



# Caminhos e colheita

Ensino e pesquisa na  
área de inglês no Brasil

Organizadoras

Cristina Maria Teixeira Stevens

Maria Jandyrá Cavalcanti Cunha

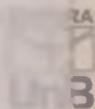
N.Cham. 802.0:37 C183c

Título: Caminhos e colheita : ensino e pesquisa na  
área de inglês no Brasil .



10024949  
540609

Ex 6 UnB BCE AGE



**C**aminhos e colheita é uma contribuição para o mapeamento da área de inglês no Brasil, iniciada formalmente na década de 1940. A construção de sua memória é tarefa inadiável, considerando-se a riqueza das atividades desenvolvidas na área ao longo dessas décadas. Para execução deste projeto historiográfico, reunimos professores e pesquisadores de várias instituições brasileiras. Em seus artigos, eles não tratam exclusivamente da língua inglesa como parte do processo educacional brasileiro, mas exploram o ensino e a pesquisa das literaturas em língua inglesa. Analisam os níveis secundário e superior – graduação e pós-graduação – em instituições públicas e privadas e também discutem perspectivas futuras para a área no Brasil.

## Caminhos e colheita

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Reitor*

Lauro Morhy

*Vice-Reitor*

Timothy Martin Mulholland

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Diretor*

Alexandre Lima

CONSELHO EDITORIAL

*Presidente*

Elizabeth Cancelli

Conselheiros:

Alexandre Lima, Clarimar Almeida Valle,  
Dione Oliveira Moura, Henryk Siewierski,  
Jader Soares Marinho Filho, Marília Steinberger,  
Ricardo Silveira Bernardes, Suzete Venturelli



# Caminhos e colheita

Ensino e pesquisa  
na área de inglês no Brasil

Cristina Maria Teixeira Stevens  
Maria Jandyra Cavalcanti Cunha

(ORGANIZADORAS)



Equipe editorial: Severino Francisco (Supervisão editorial); Ludimila Viana  
Barbosa (Preparação de originais e revisão); Eugênio Felix Braga  
(Editoração eletrônica); G+Design (Capa);  
Elmano Rodrigues Pinheiro (Supervisão gráfica)

Copyright © 2003 by Cristina Maria Teixeira Stevens e  
Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (Organizadoras).

*Impresso no Brasil*

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília  
SCS Q. 02 Bloco C nº 78 Ed. ~~OK~~ ~~anda~~  
70300-500 – Brasília, DF  
Tel: (0xx61) 226-6874  
Fax: (0xx61) 225-5611  
[editora@unb.br](mailto:editora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser  
armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito  
da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela  
Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

C183 Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês  
no Brasil / Cristina Maria Teixeira Stevens e Maria  
Jandyra Cavalcanti Cunha (organizadoras). – Brasília :  
Editora Universidade de Brasília, 2003.  
280 p.

ISBN: 85-230-0735-0

1. Língua inglesa-ensino. 2. Literatura inglesa-ensino.  
I. Stevens, Cristina Maria Teixeira. II. Cunha, Maria Jandyra  
Cavalcanti.

CDU 802.0:37  
820:37

---

*What is a map?  
A picture of the Whole, or a part  
Of the Earth's surface.*

Elizabeth Bishop, *Poems*

*But a crop is a crop  
And who's to say  
When the harvest shall stop?*

Robert Frost, *Gathering leaves*



*A Kera Stevens,*  
que é parte desta história



# Sumário

ORGANIZADORAS, 11

COLABORADORES, 13

APRESENTAÇÃO, 17

## CAPÍTULO 1

ONTEM E HOJE NO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL, 19

*José Carlos Paes de Almeida Filho*

## CAPÍTULO 2

UMA VISÃO GERAL DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL, 35

*Sara Walker*

## CAPÍTULO 3

A LDB E A LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA, 53

*Vera Lucia Menezes de O. e Paiva*

## CAPÍTULO 4

DA DIDÁTICA À PEDAGOGIA: UMA DESVENTURA BRASILEIRA DE PROPORÇÕES PEDAGÓGICAS, 85

*Lynn Mario T. Menezes de Souza*

## **CAPÍTULO 5**

A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ESTILÍSTICA E O ENSINO DAS LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA, **107**

*Sonia Zyngier*

## **CAPÍTULO 6**

A PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL – RESGATE E RUMOS, **127**

*Cristina Maria Teixeira Stevens*

## **CAPÍTULO 7**

MOMENTOS HISTÓRICOS NA PESQUISA DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA, **169**

*Maria Jandyra Cavalcanti Cunha*

## **CAPÍTULO 8**

O ENSINO DO INGLÊS NO FUTURO: DA DICOTOMIA PARA A CONVERGÊNCIA, **225**

*Vilson J. Leffa*

## **CAPÍTULO 9**

ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS, **251**

*Carlos Daghlian*

## **CAPÍTULO 10**

QUANDO, COMO E POR QUE APRENDI INGLÊS: AS NARRATIVAS DE FRANCISCO, HILÁRIO, ANTONIETA, MUNIRA E NORA, **267**

*Maria Jandyra Cavalcanti Cunha*

*Cristina Maria Teixeira Stevens*

## Organizadoras

**CRISTINA STEVENS** é doutora em literatura inglesa pela Universidade de São Paulo, tendo feito seu mestrado em Letras, área de língua inglesa e literaturas correspondentes, na Universidade Federal de Santa Catarina. É professora de literaturas de língua inglesa do Departamento de Teoria Literária e Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Organizou o livro *Quando o tio Sam pegar no tamborim: uma perspectiva transcultural do Brasil* (Brasília, Plano, 2000). Foi secretária da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) e vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos Americanos (Abea). Atualmente é secretária da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui).

**MARIA JANDYRA CAVALCANTI CUNHA** doutorou-se em lingüística na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Lancaster, Inglaterra, tendo obtido seu grau de mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de língua inglesa e literaturas correspondentes. Com Cristina Stevens, liderou a reformulação acadêmica do antigo mestrado em língua inglesa para o atual mestrado em lingüística aplicada (concentração na área de ensino/aprendizagem de línguas) no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Hoje é pesquisadora associada desse programa. Publicou vários artigos no Brasil e no exterior e organizou (com

Percília Santos) as obras *Ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas* (Brasília, Editora UnB, 1999) e *Tópicos em português língua estrangeira* (Brasília, Editora UnB, 2002), que incluem artigos voltados para a aprendizagem de nossa língua por anglofalantes.

## Colaboradores

**CARLOS DAGHLIAN** é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com mestrado na Universidade Pepperdine, Los Angeles, EUA. É livre-docente e titular pela Universidade Estadual de São Paulo, onde leciona Teoria Literária e Literatura Norte-Americana no Departamento de Letras Modernas. É diretor das revistas *Estudos Anglo-Americanos*, e *Stylos*, do Programa de Pós-Graduação em Letras do Ibilce/Unesp. É autor da obra *Os Discursos americanos de Joaquim Nabuco* (Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 1988) e organizador do livro *Poesia e música* (São Paulo, Perspectiva, 1985), tendo publicado vários trabalhos em periódicos nacionais e internacionais. Foi biografado, em 2001, por George Monteiro, em publicação da *Emily Dickinson International Society*, a propósito de suas atividades relacionadas com a poesia dessa autora. Desde 1976, é presidente da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui).

**JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO** é professor de lingüística aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, com área de concentração no ensino/aprendizagem de línguas. Orientou várias teses de mestrado e doutorado sobre os processos de ensinar e aprender língua inglesa. É autor do livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (Campinas, Pontes, 1993), hoje na terceira edição,

e organizador de outros quatro livros na área de português-língua estrangeira. No ano de 2000, por ocasião da comemoração dos 500 anos do Brasil, ofertou a disciplina História do Ensino de Línguas no Brasil, até então inédita no país.

**LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA** nasceu no Iêmen e criou-se na Inglaterra, onde fez bacharelado em lingüística pela Universidade de Reading. Em meados da década de 1970, foi professor de Letras na Universidade de Moçambique. Desde 1988 leciona língua inglesa e literaturas em língua inglesa no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. No início da década de 1980, elaborou, como co-autor, alguns dos primeiros conjuntos de livros didáticos do ensino comunicativo no Brasil – *English in Brazil*, e *Time educational program*. Coordenou o primeiro conjunto de livros didáticos do ensino comunicativo para o ensino de inglês na rede escolar – *Out turn* – no início da década de 1980. Publicou diversos artigos em periódicos e livros nacionais e estrangeiros nas áreas de ensino de inglês, lingüística aplicada, literaturas pós coloniais, ensino de literaturas e, mais recentemente, sobre letramento multimodal e escritas indígenas no Brasil e nas Américas.

**SARAH WALKER** nasceu na Inglaterra, onde se graduou em línguas modernas na Universidade de Oxford e obteve o título de mestre em estudos latino-americanos na Universidade de Londres. Ensina inglês no Brasil desde 1967, tendo trabalhado na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, no Rio de Janeiro, e no Instituto Britânico Independente, em Brasília. Hoje é professora do Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores, onde ensina inglês instrumental para diplomacia. Atualmente dá consultorias a diversas entidades, tais como o Banco Central do Brasil, Banco do Brasil, AS e o Con-

selho Britânico. Entre suas publicações, destaca-se *English 2000 landmark review of ELT in Brazil* (The British Council, Londres, 1997 e 2000). Foi presidente do Braz-Tesol (1998-1999) e da Laurels (1990-1991).

**SÔNIA ZYNGIER** é doutora em lingüística aplicada pela Universidade de Birmingham, com mestrado em literatura inglesa pela Universidade de Liverpool. É professora de língua e literaturas em inglês na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É também diretora adjunta de cultura e extensão da Faculdade de Letras. Grande parte de seu trabalho é voltado para a estilística e o ensino de literaturas em inglês, incluindo um livro didático de estilística e conscientização literária. Sua área de pesquisa inclui análise do discurso e estilística pedagógica, desenvolvendo no momento, projeto na área da ciência empírica da literatura e suas implicações para a educação literária.

**VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA** é professora de língua inglesa na Faculdade de Letras da UFMG e atualmente preside a Comissão de Especialistas de Ensino de Letras da Sesu-MEC e a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil. Orientou dissertações de mestrado e doutorado nas áreas de lingüística aplicada e de análise do discurso. Organizou três livros, tendo ainda publicado trabalhos no Brasil e no exterior. Sua pesquisa atual foca a interação e a aprendizagem em ambiente virtual.

**VILSON J. LEFFA** doutorou-se em lingüística aplicada pela Universidade do Texas, com mestrado em Letras (área de língua inglesa e literaturas correspondentes) da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalhou na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul e atualmente é professor da Universidade Católica de Pelotas. Foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab). Pesquisa na área de leitura, escrita e política do ensino de línguas estrangeiras. Tem artigos publicados no Brasil e no exterior. No Brasil publicou a obra *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística* (1996) e organizou várias outras: *Autonomy in language learning* (1994), *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação* (com Aracy Pereira, em 1999), *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem* (2000) e *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (2001). Organizou também o CD-ROM *Textos em linguística aplicada (Tela)* (2000). Mais recentemente concentrou-se no estudo das novas tecnologias no ensino de línguas, incluindo o computador e o ensino a distância.

## Apresentação

O projeto deste livro foi adiado várias vezes em função de compromissos acadêmicos urgentes, mas não necessariamente mais importantes. Há algum tempo vínhamos sentindo que o ensino de inglês no Brasil, iniciado na década de quarenta, precisava ser mapeado. Acreditávamos que fosse importante contribuir para a construção da memória da nossa área.

Felizmente, para isso, conseguimos reunir uma equipe de brilhantes colaboradores interessados em integrar nosso projeto, o que nos possibilitou organizar este livro. Oriundos de várias universidades brasileiras, a contribuição desses professores e pesquisadores evidencia também a diversidade da experiência acadêmica e profissional em nosso país.

Os artigos aqui compilados não se limitaram à presença da língua inglesa como parte do processo educacional brasileiro, mas igualmente aborda o ensino e a pesquisa das literaturas em língua inglesa. Tratam eles dos níveis secundários e superior – graduação e pós-graduação, em instituições públicas e privadas e também analisam perspectivas futuras para a área no Brasil.

O nome do livro – *História do ensino e da pesquisa na área de Inglês no Brasil* – traduz o objetivo norteador do projeto, qual seja, o registro de elementos para identificação de rotas, rumos, contornos e perspectivas futuras para a área. O livro analisa as dimensões essenciais do ensino e pesquisa da área em nosso país: aspectos legislativos, históricos, associativos, institucionais, acadêmicos. Esses caminhos nos levam à colheita

dos frutos obtidos ao longo da história da língua inglesa e respectivas literaturas no país. Em tempo de colheita, algumas sementes se perdem ao caírem em terreno árido, enquanto outras se frutificam em solo fértil.<sup>1</sup> São esses frutos que nos interessam para o livro.

---

<sup>1</sup> MUTRAM, M. Língua inglesa: tempo de colheita. *Estudos Avançados*, n. 8(22), USP, 1994.

## Capítulo 5

# A pedagogia crítica, a estilística e o ensino das literaturas em língua inglesa

*Sonia Zyngier*

### **Resumo:**

O artigo discute aspectos didático-pedagógicos voltados à questão do ensino de literaturas de línguas estrangeiras no Brasil. Começando por um breve histórico sobre as relações entre o ensino de literatura e o de língua, situa a estilística neste contexto e discute sua estreita relação com a análise crítica do discurso. Em seguida, redefine e analisa o papel da pedagogia crítica para o desenvolvimento de um leitor crítico e independente, que não mais entende a literatura estrangeira como um modelo a ser seguido. O artigo conclui com uma proposta pedagógica para um programa integrado de leitura literária e produção crítica.

### **Abstract:**

The present article focuses on didactic-pedagogic aspects involved in the teaching of literature to students of a foreign

language in Brazil. It opens with a brief historical survey on the relations between the teaching of literature and that of language, situating the role of stylistics in this context and discussing its intimate relation with critical discourse analysis. The article proceeds by redefining and analysing the role of critical pedagogy and its implications for the development of a critical and independent reader who no longer views foreign literature as a model to be followed. The article concludes with a pedagogical proposal for an integrated programme of literary reading and critical production.

## Um breve histórico

O ensino de literatura nas universidades é bem recente se comparado ao da gramática, da retórica ou da aritmética. Por exemplo, Graff (1987) data sua formalização como disciplina nos EUA a partir de 1800. No Brasil, com o interesse econômico, o ensino das literaturas de língua inglesa nas universidades desenvolveu-se a partir da primeira metade do século XX, e sua história sempre esteve intimamente ligada à do ensino de língua. Este capítulo mostra como, a partir de uma perspectiva eurocêntrica e elitizante, o ensino de literatura atravessa programas de políticas moralizadoras, chegando à descaracterização do texto como fenômeno estético para atender às necessidades de aquisição de habilidades de leitura até chegar à visão do ensino por uma perspectiva de educação crítica e transformadora.

De um modo geral, o ensino de literaturas em língua inglesa apresenta três fases bem distintas. Antes dos anos 1960, a leitura de obras clássicas em uma língua estrangeira era considerado o caminho para a aquisição de língua. À semelhança do ensino de latim, o aluno desenvolvia atividades de tradução do texto da língua-alvo para a língua-fonte. Livros de gramática e dicionários

tornavam-se imprescindíveis para essa atividade, e a memorização de trechos considerados belos na forma e no conteúdo, muitas vezes, a razão de ser do ensino. Esse objetivo baseava-se na suposição humanista, sustentada por Matthew Arnold, de que a experiência literária produzia indivíduos “moralmente melhores”. Implícita, portanto, estava uma noção europeizante de que a literatura estrangeira era melhor, deveria ser copiada como modelo, e de que o conteúdo temático dos textos literários suplantavam a forma e o estilo com relação à sua importância para a educação. Seguindo essa mesma linha de pensamento, o método de ensino preferido calcava-se naquilo que se chamava *explication de texte*.

Nos anos 1960 e 1970, com a ênfase na aquisição rápida e automatizada de estruturas de linguagem, o texto literário na sala de aula de língua estrangeira caiu em desuso, ficando restrito aos espaços universitários que davam continuidade ao ensino tradicional de literatura, ou seja, as abordagens concentravam-se em fatos e feitos, movimentos literários e nas mensagens das obras canônicas e de seus autores. Estabelece-se, então, uma dicotomia intransponível entre professores de língua e professores de literatura. Por exemplo, em 1979, no Brasil, a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui), que vinha organizando um encontro anual, decide organizar dois encontros distintos: o Enpuli, para professores de língua, e o Senapulli, para os de literatura. Em vários departamentos nas universidades brasileiras, quem ensina língua inglesa não ensina literatura. Mais do que nunca a frase de Kipling, *mutatis mutandi*, se tornava fato: “*Oh, East is East, and West is West, and never the twain shall meet*”.<sup>1</sup> Nesse contexto, a literatura, na sala de aula de língua, passa a ser considerada um desvio da norma ou uma for-

---

<sup>1</sup> “Oh, Ocidente é Ocidente, e Oriente é Oriente, e os dois jamais se encontrarão” (minha tradução). Em 2003, por causa da dificuldade de financiamento, volta-se a organizar um só evento. Como esse capítulo foi escrito antes da realização deste evento, talvez nem todos os males vêm para o pior!

ma cristalizada de linguagem.<sup>2</sup> A compreensão de textos literários torna-se tarefa árdua, lenta e, portanto, desnecessária, e os mitos de elevação moral do indivíduo são substituídos pelos de melhores empregos e ascensão social. Cada vez mais forma-se um número maior de professores de língua que mantêm a literatura à distância.

A partir dos anos 1980, o texto literário começa a voltar paulatinamente à sala de aula de língua, porém em termos diferentes daqueles dos anos 1960. O advento da análise crítica do discurso, da ênfase na sutileza das interações, da relevância que começa a se dar ao que está implícito, e não necessariamente ao que está dito ou escrito, mudam o foco do significado do texto para o da forma e do propósito do uso da linguagem. O texto literário volta a ganhar interesse na sala de aula de língua, não só por oferecer possibilidade de experiência “autêntica” do leitor em determinada cultura,<sup>3</sup> mas também por causa de seus temas polêmicos e universais, suscitando questionamentos e demonstrando formas sutis de expressão. Igualmente, a análise linguística de textos literários, ou seja, a estilística, volta a ganhar centralidade, sob diferentes denominações e recortes epistemológicos, associando-se ao que veio a se chamar de análise crítica do discurso. Nesse sentido, é interessante notar-se o percurso de Fowler, que, partindo da estilística de seus textos mais antigos (1966), chega ao manifesto político de *Language and Control* (1979) e posteriormente à reavaliação nos anos 1990.<sup>4</sup> Sobre a análise crítica do discurso, Van Dijk afirma que “deveria descrever e explicar como o abuso do poder é desempenhado, reproduzido e legitimado pelo texto e pela fala de grupos ou instituições dominantes.”<sup>5</sup> Daí, a volta da ênfase na estilística na sala de aula de língua estrangeira no fim do século XX, com-

<sup>2</sup> COLLIE; SLATER, 1987, p. 2.

<sup>3</sup> KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p. 568.

<sup>4</sup> FOWLER, 1996.

<sup>5</sup> VAN DIJK. In: COULTHARD, 1996, p. 84.

partilhando com a análise crítica do discurso o interesse pelas sutilezas da linguagem e pelas ideologias que o leitor pode vir a perceber na tessitura do texto, mas deixando ao leitor a decisão sobre qual posição, em última instância, assumir. Evitando posturas dogmáticas, a estilística parte da descrição lingüística dos padrões percebidos no texto literário, usando-a como base para os comentários, para que, desta forma, possa-se chegar a generalizações acerca da obra e de seu contexto. Essa é uma das principais razões pela qual a estilística facilitou a volta do ensino de literatura na sala de aula de língua, já que propicia uma análise crítica fundamentada na lingüística.

Na verdade, a história da estilística sempre correu paralela à do ensino de literatura. Desde o trabalho desenvolvido por Halliday, quando ainda era professor na Universidade de Edinburgo na década de 1950, e a palestra de J. R. Firth em 1959 sobre o estilo, lançando as bases para o encontro promovido pelo Conselho Britânico, então denominado Conferência sobre o Ensino de Literatura para Alunos do Ultramar,<sup>6</sup> o ensino de literaturas em língua inglesa nunca esteve distante das questões de linguagem. Uma das obras pioneiras nesse sentido foi o estudo seminal de Widdowson (1975) e os mais de vinte anos de trabalhos de Ronald Carter e de Roger Fowler, entre outros. Uma das séries de publicações mais relevantes nesta área nos últimos tempos, intitulada *Interface*, trazia como epígrafe o que ficou consagrado como um manifesto político: *A linguist deaf to the poetic function of language and a literary scholar indifferent to linguistic problems and unconversant with linguistic methods, are equally flagrant anachronisms.*<sup>7</sup>

Essa breve digressão busca mostrar como a história da estilística e a do ensino de literatura em língua estrangeira esti-

<sup>6</sup> PRESS, 1963.

<sup>7</sup> "Tanto um lingüista surdo à função poética da linguagem quanto um estudioso de literatura indiferente aos problemas lingüísticos e desconhecedor dos métodos lingüísticos são igualmente flagrantes anacronismos". (JAKOBSON, 1960).

veram sempre intimamente relacionadas, principalmente quando se opta por uma abordagem metodológica que tem como objetivo básico o estímulo ao questionamento, à crítica e à produção. É observando como a linguagem se manifesta, como ela é manipulada para determinados fins, é por meio da auto-reflexão e da discussão de noções como autoridade, família, responsabilidade, etc. que o indivíduo se percebe capaz de se tornar sujeito de seu conhecimento.

## A Pedagogia crítica: uma reflexão

O início do século XXI, portanto, pode vir a ser o momento propício ao encontro entre a estilística pedagógica, a pedagogia crítica e o ensino de língua e de literaturas em língua estrangeira. De fato, os últimos anos do século XX testemunharam a disseminação das idéias de Paulo Freire, que em muito influenciaram o pensamento dos educadores contemporâneos. Pode-se afirmar que o ponto fulcral do trabalho de Freire está na noção de “conscientização”, que sustenta a idéia de que chegar a um estado de percepção requer um grau de determinação do indivíduo. É sempre bom lembrar que a palavra não foi cunhada por Paulo Freire, conforme citado freqüentemente,<sup>8</sup> mas Freire explica:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964... Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou

---

<sup>8</sup> SCOTT, 1991, p. 278.

absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.<sup>9</sup>

Freire pertencia a um grupo de educadores voltados à erradicação do analfabetismo com a participação política, movimento este abortado pelo golpe militar de 1964. Ironicamente, a tentativa de se destruir o movimento ajudou a sua disseminação mundo afora. Freire, obrigado ao exílio, teve a oportunidade de falar a platéias internacionais. Como consequência, seu método vem sendo interpretado, adaptado e adotado em diferentes contextos, distanciando-se cada vez mais do contexto e do propósito que o geraram. A passagem de uma situação sociopolítica específica para a globalização ocasionou definições abstratas e distantes da realidade das salas de aula. Um exemplo é a visão de pedagogia crítica de uma obra estrangeira de 1997:<sup>10</sup>

*Critical pedagogy refers to the means and methods of testing and attempting to change the structures of schools that allow inequities. It is a cultural-political tool that takes seriously the notion of human differences, particularly those related to race, class and gender. Critical pedagogy seeks to release the oppressed and unite people in a shared language of critique, struggle, and hope, to end various forms of human suffering.*<sup>11</sup>

O discurso homogeneizante desse trecho surpreende. O autor lança mão da pluralização: *schools, inequities, differences, the*

---

<sup>9</sup>FREIRE, 1980, p. 25.

<sup>10</sup>(<http://www.heinemann.com>).

<sup>11</sup>“A pedagogia crítica se refere aos meios e métodos de testagem e tentativa de mudança das estruturas das escolas que permitem a desigualdade. É um instrumento político-cultural que considera com seriedade a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas que se referem à raça, classe e gênero. A pedagogia crítica busca libertar o oprimido e unir os povos através de uma linguagem de crítica, de luta e de esperança, para aniquilar as várias formas de sofrimento humano”.

*oppressed, people*, ou se refere a conceitos abstratos como raça, classe, gênero, sofrimento humano, como se fossem termos consensuais. *Release the oppressed and unite people*, por exemplo, pode ser entendido de formas totalmente diferentes dependendo de quem fala e onde.

Um dos problemas que ocorre à medida que a pedagogia crítica se internacionaliza fica claro em um trabalho intitulado *Literary stylistics vs. critical pedagogy in the teaching of literature to ESL students* apresentado no Congresso Internacional da Poetics and Linguistics Association (Pala), em 1999, na África do Sul, em que a autora revê cinco modelos de ensino de literatura e de leitura tomando por base a classificação de Straw (1990): transmissão, tradução, interação, transação e construção. O trabalho propõe a abordagem transacional do ensino de língua e de literatura como o mais apropriado ao aluno de inglês como segunda língua e critica a pedagogia crítica e a análise crítica do discurso por acompanharem a linha de uma educação calcada em um paradigma de transmissão, inadequada ao ensino de literatura.

É de se estranhar como a visão freireana pôde vir a ser interpretada como parte desse paradigma. Essa reação parece resultar de uma concepção equivocada do que o método pretende, justamente pelo fato de esse modelo ter sido removido de seu contexto inicial e das tentativas de torná-lo uma concepção abstrata. Na abordagem de transmissão, que usa a metáfora do condutor, o ensino da literatura dá-se a partir da transferência de informação do professor ao aluno. O autor é valorizado por ser uma fonte de significado, e a leitura é parte de uma dinâmica de transferência do conhecimento do autor para o leitor, que se torna um recipiente. Esse conhecimento inclui fatos biográficos, informações sobre contextos culturais e obras-satélite de apreciação crítica. É justamente esse o modelo que Freire chamou de educação bancária, em que o professor deposita nos alunos cheques para serem sacados na hora das provas. De acordo com Freire:

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.<sup>12</sup> Educadores críticos são necessariamente pesquisadores em constante diálogo com o aluno, que também questiona e investiga. Portanto, a pedagogia crítica jamais poderia servir a esse modelo. Para Evans (1999), que argumenta a favor de um modelo transacionista, em que “o ensino é visto como um processamento e uma interpretação de conhecimento e não a sua transmissão”, a pedagogia crítica e a estilística crítica não são apropriadas para o aluno de inglês como segunda língua, já que são muito seletivos no tipo de texto que usam. Os professores “escolhem especificamente aqueles que têm mensagens políticas”. Sua maior crítica a essa pedagogia resume-se na seguinte citação: “enquanto não há nada de errado em se guiar os alunos para uma leitura crítica, há certamente algo suspeito acerca de uma abordagem em que se espera que todos os alunos discordem dos textos e “desconstruam” os valores sociopolíticos subjacentes”. Para ela, os postulantes da pedagogia crítica acreditam estar sempre politicamente corretos e do lado do bem, achando que sabem mais sobre as necessidades de seus alunos do que eles próprios. Conclui que o que é necessário em um país como a África do Sul é uma pedagogia que beneficie a maioria e não dê somente uma visão crítica a alguns. O que, então, teria acontecido para que a pedagogia crítica, uma vez internacionalizada, fosse vista como um modelo autoritário, de oposição de uns poucos, em vez de servir para a construção de muitos? É fato que a pedagogia crítica tem sido um instrumento de manipulação política. Mas sua essência deve ser compreendida sob uma luz diferente. Essa discussão mostra que é chegada a hora para uma reavaliação dos pressupostos básicos, dos princípios e dos problemas da pedagogia crítica e sua relação com o ensino de literatura.

---

<sup>12</sup> FREIRE, 1987, p. 58.

Pedagogia não é a transmissão de um conjunto de prescrições universalizantes. Trata-se de uma prática discursiva – um evento que acontece em um contexto social específico – que depende do diálogo e do engajamento interpessoal. Segundo Giroux,<sup>13</sup> a pedagogia é “uma forma de produção cultural... que implica a construção e organização do conhecimento, dos desejos, dos valores e das práticas sociais”, e ainda, “que decentraliza à medida que remapeia”.<sup>14</sup>

Pedagogia crítica é mais do que meramente uma abordagem. Ela questiona o sistema educacional como um todo, na busca de saber até que ponto esse sistema produz e reproduz desigualdades culturais e sociais. No caso do ensino de língua e literatura, a pedagogia crítica enfatiza a necessidade de se tornar claro o modelo ideológico que está sendo reproduzido. De acordo com Pennycook,<sup>15</sup>

*the question then becomes how to construct a theory and practice of education that can, on the one hand, account for why some “disadvantaged” students fail to “succeed” in school and, on the other, develop ways of teaching that offer greater possibilities to people of colour, ethnic minorities, working-class students, women, gays and lesbians, and others, not only in order that they might have a better chance of “success” in the ways traditionally defined by education but also in order that these definitions of success, both within schools and beyond, can be changed. Broadly speaking, then, critical pedagogy aims to change both schooling and society, to the mutual benefit of both.*<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup>GIROUX, 1992, p. 3.

<sup>14</sup>Idem, p. 30.

<sup>15</sup>PENNYCOOK, 1994, p. 297.

<sup>16</sup>“...a questão, então, se torna a de como construir uma teoria e uma prática educativa que possa, por um lado, dar conta de por que alunos ‘em desvantagem’ não conseguem obter ‘sucesso’ na escola e, por outro lado, desenvolver meios de ensino que possam oferecer grandes possibilidades para pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes das classes trabalhadoras, mulheres, gays e lésbicas, e outros, não só para que eles possam ter uma maior oportunidade de ‘sucesso’ nas formas tradicionalmente definidas pela educação mas também para que essas definições de sucesso, tanto dentro da escola quanto além dela, possam ser mudadas. De uma maneira geral, então, a pedagogia crítica almeja modificar tanto a escola quanto a sociedade, para o benefício mútuo de ambas”.

A questão da abstração, no entanto, não parece ter sido resolvida. Vejamos alguns dos objetivos principais de uma pedagogia crítica:

- Produzir conhecimento e sujeitos políticos. Portanto, qualquer prática educacional deveria objetivar a construção de subjetividades para que os futuros adultos estejam aptos a transformar a sociedade.
- Lutar contra desigualdades. A escola não é um contexto neutro. Ela reproduz as injustiças presentes na sociedade. Portanto, a educação deve garantir uma sociedade mais justa.
- Dar-se conta das diferenças. Acredita-se que a compreensão das diferentes identidades irão promover a tolerância e aproximar os povos.
- Adotar um currículo flexível. Em vez de preparar um currículo que privilegie certos tipos de conhecimento e de cultura, a sala de aula deve-se tornar o *locus* onde a cultura de grupos dominantes é questionada e outros tipos de conhecimento são priorizados.
- Criar formas alternativas de se pensar e agir.
- Produzir intelectuais transformadores a partir de um ambiente de discussão e questionamento, ouvindo a voz dos alunos, não somente para que eles possam expressar sua individualidade mas também para que possam desenvolver suas explorações críticas.
- Estar alerta ao capital cultural, ou seja, formas dominantes de comportamento social (como falam, pensam, movem-se, etc.) que mantêm o poder e o sucesso nas mãos de uma minoria, construindo resistência a grupos hegemônicos.

Em suma, o ensino é compreendido como um conjunto de práticas discursivas que ajudam o indivíduo a aprender em socie-

dade e contribuir socialmente. Nesse sentido, a pedagogia crítica buscaria desenvolver no aluno o questionamento das diferentes práticas sociais a partir de suas próprias experiências, a fim de encontrar as respostas com base no seu conhecimento e na sua cultura.

De fato, essas postulações podem levar a uma interpretação da pedagogia crítica como um modelo romântico que não resolve uma série de problemas:

- Como formar intelectuais transformadores?
- Quais os riscos da transformação? A que ela levaria?
- A pedagogia crítica é passível de sistematização?
- Do que os alunos deveriam ser liberados? O conceito de liberação está sempre implícito num ambiente de pedagogia crítica? Todos os alunos deveriam ser igualmente liberados? A palavra “liberação” não teria significados totalmente diversos ao compararmos aos países de Primeiro e Terceiro Mundos? E as diferenças sociais em uma mesma sala de aula? Deveríamos liberar uns e não outros?
- Como transpor os pressupostos filosóficos à prática do dia-a-dia?
- “Fazer do mundo um lugar melhor” não seria uma postulação um tanto ingênua? O que significa tornar o mundo melhor para todos? “Melhor” em que sentido?

Talvez essas perguntas não encontrem respostas imediatas, mas é importante que sirvam como um alerta para que o questionamento continue. Sem dúvida, a pedagogia crítica não oferece nem poderia oferecer um modelo a ser seguido. Nas salas de aula de literaturas em línguas estrangeiras, ela passa a ser uma forma de pensar e agir sempre em prol da promoção de um leitor crítico e independente.

## Estilística crítica: uma proposta pedagógica

Por mais utópica ou romântica que ela possa ser vista, a pedagogia crítica facilita o envolvimento afetivo do aluno com o texto literário. Cabe aqui lembrar que um dos objetivos fundamentais do ensino de literatura é proporcionar ao aluno um contato que venha a ser uma experiência prazerosa, significativa, construtiva e transformadora. A literatura é antropológica-mente necessária por ativar o imaginário além dos limites do possível, por dizer o indizível, por garantir a fruição. Miall (2000) inclusive argumenta que a experiência literária é fundamental para o ser humano como espécie e sustenta que se trata de uma adaptação evolucionista.

A fruição literária, portanto, é uma experiência genuína. A Conscientização Literária,<sup>17</sup> um programa de iniciação que visa a desenvolver o processo pelo qual os alunos percebem a maestria verbal de textos criativos e de seu papel na vida humana, está calcada nos princípios da estilística crítica. Com esse programa, os alunos entram em contato com diferentes convenções, padrões de linguagem e formas textuais, no intuito de promover uma independência de avaliação sobre as escolhas lingüísticas do autor, dos efeitos destas escolhas no leitor e de suas implicações culturais e ideológicas. Isso resulta em uma expansão do repertório do aluno, o que facilita o estabelecimento de vínculos entre linguagem, textos e práticas sociais.

Para um trabalho com o texto literário, Candlin<sup>18</sup> enumera as seguintes ações:

1. investigar quais problemas o texto propõe;
2. decidir que informação deveria ser explorada;
3. codificar a relevância do assunto;

<sup>17</sup> ZYNGIER, 1994.

<sup>18</sup> Apud PENNYCOOK, 1994, p. 309.

4. discutir com os participantes e decidir quais os recursos seriam necessários para explicar o texto;
5. buscar ver o que está subjacente ao texto, ou seja, o que está escrito nas entrelinhas;
6. verificar como o conhecimento gerado na sala de aula pode ser estendido para outros contextos.

Segundo Candlin, essa metodologia poderá levar os alunos a relativizar, problematizar e personalizar a experiência de leitura. Além disso, ela favorece um entendimento intercultural e promove a percepção que o aluno passa a ter da realidade dentro e fora do ambiente institucional. E, lembrando a crítica de Evans, isso não implica escolher textos que tenham a mesma coloração política. Pelo contrário, quanto mais variados os textos, melhor refletirão as diferenças.

Hoje, a preocupação de como trabalhar o texto literário em sala de aula por uma perspectiva lingüística vai além da aquisição de habilidades, tornando-se uma espécie de política cultural. Nas palavras de Giroux:<sup>19</sup> “Both in and outside the academy this has meant a concern with analyses of the production and representation of meaning and how these practices and their effects are implicated in the dynamics of social power”.<sup>20</sup> Aqui a estilística crítica se afina com a análise crítica do discurso e a estilística feminista,<sup>21</sup> que desafiam a noção de senso comum e revelam meios de como fazer os textos serem lidos a partir de diferentes perspectivas políticas. A ênfase recai na noção consciente do leitor de qual ideologia fundamenta a produção do texto e qual está a colorir sua leitura.

---

<sup>19</sup> GIROUX, 1992, p. 2.

<sup>20</sup> “Tanto dentro quanto fora da academia, isso tem significado uma preocupação com análises da produção e da representação de significado e de como essas práticas e seus efeitos estão implícitos nas dinâmicas do poder social”.

<sup>21</sup> MILLS, 1992.

O ensino de literaturas de língua inglesa não pode estar restrito nem à transmissão de informações sobre o autor, o texto ou movimentos literários, nem se limitar à análise dos padrões lingüísticos que constituem o texto. À luz de uma pedagogia crítica, a leitura torna-se um evento prazeroso, em que o leitor se interroga como chegou a um determinado significado e o que isso representa. Na verdade, a leitura torna-se um espaço em que se interroga como o texto chega a significar. Um dos meios de promover esse evento é por meio do diálogo. A sala de aula não é mais um lugar onde a instrução acontece. Ela se transforma em um ambiente de colaboração genuína, onde alunos e professores trocam experiências e apresentam o resultado de suas buscas.

Para que isso ocorra, é preciso que o programa seja flexível, negociado e que reflita a dinâmica de um projeto, mais do que assuntos a serem assimilados. O conteúdo deve estar ligado a projetos concretos em que os alunos se engajem. Dessa forma, os alunos compartilham com o professor a responsabilidade do ensino. Quanto a formas de avaliação, várias são as sugestões: elaboração de artigos críticos para compor periódicos, *portfolios* em que os alunos vão acrescentando textos, bibliografias comentadas ou qualquer outro material que considerem relevante, oficinas de produção de textos, projetos de pesquisa, monografias, etc., sempre que possível de forma colaborativa. Quanto mais o grupo trabalhar em conjunto, mais fruição, mais trocas, mais genuína e memorável a experiência. O professor pode usar como critério de avaliação a disposição de se trabalhar em grupo e ajudar na solução de problemas, a capacidade de desenvolver uma postura crítica e os resultados da produção do trabalho colaborativo.

## Conclusão

Um dos problemas do ensino de literaturas e da estilística crítica tem sido a dissociação entre teoria e prática. Faz-se neces-

sário que os professores pensem não só no que ensinam, mas também nas condições sociais nas quais e para as quais eles o fazem. Os professores precisam saber que indivíduos estão ajudando a moldar, e não só se conseguiram cumprir as exigências do currículo. As pedagogias são formas de crítica social e cultural. A pedagogia crítica não pode ser reduzida a uma política de oposição. Ela deve ter como objetivo o desenvolvimento de métodos e abordagens que permitam ao indivíduo aprender a viver em sociedade e a contribuir efetivamente de forma construtiva, desenvolvendo sua capacidade de questionamento. Uma vez sabendo questionar, a resposta torna-se irrelevante.

Na sala de aula do século XXI, os alunos deveriam negociar com o professor o que gostariam de ler e discutir as razões de seu interesse. Em vez de se prescrever autores e livros, pode-se pedir aos alunos para investigarem o que acreditam ser interessante ler e o que a escolha deles implicaria, o que eles omitiriam e por que, como a experiência de leitura poderia vir a modificar sua vida, por que e como o texto por eles escolhido provoca determinadas reações. Em suma, o professor pensa com os alunos o que ler, como e por quê. A metodologia não pode ser padronizada. Ela necessita de ação criativa e tem por base a experiência dos atores do evento. Desta forma, os alunos tornam-se responsáveis pelo seu aprendizado, transformando-se em leitores críticos e conscientes. O ensino, então, está intimamente associado à pesquisa e à re-aprendizagem. A analogia que Shor<sup>22</sup> usa é a da frota de navios que parte junta. O professor não fica sentado no cais esperando que todos os barcos atraquem juntos. Ele está lá fora, no mar aberto, singrando as águas turbulentas com os alunos, passando pelas mesmas dificuldades e esperando chegar à margem junto.

É verdade que nem todo aluno está preparado para essa experiência. O mesmo se dá com relação ao professor. Shor conta

---

<sup>22</sup> FREIRE; SHOR, 1987.

que em muitas ocasiões teve de voltar ao ensino tradicional, porque os alunos não estavam preparados para essa mudança. Além disso, nem todas as experiências dão certo. O fracasso também faz parte do aprendizado.

É verdade que o ensino de literaturas em língua inglesa no Brasil tem-se mostrado resistente a mudanças. Em muitas salas de aula, o modelo de transmissão tem prevalecido. É também fato que a pedagogia crítica está longe de ser uma panacéia universal. No entanto, pode ser útil para orientar o ensino de uma leitura literária crítica e contextualizada, tornando-a uma experiência significativa para o aluno e ajudando-o a tornar-se um cidadão participante.

## Referências bibliográficas

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the language classroom*. A resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

PALA 1999 CONFERENCE, 1999, South Africa. EVANS, M. Literary stylistics vs. critical pedagogy in the teaching of literature to ESL students. In: PALA 1999 CONFERENCE, 1999, South Africa: University of Potchefstroom.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 1987.

\_\_\_\_\_. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FOWLER, R. Linguistics, stylistics: criticism? *Lingua*, n. 16, p. 153-165, 1966.

\_\_\_\_\_. "On critical linguistics" in Caldas- Coulthard In: C.R.; Coulthard, M. (Eds.) *Texts and practices*. Londres e Nova York: Routledge, 1996, p. 3-14.

\_\_\_\_\_ et alii. *Language and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.

GIROUX, H. A. *Border crossings*. Londres: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Educational Theory* n. 49, p. 1-19, 1999.

GRAFF, G. *Professing literature*. An institutional history. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.

JAKOBSON, R. Closing statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. A. *Style in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1960, p. 350-77.

KRAMSCH, C.; KRAMSCH, O. The Avatars of Literature in Language Study. *Modern Language Journal* 84, nº 4, 2000, p. 553-573.

MIALL, D. An evolutionary framework for literary reading. In: SCHRAM, D.; STEEN, G. *The psychology and sociology of literature*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 407:419.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Londres e Nova York: Longman, 1994.

PRESS, J. (Ed.). *The teaching of english literature overseas*. Londres: Methuen & Co. Ltd, 1963.

SCOTT, M. A Brazilian view of LA. In: JAMES, C.; GARRETT, P. (Eds.). *Language awareness in the classroom*. Londres: Longman, 1991, p. 278-289.

STRAW, S. B. Challenging communication: readers reading for actualization. In: BOGDAN, D.; STRAW, S. B. (Eds.). *Beyond communication*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 1990, p. 67-90.

VAN DIJK, T. Discourse, power and access. In: CALDAS-COULTHARD, C.R.; COULTHARD, M. (Eds.). *Texts and practices*. Londres e NY: Routledge, 1996, p. 84-104.

WIDDOWSON, H. G. *Stylistics and the teaching of literature*. Londres: Longman, 1975.

WINK, J. *Critical pedagogy*. Notes from the real world. Nova York: Addison-Wesley, 1996.



O nome do livro – *Caminhos e colheita* – traduz o objetivo central do projeto, que é a localização de elementos para identificação de rotas, rumos, contornos e perspectivas futuras para a área. A obra analisa as dimensões essenciais do ensino e da pesquisa da área em nosso país: aspectos legislativos, históricos, associativos, institucionais e acadêmicos.

**Cristina Maria Teixeira**

**Stevens**, doutora em literatura inglesa pela Universidade de São Paulo, é professora de literaturas de língua inglesa na Universidade de Brasília. É secretária da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês.

**Maria Jandyra Cavalcanti**

**Cunha**, doutora em linguística pela Universidade de Lancaster, Inglaterra, é pesquisadora na Universidade de Brasília. Publicou vários trabalhos no Brasil e no exterior na área de ensino de línguas estrangeiras.

**C**aminhos e colheita é o produto de um esforço historiográfico de professores e pesquisadores de várias universidades brasileiras que atuam na área de língua inglesa e literaturas correspondentes. A obra apresenta elementos para identificação de rotas, rumos, contornos e perspectivas futuras para a área. Analisa aspectos legislativos, históricos, associativos, institucionais e acadêmicos do ensino e da pesquisa da área em nosso país.

Código EDU: 366609

ISBN 85-230-0735-0



9 788523 007355