forma constitutiva na construção dos sentidos/ efeitos que tal discurso produz. À vista disso, doravante, mencionaremos as sequências discursivas que integram nosso recorte como SDs e iremos enumerá-las.

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DO *CORPUS*

A partir da ótica da AD, compreende-se que os enunciados a serem analisados são atravessados por diferentes vozes, ligadas por sua vez a distintos posicionamentos ideológicos. Desse modo, para a definição do *corpus*, foram realizadas 2 etapas da investigação.

Na primeira etapa, ocorreu a análise de 3 volumes da coleção didática de Inglês *Alive High*, da editora SM; essa é uma coleção didática de Ensino Médio e foi uma das coleções de Inglês aprovadas pelo edital do PNLD de 2018. Os livros didáticos inscritos neste PNLD foram avaliados por equipes “(...) compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério.”¹. Assim, dentre os livros aprovados, o critério para a adoção da coleção *Alive High* nesta pesquisa foi o fato de esta oferecer uma quantidade significativamente maior de leituras literárias, sendo, então, mais produtiva para a nossa investigação. A abordagem adotada nessa coleção

(...) parte da compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e expressam valores construídos nas práticas sociais. Esses valores se expressam por meio do fomento a uma reflexão crítica e à participação ativa nas discussões acerca dos temas de relevância sócio-histórico-político-cultural que permeiam a realidade na qual o(a) estudante está inserido.²

À vista disso, foram analisadas aí todas as seções em que se realizam projetos e trabalhos com literatura, ou nas quais são apresentados gêneros e textos literários. Observamos as conexões entre as atividades de mediação da leitura literária em língua estrangeira com o contexto sociocultural dos estudantes, bem como a relação entre o estudo da língua e as questões sócio-históricas, uma vez que a ideologia, sob a sua “forma abstrata” (ORLANDI, 2005, p. 31), apresenta uma suposta transparência e efeito de literalidade, incidindo sobre os processos de produção dos efeitos de sentido na interação texto-leitor.

Já na segunda etapa, o banco de dados constitui-se de 41 textos de 13 licenciandos de graduação de Português/ Inglês da UFRJ, coletados entre o 2º semestre de 2020 e o 2º semestre de 2021, mediante o compartilhamento e autorização concedida por esses graduandos³. Esses escritos foram gerados a partir de atividades pedagógicas mobilizadas pelas disciplinas de literaturas de língua inglesa que abordam as questões narrativas e poéticas, e nas quais a autora desta pesquisa - à época, bolsista de Iniciação Científica - ou participou, ou coletou informações sobre a metodologia do curso. Por isso, foi possível analisar não só as temáticas e abordagens apresentadas nesses cursos, como também as propostas de trabalho a partir das quais esses

¹ Explicação sumária dos livros ganhadores disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>.

² Idem.

³ Anexo A - Termo de consentimento utilizado.

escritos foram realizados, dada a relação central, para a AD, de uma “construção conjunta do social e do linguístico” (ORLANDI, op. cit., p. 21). Dessa forma, observou-se aí o processo de construção dos sentidos e do sujeito a partir da leitura literária e dos gestos de interpretação acerca da produção literária anglófona, refletindo sobre esses textos como lugar instigante para se pensar a relação entre as posições assumidas pelos sujeitos leitores e a alteridade sociocultural dos textos literários estrangeiros. Consideramos, dessa maneira, que “(...) cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Acreditamos que a comparação entre essas esferas do ensino e da formação de professores possa trazer relações instigantes para se pensar a mediação pedagógica dos livros didáticos e dos professores universitários a partir da leitura literária em língua inglesa, e as implicações de tais mediações nos gestos de interpretação dos alunos-leitores. Com esse propósito, por meio da análise dessas práticas, buscamos achar proximidades, assim como diferenças/ singularidades e particularidades entre as suas concepções frente ao literário, entendendo que esses indivíduos vistos como autoridades também são perpassados por diferentes vozes e inserem seus dizeres em diferentes formações discursivas. Conseqüentemente, procuramos entender como os discursos em torno do literário materializados pelo mercado didático concebem a literatura e o papel do sujeito-leitor e, analogamente, como os escritos dos licenciandos refletem a concepção de seus docentes quanto à literatura e ao papel do sujeito-leitor.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE

3.1. Primeira etapa da pesquisa

O trabalho com os gêneros literários na coleção didática *Alive High*, editora SM, é descrito pelos seus autores Vera Menezes, Junia Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Marcos Racilan e Magda Velloso no manual do professor. Nele, são apresentados os aspectos gerais da coleção. A SD1 a seguir mostra a afirmação dos autores de que esse manual:

indica respostas possíveis, sem supor que haja sempre uma única resposta correta;

(MENEZES et al., 2016, p. 202, vol. 1).

Nessa descrição, é enfatizada a abordagem de textos literários tanto canônicos como de cunho popular, objetivando a familiaridade dos alunos com esses gêneros e ressaltando a colaboração da literatura para com a reflexão em relação à vivência humana. Além disso, na SD2 abaixo, os autores ressaltam o trabalho da compreensão sobre os possíveis sentidos que se pode atribuir aos textos, as variações linguísticas, assim como diferenças contextuais e culturais; tópicos esses que serão analisados durante a presente pesquisa:

A seção que trabalha com literatura, *Time for literature*, traz trechos ou extratos de obras literárias, tanto do cânone literário quanto de obras de cunho mais popular, para que o aluno possa entrar em contato com todo tipo de texto literário produzido em língua inglesa. A finalidade dessa seção é familiarizar o aluno com o texto ficcional, seja ele narrativo, poético ou dramático. A leitura literária, além de contribuir para a aprendizagem da língua, tem uma forte função educacional, levando o aluno a refletir sobre a vivência humana. Nas seções de literatura, trabalhamos com questões de compreensão e inferência das circunstâncias que nos levam a apreender os sentidos possíveis de cada texto, com características de personagens, tempo e lugar, focalização, variações linguísticas, diferentes registros, diferenças contextuais entre a época em que a obra foi escrita e o momento presente – o que leva o aluno a refletir sobre as semelhanças e diferenças culturais.

(MENEZES et al., 2016, p. 203, vol. 1).

Apesar de os autores ressaltarem os importantes trabalhos que podem ser realizados a partir da leitura, a abordagem dos textos literários ocorreu nas unidades chamadas “*Time for Literature*” (“Hora de Literatura”), organizadas de forma separada dos demais tópicos daquela

unidade e dos outros gêneros discursivos, tendo cada volume duas dessas unidades. Na SD3, os autores caracterizam essas unidades como “especiais”:

Duas unidades especiais chamadas de *Time for literature*, incluídas a cada duas partes do Livro do Aluno. Essas unidades apresentam textos literários seguidos de atividades de leitura e glossário específico (exceto no vol. 3).

(MENEZES et al., 2016, p. 202, vol. 1).

A partir daí, já é possível perceber que a atividade com a leitura literária é vista pelos autores dessa coleção como algo “extra”, “a mais”, sendo trabalhada muitas vezes de forma desconectada do ensino da língua e não recebendo a mesma importância que os demais assuntos abordados durante o livro.

Ressaltamos a seguir alguns exemplos de análise de cada volume específico da coleção.

3.1.1 Volume 1 da coleção didática *Alive High*

Em um primeiro momento, no volume 1 da coleção didática *Alive High*, dentro da seção “*Time for literature*” na unidade 4, tem-se a obra *The Color Purple (A Cor Púrpura)*, de Alice Walker, escritora negra, de origem humilde e que faz uso da variação afro-americana em sua obra. Conta-se a história da personagem Celie, uma menina negra, que sofre violência sexual pelo seu pai e, como refúgio, escreve cartas a Deus relatando essa violência e o seu sofrimento. O livro didático apresenta alguns trechos dessas cartas, como o que se segue:

DEAR GOD,
 He act like he can't stand me no more. Say I'm evil an always up to no good. He took my other little baby, a boy this time. But I don't think he kilt it. I think he sold it to a man an his wife over Monticello. I got breasts full of milk running down myself. He say Why don't you look decent? Put on something. But what I'm sposed to put on? I don't have nothing.
 I keep hoping he fine somebody to marry. I see him looking at my little sister. She scared. But I say I'll take care of you. With God help.

WALKER, Alice. *The Color Purple*. London: Phoenix, 2007. p.3-5.

4

(p. 137)⁵.

⁴ “Querido Deus, Parece que ele num pode mais nem olhar pra mim. Fala queu sou má e sempre quero fazer coisa ruim. Ele levou meu outro nenê também, um minino dessa vez. Mas eu num acho que ele matou não. Acho que ele vendeu prum homem e a esposa dele, lá em Monticello. Eu fiquei com os peito cheio de leite iscorrendo encima de mim. Ele falou Por que você num se veste direito? Bota alguma coisa. Mas que é queu tenho pra botar? Eu numtenho nada. Eu fico pensando que ele bem podia achar alguém pra casar. Eu vejo ele olhando pra minha irmãzinha. Ela tá cum medo. Mas eu falei que vou tomar conta dela. Cum ajuda de Deus.” (tradução: WALKER, A. *A cor púrpura*. Trad. Betúlia Machado; Maria J. Silveira e Peg Bodelson. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.)

⁵ Doravante, colocaremos apenas as páginas das citações relacionadas a este livro didático. Além disso, não consideraremos as citações de obras literárias como SDs.

Sendo assim, a partir dessa escolha literária do texto de Walker, a coleção visibiliza vozes sociais, não as colocando “no silêncio”, de forma a promover o silenciamento (ORLANDI, 2007) da comunidade afro-americana. Pelo contrário, ela realiza uma desconstrução crítica de valores ideológicos hegemônicos. Tal fato é reforçado a seguir pelas SD4 e SD5, respectivamente, que contemplam a diversidade sociocultural dos países de língua inglesa, trabalhando com o Inglês afro-americano, utilizado na obra:

9. Literature is an art expression in which African American English is strongly used by authors. What do you think about the importance of its use?

6

(p. 138).

10. The narrator does not use standard English. In the three letters, we can see the dropping of letters (*sposed for supposed*), double negatives (*He can't stand me no more*), interrogatives using the verb in the wrong order (*Where it is?*), etc. In this way, the author is showing that negro women at the time (first half of the 20th century) did not have formal education.

First column reproduces some non-standard forms used by the narrator. In your notebook, write the correct combination of numbers–letters to match the items in the first column to the corresponding standard form.

I ain't	IV git	A going to	D no
II naw	V cryin	B crying	E get
III gonna	VI kilt	C am not	F killed

7

(p. 138).

Aqui, é estabelecida uma relação entre literatura e língua, em que não se observa a esfera literária sendo vista como um mero pretexto para o ensino de elementos linguístico-gramaticais. Há, pois, uma reflexão sobre como os elementos linguísticos colaboram com a construção da linguagem literária, reforçando que “Para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto.” (ORLANDI, 2005, p. 57). Em outras palavras, a utilização dessa variação do inglês padrão na obra exerce uma função na construção de sentido do texto: ela faz parte da cultura desse grupo, representa a variação linguística recorrentemente utilizada por essa população. Evidencia-se, assim, o que Todorov

⁶ “A literatura é uma expressão artística em que o Inglês afro-americano é muito usado pelos autores. O que você acha sobre a importância desse uso?” (tradução livre).

⁷ “O narrador não usa o Inglês padrão. Nas três cartas, vemos a queda de letras (*sposed for supposed*), negativos duplos (*He can't stand me no more*), frases interrogativas usando o verbo na ordem errada (*Where it is?*), etc. Dessa maneira, o autor está mostrando que mulheres negras nessa época (primeira metade do século 20) não tinham acesso à educação formal. A primeira coluna reproduz formas não padrões utilizadas pelo narrador. Em seu caderno, escreva a combinação correta de números-letas para combinar os itens da primeira coluna à forma padrão correspondente.” (tradução livre).

(2009) nos mostra sobre a relação entre a literatura e outros campos de conhecimento, nesse caso, a variação linguística que está sendo promovida/ visibilizada.

No entanto, é preciso ainda se atentar à forma como é classificada a inversão da frase interrogativa (verbo “*is*” na 3ª posição) nessa variação, chamada de “*wrong*” (“errada”). Ou seja, essa adjetivação parece perpetuar a ideia de que a variação afro-americana utiliza formas “erradas” da língua, e que a certa seria a que ocorre na norma padrão com o verbo “*is*” na 2ª posição). Vemos uma contradição: aborda-se a questão da variação linguística, a qual, como o nome já diz, é uma variação da norma dita como a “padrão” da língua, porém atribui-se uma visão enviesada a ela, não é a “correta” a ser usada. Há aí uma tensão nesse sentido: propõe-se um distanciamento em relação aos valores ideológicos hegemônicos elitistas, no entanto, a inserção em tais formações discursivas influencia a caracterização depreciativa que essa autoria didática paradoxalmente atribui à variação.

Outro ponto a ser discutido na prática pedagógica acerca de *The Color Purple* é a promoção de uma relação entre o texto literário e o entorno social, como nas SD6 e SD7, respectivamente:

12. Have you ever seen or heard about violence in the home?

8

(p. 139).

14. Literature makes us reflect about our own reality. Think of the victims of violence you know or you've read about.

- a) Do they behave like Celie?
- b) Do they react? What do they do to protect themselves?
- c) In case of violence, where can children and women get help in your community?

9

(p. 139).

Dessa forma, nesse volume, faz-se com que o aluno perceba que a literatura é capaz de fazê-lo refletir sobre o seu próprio contexto, a sociedade ao seu redor, entendendo que “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções” (CÂNDIDO, 2011, p. 178). A partir da obra de Alice Walker, que dialoga com a cultura popular, é possível instigar o exercício de reflexão nos alunos, de disposição para com o próximo. Observa-se aqui a visão da literatura como aquela que: “(...) desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (idem, p. 182).

⁸ “Você já viu ou ouviu sobre violência doméstica?” (Tradução livre).

⁹ “A literatura nos faz refletir sobre a nossa própria realidade. Pense nas vítimas de violência que você conhece ou leu sobre. a) Elas se comportam como Celie? b) Elas reagem? O que elas fazem para se proteger? c) Em caso de violência, onde as crianças e mulheres conseguem obter ajuda na sua comunidade?” (tradução livre).

Reforça-se o entendimento do papel do sujeito-leitor como aquele que conversa com a obra, projetando o seu mundo, seu entorno nela.

Em suma, no volume 1, temos exemplos de possibilidades de interação dos alunos com o texto literário *The Color Purple* abordado no livro didático que configuram formas de estímulo ao debate crítico, em oposição a um silenciamento de posturas críticas. No entanto, evidencia-se uma relação tensiva: a busca por uma desconstrução crítica frente a valores hegemônicos e o inerente atravessamento por tais vozes hegemônicas, que acaba por influenciar a constituição do sentido por parte do sujeito. Além disso, vemos o estabelecimento não só de relações entre o texto literário e o seu contexto histórico, social e cultural de produção (autoria), como também um diálogo com o contexto histórico, social e cultural de recepção (dos leitores). Ao mesmo tempo em que a intrínseca inserção na formação discursiva dominante induz à caracterização depreciativa acerca da variedade não padronizada do Inglês utilizada pelos afro-americanos, a relação entre literatura e contexto estabelecida colabora com os processos de desconstrução crítica de valores ideológicos hegemônicos ao destacar tal diversidade linguística.

3.1.2 Volume 2 da coleção didática *Alive High*

Na seção “*Time for Literature*” inserida na unidade 4 do volume 2, destacam-se algumas atividades de interpretação que não colaboram efetivamente para o ensino-aprendizagem da língua e a formação crítica dos alunos-leitores. Tal fato pode ser exemplificado na apresentação da obra *Pride and Prejudice (Orgulho e Preconceito)*, de Jane Austen. Escrita no século XIX, essa obra retrata como a figura feminina era vista como submissa ao homem a partir das expectativas daquela sociedade patriarcal e conservadora, em que as mulheres deveriam, sobretudo, preocupar-se com a instituição do casamento, tendo-a como um meio de mobilidade social. Sendo assim, às mulheres era reservado o espaço privado, em que deveriam exercer o seu papel de mãe, esposa e dona de casa, não tendo acesso à educação.

Antes da leitura propriamente dita do texto de Austen, a coleção didática mobiliza o que seria o segundo passo da “sequência básica” de Cosson (2006), a introdução, cujo objetivo, segundo o autor, seria fazer com que os alunos recebessem a obra de uma maneira positiva. Apresenta-se um trecho de uma biografia da autora, a partir da qual são levantados os seguintes questionamentos, que compõem a SD8:

- a) How old was Jane Austen when *Pride and Prejudice* was finished?
 b) How can her literary success at such an early age be explained?
 c) Which name was first given to the novel *Pride and Prejudice*?

10

(p. 70).

Tais perguntas tratam de assuntos que estão explícitos no texto, já estão “dados”, havendo, pois, um uso de estratégia de localização de informação explícita. Dá-se uma importância ao “conteudismo” (ORLANDI, 2007), considerando o conteúdo (suposto) das palavras e não instigando pontos importantes a serem levantados como uma “preparação/antecipação” (COSSON, 2006) do texto a ser lido, como questioná-los, por exemplo, se era comum naquela época as mulheres terem acesso à educação. Os alunos, aqui, apenas têm o “trabalho” de localizar as respostas no textos e copiá-las.

Após a leitura propriamente dita do texto, temos o processo de mediação pedagógica acerca do livro. Dentre as atividades elaboradas, destacamos a SD9, que trabalha as variedades americana e britânica da língua inglesa:

18. Words are sometimes spelled differently in British and American English. Take a look at the examples and answer the questions.

Br English	Am English
neighbourhood	neighborhood
good humoured	good humored
sarcastic humour	sarcastic humor

- a) What's the difference?
 b) Which variety is used in chapter 1 of *Pride and Prejudice*?

11

(p. 75).

Sendo assim, diferentemente do volume 1, que contempla a diversidade sociocultural dos países de língua inglesa, apresentando a relação da variação linguística com os elementos raça e classe, no volume 2, apenas os padrões nacionais prestigiados da língua inglesa são contemplados, padrões esses recorrentemente adotados pelo cânone literário, vinculados à dicotomia: americanos vs. europeus. Percebe-se, assim, o efeito simbólico do “silêncio constitutivo” (ORLANDI, 2007): ao trabalhar com os alunos somente as formas da língua mais

¹⁰ “a) Quantos anos Jane Austen tinha quando *Pride and Prejudice* foi finalizado? b) Como o seu sucesso literário numa idade ainda tão jovem pode ser explicado? c) Qual foi o primeiro nome dado ao romance *Pride and Prejudice*?” (tradução livre).

¹¹ “18. As palavras, às vezes, são escritas de formas diferentes no inglês britânico e americano. Dê uma olhada nos exemplos e responda as questões. a) Qual é a diferença? b) Que variedade é usada no capítulo 1 de *Pride and Prejudice*?” (tradução livre).

prestigiadas, apaga-se as diversas outras formas, determinando os limites do dizer, podendo haver aí, então, uma certa manutenção de valores ideológicos hegemônicos.

Apesar disso, a coleção didática configura formas de estímulo ao debate crítico, ainda nesse volume, ao relacionar, por exemplo, o texto de Austen com *Cat in the Rain (O Gato na Chuva)*, de Ernest Hemingway. Escrita no século XX, a obra de Hemingway retrata, por meio de um casal que parece infeliz, o esforço da figura feminina por uma identidade diante dos papéis de gênero daquela sociedade. Apesar de a personagem feminina expressar sua voz e seus desejos, o seu marido não os reconhece ou valoriza. Assim, o escritor evidencia os estereótipos ainda enfrentados pela mulher, ao retratar uma certa fragilidade ao depender das opiniões do masculino.

A partir dos textos literários de Austen e Hemingway, o livro didático instiga nos alunos uma comparação entre as diferentes posições da mulher nas diferentes épocas em que eles se passam (séculos XIX e XX), de forma a considerar o contexto histórico, social e cultural de produção (autoria). Esses questionamentos compõem a SD10:

- a) More than one hundred years after the time of Jane Austen, what was a woman's position in society?
- b) Does the American wife seem freer to choose her own destiny than Austen's heroines?
- c) Does George, the American husband, seem to consider his wife's wishes?

12

(p. 153).

À vista disso, observa-se que são elaboradas atividades interpretativas que colaboram para o ensino-aprendizagem da língua e a formação crítica dos alunos-leitores, indo além “conteudismo” (ORLANDI, 2020), incentivando-os a procurar entender o modo como os textos produzem sentidos, construindo as suas interpretações ao somar o aspecto “linguístico ao social, ao histórico, etc.” (op.cit., p. 41). Além disso, os autores da coleção cumprem com o seu papel de não “fechar” os sentidos (MENDONÇA, 2009), como afirmam no guia didático destinado aos professores, ao dizer que o manual do professor “Indica respostas possíveis, sem supor que haja sempre uma única resposta correta.” (MENEZES et al., 2016, p. 202, vol. 1 - SD1). Sendo assim, no gabarito, as respostas a essas questões, que constituem a SD11 a seguir, aparecem como pessoais:

¹² “a) Mais de 100 anos após o tempo de Jane Austen, qual era a posição da mulher na sociedade? b) A esposa americana parece ser mais livre para escolher o seu próprio destino do que as heroínas de Austen? c) George, o marido americano, parece considerar os desejos da sua esposa?” (tradução livre).

■ **Página 153**

Time for literature

2. a) Personal answers.
 b) Personal answers, but we expect it to be a “no.”
 c) Personal answers. (Ex.: No, he keeps reading all the time, offers to get the cat but does not budge.)

13

(p. 216).

Ao adotar essa postura, estimula-se os professores a estarem “abertos”, escutarem as interpretações, entendimentos e opiniões dos seus alunos, sem “fechar” a questão, de maneira a estabelecer uma única resposta como a “correta”. Entende-se a literatura não como um texto fechado, mas como passível de múltiplos sentidos, os quais serão produzidos de forma pessoal por cada aluno.

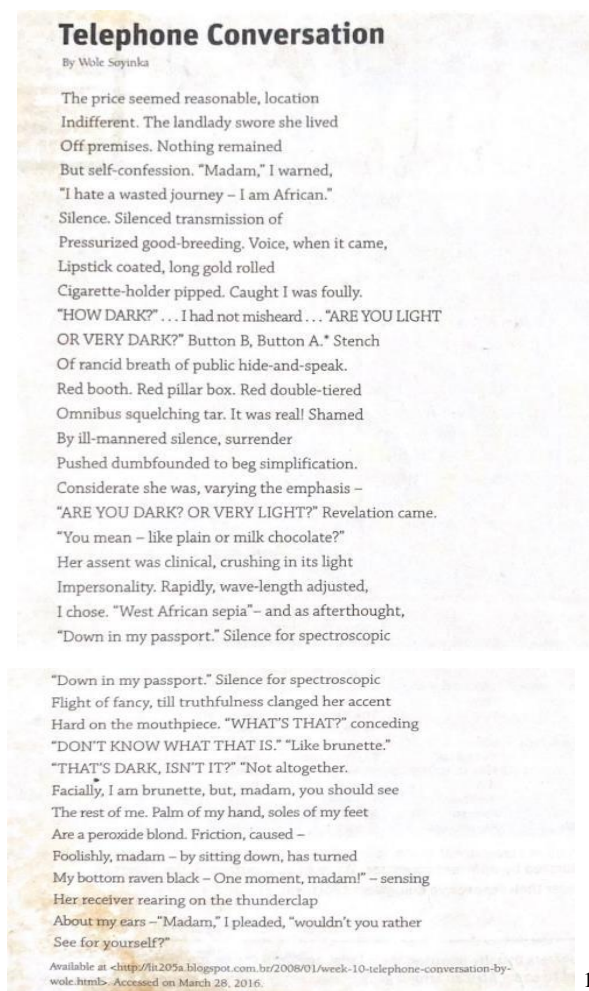
Pode-se concluir que, assim como no volume 1 de *Alive High*, no volume 2 o processo de mediação da compreensão leitora dos textos literários trabalhados se dá de uma forma um tanto ou quanto contraditória. Isto porque, ao mesmo tempo em que temos atividades que exploram as potencialidades de leitura dos textos literários, levando em conta as possibilidades de interpretações do aluno, temos também atividades que desconsideram pontos que seriam importantes para a leitura dos alunos-leitores. A título de exemplo, temos os exercícios que provocam uma desconstrução crítica no tocante à posição da mulher na sociedade ao longo dos anos, ao passo que também temos os que utilizam estratégia de localização de informação explícita e os que restringem as variedades da língua inglesa somente à britânica e à americana.

3.1.3 Volume 3 da coleção didática *Alive High*

Enquanto no volume 2 evidenciamos o cumprimento por parte dos autores da coleção de não “fechar” os sentidos, no volume 3, na seção “*Time for Literature*” inserida na unidade 8, ressaltamos uma indução a uma perspectiva unívoca de resposta, ou seja, a um processo de fechamento (silenciamento) dos sentidos (MENDONÇA, 2009). Ao contrário de respostas sugeridas, aqui temos muitas vezes uma única resposta a ser aceita. Este é o caso de alguns exercícios acerca do poema *Telephone Conversation (Conversa Telefônica)*, do escritor nigeriano Wole Soyinka. Em seu poema, o escritor nigeriano realiza uma sátira ao racismo ao abordar uma conversa telefônica entre uma proprietária e um homem negro que pretende alugar

¹³ “2. a) Respostas pessoais. b) Respostas pessoais, mas esperamos que seja um “não”. c) Respostas pessoais. (Ex.: Não, ele fica lendo todo o tempo, oferece para resgatar o gato, mas não toma nenhuma ação.”). (tradução livre).

o imóvel. As falas preconceituosas da mulher, após saber que o outro falante é negro, levam-no a ironizar a atitude da proprietária de uma forma bem hábil quanto à sua ignorância:



14

(p. 138).

¹⁴ O preço parecia razoável, a localização/ Indiferente. A proprietária jurou que vivia/ Fora de casa. Não faltava/ Senão a auto-confissão. "Senhora", adverti,/ "Detesto as viagens inúteis, sou africano"/ Silêncio. Transmissão silenciada/ De urbanidade em apuros. A voz, quando chegou,/ Coberta de lápis labial, larga boquilha/ Banhada d'ouro derrotou-me. Estava vilmente apanhado./ "COMO? ... Tinha ouvido bem.../ "VOCÊ É CLARO/ OU MUITO ESCURO?" Botão B. Botão A. Fedor/ De alento rançoso de telefone público./ Cabina vermelha. Autocarro de dois andares/ Vermelho que esmaga o alcatrão./ Estava certo! Envergonhado/ Por meu descortês silêncio, a rendição/ Levou-me, confundido, a pedir que simplificasse./ Acabou por considerar, variando a ênfase:/ "VOCÊ É ESCURO OU MUITO CLARO?" a revelação sobreveio./ "Quer dizer chocolate puro ou com leite?"/ A sua anuência foi clínica, demolidora na sua leve/ Impessoalidade. Rapidamente, sintonizada a onda,/ Elegi "Sépia da África Ocidental", e, como reflexão tardia,/ "Consta no meu passaporte". Silêncio para um espectroscópico/ Voo da imaginação, até que a verdade fez ressoar seu acento/ Com dureza ao telefone. "O QUE É ISSO?" confirmando/ "NÃO SEI O QUE É ISSO". "Trigueiro"/ "ESCURO ENTÃO, NÃO É ASSIM?" Não exactamente,/ Sou de rosto trigueiro, senhora, mas deveria ver/ O resto. A palma da minha mão e as plantas dos pés/ São de um loiro oxigenado. A fricção – tontamente/ Cansada, senhora, de tanto estar sentado – transformou/ O meu traseiro em negro corvo. Um momento, senhora!"/ Ao perceber o seu receptor a levantar-se sobre o ruído/ Nos meus ouvidos, "Senhora", supliquei, "não seria melhor/ Que a senhora me visse?" (tradução: SIMÕES, M. Poesia ao Amanhecer - 391 - por Manuel Simões. A *Viagem dos Argonautas*, 2014. Disponível em: <<https://aviagemdosargonautas.net/2014/02/26/posia-ao-amanhecer-391-por-manuel-simoes/>>. Acesso em: Junho, 2022.)

Logo após a leitura do texto, tem-se a seguinte questão, representada pela SD12:

6. Answer these questions about the poem in your notebook.
a) What is the conversation about?

15

(p. 139).

Nessa pergunta, a partir do verbo “is” (“é”), que está no singular, nota-se que se espera do aluno uma única resposta, a dita “correta”, ou seja, prendendo-o a uma única interpretação, de modo que ele deve “detectar” o sentido do texto, não explorando o funcionamento daquele discurso, como possíveis efeitos de sentidos são aí produzidos. Sendo assim, os autores da coleção, nessa atividade, fecham a interpretação da leitura, como se ela se desse “(...) para o sujeito como transparência, como o sentido lá.” (ORLANDI, 2005, p. 67). Essa visão é reforçada ao checar o gabarito dessa questão, apresentada aqui pela SD13, em que, ao contrário de uma sugestão de resposta, apresenta-se uma indução a uma única, a uma interpretação “correta”:

Time for literature

6. a) Apparently someone is calling about a room in a house, wanting to rent it.

16

(p. 228).

Tal fato também ocorre no enunciado posterior, que constitui a SD14, em que se pede aos alunos-leitores a escolha da resposta “correta”:

7. Wole Soyinka does not use the word “prejudice” in his poem, yet we realize he is showing it. How does the poet deal with prejudice in “Telephone Conversation”? Write the correct answer in your notebook.
a) By using capital letters in some parts.
b) By using the word “African” twice in the poem.
c) By using irony, that is, words to express the opposite of the literal meaning.
d) By admitting to the woman that he is African.

17

(p. 139).

¹⁵ “Responda essas questões sobre o poema em seu caderno. a) A conversa é sobre o que?” (tradução livre).

¹⁶ “a) Aparentemente alguém está ligando para saber sobre um quarto na casa, para alugá-lo.” (tradução livre).

¹⁷ “Wole Soyinka não usa a palavra “preconceito” em seu poema, porém percebemos que ele está abordando esse tema. Como o poeta lida com o preconceito em *Telephone Conversation*? Escreva a resposta correta no seu caderno. a) Pelo uso de letras maiúsculas em algumas partes. b) Pelo uso da palavra “africano” duas vezes no poema. c) Pelo uso de ironia, isto é, palavras que expressam o oposto do sentido literal. d) Ao informar à mulher que ele é africano.” (tradução livre).

Como gabarito, mobilizado pela SD15, tem-se o uso da ironia:

7. c) By using irony, that is, words to express the opposite of the literal meaning.

18

(p. 139).

Mais uma vez, supõe-se “(...) uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se a relação entre palavras e coisas fosse uma relação natural e não linguístico-histórica.” (ORLANDI, 2005, p. 67). Por exemplo, não se instiga no aluno um maior desenvolvimento quanto ao uso de letras maiúsculas: apesar de a fala da proprietária ser retratada dessa forma, demonstrando que ela estaria gritando, a fala do homem com quem ela fala mantém-se minúscula, o que poderia significar que ele, embora diante de uma atitude racista, mantém o seu respeito para com ela, não aumentando o seu tom de voz. Posto isto, não se exploram efetivamente as potencialidades de leitura daquele texto, desconsiderando outros aspectos cruciais para se refletir acerca do mecanismo de produção de sentidos naquele poema. Permanece aqui uma “política de fechamento” (MENDONÇA, 2009).

Ademais, também nas atividades pedagógicas acerca de *Telephone Conversation*, nota-se que não há uma efetiva promoção de posturas críticas, pois o questionamento quanto à importância de tais textos como o de Soyinka é explorado apenas no quadro “Beyond the lines” (“Além das entrelinhas”). No manual do professor, na SD16, os autores da coleção afirmam que em tal quadro são promovidas reflexões com o fim de promover um letramento crítico:

Beyond the lines: promove reflexões a partir dos temas dos textos com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico.

(MENEZES et al., 2016, p. 205, vol. 1).

No entanto, tal quadro é abordado de forma destacada, separada das atividades anteriormente propostas, conforme observa-se na SD17:

BEYOND THE LINES...

- In your opinion, how do texts like the poem “Telephone Conversation” contribute to making people aware of the problem of discrimination?

19

(p. 139).

¹⁸ “c) Pelo uso de ironia, isto é, palavras que expressam o oposto do sentido literal.” (tradução livre).

¹⁹ “Na sua opinião, de que forma textos como o poema *Telephone Conversation* contribuem para que as pessoas se tornem conscientes acerca do problema da discriminação?” (tradução livre).

Desse modo, apesar de os autores afirmarem que nesse quadro é desenvolvido um letramento crítico, mediante a forma como ele é trabalhado, parece que tal questionamento levantado por ele seria um questionamento não tão importante, ou seja, uma informação a mais, um detalhe. Não é, assim, trabalhada uma relação entre literatura e contexto que colabore com os processos de desconstrução crítica de valores ideológicos hegemônicos, de modo a mostrar a esses alunos que a literatura é capaz de fazê-los refletir sobre a própria sociedade na qual se inserem (Todorov, 2009).

A partir da análise desenvolvida aqui, observa-se, no volume 3 da coleção, exercícios que, embora mobilizados a partir da leitura literária, induzem a uma perspectiva unívoca de resposta, em cujo gabarito se preveem respostas únicas, e não abertas a diferentes possibilidades interpretativas. Portanto, essas mediações pedagógicas exemplificadas aqui se ligam às políticas de fechamento, e não a uma possível abertura às diferentes possibilidades de sentidos que podem ser atribuídos aos textos no ato de leitura. Também, o processo de mediação da compreensão leitora dos textos literários trabalhados em geral desconsideram pontos que seriam cruciais para a leitura deles e para a formação e letramento crítico dos alunos.

3.2 Segunda etapa da pesquisa

O currículo de graduação em Letras - Português/ Inglês (licenciatura) da UFRJ é composto por 8 períodos²⁰. A partir do 3º período os licenciandos cursam as disciplinas de literatura em língua inglesa, em que se estudam os textos literários desde o século XVI até a contemporaneidade. Essas disciplinas cursadas durante 6 períodos são distribuídas uma a cada semestre (sem contar com as literaturas portuguesa e brasileira), sendo, portanto, 6 ao total. Além disso, elas são obrigatórias no currículo, ou seja, esses graduandos precisam passar por todos esses cursos para obter sua formação. Logo, o trabalho com a literatura é visto como algo essencial para a formação desses futuros professores.

Para essa segunda etapa da pesquisa, a fim de não expor suas identidades, enumeramos os licenciandos que nos disponibilizaram suas escritas e nos informaram sobre a abordagem daqueles cursos de que a pesquisadora deste projeto não participou.

A partir da análise desses trabalhos, foi percebido um “controle e/ ou indução à reprodução de ideias do professor” (MENEZES, 2010, p. 175), em que os docentes parecem esperar que seus alunos reproduzam nos trabalhos acadêmicos as ideias e visões apresentadas por eles em sala de aula, e não que exercitem sua própria compreensão. A título de exemplo,

²⁰ Anexo B - Fluxograma utilizado.

temos o trabalho da licencianda 1 para o curso em que foram trabalhadas narrativas em língua inglesa a partir do século XX, focando nos movimentos literários do modernismo e pós-modernismo e pensando-os a partir de seus aspectos vistos como fluidos e instáveis. A primeira obra trabalhada nesse curso foi o conto *A Rose for Emily*, de William Faulkner, cujo narrador que expressa tanto uma voz individual quanto uma voz coletiva vai e volta no tempo, narrando a história de Emily Grierson. Emily é uma mulher aristocrática do sul dos Estados Unidos que atrai as pessoas da comunidade a partir de suas estranhas peculiaridades, seu estranho relacionamento com o seu pai, agora morto, e seu envolvimento amoroso com um homem do norte (e supostamente pertencente a uma classe social abaixo dela).

Para a primeira atividade escrita acerca desse conto, a professora solicitou aos graduandos que escrevessem um pequeno parágrafo refletindo sobre o papel do narrador na construção das sensações de desconforto e perturbação causadas no leitor. Aspectos esses apresentados pela docente em sala de aula como características do Modernismo, sobretudo a estratégia narrativa de mudança da 1ª pessoa do plural para a 3ª do plural utilizada na obra. Essa relação é discutida na SD18:

This shift is important because we see the narrator and the community as one, then, this tie breaks up and there are multiple points of views which cause confusion for us. This movement puts in us a sensation of disturbance, because we do not know who we believe in.

21

(licencianda 1).

Analogamente, na SD19, segue-se a mesma visão de um sentimento de “confusão” acerca do mesmo texto literário:

So that, although lots of information is reported, the readers are not capable of distinguishing who the narrator is and what is speculation or what is not. Resulting in a panoramic but limited view that does not enable the readers to know who actually Emily is, provoking the sensation of bemusement.

22

(licencianda 2).

A partir desses dois enunciados, percebe-se que as licenciandas não vão além dessa perspectiva de confusão e falta de certeza presente na história, perspectiva essa já confirmada pela professora. Elas não são engajadas em um envolvimento maior com o texto, de

²¹ “Essa mudança é importante porque nós vemos o narrador e a comunidade como um, posteriormente, essa conexão é quebrada e há diversos pontos de vista que causam confusão para nós. Esse movimento nos coloca em uma sensação de perturbação, porque não sabemos em quem acreditamos.” (tradução livre).

²² “Apesar de várias informações serem reportadas, os leitores não são capazes de distinguir quem o narrador é, e o que é especulação e o que não é. Isso resulta numa visão panorâmica, porém limitada que não ajuda seus leitores a saber que realmente é Emily, provocando uma sensação de confusão.” (tradução livre).

investigação acerca da história, de construção de hipóteses, de “completar” o texto e assumirem uma posição mais singular em relação a ele, uma vez que o leitor também produz o texto, na medida em que projeta o seu mundo no texto lido, o seu imaginário; podendo, assim, pensar até mesmo em um “texto do leitor” (ROUXEL, 2012, p. 279).

Esse “eco” da abordagem do docente também pode ser observado na SD20:

It is evident the sharing of views towards Emily, the narrator is part of the community, although he does not have access to her home. Therefore, it provokes some disturbance in the readers, since it is shown each character's point of view, however, it remains a vagueness: there is an approximation between narrator and character, but at the same time a distance, some facts seem not to have been described.

23

(licencianda 3).

A constituição do sujeito é incompleta: a incompletude, para a AD, é entendida como “constitutiva da linguagem” (ORLANDI, 2020, p. 11), dado que o sujeito perpassa por diversos enunciados e o seu dizer reflete essa formação discursiva na qual ele se insere, pois “(...) não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva.” (idem, p. 25). Por conseguinte, estamos sempre em relação com o discurso do outro, numa “cadeia discursiva” (BAKHTIN, 2003). Logo, os discursos desses graduandos estão sempre em relação com os de seus docentes. No entanto, na análise aqui estabelecida, fica clara a mera reprodução esperada pela docente, isto é, a grande influência que a opinião da professora acerca de *A Rose for Emily* exerce na constituição desses sujeitos, nas posições que eles assumem. Eles parecem aceitar, mesmo que inconscientemente, “(...) um sentido que ali já está” (MENEZES, 2010, p. 142), como um sentido que é “inerente” a esse conto, ou seja, essa falta de respostas da história, ocorrendo aí um ‘processo de fechamento/ silenciamento dos sentidos’ (MENDONÇA, 2009). Nesse sentido, é possível que haja aí uma possível recusa dos alunos frente ao texto literário modernista ao aceitarem a visão da docente como a “correta”, criando um bloqueio para pensarem além de tal “verdade” e buscarem por outras hipóteses.

Em contrapartida, tal mediação pedagógica é diferente da adotada no curso no qual são trabalhadas as práticas poéticas da modernidade, englobando o romantismo até o pós-modernismo. Nesta disciplina, as poesias foram estudadas a partir de uma perspectiva decolonial trabalhada pelo professor. Sob essa perspectiva, o livro a ser lido para a atividade escrita foi a obra *Citizen (Cidadã)*, de Claudia Rankine, escritora negra, jamaicana, e engajada

²³ “É evidente o compartilhamento de visões acerca de Emily, o narrador é parte da comunidade, apesar de não ter acesso à casa dela. Portanto, isso provoca uma perturbação nos leitores, posto que é apresentada o ponto de vista de cada personagem, porém permanece uma incerteza: há uma aproximação entre o narrador e a personagem, mas ao mesmo tempo, uma distância, alguns fatos parecem não ter sido escritos.” (tradução livre).

com o movimento antirracista na sociedade americana, sobretudo em sua arte. Nesse texto, é organizada uma combinação de poemas, fotografias, reproduções de mídias visuais e episódios a fim de abordar as problemáticas no tocante à questão de raça, racismo e cidadania na América do século XXI. Durante a sua obra, o narrador alterna entre diversos falantes, os quais os leitores não têm informação sobre quem narra e a quem se refere. Assim, ela ilustra uma série de histórias compartilhadas pelos negros, sobretudo, os episódios de racismo e injustiças.

Os alunos deveriam realizar uma análise do livro, trabalhando os elementos da poesia aprendidos durante a disciplina, engajando tal análise com uma abordagem a partir da perspectiva decolonial adotada no curso. É importante observar que essa obra não foi trabalhada em aula pelo docente, ou seja, não houve uma apresentação desse livro, na qual o docente mostrasse sua perspectiva/ seus entendimentos quanto a essa obra. Entretanto, é requerido por ele que os alunos ecoem essa perspectiva decolonial trabalhada em suas aulas.

Como exemplo, temos a SD21:

Syntactically the punctuation indicates interruption - a stop sign, and the lack of it gives us the sense the action without interruption, without stopping to think about it, just intuitively. (...) The syntax Rankine's choice, that breaks with conventional patterns of punctuations, can be interpreted as an attempt to provide this imagery to the reader giving this effect on meaning, in order to represent the *decolonial thinking* of move on and break with the conventional "colonial/racist culture of the modern/colonial world" (GROSGUÉL, 2011, p.17) paradigms.

24

(licencianda 11).

Aqui, a aluna mostra um entendimento quanto à estrutura sintática do livro como uma ruptura com os padrões convencionais modernos/coloniais, já que há uma percepção tradicional da literatura como aquela que possui uma "boa" escrita, uma escrita de "qualidade", ou que possui "gramática sofisticada", "características peculiares" (MENEZES, 2010, p. 127). Tal utilização da sintaxe parece formar a poesia tradicionalmente, parece haver uma estrutura a ser seguida que faz com que aquele texto se torne poesia. Sendo assim, a licencianda 11 entende essa falta de pontuação utilizada por Rankine como uma forma de ir contra essa estrutura e esse padrão convencionais, seguindo um pensamento decolonial.

A SD22, de outro lado, explora outro aspecto do livro, a voz narrativa:

²⁴ "Sintaticamente, a pontuação indica interrupção - um sinal de parada, e a sua falta nos dá uma sensação de ação sem interrupção, sem parar para pensar, agindo apenas intuitivamente. (...) A sintaxe que Rankine escolhe, que rompe com os padrões convencionais de pontuação, podem ser interpretados como uma tentativa de fornecer esta imagem poética ao leitor, dando este efeito no sentido, para representar o pensamento decolonial de seguir em frente e romper com os paradigmas de "cultura colonial/ racista do mundo moderno/ colonial" (GROSGUÉL, 2011, p. 17) convencionais" (tradução livre).

The reader does not know who is this “you”, but it is reasonable that the poet used such technology to bring attention to the poem as if the reader was this “you” person. In this sense, it is possible to say that the writer aims to show how everyone is held responsible, resulting in a need for reparation and decolonization.

25

(licencianda 12).

Em seu trabalho, foca-se, assim, na voz do narrador estar muitas vezes na 2ª pessoa, “you” (“você”), e o efeito dessa estratégia narrativa no leitor, o que, na opinião dela, faz com que esse leitor se sinta no lugar da pessoa que está enfrentando aquele episódio narrado. Assim, ela entende que o objetivo da escritora é fazer com que todos sintam-se responsabilizados, o que resultaria num processo de sensibilização à perspectiva decolonial.

Já a SD23, além de explorar a voz narrativa como uma forma de fazer o leitor se ver naquela situação, explora também o efeito causado pela palavra “imaginar”, utilizada diversas vezes durante o livro:

The other way to construct imagery is the well-known “Imagine yourself...”. The word *imagine* was written several times in the book(...). With the use of literary resources to stimulate the reader’s imagination, the author could fill the gap between experience and description. In this sense, it is the imagination, not the text, that allows the visualization of society as a coherent whole. This functionalist comprehension of society was largely criticized by the decolonial perspective because it silences other cultures and voices. By using this same strategy to express a black voice, Rankine one more time subverts the genre.

26

(licencianda 13).

Portanto, ela apresenta sua interpretação acerca dessa palavra como um recurso para estimular a imaginação do leitor, fazê-lo sentir tal experiência. Ela argumenta a subversão do gênero realizada por Rankine, a partir da perspectiva decolonial, em que tal imaginação presente no livro permite a expressão da voz negra.

Diante desses exemplos, percebe-se que em cada discurso é explorado um aspecto diferente a partir da leitura literária realizada, seja a estrutura sintática, a voz narrativa, ou o efeito de imaginação. Tendo em vista que “o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto” (ORLANDI, 2020, p. 78), dá-se aí lugar à interpretação, à historicidade (a relação

²⁵ “O leitor não sabe quem é esse ‘você’, mas entende-se que o poeta utilizou tal tecnologia para chamar atenção ao poema como se o leitor fosse essa pessoa “você”. Nesse sentido, é possível dizer que o autor objetiva mostrar como todos são responsabilizados, resultado numa necessidade de reparação e decolonização.” (tradução livre).

²⁶ “A outra maneira de construir uma imagem poética é o célebre “Imagine-se...”. A palavra “imaginar” foi utilizada diversas vezes no livro (...). Por meio do uso de recursos literários para estimular a imaginação do leitor, o autor conseguiria preencher o espaço entre experiência e descrição. Nesse sentido, é a imaginação, e não o texto, que fornece essa visualização da sociedade como um todo. Essa compreensão funcionalista da sociedade foi bastante criticada pela perspectiva decolonial porque silencia outras culturas e vozes. Pelo uso da mesma estratégia para expressar uma voz negra, Rankine mais uma vez subverte o gênero.” (tradução livre).

entre história e língua), logo, esse texto, como qualquer outro, possui uma linguagem aberta, ou seja, lugar possível de diversos sentidos. Tal como num “dispositivo de comunicação” (MELLO, 2005), os alunos-leitores vão interagindo com a obra, construindo sentidos e possibilidades sobre ela. Desse modo, mostra-se a importância de que o professor promova essa recepção à multiplicidade dos sentidos. No curso aqui em questão, pelo fato de o docente não apresentar um “fecho” a esse texto, isto é, um sentido que ali já está, inerente àquela obra, as licenciandas parecem ter tido a chance de uma maior abertura quanto à pluralidade de sentidos.

No entanto, é preciso observar também que, apesar de o docente engajar os alunos em uma perspectiva decolonial, ele os administra nessa abordagem, o que, se por um lado configura formas de estímulo ao debate e não de silenciamento de posturas críticas (Orlandi, 2007), por outro, requer uma reprodução de sua fala. Pode haver aí, pois, um disfarçado “processo de silenciamento” (MENDONÇA, 2009), em que essa prática pedagógica estaria no nível que Menezes (2010) chama de “entre o controle e o estímulo”, em que os alunos são estimulados a pensar/ descobrir por eles mesmos, mas como essa “liberdade” irá funcionar é determinado pelo professor ao definir a abordagem teórica a ser adotada.

Seguindo a esteira desse pensamento, analisamos não só como se dá o atravessamento pela fala do docente, como também pelas tendências da teoria literária e cultural na construção desses sujeitos-leitores. A fim de ilustrar esse segundo ponto, serão apresentados exemplos de escritas geradas para o mesmo curso supracitado, no qual são trabalhadas as narrativas em língua inglesa a partir do século XX, pensando nos movimentos modernista e pós-modernista e na contemporaneidade, porém, ministrado por um outro docente em dois semestres diferentes.

Um dos livros trabalhados na disciplina foi *A Bend in the River (Uma Curva no Rio)*, de Vidiadhar Naipaul, que, assim como os outros trabalhados nessa disciplina, foi discutido pelo professor em sala de aula. Tal obra conta a história do muçulmano Salim, que é um imigrante indiano num país africano nos anos 1960, ou seja, pouco após a independência desse continente, que era uma colônia britânica. Naipaul expõe as transformações pós-colonização naquela região e, por meio da dificuldade de se identificar com a sua herança indiana ou africana, explora as questões de busca por identidade, assim como por um nacionalismo por parte do povo africano, após tantas influências coloniais.

Os alunos deveriam abordar os temas do colonialismo e do imperialismo presentes no livro, de forma a desenvolver um argumento principal. A SD24 aborda as questões sociais e raciais no colonialismo:

The issues between white settlers and non-white population, as colonialism plays a big role in it, are in its majority related to social class and race issues. Bill Ashcroft writes in "The Empire Writes Back" (2002) that minority writers "[...] appropriate the novel conditions. They transform the colonial experience in the way they want to". As a matter of fact, V.S. Naipaul himself comes from a minority, Indian Ancestrality.

Therefore, we understand that novelis characterization is an act of empowerment of a crystalization of the post colonial novel, by that means, they appropriate an European language in order to show non-white experience.

27

(licencianda 7).

A licencianda argumenta, então, o fato de escritores pertencentes a grupos minoritários se utilizarem do gênero romance e da língua europeia para dar voz à sua comunidade. É importante ressaltar aí o conceito da heterogeneidade marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990), ou seja, a menção explícita de um outro texto: ela parece recorrer a um teórico crítico, Bill Ashcroft, e ao seu estudo, *The Empire Writes Back* (2002), na tentativa de dar autoridade à sua argumentação e reforçar a posição que ela assume quanto a esse assunto. Tal teórico fazia parte da bibliografia do curso, ou seja, tratava-se de uma leitura recomendada pelo docente. Outro crucial ponto a se notar é que tal atravessamento pela teoria literária distancia a licencianda da reflexão acerca da "transcendência do local" (NATALI, 2006). Isto é, a necessidade de, para incluir essas vozes marginalizadas na cultura universal, nesse caso, no gênero romance, retirar-se a sua diversidade, adotando uma língua e um gênero literário hegemônicos para conseguir visibilidade nesse meio literário.

Pensando, então, na forma abstrata da língua, "com sua transparência e efeito de literalidade" (ORLANDI, 2020, p. 31), percebe-se a reprodução de uma formação discursiva da tradição literária crítica, por meio de uma certa indução do professor, que também é perpassado/a por essa discursividade. Tal reprodução faz com que se tome para si tal visão (a de um benefício mediante a transcendência do local e incorporação da cultura hegemônica), aceitando uma explicação já definida quanto a essa problemática, e não se reflita criticamente para além dessa definição. Por conta da inserção do seu dizer nessa formação discursiva dominante, tal sentido lhe parece natural. Em outras palavras, mediante tal ideologia, ocorre o assujeitamento do aluno-leitor: tal ideologia trabalha na sua interpretação, influenciando na posição que esse sujeito assume.

²⁷ "As questões entre os colonos brancos e a população não-branca, dado que o colonialismo desempenha um papel central nisso, são em sua maioria relacionadas a questões raciais e sociais. Bill Ashcroft escreve em *O Império Escreve de Volta* (2002) que escritores pertencentes a grupos minoritários "(...) se apropriam do gênero romance. Eles transformam a experiência colonial na forma que eles desejam.". Aliás, V.S. Naipaul vem de uma minoria, de origem indiana. Portanto, entendemos que a caracterização do gênero romance é um ato de empoderamento de uma cristalização do romance pós-colonial, por esse meio, eles se apropriam de uma língua europeia a fim de mostrar a experiência não branca." (tradução livre).

Em contrapartida, tal influência não é o que se observa no discurso da licencianda 8 acerca do livro *Things Fall Apart* (*O mundo se despedaça*), de Chinua Achebe, para o semestre seguinte da mesma disciplina. Essa obra é um romance fundador da literatura nigeriana moderna e relata sobre a vida de Okonkwo, guerreiro da etnia ibo, do sudeste da Nigéria. Nela, expõe-se como, após a colonização, aquela comunidade foi se “despedaçando”, desmoronando progressivamente com a imposição dos valores do homem branco. Apesar de o autor demonstrar algumas marcas de um dos idiomas nativos da Nigéria, o Igbo, ele escreve seu livro na língua inglesa, língua esta imposta por lei pelos colonizadores.

A partir dessa leitura também apresentada em sala pelo docente, os alunos deveriam refletir sobre o conceito de “alteridade” presente no livro. A SD25 argumenta que a escolha linguística do autor se deve por uma intenção de revitalização cultural:

Even though some scholars criticises Achebe decision to write *Things Fall Apart* (1958) in English, we must understand that he wanted to achieve cultural revitalization within and through English, and that his choice was rather political than anything else. In fact, his choice helped to introduce “otherness” through the narrative. Achebe insists on using Igbo vocabulary, proverbs, folktales, and songs; he manages to integrate the rhythm of the Igbo language into the narrative. From that, he shows how complex the language is, and reminds us that the Igbo have their own language and culture. 28

(licencianda 8).

Aqui, a licencianda em questão segue o mesmo caminho que a licencianda 7, ao se posicionar “a favor” dessa transcendência do local e adoção da língua hegemônica. Porém, é mister destacar que, durante a discussão de *Things Fall Apart*, foi mencionado pelo professor o fato de alguns teóricos criticarem a escolha linguística de Achebe, pois acreditam que ele deveria fazer uso da sua própria língua a fim de demonstrar a cultura e os valores de sua comunidade. A licencianda 8 vai, então, num movimento contrário: faz menção à tradição literária crítica a fim de estabelecer um certo distanciamento. Isto é, ela está atravessada pela voz do discurso teórico, trabalhando uma tensão em relação a ele, ao tentar se contrapor. Assim, ela assume uma posição distinta à crítica que alguns pesquisadores fazem acerca dessa escolha linguística do autor, pois acredita que, por meio da língua hegemônica, o Inglês, o autor seria capaz de introduzir a sua diversidade na narrativa. À vista disso, parece haver não uma

²⁸ “Apesar de alguns estudiosos criticarem a decisão de Achebe de escrever *Things Fall Apart* (1958) em inglês, nós devemos entender que ele queria alcançar uma revitalização cultural dentro e através do inglês, e que a sua escolha foi mais política do que qualquer coisa. Na realidade, sua escolha ajudou a introduzir o conceito de “alteridade” por meio da narrativa. Achebe insiste em usar vocabulários, provérbios, lendas e músicas do Igbo; ele consegue integrar o ritmo da língua ibo na narrativa. A partir disso, ele mostra o quão complexa essa língua é, e nos lembra que a comunidade igbo tem a sua própria língua e cultura.” (tradução livre).

reprodução da teoria crítica, mas uma procura por um gesto mais singular diante dessas formações discursivas pelas quais os alunos-leitores, assim como os docentes, são atravessados.

Em síntese, nessa segunda etapa da pesquisa, pretendeu-se “compreender que relações de sentidos estão determinando a necessidade desses gestos de interpretação” (ORLANDI, 2020, p. 50), investigando que formações discursivas estão em jogo, a sua natureza, ou seja, as relações de discurso que dão condições para o aluno apresentar tal interpretação, dando “esta e não aquela direção à argumentação” (idem, p. 50). O aluno-leitor - ou melhor, o licenciando-leitor - acredita estar numa posição subjetiva, em busca da “verdade”, mas há aí por trás toda uma constituição do sujeito e de seus sentidos: seu dizer insere-se numa cadeia discursiva, em diferentes formações discursivas, estando sempre em relação com outros enunciados (BAKHTIN, 2003).

A partir da análise acerca dos discursos dos graduandos, compreende-se que “Os sentidos não estão soltos, eles são administrados” (ORLANDI, 2020, p. 97), seja pela mediação pedagógica do professor, seja pela influência da tradição literária canônica, que também perpassa o docente, acarretando numa reprodução dos dizeres dessas instâncias hierarquicamente superiores no contexto acadêmico. No entanto, observa-se que uma prática pedagógica de maior abertura à pluralidade de interpretações, assim como uma visão reflexiva, e não passiva, quanto ao sentido dado pela tradição literária crítica, propiciam oportunidades de gestos mais singulares de leitura.

Sendo assim, é possível concluir que a visão que os docentes possuem em relação à literatura parece estar relacionada com a sua atitude pedagógica. Isto é, quando se tem uma visão do literário como um sentido que já está lá, intrínseco àquela literatura, tal visão acaba refletindo em sua prática pedagógica, apresentando aos alunos um sentido já “dado”, pronto. Conseqüentemente, ocorre um tipo de posicionamento de manutenção do controle, em que o docente espera ver a reprodução de sua abordagem na escrita dos alunos. Contudo, quando há uma consciência por parte do professor de que cada um deles vai atribuir a esses textos diferentes valores, não reduzindo, portanto, aquela literatura a uma interpretação apenas, parece haver um menor controle desses sentidos, compreendendo que o valor da literatura não lhe é inerente, mas “pelo próprio indivíduo atribuído” (MENEZES, 2010, p. 134).

CAPÍTULO 4: COTEJO DE RESULTADOS

Em relação aos resultados da primeira etapa da pesquisa, é possível afirmar que há atividades do livro didático analisado que exploram as potencialidades de leitura dos textos literários efetivamente, com a reflexão sobre como os elementos linguísticos colaboram com a construção da linguagem literária. Todavia, há momentos em que se desconsideram pontos que seriam importantes para a leitura dos textos, prezando pelo “conteudismo” (ORLANDI, 2007), buscando os verdadeiros “sentidos”, de maneira que algumas perguntas induzem a uma perspectiva unívoca de resposta, em que o gabarito prevê respostas únicas às atividades. Ademais, a partir das escolhas literárias do livro didático, vozes sociais marginalizadas são visibilizadas, no entanto, nas formas de mediação da leitura literária isso não ocorre completamente. Isto porque, como evidenciado, em certo momento não se contempla a diversidade sociocultural dos países de língua inglesa, considerando apenas os padrões linguísticos nacionais privilegiados, ou então classificando, por exemplo, a forma linguística utilizada pela variação afro-americana como “errada”.

No que tange aos resultados da segunda etapa, assim como na primeira, há mediações pedagógicas que exploram e outras que desconsideram aspectos importantes para a leitura das obras literárias no contexto de formação de professor analisado, pois assim como se percebe uma reflexão crítica quanto ao modo como os textos produzem sentidos, nota-se também a impressão de um sentido dito “único e verdadeiro”. Logo, ocorre aí também uma indução a uma perspectiva unívoca de resposta, pois se induz a uma reprodução, um “eco” da abordagem do docente/ da bibliografia teórica. Contudo, ao mesmo tempo, é possível observar também uma maior possibilidade dos licenciandos de interação com as obras literárias, construindo sentidos e possibilidades sobre elas, mediante a configuração de formas de estímulo a posturas críticas e a gestos mais singulares.

Tendo em vista a discussão comparativa entre as duas etapas da pesquisa, cabe aqui retomar as indagações que vêm guiando nosso olhar analítico. Percebemos que há uma correlação entre os discursos em torno do literário materializados pelo mercado didático e a formação docente. Da mesma forma que os “dispositivos ideológicos” (ORLANDI, 2020) presentes nos enunciados do livro didático estão diretamente ligados à forma como seus autores concebem a literatura e o papel do sujeito-leitor, as escritas dos licenciandos refletem tais dispositivos que guiam a mediação pedagógica do professor durante o curso, evidenciando a sua concepção de literatura e do papel do sujeito-leitor. Nesse sentido, quando ambas as esferas vão num sentido de fechamentos dos sentidos (MENDONÇA, 2009), considerando um conteúdo (suposto) das palavras do texto, evidencia-se um valor “fechado” do texto

literário, em que os alunos, como leitores “passivos”, têm de aceitar e reproduzir tal valor dado. Por outro lado, quando ambas as esferas vão no sentido de uma política de abertura à pluralidade de sentidos, entendem-se esses alunos não como meros “receptores”, mas como leitores que realizarão uma “atitude responsiva” (BAKHTIN, 2003) frente àquela obra literária e, de acordo com as suas diferentes “experiências e vivências” (MENEZES, 2010, p. 133), perceberão aquele texto de diversas maneiras. Diante disso, observamos como diferentes formas de relação com o discurso (materializadas nas concepções de leitura e do papel do sujeito-leitor) dessas instâncias hierarquicamente superiores nesses dois contextos propiciam maior ou menor abertura à voz subjetiva e à produção de interpretações por parte desses alunos-leitores.

Diferentemente da 1ª etapa, em que temos apenas as atividades pedagógicas mobilizadas no livro didático, na 2ª, por termos acessos aos escritos desses futuros professores, conseguimos analisar como tais discursos indiciam gestos de aproximação e também de afastamento em relação às literaturas de língua inglesa. Observamos que há uma tensão constitutiva nesses enunciados em relação às formações discursivas hegemônicas e a busca por gestos singulares de leitura, em que a determinação dos sentidos e a “autonomia se misturam indistintamente no sujeito” (ORLANDI, 2020, p. 147). Ao mesmo tempo em que vemos uma tendência à reprodução da abordagem do professor, além da reprodução da tradição crítica, pela qual o docente também é perpassado e, portanto, induz seus alunos a tal inserção, vemos também uma busca por gestos mais singulares, apresentando um ímpeto mais autoral. À vista disso, sendo perpassados por diferentes vozes discursivas e, por sua vez, por diferentes ideologias, as formas como esses graduandos lidam com essas vozes são distintas. A partir de uma atitude mais replicadora, pode-se concluir que há um gesto de afastamento diante do literário, de forma a olhar para a literatura “numa perspectiva objetiva, distanciada” (MENEZES, 2010, p. 133) e reafirmar uma “verdade” revelada pelo professor. A partir dessa atitude, o licenciando vê seu papel como leitor minimizado, pensando sobre si próprio como incapaz de interagir para que haja uma co-construção do conhecimento. De outro lado, mediante uma atitude mais autoral, pensando-se a si mesmo como agente que também compõe o sistema literário, além do texto em si (ROUXEL, 2012), tem-se um olhar sobre a literatura como um dispositivo de comunicação (MELLO, 2005). Isto é, como um texto que conversa com as expectativas de seus intérpretes, na medida em que eles projetam o seu mundo no texto lido, o seu imaginário, havendo uma maior aproximação dos alunos em relação a essas leituras.

Por fim, é possível estabelecer também algumas diferenças na forma como as esferas da educação básica e da formação de professores lidam com as possíveis tensões provocadas pelas diferenças discursivas e culturais. Primeiramente, é preciso ressaltar que, enquanto no espaço

universitário o trabalho com a literatura é visto como algo essencial para a formação desses futuros professores, tratando-se de disciplinas obrigatórias do currículo; no espaço escolar tal trabalho ocorre de forma separada do ensino da língua e dos demais gêneros textuais, tratado como uma atividade “extra”. Em segundo lugar, ambas as esferas conseguem promover posturas críticas frente a valores ideológicos hegemônicos a partir de suas escolhas literárias, mobilizando vozes sociais de grupos minoritários, posto que “(...) se as obras propostas valorizam apenas a cultura dominante, fracassamos em estabelecer pontes.” (PETIT, 2010, p. 256). Todavia, na coleção didática *Alive High*, tal postura não se dá de forma plena, pois na prática pedagógica do volume 2 são contempladas apenas as variedades prestigiadas da língua inglesa, assim como no volume 3 não é trabalhada uma relação entre literatura e contexto que colabore com os processos de desconstrução crítica. Portanto, esses processos de mediação da compreensão leitora acerca das obras literárias trabalhadas na coleção didática assinalada desconsideram pontos que seriam cruciais para a formação e letramento crítico dos alunos. Parece haver aí ainda uma certa manutenção de valores hegemônicos. Em contrapartida, a esfera de formação de professores analisada vem lidando de forma mais intensa e efetiva com as diferenças culturais, não só pelas escolhas literárias realizadas pelos docentes, como pelas temáticas enfocadas pelos licenciandos, como as questões de identidade, racismo, colonialismo, imperialismo e alteridade sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises e dos resultados aqui apresentados, constata-se que a inscrição do sujeito em diferentes formações discursivas “(...) longe de ser algo preciso e bem delimitado, ao contrário, é tensa, contraditória e mostra que é sobretudo a mistura e a sobrecarga que a pontuam.” (ORLANDI, 2020, p. 126). Procuramos conhecer a concepção dos autores da coleção didática e dos docentes sobre a leitura e o papel do sujeito-leitor por meio dos enunciados mobilizados nos livros didáticos e nos trabalhos de graduação analisados, observando como os sentidos são produzidos no texto. Analisar, portanto, a ideologia que se projeta a partir dessas instâncias de autoridades nos ajuda a compreender como ocorre a constituição desses alunos-leitores e de seus sentidos, posto que o seus dizeres são historicizados, se dão mediante a relação entre exterioridade e língua.

Entendemos assim que, frente à tal imprecisão e indelimitação do sujeito, “(...) toda formação social tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas. Este controle pode ser mais ou menos marcado institucionalmente, mas sempre se estará exercendo.” (idem, p. 95). É aí que se dá a necessidade de os livros didáticos, os professores do ensino básico e os docentes universitários, como autoridades no contexto socio interacional escolar e universitário, considerarem o nível da singularidade desses sujeitos, a partir de gestos de interpretações mais autorais, considerando que possuem experiências distintas, particulares - tendo em vista inclusive seus diferentes entornos sociais - e, portanto, atribuirão diferentes valores ao literário. A partir de uma maior interação com o texto e de uma co-construção do conhecimento, esses alunos poderão perceber o poder da literatura, a qual “pode muito” (TODOROV, 2009, p.76): ela nos ajuda não só a compreender e perceber a vida, mas também a viver; dá vida à experiência humana, faz-nos ver novas maneiras de ser a partir do encontro com outras subjetividades e formas de vida.

Em relação aos caminhos futuros da pesquisa, pretendemos aprofundar a seguinte problemática: até que ponto os dizeres dos indivíduos vistos como autoridades podem influenciar na subjetividade do aluno-leitor? A indução pedagógica a uma certa direção de interpretação ocasiona o ocultamento e o apagamento total de outros sentidos, de forma a evitá-los ou relegá-los “ao silêncio”? Sendo assim, objetivamos uma reflexão a respeito dessa relação tensiva: ser perpassado pelo discurso teórico ou pelo discurso do outro é algo inerente (para significar, o sujeito insere seu dizer no repetível, no interdiscurso), porém, como essas formações discursivas estão sendo trabalhadas/ mobilizadas pedagogicamente na produção dos sentidos e dos gestos de interpretação sobre o literário? Quais espaços e estratégias de

resistência e abertura têm se mostrado mais produtivas nas práticas pedagógicas em diferentes esferas? Este é o caminho que planejamos seguir.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. Cadernos de estudos linguísticos, Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, 1990;

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

BRASIL; Ministério da Educação. Guia Digital do PNLD 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: Junho, 2022;

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011;

COSSON, R. A sequência básica. In: *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006;

COURTINE, J. J. *Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso*. Trad. Flávia C. de Souza e Márcio L. A. da Silva. Policromias: Nova Zelândia, 2016;

FACULDADE DE LETRAS DA UFRJ. *Conheça os cursos de graduação em Português- Inglês*. 2022. Disponível em: <<https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-ingles.html>>. Acesso em: Junho, 2022;

MELLO, R. de. *Análise do Discurso & Literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 17-43; 227-237;

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2009;

MENEZES, D. A. *Discursos sobre Literaturas de Língua Inglesa: Percepções e práticas pedagógicas de professores universitários*. 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16092@1>>. Acesso em: Junho, 2022;

MENEZES, V. et al. *Alive High: inglês, 1º ano: ensino médio*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016;

MENEZES, V. et al. *Alive High: inglês, 2º ano: ensino médio*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016;

MENEZES, V. et al. *Alive High: inglês, 3º ano: ensino médio*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016;

NATALI, M. P. Além da Literatura. In: *Literatura E Sociedade*. 11(9), p. 30-43, 2006;

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005;

_____. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2007;

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2020;

PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010;

ROUXEL, A. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Trad. Neide L. de Rezende e Gabriela R. de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan/abr. 2012;

SIMÕES, M. Poesia ao Amanhecer - 391 - por Manuel Simões. *A Viagem dos Argonautas*, 2014. Disponível em: <<https://aviagemdosargonautas.net/2014/02/26/poesia-ao-amanhecer-391-por-manuel-simões>>. Acesso em: Junho, 2022;

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009;

WALKER, A. *A cor púrpura*. Trad. Betúlia Machado; Maria J. Silveira e Peg Bodelson. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

ANEXO A - Termo de Consentimento



Universidade Federal do Rio de Janeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante da pesquisa,

Eu, Vanessa de Figueiredo Coutinho, aluna do curso de Letras Português/Inglês, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), DRE 118162663, estou realizando uma pesquisa de Iniciação Científica (PBIC/CNPq) sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior (UFRJ/CNPq) cujo objetivo é analisar processos de interação de estudantes dos cursos de graduação em Letras com textos literários.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo, ainda que indiretamente, para a compreensão do fenômeno estudado, para a produção de conhecimento científico e para o avanço da área de formação docente.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por meio do endereço eletrônico vanessafigueiredo@letras.ufrj.br.

Eu, _____, CPF: _____, declaro estar ciente do inteiro teor do TERMO DE CONSENTIMENTO acima e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de sanção ou constrangimento.

Assinatura: _____

Local e data: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANEXO B - Fluxograma

Fluxograma - Licenciatura em Letras: Português-Inglês (Versão 2020-1)

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
LEV113 02 Prod. Leit. Textos LP	LEV100 04 Variação em LP	LEV112 04 Fonologia da LP	LEV200 04 Morfologia da LP	LEV210 04 Morfofossintaxe da LP	LEV300 04 Sintaxe da LP	LEV400 04 Semântica da LP	LEV489 02 Ens. de Port.: Língua Mat.
LEG113 06 Gramática do Texto em Língua Inglesa	LEG122 03 Produção Escrita em Língua Inglesa	LEG112 04 Aquisição do Inglês como Segunda Língua	LEG241 03 Educação Linguística em Língua Inglesa	LEG301 04 Fonologia da Língua Inglesa	LEG311 04 Gramática da Língua Inglesa	LEG472 03 Tradução em Língua Inglesa	LEG401 04 Língua Inglesa e Processos de Globalização
LEC111 04 Intro Língua Grego Antiga	LEC115 04 Intro Literatura Grego Antiga	LEG231 03 Intro Lit. Língua Ingl.	LEG222 04 Narrat. Língua Inglesa I	LEG322 04 Narrat. Língua Inglesa II	LEG330 04 Poesia em Língua Inglesa	LEG422 04 Drama em Língua Inglesa	LEG430 04 A Literatura do Renascimento
LEC160 04 Cult. Romana Morfol. Latim	LEC166 04 Oratória Latina Morfoss. Lat.	LEC262 04 Ling. Lit. Lat.: Poesia Lírica	LEC266 04 Língua Lit. Lat.: Narrativa	LEV308 04 Lit. Bras. I - Poesia	LEV309 04 Lit. Bras. II - Ficção	LEV417 02 Temas Prob. Lit. Brasileira	LEV310 04 História da LP
LEF140 04 Fundamentos da Linguística	LEF160 04 Fund. Análise Fonológica	LEF240 04 Fund. Análise Sintática	LEF244 02 Linguística e suas Aplic.	LEV343 04 Poesia Portuguesa	LEV460 04 Narrativa Portuguesa	LEB599 04 LIBRAS	Optativa 02
LEL100 04 Teoria Literária I	LEL110 04 Teoria Literária II	LEL287 02 Fund. Cult. Lit. Brasileira	LEL230 04 Teoria Literária III	LEL236 04 Literatura Comparada	EDD517 02 Didática de Port. e Lit. I	EDD625 02 Didática de Port. e Lit. II	
	EDF120 04 Filosofia Educ. Mundo Ocid.	EDF240 04 Fund. Sociol. da Educação	EDF245 04 Psicologia da Educação	EDA234 04 Educação Brasileira	EDD519 02 Didática de Inglês I	EDD626 02 Didática de Inglês II	
				EDD241 04 Didática	EDW001 02 Profissão Docente	LEWK01 02 Monografia	
					EDDU27 08 Prática de Ensino de Português-Inglês		
							LEWX01 02 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC)

EXTENSÃO: 420 horas

Fluxograma - Licenciatura em Letras: Português-Inglês²⁹.

²⁹ Disponível em: <<https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-ingles.html>>.

