

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS**



***“WE’RE NOT JEWS” E “MY SON THE FANATIC”  
DE HANIF KUREISH. O TEXTO LITERÁRIO  
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA***

**MESTRADO EM ESTUDOS ANGLÍSTICOS  
(Literatura Inglesa)**

**PAULA ALEXANDRA VALENTE COUTO**

**2008**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS**



***“WE’RE NOT JEWS” E “MY SON THE FANATIC”***  
***DE HANIF KUREISH. O TEXTO LITERÁRIO***  
***NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM***  
***DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA***

**PAULA ALEXANDRA VALENTE COUTO**

**MESTRADO EM ESTUDOS ANGLÍSTICOS**  
**(Literatura Inglesa)**

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Luísa Flora

2008



## RESUMO

### **“We’re Not Jews” e “My Son the Fanatic” de Hanif Kureishi. O Texto Literário no Processo de Ensino – Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira**

*Dissertação de Mestrado em Estudos Anglísticos  
(Literatura Inglesa)*

O presente estudo, que resulta da intersecção de várias áreas do saber como a língua, a literatura e a cultura associadas à didáctica, à pedagogia e à leitura, almeja reflectir sobre o modo como o texto literário poderá integrar o processo de ensino-aprendizagem da unidade de leitura extensiva.

No primeiro capítulo enunciam-se alguns pressupostos teóricos que justificam a integração do texto literário no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. Apesar da especificidade atribuída ao texto literário, afirma-se a vitalidade linguística, criativa, temática e sociocultural que o transforma em material didáctico-pedagógico fundamental para a leccionação do domínio da leitura extensiva.

No segundo capítulo procura-se analisar as especificidades da literatura, uma arte singular que também se caracteriza por ser uma construção de palavras que faz uso da língua. Tendo em mente os textos seleccionados para o corpus da tese, observa-se a redefinição do cânone literário e a relação dialógica que a literatura mantém com a

história através da representação que faz e da interpretação que apresenta do real.

Seguindo a estrutura dos antecessores, o capítulo III está dividido em três partes. Nas duas primeiras procede-se à análise dos dois contos que constituem a pedra basilar desta tese: “My Son the Fanatic” e “We’re Not Jews” de Hanif Kureishi, pois integraram a unidade de leitura extensiva dos 8º e 9º anos de escolaridade. Na última parte do capítulo, os dois textos são analisados à luz de algumas especificidades e contradições da sociedade britânica actual.

A partir dos textos de Kureishi, o capítulo IV apresenta-se como a súpula do trabalho realizado em contexto de sala de aula, complementada pelos documentos em anexo.

Na conclusão analisam-se finalmente os objectivos gerais e as novas exigências da actividade docente, especialmente os que dizem respeito à formação integral e humanista do indivíduo no contexto da globalização.

## ABSTRACT

**“We’re Not Jews” and “My Son the Fanatic” by Hanif Kureishi.  
Learning English as a Foreign Language through Literature.**

*Master Dissertation in English Studies  
(English Literature)*

This dissertation aims at showing the pedagogical richness of the literary text.

Considering that inside an EFL classroom the teacher must create the proper environment to allow pupils not only to manipulate the language structures but also to relate to a different culture and way of life, cultural awareness is an important part of a second language acquisition.

Thanks to new technologies teachers of English have many materials and methodologies at their disposal. However, several questions must be put. What sort of resources should be used in the English classroom? What is the role of literature in the acquisition of a foreign language? Is literature a useful pedagogical resource?

We begin by stating the goals of this dissertation and examining the principles and documents that regulate the teaching - learning process of English as a foreign language.

Chapter I considers the pedagogical richness of the literary text because it allows teachers to develop a very useful and interesting work with pupils.

Chapter II highlights the concept of literature, as a creative language construction and as a social, historical and cultural structure that reflects human identity. We also try to demystify some of the wrong ideas which Portuguese teachers still have about the use of literary texts inside a language classroom.

Chapter III offers an analysis of the selected short stories by Hanif Kureishi, and focus on their importance in the learning-teaching process.

Finally chapter IV presents some reflections about the work done with students inside a language classroom supported by all the unit and lesson plans presented as appendixes. This chapter also considers the importance of literature in the acquisition of a second language. It allows teachers to build up a very useful and interesting work with pupils.

## **PALAVRAS – CHAVE**

**“We’re Not Jews” e “My Son the Fanatic” de Hanif Kureishi.  
O Texto Literário no Processo de Ensino – Aprendizagem da  
Língua Inglesa como Língua Estrangeira**

*Dissertação de Mestrado em Estudos Anglísticos  
(Literatura Inglesa)*

1. Língua estrangeira
2. Ensino – aprendizagem
3. Literatura
4. Cultura
5. Leitura

## **KEY WORDS**

**“We’re Not Jews” and “My Son the Fanatic” by Hanif Kureishi.  
Learning English as a Foreign Language through Literature.**

*Master Dissertation in English Studies  
(English Literature)*

1. Foreign language
2. Teaching – learning
3. Literature
4. Culture
5. Reading

## ÍNDICE:

INTRODUÇÃO - Ensinar hoje _____	- 12 -
Notas _____	- 19 -
CAPÍTULO I - Desmistificar Ideias, Desbravar Novos Caminhos-	20 -
1.1 - A literatura e o processo de ensino-aprendizagem do domínio da leitura extensiva _____	- 22 -
1.2 – Abordagens metodológicas e as actividades de sala de aula	- 30 -
1.3 – O conto e a leitura extensiva _____	- 35 -
1.4 - Notas _____	- 43 -
CAPÍTULO II - Democratizar a Literatura _____	- 46 -
2.1 – Uma arte particular _____	- 48 -
2.2 – Uma construção de palavras _____	- 55 -
2.3 – As estórias da história _____	- 60 -
2.4 – Redefinição(ões) do cânone literário _____	- 66 -
2.5 – Literatura e leitura _____	- 71 -
2.6 - Notas _____	- 75 -
CAPÍTULO III - Um olhar para além dos estereótipos _____	- 78 -
3.1 – “My Son the Fanatic” _____	- 81 -
3.2 – “We’re Not Jews” _____	- 93 -
3.3 – Uma nova forma de ser britânico _____	- 104 -
3.4 - Notas _____	- 110 -

CAPÍTULO IV - Uma Experiência Pedagógica _____	- 114 -
4.1 – Preparação da unidade de leitura extensiva _____	- 117 -
4.2 – As tarefas / actividades na sala de aula _____	- 124 -
4.3 – Os materiais didácticos _____	- 130 -
4.4 – Eu e o Outro: a formação integral do aluno _____	- 134 -
4.5 - Notas _____	- 139 -
CONCLUSÃO - Rumo ao Futuro _____	- 142 -
BIBLIOGRAFIA _____	- 148 -
ANEXOS _____	- 158 -

## **INTRODUÇÃO**

### **Ensinar hoje**

Teaching (...) in the twenty first century will demand more flexibility (...) we can't possibly know everything about our academic field, but we can be more prepared for what we actually do in the classroom. (...) Teachers should read contemporary literature, go to the theatre and movies, watch television, write in all forms, and reflect on how all these activities contribute to what we do in class.

Elaine Showalter, *Teaching Literature*, 2003



Hoje em dia colocam-se grandes desafios ao trabalho docente. Parar no tempo, não fazer face às novas realidades, não inovar em termos educativos, põe em causa não só a prática docente como a formação das gerações mais novas. Insistir em práticas educativas mediatizadas e em recursos formatados, que visam o sucesso fácil e imediato, pode pôr em risco uma formação que se pretende mais exigente.

O ensino de uma língua estrangeira deve ser contextualizado de modo a fornecer aos alunos as ferramentas necessárias à comunicação, pois o principal objectivo é ajudar o aprendente a desenvolver capacidades que o tornem um falante competente, a nível de uma segunda língua, quer do ponto de vista linguístico, quer do ponto de vista cultural.

A língua faz parte da cultura, pois os valores e as normas de uma sociedade são construídos e comunicados através da língua. A aprendizagem de uma nova língua constitui um espaço de desenvolvimento de novas competências linguísticas e de apropriação de diferentes vivências socioculturais. Aprender inglês pressupõe, segundo o *Programa de Inglês do 3º Ciclo LE I<sup>1</sup>* (daqui em diante *Programa*), desenvolver “todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar.” (*Programa Nacional de Inglês L.E. I, 1995, p.2*) Tornar-se falante de uma segunda língua, significa, de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Línguas Estrangeiras* (daqui em diante *CNEB*),

(...) apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos, que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de

aprendizagem – o saber fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade / interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver. (CNEB, 2004/2005, p.40)

A ideia de que a língua é uma construção cultural é a pedra basilar que sustenta este trabalho, e é, também, o princípio regulador da construção do *Programa* e do *CNEB*, documentos essenciais, apresentados em anexo, uma vez que orientam a prática educativa que fundamenta esta tese.

Numa primeira abordagem aos documentos orientadores do processo ensino – aprendizagem da língua inglesa, verifica-se que língua e cultura são realidades transversais que atravessam os cinco domínios organizadores dos saberes e as competências a desenvolver: produção e interpretação de textos, língua inglesa, sócio-cultural, atitudes e valores e, por último, mas não menos importante, a leitura extensiva, como demonstra o seguinte diagrama:



Fig. 1 - Programa Nacional de Inglês L.E. I, 1995, p.11

Como competências específicas de comunicação das línguas estrangeiras o *CNEB* define, a nível da compreensão: ouvir / ver e ler;

a nível do interagir: ouvir / falar e ler / escrever; a nível da produção: falar / escrever e por último o saber aprender. Em suma, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve pautar-se não só pelo desenvolvimento das várias competências específicas da comunicação, mas também pelo reconhecimento e utilização de várias abordagens e metodologias que o professor tem ao seu dispor.

Evidentemente que a língua é, sempre, um domínio fundamental à volta do qual se estrutura o processo de ensino-aprendizagem, visto que ela é o objecto de estudo e é através dela que se tem acesso ao outro. No entanto, a língua não é só falada também é escrita e lida. A leitura é uma das competências e uma das principais estratégias para a aquisição da língua estrangeira e é neste domínio que o aprendente se pode tornar mais autónomo, pois é ele que interage e negocia significados com o texto.

Através da leitura o aprendente toma consciência e familiariza-se com a fonética, com o ritmo da língua e com o sentido semântico das palavras. Progressivamente consegue deduzir outros significados ou até outras palavras a partir do vocabulário já conhecido, como ilustra Catherine Wallace:

One such skill is phonetic awareness, as evidenced by sensitivity to the sound constituents of words, allowing the learner reader to map the letters in words onto an equivalence of sound.

Readers are helped by making analogies between new and known words, making wider use of their linguistic knowledge (...)  
(Carter & Nunan, 2005, pp. 21 – 22)

A importância dada ao domínio da leitura tanto no *CNEB*<sup>2</sup> como no *Programa* realça como a leitura, e paralelamente a escrita, são partes fundamentais da comunicação humana.

Embora enunciada como um dos objectivos do *Programa*<sup>3</sup>, a leitura extensiva tem vindo a revelar-se ao longo dos anos, pela prática

docente e pela atenção a ela reservada, como o elo mais fraco dos cinco domínios programáticos anteriormente anunciados, apesar das potencialidades didácticas que encerra. Assim, parece pertinente reflectir acerca da importância do texto literário<sup>4</sup> no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no terceiro ciclo do ensino básico, uma vez que constitui uma base de trabalho fundamental.

Ainda que não se reconheça ao texto literário autenticidade pedagógica<sup>5</sup>, a verdade é que se confere à literatura um conjunto de atributos que a qualificam como material didáctico-pedagógico essencial para a exploração temática e linguística do domínio da leitura extensiva. Procura-se analisar a forma como a literatura pode servir de base ao desenvolvimento das competências comunicativas essenciais da língua como ler / escrever e ouvir / falar, levando o aprendente a usar a língua estrangeira de uma forma eficaz. Mais do que reforçar as competências essenciais, através do texto literário pretende-se apresentar uma nova abordagem de temas diversificados na sala de aula, desenvolvendo o espírito crítico dos alunos.

Por outro lado, como o terceiro ciclo se caracteriza como um nível de ensino intermédio, em que o trabalho de sala de aula ainda se apoia muito no auxílio do professor, dado que o domínio sócio-afectivo é essencial, a literatura pode desempenhar um papel determinante na formação dos jovens. Nesta faixa etária, dos 12 aos 15 anos de idade, a literatura pode desencadear uma interacção entre a narrativa e o aluno, pondo em evidência a sua experiência pessoal ao mesmo tempo que desenvolve o seu espírito crítico. Collie e Slater reforçam esta ideia quando afirmam:

(...) literature, which speaks to the heart as much as to the mind, provides material with some emotional colour, that can make fuller contact with the learner's own life, and can thus counterbalance the

more fragmented effect of many collections of texts used in the classroom. (Collie & Slater, 2004, p.2)

Mais do que apresentar pressupostos teóricos pretende-se, também, expor, examinar e apontar práticas, procedimentos e resultados que derivam da experiência vivida na sala de aula. Este trabalho ambiciona desbravar e apontar novos caminhos, renovar práticas pedagógicas, desmistificar alguns preconceitos que tendem a perpetuar algumas práticas educativas em voga no nosso sistema de ensino.

A literatura, e mais especificamente o texto literário, como forma de arte que faz parte da cultura de um país, ao apresentar e interpretar o real de um modo peculiar, abre novos caminhos didáticos, pedagógicos e metodológicos que outro tipo de recurso educativo dificilmente abrange. A literatura é a forma de arte que espelha as vivências sociais, culturais, históricas e identitárias de um povo. Excluir o texto literário do processo de ensino – aprendizagem da língua estrangeira não faz sentido, porque aprender uma nova língua implica também entender uma nova cultura e utilizá-la num diálogo intercultural.

Na era global e com o diluir de fronteiras não faz mais sentido perspectivar o ensino de uma segunda língua como um receituário que se aplica em contextos comunicacionais diversos. Cabe ao professor fazer escolhas.

## Notas

---

<sup>1</sup> Designa-se como LEI, a língua estrangeira que o aluno inicia no seu percurso escolar no 5º ano de escolaridade, no segundo ciclo do ensino básico.

<sup>2</sup> A leitura é uma das competências específicas considerando-se que devem ser lidos “textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.” (CNEB, 2004/2005, p.48)

<sup>3</sup> No ponto três do *Programa de Inglês do 3º Ciclo LE I* está enunciado como objectivo para o 3º ciclo: “Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em Língua Inglesa.” (Programa, 1995/1996, p.7)

<sup>4</sup> De um modo muito genérico, entende-se o texto literário como uma construção linguística e semântica realizada através de um acto de enunciação e regulada pelas normas e convenções do sistema literário que se destina a ser lido e decodificado pelo leitor receptor. Para mais informação leia-se Aguiar e Silva (1994) e veja-se em especial capítulo I e II desta dissertação.

<sup>5</sup> A questão da autenticidade dos materiais didácticos, utilizados na aprendizagem de uma língua estrangeira, é controversa. Segundo Freda Mishan, pode-se avaliar os materiais autênticos a partir de duas perspectivas diferentes que resultam do desígnio natural dos aprendentes para comunicar. Um determinado material didáctico-pedagógico tem que ser fiel ao contexto da sua cultura original e deve ter por objectivo fomentar actos comunicativos originais, tendo em conta o contexto e a função sociocultural da língua alvo. Os materiais autênticos estimulam os aprendentes para a aprendizagem da nova língua e deste modo a autenticidade pode ser encarada como algo que, por um lado, reside intrinsecamente nos textos, como por exemplo, os artigos de jornais, os menus, os bilhetes de transportes ou até mesmo os textos literários; por outro, a autenticidade também pode ser algo que se confere a um determinado texto, propositadamente escrito, para ser exemplificativo de situações particulares de comunicação na sala de aula. Para mais informação leia-se Mishan (2005) Capítulo I.

## **CAPÍTULO I**

### **Desmistificar Ideias, Desbravar Novos Caminhos**



## **1.1 - A literatura e o processo de ensino-aprendizagem do domínio da leitura extensiva**

Desde a publicação do *Programa*, no ano lectivo de 1995 / 1996, que o domínio da leitura extensiva tem provocado algum desconforto chegando ao ponto de ser claramente negligenciada<sup>1</sup> por um vasto número de professores. Várias razões podem ser apontadas para esta descrença, há porém três motivos que gostaria de realçar: as dificuldades dos alunos, a falta de tempo e a falta de materiais didácticos específicos. Nos últimos anos as principais editoras de manuais escolares têm vindo a desenvolver um esforço nesta área, todavia, os textos seleccionados, na minha óptica, não são os mais adequados e podem ser questionados, apesar de alguns desses títulos integrarem a lista de sugestões<sup>2</sup> do *Programa*.

Dos trinta e um títulos seleccionadas pelo *Programa* para a leccionação da leitura extensiva, para os três anos do Ensino Básico, somente duas das obras indicadas são colectâneas de contos literários, as restantes, a grande maioria, são adaptações, no mínimo discutíveis, de textos considerados canónicos. A este propósito Alcinda Pinheiro de Sousa na análise comparativa que realizou da obra *Frankenstein or the Modern Prometheus* de Mary Shelley, de 1831, e da adaptação com o mesmo título para “Stage 3 Early Intermediate” no âmbito da colecção Longman Classics, tece algumas considerações que parecem pertinentes para o decurso deste trabalho. Reportando-se ao texto editado pela Longman, Alcinda Pinheiro de Sousa mostra como o texto adaptado para além de subverter a estrutura narrativa, banaliza e distorce o texto, aniquilando os princípios epistemológicos que servem de base ao romance publicado no século XIX, de tal forma que

a versão da Longman, em alguns aspectos, nada tem a ver com o original, e afirma:

(...) após uma tal experiência e entendendo eu por aula de inglês aquela onde a língua falada e escrita emerge de contextos culturais específicos, sendo concedido à arte *um* dos lugares de primazia, passei a defender, com mais convicção ainda, a tese de que o texto literário, bem como toda e qualquer forma de expressão da criatividade humana (da pintura ao cinema, passando pela música, por exemplo) pode e deve estar presente num contexto de ensino de língua (...) (Sousa, 1997, p.26)

Partindo deste princípio que considera a literatura (e outras formas de arte) como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, e acreditando que a literatura é o objecto de estudo principal do domínio da leitura extensiva, ao longo deste trabalho pretendem-se desmistificar algumas ideias preconcebidas. Tomando como referência os contos “We’re not Jews” e “My Son the Fanatic” do escritor britânico Hanif Kureishi, é objectivo deste trabalho apontar pistas de reflexão e exemplos de boas práticas que contribuam para o sucesso educativo nesta área específica.

A palavra literatura parece ter para alguns professores de língua inglesa uma carga formal excessivamente elitista que a afasta do contexto do ensino da língua. Convencionou-se que o texto literário é demasiado formal, inacessível a um aprendente de língua estrangeira, porque o modo como utiliza a língua é elaborado e pouco usual, muitas vezes bastante afastado do uso que um falante nativo faz da língua no seu dia a dia.

É efectivamente um erro crasso negar ao discurso literário a especificidade, que de alguma forma o distingue de outros tipos de discurso. No entanto, e apesar da maior incidência de certas características linguísticas neste tipo de texto, não podemos afirmar categoricamente que a linguagem literária é um desvio à norma,

hermética e fechada, bem pelo contrário, como salienta Gillian Lazar, o texto literário por vezes é permeável e confunde-se com outros textos:

Perhaps it is difficult deciding which texts are literary because one of the hallmarks of literature is that it feeds creativity on every possible style and register – it has become the one form of discourse in which any language is permissible. (Lazar, 2005, p.6)

Há que realçar que o texto literário emprega a língua de um modo criativo, como refere Lazar, mas não é de todo a única forma de escrita ou de comunicação humana a fazê-lo. Como Ronald Carter tem vindo a destacar, nos últimos vinte anos, em várias publicações da especialidade, a criatividade não é uma característica que só pode ser exclusivamente imputada ao texto literário, ela está presente no discurso do quotidiano; em sua opinião,

(...) creativity and cultural embedding are not the exclusive preserve of canonical texts but are pervasive in the most everyday uses of language (...) Everyday conversation reveals uses of language that are strongly associated with criteria for 'literariness' (Carter, 1997, p.160).

A propósito da originalidade e criatividade da linguagem de um anúncio publicitário, Carter acrescenta “These examples are some of many kinds of linguistic creativity that one finds in a corpus of everyday conversation and in our everyday encounters with language.” (Carter & McRae, 1999, pp.9 – 10).

Deste modo, um determinado texto não pode ser considerado um artefacto auto-suficiente, independente e alheio à realidade que o circunda. Em contexto de ensino-aprendizagem, o texto literário não poderá possuir um estatuto especial na aula de língua inglesa, deve sim ser encarado como mais um recurso pedagógico, um material autêntico, que, não tendo sido especificamente produzido para fins

didáticos, faz uso da língua de um modo criativo, incorpora reflexões inexistentes noutros tipos de materiais, abrindo a aprendizagem à discussão, à partilha de ideias, o que pode constituir uma forte motivação para o estudo da língua. No entanto, deverá ser explorado em conjunto com outros materiais, por exemplo, bandas desenhadas, horários ou bilhetes de transportes, imagens, panfletos, mapas, jornais, filmes, anúncios publicitários, canções, músicas<sup>3</sup>, etc.

Embora se trate de um tipo de texto, como declara Carlos Reis, que “configura um universo de natureza **ficcional**” (Reis, 2001, p.169), que constrói um “**mundo possível**”, que se relaciona com o mundo real através “da **verosimilhança**” (Reis, 2001, p.172), no contexto de aquisição de uma segunda língua, o texto literário, ficcional e representativo de várias formas de pensamento e de projecção da realidade, oferece ao aprendente um acesso privilegiado ao contexto cultural e social de uma determinada sociedade. Como afirmam Joanne Collie e Stephen Slater:

It is true of course that the ‘world’ of a novel, play or short story is a created one, yet it offers a full and vivid context in which characters from many social backgrounds can be depicted. (...) This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society. (...) Literature is perhaps best seen as a complement to other materials used to increase the foreign learner’s insight into the country whose language is being learnt. (Collie & Slater, 2004, p.4)

Por consequência, e inferindo o sentido das palavras de Collie e Slater, pode afirmar-se que o texto literário está intimamente ligado ao domínio sócio-afectivo, o que permite ao aprendente de língua estrangeira estabelecer laços de afinidade e interagir com o texto.

A motivação e o grau de envolvimento dos alunos na leitura e na realização das actividades determinam o sucesso da aprendizagem. Ao contrário da convicção de muitos professores de língua inglesa, o

texto literário motiva e estimula o interesse dos alunos, que geralmente aderem às actividades propostas e demonstram ter sempre uma opinião formada acerca das temáticas abordadas. A literatura, como destaca John Carey, não é uma ciência exacta, mas é um campo de acumulação de experiências onde está representado qualquer tópicio do pensamento humano, uma infinidade de múltiplas opiniões. (Carey, 2005, p.202) A diversidade é a essência da literatura, portanto, segundo esta óptica, não será difícil entender a fácil adesão do aluno ao texto literário, um mundo ficcional onde se movimentam personagens e apresentam acções com as quais o aluno se poderá identificar parcial ou totalmente. Por norma o texto literário desperta emoções e sentimentos no leitor e este princípio não pode ser marginalizado na prática lectiva, o aprendente deve ser encorajado a partilhar as suas opiniões e experiências, utilizando sempre a língua inglesa como meio de expressão. (Kramsch, 1994, p.134)

O papel do professor revela-se fundamental, pois a ele cabe seleccionar os textos, as estratégias e os materiais que darão forma ao processo de ensino-aprendizagem. Alcinda Pinheiro de Sousa realça que deve ser concedido à arte, e neste caso específico à literatura, um lugar de destaque na sala de aula “mas desde que, e *só desde que*, chegue aos alunos da forma mais adequada.” (Sousa, 1997, p.26. *Itálico meu.*) Entende-se assim o trabalho do professor na fase preparatória do processo de ensino-aprendizagem como fulcral, porque é necessário conhecer bem o público-alvo com quem se trabalha. As características do grupo / turma (culturais, sociais, étnicas, económicas e o nível linguístico) condicionam a escolha de um determinado texto, estratégias, materiais e metodologias; a corroborar esta ideia está a seguinte afirmação:

(...) o professor tem que ser, perante uma sua *determinada* turma, cada vez mais, o exclusivo responsável pelos objectos de estudo, os quais deve escolher e levar a interpretar, não apenas segundo os níveis etários e linguísticos, mas também de acordo com as especificidades étnicas, socio-económicas e culturais, entre outras, dos alunos. (Sousa, 1997, p. 26)

Com o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, o papel central da acção na sala de aula é conferido ao aluno, ele é quem dialoga, interage e negocia significados com o texto, recorrendo à sua experiência pessoal. Para encetar um diálogo com um texto, o aluno necessita de conhecimentos que lhe permitam entrosar-se com ele. Este conhecimento prévio de alguns mecanismos de funcionamento do texto é designado como competência literária, um conjunto de estruturas que possibilita a compreensão intrínseca do texto, levando o leitor a reconhecer as convenções do mesmo<sup>4</sup>.

O professor de língua estrangeira, todavia, deve reflectir se de facto os seus alunos, que muitas vezes tomam contacto com um texto literário em língua estrangeira pela primeira vez, possuem competência literária. A competência literária não pode ser separada da competência linguística, pois ambos os conceitos dependem um do outro. Ao professor compete a selecção e produção de bons materiais didácticos que exijam do aprendente várias inferências acerca do texto; e ao aluno cabe o papel de cimentar o conhecimento prévio que já possui ou deve possuir da língua materna<sup>5</sup>.

A partir do texto, o aluno descobre um mundo aliciante, não só porque é um produto que estimula a imaginação, mas também porque faz uso da língua, o que possibilita a aquisição de novos conhecimentos a nível da estrutura da língua como o vocabulário, novas estruturas gramaticais e semânticas, conforme argumentam Bassnett e Grundy:

When the language learner approaches a literary text, he or she should do so not in a spirit of humility (the ‘how-will-I-ever-understand-what-such-a-great-writer-has-written approach) but in a spirit of discovery. As the reader explores literature, so not only do new worlds open up in the imagination, but new layers of language used and new examples of linguistic dexterity are exposed. (Bassnett & Grundy, 1993, p.2)

O professor deve fomentar o espírito de iniciativa e de descoberta, ajudando o aluno a tornar-se mais independente e autónomo.

Materiais que fazem uso da linguagem representativa<sup>6</sup>, como o texto literário, filmes ou bandas desenhadas, entre outros, simultaneamente estimulam a imaginação e ajudam o aluno não só a desenvolver as competências comunicativas e linguísticas da língua, como também a expandir a capacidade de raciocínio na língua alvo. O processo de ensino-aprendizagem centrado na linguagem representativa possibilita ao aprendente questionar, subverter, manipular os diferentes usos como forma de aquisição dessa língua; John McRae sublinha “the rules are questioned, played round with, and put to different uses as part of that ongoing process of language acquisition.” (Carter & McRae, 1999, p.17)

Mais do que desenvolver as quatro principais competências específicas da comunicação enunciados no *CNEB*: ouvir / falar, ler / escrever, o docente deverá pautar a sua acção pelo desenvolvimento de uma quinta competência que está intrinsecamente ligada ao processo de ensino, mas que nem sempre é valorizada: o saber pensar. No processo de aquisição da nova língua, esta competência é fundamental, pois ela vai além da mera prática gramatical que se cinge à simples repetição e reforço de estruturas. Pensar obriga o aprendente a questionar e explorar o uso da língua como veículo de comunicação. De acordo com McRae esta é uma das principais vantagens que

advêm do interface entre o estudo da língua e da literatura: “Learners are therefore being encouraged not to learn or to repeat examples of language, but to develop their own thinking skills, and to acquire the language (...)” (Carter & McRae, 1999, p.30)

O ensino de uma segunda língua através da literatura, ainda que esta seja encarada como mais um recurso pedagógico, apesar de ser o principal objecto de estudo do domínio da leitura extensiva, deve efectuar-se através da utilização de textos que poderão ou não pertencer ao cânone literário. Guy Cook reconhece que muitos estudiosos advogam que, do ponto de vista pedagógico, os textos considerados canónicos são irrelevantes para os alunos contemporâneos. (Carter & McRae, 1999, p.151) Embora esta não seja uma questão a aprofundar neste trabalho, importa aqui referir que talvez essa seja uma tese no mínimo discutível. O mais importante será ir ao encontro dos interesses do aprendente e conciliar os vários princípios que estão em jogo: tradição, contemporaneidade e necessidades da turma.

No entanto, também há a realçar a necessidade de seleccionar textos contemporâneos não canónicos<sup>7</sup>, pois, segundo Cook, eles podem conferir ao aluno um papel mais activo e central na sua aprendizagem, motivando-os a formar os seus próprios juízos de valor acerca do texto:

Going outside the canon may lead students actively to confirm and create their own judgments of excellence in the present, rather than passively receiving the judgments of others from the past. (Carter & McRae, 1999, p.164)

Todavia, há que admitir que qualquer texto literário, desde que bem enquadrado e analisado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, pode motivar os alunos para as actividades da aula e

para a aprendizagem da língua, quer seja um texto do século XIX considerado canónico, quer seja um texto publicado recentemente.

## **1.2 – Abordagens metodológicas e as actividades de sala de aula**

Se a selecção do texto constitui uma das mais importantes fases da planificação do trabalho docente, a escolha da abordagem metodológica ao texto também o é. São três as possíveis abordagens a ter em mente quando se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem: literária, linguística e pessoal. A abordagem literária transforma o texto num objecto central da aula, dando preponderância ao papel do professor, que fornece aos alunos informações acerca dos diversos movimentos e géneros literários, do contexto político, social, cultural e histórico das várias épocas literárias, assim como alguns dados importantes relativos aos autores e recursos estilísticos do texto. Há pouca preocupação em usar esse conhecimento de modo a levar os alunos a dialogar com o texto e produzir significados próprios. Segundo Carter e McRae esta é uma abordagem que

(...) do[es] not bear any systematic relation to the development of linguistic skills in students and those teaching literature in this way would probably be opposed to any notion that literature and language study might be integrated. (Carter & McRae, 1999, xxi)

Com a abordagem linguística, cujo objectivo essencial é pôr o aluno em contacto com as subtilidades e o uso criativo da língua, pretende-se ajudar o aprendente a encontrar caminhos que o levem à compreensão do texto e das especificidades da língua, de uma forma autónoma e metódica. Os proponentes desta metodologia defendem que o aluno, através do texto literário, pode desenvolver uma

consciência linguística i.e. que tome conhecimento dos mecanismos de utilização da língua. A linguagem, ou mais especificamente a estrutura da língua, tem que ser evidenciada aquando da análise textual, nomeadamente através da selecção de partes do texto que ilustrem o funcionamento da língua. Carter e Long esclarecem:

The proponents of this model argue that literature is made from language and that the more students can read in and through language the better able they will be to come to terms with a literary text as literature. (Carter & Long, 1991, p.2)

A abordagem pessoal pretende incrementar o envolvimento do aluno com o texto. Embora com resultados não muito claros, uma vez que a avaliação neste domínio não é fácil, este tipo de metodologia assenta no princípio que o aluno progressivamente pode tomar consciência de questões que poderão influir directamente ou indirectamente no seu comportamento. O objectivo é aumentar a sensibilidade do aprendente de modo a levá-lo a ter consciência do mundo que o rodeia. A literatura pode ser encarada como uma forma de enriquecimento pessoal e os textos deverão ser apropriados às características da turma. Assim, terá que haver uma preparação prévia para os temas que irão ser abordados. Carter e Long defendem:

Helping students to read literature more effectively is helping them to grow as individuals as well as in their relationships with the people and institutions around them. To encourage personal growth the teacher has to stimulate and enliven students in the literature class by selecting texts to which students can respond and in which they can participate imaginatively, by promoting the kind of conditions for learning in the classroom which will make the reading of literature a memorable, individual and collective experience (...) (Carter & Long, 1991, p.3)

Para a implementação do processo de ensino-aprendizagem, o ideal seria que o docente tivesse um espírito eclético e pudesse aproveitar o melhor que estas metodologias oferecem, adaptando o seu

trabalho às características das turmas. Na minha perspectiva, as diversas abordagens combinadas entre si poderão dar origem a um trabalho inovador, que desenvolva as diversas competências comunicativas, sócio-culturais e emotivas do aprendente e que, em suma, permita uma discussão séria de vários assuntos ou temas.

O processo de ensino-aprendizagem deve-se pautar por uma sequência de tarefas comunicativas, que envolva o aprendente na compreensão, manipulação, produção e interacção com o texto e a língua alvo. A língua é sempre utilizada com um propósito comunicativo, independentemente do objecto de trabalho ser o texto literário ou não.

Muitas das estratégias a pôr em prática no âmbito do estudo do texto literário já são, na sua maioria, utilizadas pelos professores de língua estrangeira noutros contextos, como afirmam Carter e Long:

(...) a whole range of strategies drawn mainly from the language teaching classrooms are applied to the teaching of reading literature in a second or foreign language. This means that standard EFL procedures such as cloze, prediction, creative writing, role play, etc are deployed for purposes of opening up the literary text and releasing its meaning. (Carter & Long, 1991, pp.7 – 8)

Todas as actividades da sala de aula devem centrar-se no aluno, pois ele é o principal interveniente no processo de aprendizagem. Neste sentido, ao seleccionar as estratégias para a aula, o docente deverá dar primazia ao trabalho de pares e de grupo. Este tipo de actividades motiva os alunos porque são eles que procuram, descobrem, trabalham e apresentam a informação, num processo dinâmico e activo que Alan Durant denomina de “learning by doing”. (Carter & McRae, 1999, p.75) Ao resolver as tarefas e os problemas propostos, o aluno vai progressivamente tornando-se mais independente e seguro em relação à língua que utiliza para comunicar,

dado que as estratégias de trabalho favorecem a interacção entre os vários elementos que constituem o grupo.

Torna-se importante que o professor, ao desenhar o plano das suas aulas, dê primazia às tarefas, porque como destaca Durant elas formulam “instructions (...) – in the imperative form – rather than questions: the aim of a workshop is to enable students to learn through doing.” (Carter & McRae, 1999, p.77) Neste âmbito as instruções, fornecidas pelo docente, têm que ser claras e precisas, caso contrário, o aprendente poderá não ser capaz de realizar a tarefa com sucesso.

Para Durant as tradicionais questões de compreensão de conteúdo normalmente definem as relações de poder na sala de aula e não vão além do diálogo controlado entre o professor e o grupo de alunos. Esta estratégia pode revelar-se redutora, uma vez que as questões colocadas podem não ser claras e entram o processo de ensino-aprendizagem. (Carter & McRae, 1999, p.76) Por outro lado, há também que considerar que a estratégia de pergunta / resposta pode interferir com problemas de auto-estima, do domínio sócio-afectivo do aluno, que se sente pouco à vontade para responder a perguntas ou expor-se perante a turma quando não tem a certeza de que a resposta pretendida é aquela que ele formula.

A estratégia pergunta / resposta pode, de facto, ser inibidora e até constrangedora; porém, quando realizada de um modo inteligente, pode suscitar e fomentar a discussão.

O texto literário por natureza própria, pela criatividade e diversidade que o caracterizam, fornece ao aprendente uma vasta base de trabalho, pistas de reflexão, que o ajudam a questionar, a pensar e a ampliar a sua visão do mundo. Segundo John Carey, a literatura é a

única forma de arte que expõe o leitor a diferentes pontos de vista, muitas vezes antagônicos entre si:

“It is that literature gives you ideas to think with. It stocks your mind. It does not indoctrinate, because diversity, counter argument, reappraisal and qualification are its essence. But it supplies the material for thought. Also, because it is the only art capable of criticism, it encourages questioning and self-questioning.” (Carey, 2005, p.208)

Assim, os textos devem ser abordadas numa perspectiva crítica e num ambiente aberto a interações em grupo ou individuais, para que o aluno dê voz às suas experiências e emoções, interaja com o texto, num diálogo profícuo, de maneira a fazer perguntas e procurar respostas. Freda Mishan declara que o professor é um mediador neste processo:

(...) for teachers questions on literary texts should not, therefore, be to maintain attention or check comprehension of facts, but to guide learners towards a better understanding and thence (hopefully) comprehension of the text. (...) the most useful types of response to literature for the teacher to cultivate are (...) the creative responses to come out of interaction (individual or group) with and about the text. (Meshan, 2005, p.108)

Independentemente da estratégia<sup>8</sup> ou metodologia de trabalho utilizada na aula de inglês, o importante é criar um ambiente que envolva os alunos, de maneira a levá-los a partilhar as suas experiências, abrindo um espaço para a reflexão, trabalhando o texto literário e usando a língua inglesa como veículo de comunicação. A influência do professor no processo de aprendizagem poderá revelar-se mais profunda, dado que para além de delinear estratégias que motivem o aluno para as actividades de sala de aula, cabe-lhe, em última instância, o papel de orientar o aprendente para a descoberta da leitura como um acto prazenteiro, individual e solitário, em suma

tornar o aluno cada vez mais autónomo e independente. A este propósito Barbara Sinclair esclarece:

When teaching literature (...) the teacher's ultimate aim is, presumably, to develop in students the ability to read and understand the meanings embedded in the language and contexts of a wide number of text types, and to encourage in them an interest in reading English which will motivate them to choose and read texts independently, with understanding and enjoyment. (Carter & McRae, 1999, pp.141 – 142)

### **1.3 – O conto e a leitura extensiva**

Qualquer texto literário, desde que adequado, pode constituir uma excelente base de trabalho na aula de língua inglesa do ensino básico. Na minha perspectiva, o conto devido às suas características é o género literário que melhor se adequa à leccionação da leitura extensiva. Dependendo da extensão do conto são várias as estratégias de abordagem ao texto que o professor pode privilegiar, desde a leitura e estudo do texto integral, até à selecção de extractos,<sup>9</sup> se forem exemplificativos do tema em estudo e não puserem em causa a unidade narrativa, como explicam Carter e Long:

Though a complete work is frequently set for study, it must be very rare indeed for it to be completely 'taught', that is, that every part of it is read through and commented on in the classroom. Typically, the teacher selects pivotal points of the text, and comments on or asks questions about these. The advantages of this are that the non-native learner is presented with far wider range of texts than would otherwise be possible, and may hopefully read several of them in complete form because he or she wants to (...) (Carter & Long, 1991, p.144)

A brevidade do conto é uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se adequa às exigências psicossociais dos alunos e não implica uma pré-leitura continuada como acontece, por

exemplo, no romance. O conto apresenta-se como uma ampla base de trabalho precisamente porque é um texto breve que estimula a curiosidade captando a atenção dos jovens. Susan Mernit reportando-se à brevidade do conto e às exigências do leitor actual afirma:

Like television shows, hit singles and take out food, the quick form of the short story implies that it is shaped for our immediate pleasure. Carried on a bus, read in an hour, the short story is experienced in one sitting but may linger in the mind, to be returned to latter. Sometimes, a story I read may remind me of a ringing temple bell, full-toned and resonant; (Mernit, 1986, p. 310)

Sem pretender ensaiar uma definição do conto como género literário, pode-se afirmar que se trata de um texto breve, com uma estrutura mais ou menos linear, com um número limitado de personagens em torno das quais se gera uma acção concentrada numa peripécia particular, um fragmento de experiência de vida, “instant of perception”, (Reid, 1979, p. 28) que usa a alusão e a sugestão como recursos narrativos fundamentais. Apesar de apresentar uma visão fragmentária do mundo, dado que o enfoque da acção está concentrado num momento da vida da(s) personagem(ns), o conto caracteriza-se por ser uma entidade complexa e estruturada.

Tradicionalmente um género narrativo de grande criatividade, o clímax do texto é preparado quer pela sucessão de eventos apresentados, quer pelos indícios de alguns pontos-chave através dos quais o narrador manipula o leitor. (Szávai, 1982, p. 203). Por vezes, a epifania<sup>10</sup>, isto é a revelação de factos que ajudam o leitor, ou neste caso específico o aluno, a completar o puzzle que constitui a história, é uma técnica que neste domínio se revela como essencial. O papel do narrador é deveras importante, é ele a entidade que fornece pistas e por vezes até manipula o leitor, de maneira a que este possa desvendar ou criar expectativas goradas acerca da história.

A acção concentra-se em torno de um tema central muitas vezes denunciado pelo próprio título, que, de acordo com János Szávai, fornece indícios para a leitura do texto. Nas palavras de Szávai, “The plot of the short story (...) is nearly always self-contained and linear: all its motives point towards a single central one (...) the title itself will indicate the way the reader should follow.” (Szávai, 1982, p. 207).

Thomas Gullasson salienta o facto do conto ser um texto compacto que, na sua perspectiva, “gains compact impact and nothing is lost” (Gullasson, 1964, p.30), tal como acontece com a poesia, “much in little” (Gullasson, 1982, p.223), devido ao poder evocativo e sugestivo das palavras. O conto, uma forma narrativa que começou a ganhar projecção durante o período romântico, corresponde, segundo Ian Reid “to the lyric poem as the novel does to the epic.” E acrescenta, “like much characteristically Romantic poetry (...) the short story typically centres on the inward meaning of a crucial event” (Reid, 1977, p. 28).

Por conseguinte, pode-se afirmar que a acção é, caracteristicamente, compacta e articulada, nela todos os elementos interagem: “Everything must work with everything else. Everything enhances everything else, interrelates with everything else, is inseparable from everything else – and all this is done with a necessary and perfect economy.” (Rust Hills qtd in Gullasson, 1982, p. 222)<sup>11</sup>

A economia narrativa pressupõe vários níveis de significados e consequentemente vários níveis de leitura, que exigem uma participação activa do leitor, a quem cabe descobrir e desvendar os mistérios do texto, porque, como sublinha Gullasson, “ [Great short

stories] have more than one story to tell; and they tell stories in more than one way. Stories by major practitioners are never predictable; they are unpredictable.” (Gullasson, 1982, p.229) A potencial riqueza pedagógica do conto reside precisamente na multiplicidade de histórias que pode encerrar, na imprevisibilidade, que estimula a curiosidade do aprendente, que o envolve e conseqüentemente o impele para a leitura.

Suzanne C. Ferguson também enfatiza este carácter múltiplo do conto, realçando o papel do leitor que compara a um detective que investiga e relaciona os vários elementos que compõem a acção, de modo a desvendar a acção hipotética<sup>12</sup> que se esconde por trás do texto, porque, como refere:

The sense of a double plot in all such stories is strong; we recognise a story that has not been fully told behind the one that is told. Reading the stories, we become detectives, piecing together the main elements of hypothetical plots in order to rationalize the actual plots. (Ferguson, 1982, p.18)

Em suma, o papel do leitor será o de fornecer ou reconhecer os elementos que, ou não estão directamente representados ou passam despercebidos na história, negociando o significado, acrescentando peças a um puzzle que se constrói num diálogo permanente com o texto. No contexto educativo, esta é sem dúvida a função do aluno, desde que devidamente orientado pelo professor.

Uma das principais características do conto tem a ver com a ênfase que é dada aos conflitos humanos em detrimento da acção física, registando fragmentos da vida e reflectindo acerca da condição humana. Como realça Frank O'Connor, o conto, ao contrário do romance, “has never had a hero.” (O'Connor, 1985, p.18). Na perspectiva deste autor, o conto sempre deu visibilidade a personagens que se posicionam nas margens da sociedade: “Always in the short

story there is this sense of outlawed figures wandering about the fringes of society” (O’Connor, 1985, p. 19).<sup>13</sup>

Neste contexto, convém lembrar que os dois contos seleccionados para o corpus da presente tese se enquadram neste princípio. Hanif Kureishi em “We’re not Jews” e “My Son the Fanatic” fornece um vasto campo de análise na medida em que os textos interpretam os conflitos de uma sociedade multicultural, anunciam as amarguras de uma sociedade pós-colonial e apresentam o conflito interior de dois jovens divididos entre duas culturas. O contributo de Hanif Kureishi para a reflexão sobre alguns destes temas é importante, até porque escreve desde o epicentro dos acontecimentos<sup>14</sup>.

Por outro lado, o desenvolvimento de técnicas narrativas como a focalização interna<sup>15</sup> e o discurso indirecto livre<sup>16</sup> possibilitam ao leitor entrar no universo da personagem, conhecer os seus pensamentos e intuições, que talvez lhe permitam identificar-se ou mesmo criar sentimentos de repulsa em relação às personagens. No processo de ensino-aprendizagem esta dimensão deve ser valorizada, pois pretende-se que o aluno também responda de uma forma emotiva e sentimental ao texto, mais tarde esse conhecimento poderá levá-lo a agir de um determinado modo perante certas circunstâncias.

Neste contexto, há ainda que ter em mente as reminiscências do conto ligadas às tradições orais, o contar histórias que constitui a pedra basilar das mais variadas culturas. Ao conto são reconhecidas algumas características elementares que remontam aos primórdios desta forma de escrita como género literário, como, por exemplo, o facto de não raras as vezes possuir uma função didáctica ou

moralizante, de modo a constituir um exemplo de vida para quem o ouve ou lê.

Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem este pode ser um princípio importante, tanto mais que a competência literária dos alunos deve ser construída não só através da leitura, mas também através da audição de histórias. Este é um procedimento que pode surgir na infância e se desenvolver ao longo dos primeiros graus de ensino da língua materna.

Por possuir todas estas características, especialmente pela sua brevidade e variedade de temas, o conto é o tipo de texto ideal para introduzir a literatura na aula de língua estrangeira. A concentração da acção é uma dimensão fundamental na leccionação da leitura extensiva, uma vez que a atenção dos alunos está focalizada somente numa determinada peripécia, sobretudo se tivermos em mente que os alunos possuem uma competência linguística e literária média ou baixa. Devido à concisão da narrativa textual, a aprendizagem torna-se aliciante porque, dependendo do tamanho do texto, poder-se-á proceder à leitura numa só aula, o que permite ao aprendente ter acesso imediato aos resultados do seu trabalho. (Collie & Slater, 2004, p.196)

A sala de aula deve ser o espaço privilegiado para a formação integral do indivíduo e um local excepcional para a reflexão acerca dos comportamentos humanos. Como ressalva John Carey

*Literature does not make you a better person, though it may help you to criticize what you are. But it enlarges your mind and gives you thoughts, words and rhythms that will last you for life. (Carey, 2005, p.260)*

No processo de ensino-aprendizagem não importa estabelecer um vínculo entre a realidade e o texto, até porque ele já existe através da

relação de verosimilhança, contudo convém afirmar a vitalidade do texto literário, e particularmente do conto, como uma base de trabalho fundamental no ensino da língua nos seus diversos domínios e na formação do aluno como pessoa e cidadão consciente dos seus direitos e deveres.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o professor não deverá ser ingénuo ao ponto de imaginar que os alunos não possuem qualquer dificuldade em abordar um conto. São recorrentes problemas como: a falta de vocabulário essencial, falta de competência linguística e/ou literária, tendência para se dedicar ao significado de determinadas palavras negligenciando o sentido global, falta de confiança para interpretar o texto, dificuldades de expressão oral e escrita, especialmente quando tem que emitir opiniões sobre o texto, desistência fácil e falta de autoconfiança. No entanto cabe ao professor incutir no aluno métodos e hábitos de trabalho que o ajudem a ultrapassar estas dificuldades e a desfrutar da leitura em língua estrangeira como uma actividade aliciante, divertida e geradora de saberes.

Ao adquirir uma nova língua, os aprendentes indubitavelmente tomam contacto com uma realidade cultural diferente da sua. O texto literário tem neste domínio uma função fulcral, pois através dele os alunos podem conhecer melhor o contexto cultural sob o qual deve incidir o seu acto comunicativo. Na aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira há sempre que ter em mente a estrutura da língua, mas também e sobretudo os diversos contextos em que essa língua é utilizada,

In recent years, the concept of ‘cultural awareness’— understanding of different cultures—has been emphasized as an essential part of English learning and teaching. In fact, the phrase ‘cross-cultural

communication' is on the lips of English teachers. No one will question the proposition that learning a second language necessarily accompanies understanding a different culture. (Tanaka, 2006, p.55)

O texto literário devido à sua especificidade também possui o dom de desencadear emoções e quiçá acções que levem à construção de um mundo plural e justo. Assim, convém não esquecer as palavras de Hanif Kureishi quando afirma:

(...) when it comes to teaching the young, we have the human duty to inform them that there is more than one book in the world, and more than one voice, and that if they wished to have their voices heard by others, everyone else is entitled to the same thing. (Kureishi, 2005, p.100)

É inegável que a literatura, apesar de ser uma construção de palavras, um produto da imaginação do autor, pode constituir uma porta aberta para o acesso ao contexto cultural de uma nova língua, ao outro e à sua forma de pensar e agir. Ao aluno cabe desenvolver estratégias pessoais que promovam a integração, o pluralismo, a diversidade e o espírito crítico, de modo a ouvir o “outro” e / ou a fazer-se ouvir pelo “outro”.

## 1.4 - Notas

---

<sup>1</sup> Note-se que esta é uma realidade que venho a constatar ao longo dos anos de prática lectiva e refere-se essencialmente ao terceiro ciclo do ensino básico.

<sup>2</sup> Cf. a lista de títulos que faz parte do *Programa* apresentada em anexo (Anexo I). Embora não considere dispensável a leitura do *Programa* de modo a contextualizar algumas das questões em análise na presente tese, dada a longa extensão, e, uma vez que se trata de um documento público, decidi não incluir o *Programa* em anexo.

<sup>3</sup> Vejam-se Collie & Slater, Carter & MacRae, Gillian Lazar, Bassnett & Peter, Carter & Nunan, Duff & Maley. Todos defendem que, em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o texto literário deverá ser leccionado em conjunto com outros materiais que possibilitem desenvolver a competência comunicativa da língua. Como o texto literário não é uma entidade auto-suficiente, independente e autónoma permite a associação de outros materiais didácticos que sejam pertinentes para a leccionação de um determinado tema ou tópico.

<sup>4</sup> Cf. Carter (1997) capítulo 5 e Lazar (2005) pp. 12-14

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Ao ensino da linguagem representativa McRae contrapõe o ensino da linguagem referencial que define como “one word one meaning” (Carter & McRae, 1999, p.17), que embora represente uma interpretação básica, é fundamental para que o aprendiz, numa primeira fase, entenda o funcionamento de determinada língua, e interiorize e consolide o sistema de regras dessa língua. Este tipo de ensino privilegia a correcção em detrimento da fluência, tal como acontece nas metodologias de trabalho propostas nos manuais escolares disponíveis no mercado.

<sup>7</sup> Para o estudo do domínio da leitura extensiva no 3º Ciclo do Ensino Básico, entendeu esta professora, responsável por turmas dos 8º e do 9º anos de escolaridade, seleccionar os contos “We’re not Jews” e “My Son The Fanatic” de Hanif Kureishi, publicado no volume *Love in a Blue Time*, em 1997. Os motivos que levaram à selecção deste texto prendem-se com a sua adequação ao domínio sociocultural e às características das turmas, envolvendo-os na temática em estudo e simultaneamente motivando-os para o contacto com a literatura em língua inglesa (que a maioria dos alunos experimentou pela primeira vez) e para o acto de leitura propriamente dito. Leia-se o capítulo IV desta dissertação.

<sup>8</sup> Neste contexto dever-se-á entender o termo estratégia como técnica de aprendizagem que o aluno poderá usar para adquirir conhecimento.

<sup>9</sup> Para o estudo do domínio da leitura extensiva entendeu a professora seleccionar extractos dos contos. Esta escolha ficou a dever-se ao nível linguístico das turmas, às estratégias e actividades programadas e ao facto de os alunos nunca terem tido contacto com uma obra literária em língua inglesa. Veja-se capítulo IV desta tese.

---

<sup>10</sup> Epifania, termo religioso que significa “manifestation of God’s presence within the created world” (Abrams, 2005, p.85), surge no século XX como termo literário durante o modernismo. Oposto à linearidade narrativa característica do século XIX, com o modernismo surgiu numa nova diegese, flexível, que pretendia apresentar uma representação do real em toda a plenitude, com transformações e metamorfoses constantes. Do ponto de vista literário, a epifania, também constitui um instrumento de revelação da narrativa, algo que prende a atenção e fornece novos dados ao leitor, que conduz à percepção profunda do real. Como refere Abrams “‘Epiphany’ has become the standard term for the description (...) of the sudden flare into revelation of an ordinary object or scene. (...) what earlier authors had called the **moment**.” (Abrams, 2005, p.85),

<sup>11</sup> A citação de Rust Hills, publicada inicialmente na obra *Writing in General and the Short Story in Particular: An Informal Textbook*, em 1979, surge em segunda mão dada a impossibilidade de aceder ao texto original e a pertinência da sua inclusão neste trabalho.

<sup>12</sup> Ferguson define acção hipotética como aquela que está representada “at the surface level by sets of images or events - often trivial and unrelated to each other (...) they stand in relation to the theme of the story as the chain of events does in a normal plot, and the chain of events is left implicit.” (Ferguson, 1982, p.18)

<sup>13</sup> Para mais informação, leia-se a introdução à obra *The Lonely Voice* escrita pelo autor. (O’ Connor, 1985, pp. 14 - 45).

<sup>14</sup> Filho de pai Paquistanês e mãe Inglesa, Kureishi, dividido entre duas culturas, certamente viveu algumas das agruras que as suas personagens mais marcantes contemplam. Segundo Sukhdev Sandhu, Kureishi “is responsible for dragging Asians in England into the spotlight ... [he] has presented their lives to the mainstream audiences” (Thomas, 2005, p.1)

<sup>15</sup> Por focalização interna define-se uma modalidade de perspectivação narrativa que dá primazia ao ponto de vista de uma personagem. A informação fornecida pelo narrador é limitada e o que prevalece é a visão que a personagem detém sobre as outras personagens ou os acontecimentos. Da focalização interna resulta a limitação de informação que está subordinada aos conhecimentos que a personagem em foco dispõe. A este respeito leia-se, entre outros, Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1991)

<sup>16</sup> O discurso indirecto livre é uma técnica discursiva em que o emissor da mensagem junta a sua voz à do narrador como se ambos falassem em uníssono. Num discurso expressivo, onde existe uma dualidade de vozes, imperam algumas características dos discursos directo e indirecto. Para mais informação leia-se Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1991)



## **CAPÍTULO II**

**Democratizar a Literatura**



De acordo com o *Programa de Inglês LE I*, a unidade de leitura extensiva é um dos domínios programáticos fundamentais a incrementar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Inglês, língua estrangeira. Como o próprio nome indica, a unidade de leitura extensiva está associada ao acto de leitura, que constitui simultaneamente uma competência e uma estratégia de aquisição da nova língua<sup>1</sup>, cujo objectivo principal é “criar o gosto pela leitura” (Programa, 1995, p. 56)

Como vimos ao longo do capítulo anterior, o texto literário, pela sua natureza peculiar, é o objecto de estudo primordial no processo de ensino-aprendizagem da unidade de leitura extensiva, embora as palavras literatura e literário no meio escolar do ensino básico tenham uma conotação algo negativa que as distanciam da prática educativa e do ensino da língua estrangeira<sup>2</sup>.

A questão que aqui se coloca é, pois, pertinente: como é que a literatura, e em última análise o texto literário, se adequam ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? A resposta a esta questão não se advinha fácil, dada a complexidade do(s) conceito(s) que se pretende(m) abordar.

## **2.1 – Uma arte particular**

A literatura é uma noção de significado abrangente, que, desde a Antiguidade Clássica, ao longo dos séculos tem sofrido algumas variações semânticas que ampliaram o seu domínio e qualquer tentativa de definição é no mínimo controversa, correndo o risco de parecer demasiado lata ou restrita. Peter Widdowson, ao tentar definir

o conceito de literatura à luz dos conhecimentos contemporâneos, reafirma esta problemática quando escreve:

By the late-twentieth century, 'literature' as a concept and as a term, has become so problematic (...) Perhaps the only way to represent it, as *passé* presence or determinate absence is 'under erasure', thus: ~~Literature~~. For what has gone on, and continues to go on, in its sullied name, and under its tattered banner, appears to remain such a crucial component of human activity and experience that it suggests the need to be rescued from itself. (Widdowson, 1999, p. 2)

Como componente essencial da acção humana, a literatura, uma actividade escrita que se desenvolveu a partir da oralidade, da necessidade de ouvir e contar histórias<sup>3</sup>, assemelha-se a uma “teia que não tem começo nem fim”<sup>4</sup>.

Se inicialmente a palavra literatura se inseriu na matriz da língua inglesa com o significado de “learning through reading”, (Williams, 1988, p.184) ao longo dos tempos o campo semântico alargou as suas margens tornando-as flexíveis, de modo a comportar alguma sobreposição de outras áreas do saber humano tais como a história, a sociologia, a psicologia e a cultura, entre outras. As suas fronteiras são fluidas mas delimitam um campo de representação dos sentidos, dos sentimentos, em suma da essência do ser humano, conforme argumenta Attridge à literatura como forma de arte cabe, explorar: “new facets of human life to represent, new shades of feeling to capture”. (Attridge, 2005, p.2)

Todavia, a literatura é algo mais do que uma mera representação da natureza ou conflituosidade humana. Uma das suas características fundamentais é a particular relação que desenvolve com a verdade<sup>5</sup>. A literatura, que na sua génese é um recurso linguístico e intelectual, deve também ser encarada como um testemunho particular da sociedade da qual faz parte, mas que, no entanto, por vicissitudes

do seu próprio carácter veda o acesso directo à verdade, tal como confirmam as palavras de Attridge:

Literature always seems to present itself in the final analysis as something *more* than the category or entity it is claimed to be (writing that has a particular institutional function, (...) writing with a particular relation to truth) (...) literature and its cognates serve as witnesses which they bring into being, are unable to provide direct access to *it* [the truth] (Attridge, 2005, p.5. Itálico meu.)

Mais do que desvendar ou dar acesso à verdade, seja ela qual for, ou afirmar valores universais, cabe à literatura o papel de levar o leitor a questionar-se acerca da realidade onde se insere, por vezes dando lugar aos tradicionais discursos filosóficos, tal como afirma Mark Currie quando refere a relevância contemporânea do romance: “the contemporary relevance of the novel lies exactly in this power to stage philosophical questions (...) in a way that traditional discursive philosophy cannot do.” (Currie, 2004, p. 76)<sup>6</sup>. Ao interrogar-se acerca das prerrogativas humanas e vivências mundanas, a literatura constitui um catalizador que pode impelir o homem nas suas acções.

Assim como outras formas de arte se destinam a ser vistas ou ouvidas (no caso da pintura ou da música), a literatura destina-se a ser lida. O objecto escrito, o texto, nunca é consumado se não for lido. A singularidade da literatura reside também nesta particularidade do processo criativo da escrita. Conforme enuncia Attridge: “the event of singularizing (...) takes place in the reception: it does not occur outside the responses of those who encounter and thereby constitute it.” (Attridge, 2005, p. 64)

O acto de escrita perdura enquanto dura o acto da leitura, sem ela as palavras escritas não são mais do que simples marcas no papel, como confirmam as palavras de Sartre: “To make it [writing] come into view a concrete act called reading is necessary, and it lasts as long

as this act can last. Beyond that, there are only black marks on the paper.” (Sartre, 2006, p.29) Depreende-se que o acto da escrita implica sempre o acto da leitura, pois eles são correlativos. Ambas as acções (escrita e leitura) resultam da partilha que se estabelece entre o escritor e o leitor. Como uma obra subjectiva que se revela ao mundo sob a aparência da objectividade, a literatura caracteriza-se por ser um objecto simultâneo de escrita e leitura. A singularidade do acontecimento literário reside, como defende Attridge, no evento que constitui o acto da leitura, na forma como a obra é recebida: “This is what a literary work “is”: an act, an event, of reading, never entirely separable from the act event (or act events) of writing that brought it into being as potentially readable text”. (Attridge, 2005, p.59)

A literatura oferece ao leitor a possibilidade de usar as suas faculdades mentais e emocionais de modo a apreender e a questionar o mundo, estimular os seus pensamentos e sentimentos relativamente a variados assuntos, mesmo quando a abordagem de certos temas possa causar algum desconforto. O seu poder reside na capacidade que tem para envolver intimamente o leitor levando-o a reflectir, repensar e reavaliar as suas posições e a sua interacção com o mundo que o rodeia, pois não raras vezes o leitor revê-se nas palavras escritas. Neste sentido Attridge considera que “the inventive singularity of a work or a body of works may produce a sense of recognition and even intimacy.” (Attridge, 2005, p.76)

A leitura é uma actividade prazenteira, no entanto não é uma acção linear e inconsciente, é uma tarefa exigente, pois é através dela que o leitor descobre as especificidades do texto. Ler não é uma mera tarefa mecânica, mas uma construção que o leitor vai edificando com a ajuda do autor. O leitor não inventa, não faz parte do processo

criativo inicial, mas constitui uma peça fundamental, uma vez que se “agarra” às palavras e gere os silêncios, estabelece marcas e preenche os vazios. Em suma, o leitor, através da acção das palavras e das personagens imaginárias, confere, partilha, reflecte e interioriza sentimentos, perspectivas e expectativas, conforme argumenta Jean-Paul Sartre:

The words are there like traps to arouse our feelings and to reflect them towards us. Each word is a path of transcendence; it shapes our feelings, names them and attributes them to an imaginary personage who takes it upon himself to live them for us and who has no other substance than these borrowed passions; he confers objects, perspectives and horizons upon them. (Sartre, 2006, p.33)

A leitura constitui, deste modo, um acto de generosidade e partilha, dado que o escritor quando escreve não requer do leitor um exercício transcendental e abstracto, mas necessita da sua personalidade, do seu temperamento, da sua sensibilidade, dos seus valores, da sua empatia de modo a que o texto se realize, porque, como sublinha Sartre, somente uma pessoa com capacidade de entrega lê generosamente o texto<sup>7</sup>. (Sartre, 2006, p. 37).

Por conseguinte, não se pode encarar o acto de leitura como uma acção absoluta e ao mesmo tempo fechada, como se a leitura pudesse ser uma actividade fixada por decreto. A leitura é mais do que uma simples resposta aos códigos do texto, é um acto individual que não permite uma visão única, singular, exclusiva e correcta do texto. Ao texto literário pode ser atribuída uma multiplicidade de leituras, tantas quantas o número de leitores que efectivamente lêem o texto. A leitura, como sublinha Attridge, é um acontecimento em si mesmo:

When a reading of a work is *literary*, it is more than a response to its particular collocation of coded elements, it is a response to a singularity (...)  
(...) it is in fact a set of coded signals which become a poem or a novel only in a specific reading, and within which the reader too

comes into being (as a singular subject partly produced in the reading of the work). Reading a work therefore makes it happen, “enacts” it (...) (Attridge, 2005, p. 87)

Porém, há que reconhecer que o sucesso da leitura pode ser condicionado por várias cambiantes, que, embora evidentes, convém aqui realçar, dada a sua relevância no decurso deste trabalho de investigação.

A leitura, como foi salientado anteriormente, pode ser um acto de percepção e simultaneamente um acto de criação mas depende das características e da predisposição do sujeito leitor. Se o leitor não for atento, estiver cansado, ou não se sentir motivado para a leitura, não possuir competência literária<sup>8</sup> e / ou linguística necessária(s) para encetar um diálogo profícuo com a obra literária, muitas das relações que poderia estabelecer com o texto escapar-lhe-ão. No entanto, como realça Sartre, o texto só existe na medida exacta das capacidades do seu interlocutor, que, contudo, pode alargar os seus horizontes e as suas aptidões através da relação que mantém com ele que nesta perspectiva se transforma numa fonte inesgotável:

Thus, for the reader, all is to do and all is already done; the work exists only at the exact level of his capacities; while he reads and creates, he knows that he can always go further in his reading, can always create more profoundly, and thus the work seems to him as inexhaustible and opaque as things. (Sartre, 2006, p. 33)

Partindo deste princípio que considera o texto literário como um ponto de partida para um possível enriquecimento e aprofundamento intelectual do sujeito leitor, urge esclarecer que da perspectiva didáctico-pedagógica esta é uma verdade irrefutável. No que respeita à leccionação e estudo da unidade de leitura extensiva, alguns dos receios da comunidade docente quanto às possibilidades pedagógicas do texto literário não têm qualquer fundamento. As ideias

preconcebidas acerca do grau de dificuldade ideológico, linguístico, estético e formal da obra literária não fazem sentido. Ao texto literário são reconhecidas várias e diferentes camadas de interpretação e análise, que, em contexto de sala de aula, nos níveis mais elementares do estudo das línguas estrangeiras, poderão servir várias abordagens desde as mais simples até às de grau de dificuldade superior. Como veremos, o mesmo texto poderá ser trabalhado com alunos de níveis de língua e faixas etárias diferentes.

O texto literário exige do leitor, e particularmente dos alunos, um esforço e uma postura responsável que os leva a iniciar um diálogo com o texto i.e. a criar um evento do acto de leitura, de acordo com Attridge, ou a encetar um acto de partilha generosa com o texto, conforme a perspectiva de Sartre.

A literatura transporta o leitor para uma dimensão diferente, o que o leva a criar uma relação íntima com o texto, identificando-se com os acontecimentos ou com as personagens, criando uma motivação extra para a leitura e, neste caso particular, para o estudo de uma língua. Consequentemente, como salienta Widdowson, a principal motivação para a leitura pode residir no simples facto de gostarmos, ou não, de ler ou se apreciamos, ou não, uma determinada obra: “literature gives *pleasure*: people simply seem to *like* reading it.” Ao que acrescenta “It is simply important to accept that liking is the fundamental premissa on which other potential ‘uses’ rest”. (Widdowson, 1999, pp.131-32) Para o sucesso da leccionação da unidade de leitura extensiva cabe ao professor criar condições para que os alunos desenvolvam o gosto pelo acto de leitura e, por acréscimo, pela literatura.

## 2.2 – Uma construção de palavras

A singularidade da literatura também se define através das suas características formais. Seja qual for o género literário em análise, o texto é sempre uma construção linguística, através da qual o leitor tem acesso a variadas visões do mundo. Por conseguinte, a literatura constrói-se através de regras da linguagem, pela associação de palavras, pelo ritmo, pelo encadeamento das ideias, pelos recursos estilísticos que lhe conferem especificidade.

É um facto inegável que a literatura faz um uso criativo da língua, através da qual é escrita, contudo e como já foi realçado ao longo do primeiro capítulo, não é de todo a única forma de comunicação humana escrita a fazê-lo<sup>9</sup>. Esta incongruência é, segundo Widdowson, a contradição fundamental que domina o pensamento ocidental acerca da literatura e das características do literário. Como ele próprio refere: “There has been no convincing proof that there is a language ‘peculiar’ to literature;” (Widdowson, 1999, pp. 94-95) Porém, ao longo da história da literatura, esta contradição que hoje se aponta à especificidade do discurso literário não foi, e ainda não é, de todo consensual<sup>10</sup>.

Se ao longo do século XIX, por influência do romantismo<sup>11</sup> e da estética de Kant, a literatura é considerada uma forma superior de arte, segundo Matthew Arnold “the best which has been thought and said in the world”; (Arnold, 2006, p.5) devido às suas características que a diferenciam de outros textos, no primeiro quartel do século XX, os formalistas russos<sup>12</sup> tentaram determinar com rigor uma noção de literatura que afirmava inequivocamente as especificidades formais e estruturais que a distanciavam de outras formas de escrita. Na base

deste princípio está o fundamento que a linguagem literária constitui um desvio à norma.

Com o advento do ideário formalista, surgiu a necessidade de aliar aos estudos literários os estudos linguísticos emergindo uma concepção de literatura que se pode e se deve definir como uma modalidade específica da linguagem verbal. Neste sentido, Vítor Aguiar e Silva esclarece:

(...) a ideia de que a literatura se pode e se deve definir como modalidade específica da linguagem verbal, tendo-se desenvolvido a partir de então, [primeira metade do século XX] em estreito relacionamento com a linguística, estudos sobre os caracteres peculiares e diferenciais da linguagem literária, numa procura persistente e rigorosa da literariedade, ou seja, dos elementos e valores que configurarão singularmente aquela linguagem. (Aguiar e Silva, 1994, p.47)

Ao estabelecer um relacionamento estreito entre os estudos literários e os estudos linguísticos, os formalistas admitiam que a especificidade da literatura residia no valor autónomo da sua linguagem e dos seus recursos linguísticos. Roman Jakobson, no estudo “A Nova Poesia Russa”, advoga que a marca distintiva do discurso literário, particularmente do género poético, reside no “valor autónomo concedido à palavra”. (Aguiar e Silva, 1994, p.47)

Todavia, é Mikhail Bakhtin quem, ao desenvolver a teoria da dialogia e polifonia do romance, enfatiza a natureza social da linguagem. Traduzida da palavra russa – *raznorecie* – para o inglês como *heteroglossia*, polifonia designa a coexistência de diferentes variedades de vozes ou códigos linguísticos distintos entre si, mas em interação, dentro de um único sistema linguístico. Através do princípio da polifonia Bakhtin demonstra a correlação que existe entre o uso individual e a prática social da linguagem. Para Bakhtin o romance<sup>13</sup> é o género literário que demonstra a correlação de forças

que definem o sistema literário, em última análise, que comprovam a singularidade deste tipo de discurso. Logo na abertura do artigo “Discourse in the Novel” afirma: “The novel can be defined as a diversity of social speech types, sometimes even diversity of languages and diversity of individual voices, artistically organized.” (Bakhtin, 1934-35, p.32)

Segundo Bakhtin a linguagem não é estática nem unitária, ela reflecte uma multiplicidade de mundos concretos, e diferentes sistemas ideológicos e sociais:

Language – like the living concrete environment in which the consciousness of the verbal artist lives – is never unitary. (...) Actual social life and historical becoming create (...) a multitude of concrete worlds, multitude of bounded verbal ideological and social belief systems; (Bakhtin, 1934-35, p.32)

Neste sentido a linguagem literária, como um sistema expressivo, é estratificada (pois reflecte o uso que as várias camadas sociais fazem dela) e polifónica, uma vez que as suas estruturas formais transportam uma variedade de significados. Portanto, podemos concluir que a linguagem literária não faz parte de um sistema abstracto e fechado em si mesmo, mas é um processo concreto, dinâmico, aberto que serve a consciência individual e acentua a fronteira entre o “eu” e o “outro”.

O escritor ao fazer uso da linguagem não retira às palavras a sua polifonia i.e. não apaga os múltiplos códigos ideológicos, culturais e sociais que fazem parte da sua estrutura linguística. Segundo Bakhtin, ele usa esses códigos de modo a que sirvam as suas intenções e edifiquem o seu trabalho:

The prose writer as a novelist does not strip away the intention of others from the heteroglot language of his works, he does not violate those social ideological cultural horizons (big and little worlds) that open behind heteroglot languages – rather he welcomes them into

his work. The prose writer makes use of words that are already populated with the social intentions of others and compels them to serve his own new intentions, to serve a second master... (Bakhtin, 1934-35, p.32)

Segundo Bakhtin o que faz do romance um género literário por excelência é a representação do ser humano falante i.e. a riqueza estilística do romance reside na articulação única da pessoa falante e do seu discurso, nas suas próprias palavras: “the fundamental condition, that which makes a novel a novel, that which is responsible for its stylistic uniqueness, is the *speaking person and his discourse* ...” (Bakhtin, 1934-35, p. 40)

Esta condição fundamental do romance, e na minha perspectiva de outros géneros literários como, por exemplo, o conto, é em última análise uma das premissas essenciais que caracterizam a literatura e fazem do texto literário um objecto fulcral ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da unidade de leitura extensiva.

O processo de construção de um indivíduo como ser falante caracteriza-se por um procedimento selectivo de linguagens e palavras, que vão sendo assimiladas através dos diversos contactos que a pessoa mantém ao longo da vida. O ler uma história e ter que contá-la por palavras próprias implica, segundo Bakhtin, a apropriação e a transmissão simultânea de outras palavras, num discurso de dupla voz, como ele explica: “ ‘one’s own words’ must not completely dilute the quality that makes another’s words unique;” (Bakhtin, 1934-35, p. 41).

Contar uma história por palavras próprias é uma actividade pedagógica muito usada no contexto de aquisição de uma segunda língua. Do ponto de vista estritamente linguístico o aprendente,

através deste tipo de exercício, pode alargar as suas competências como ser falante, adquirindo, articulando e aplicando novo vocabulário ou novas estruturas gramaticais em situações de comunicação diversas.

As actividades seleccionadas pelo professor (recontar a história por palavras próprias, ordenar um texto, prever o conteúdo subsequente de uma história, completar uma sequência narrativa incompleta) devem sempre privilegiar o diálogo que o aluno mantém com o texto. O ensino de uma língua para ser completo não deve dissociar a análise linguística do texto literário, a forma serve sempre o conteúdo. (Carter & Burton, 1982, pp. 21-23) A estrutura semântica de um discurso literário não é finita em si mesma, ela é aberta a cada um dos novos contextos com os quais dialoga, pois o discurso literário nunca revela formas de significado estáticas, como confirmam as palavras de Bakhtin: “this discourse is able to reveal ever newer *ways to mean*.” (Bakhtin, 1934-35, p. 44).

Indubitavelmente é um facto que a literatura é um acto linguístico que a partir da palavra edifica um mundo possível cuja existência é meramente textual, que alude ao real, mas não tem qualquer contacto palpável ou material com a realidade. Como realça Peter Widdowson, o que distingue a literatura de outras áreas do saber humano, não é tanto o seu aspecto formal, mas sim a sua capacidade de construir novas realidades poéticas<sup>14</sup>: “something which alludes to reality...” (Widdowson, 1999, p. 118), algo que envolve o leitor e o faz sentir.

### 2.3 – As estórias da história

Embora, a literatura seja uma construção linguística, ela é sem dúvida uma prática estética, e pode ilustrar acontecimentos históricos ou fenómenos sociais. A obra literária, como refere Carlos Reis, através de “modos de representação sinuosos, não perde (...) a sua ligação com a sociedade e com a História.” (Reis, 2001, p.82) A literatura estabelece diálogos com a cultura e com o imaginário do seu tempo, representa uma cosmovisão do mundo i.e. uma visão particular do mundo e da sociedade onde está inserida.

Por conseguinte, pode-se afirmar que existe uma correlação entre a história (ciência) e a literatura que dá corpo a histórias ficcionais (estórias) que oferecem uma visão especial dos acontecimentos históricos ou da experiência de vida e eventos contemporâneos. Estas são duas formas de narrativa distintas, mas organizadas, que contribuem para dar a conhecer e a reflectir o passado e as mudanças do tempo presente.

No entanto, a literatura oferece ao leitor múltiplas perspectivas, as quais, por natureza própria, têm um enfoque necessariamente diferente de quando são analisadas à luz da história. Neste domínio a literatura desempenha um papel activo na escrita ou reescrita da história, dando voz e visibilidade aos grupos que permaneceram ou permanecem silenciosos e na penumbra, tal como argumenta Widdowson:

What we perceive here is ‘the literary’ as a proactive writing of history in order to discover – or rather ‘form out of nothing’ – an identity in a social formation whose dominant discourses would consign a repressed group to silence: hidden from / by his-story (...) (Widdowson, 1999, p.135)

O conto literário, como antes vimos, por ser uma forma de arte pública<sup>15</sup>, destaca-se de outras formas de escrita por representar, segundo Frank O'Connor, "better than poetry or drama, our own attitude to life." (O'Connor, 1985, p. 13). Como já foi salientado, na parte final do primeiro capítulo, o conto é o gênero literário, por excelência, que reflecte a condição humana, o que não significa que outros gêneros como por exemplo, o romance, não o façam, mas apresentam-no de modos diferentes.

O romance como uma forma de escrita extensa tende a apresentar a vida humana em toda a sua complexidade, numa sequência pelo menos tendencialmente global de eventos, onde se destacam personagens com as quais o leitor se identifica, os heróis ou as personagens tipo que representam um segmento da sociedade. Na perspectiva de O'Connor, no romance:

One character at least (...) must represent the reader in some aspect of his own conception of himself (...) and this process of identification invariably leads to some concept of normality and to some relationship – hostile or friendly – with society as a whole. (O'Connor, 1985, p. 17).

Todavia, esta apresentação integral da sociedade não é possível num gênero literário como o conto que se caracteriza pela brevidade. A tentativa de apresentar a vida humana na sua totalidade dá lugar a um momento ou fragmento da experiência de vida de uma personagem ou de um pequeno grupo de personagens. Nesta forma de escrita, como realça O'Connor, não há heróis e na representação que faz da sociedade dá visibilidade aos grupos que emergem das suas sombras ou das suas margens, como explica o autor:

There is no form of society to which any character in it could possibly attach himself and regard as normal. In discussions of the modern novel we have come to talk of it as the novel without a hero. In fact, the short story has never had a hero. What it has instead is a

submerged population group – a bad phrase which I have had to use for want of a better. That submerged population changes its character from writer to writer, from generation to generation. (...) always dreaming of escaping (...) Ultimately it seems to mean defeat inflicted by a society that has no sign that offers no goals and no answers. (O'Connor, 1985, pp. 17 - 18).

A condição humana representada no conto apresenta personagens que geralmente fazem parte da massa silenciosa que vive afastada da sociedade e que se relaciona com ela de uma forma dúbia, conflituosa, por vezes até agressiva. Em suma, o leitor toma consciência da solidão humana. (O'Connor, 1985, p. 19)

Assim, é legítimo sugerir que a literatura pode constituir uma forma de contra cultura, no sentido em que ela vai contra as verdades oficiais relatadas nos discursos da história, especialmente quando teima em apresentar versões dos acontecimentos ou dar voz aos marginalizados que têm estado arredados da história oficial. Neste sentido Widdowson defende: “What I am claiming for the ‘literary’ as a counter-culture (...) could scarcely be more exactly put: not that it necessarily tells ‘the truth’, but it at once counters the ‘official truths’”. (Widdowson, 1999, p. 193)

Este é um desígnio fundamental da literatura que se pode reconhecer nos dois textos que irão ser analisados no decurso desta dissertação: “We’re not Jews” (WNJ) e “My Son the Fanatic” (MSF). Do relato histórico ou dos discursos oficiais não constam as vivências e as angústias de pessoas que, de alguma forma, se possam identificar com as personagens dos contos em estudo.

Na relação dialógica que a literatura mantém com a história não está em causa a reconstrução fiel de acontecimentos ou cenários históricos, mas sim a criação de um contexto ficcional que apresente esses eventos ou as figuras relevantes, especialmente aquelas que

foram apagadas da história e que determinaram o rumo de certos acontecimentos. A este propósito Toni Morrison esclarece:

new information has to get out, and there are several ways to do it. One is in the novel. (...) it should have something in it that enlightens; something in it that opens the door and points the way. Something in it that suggests what the conflicts are, what the problems are. But it need not solve those problems because it is not a case study, it is not a recipe. (Widdowson, 1999, p.198)<sup>16</sup>

Assim, pode-se considerar a literatura um veículo privilegiado de transmissão de ideias que, de outro modo poderiam permanecer na ocultação da experiência vivida pelas pessoas ou do relato oficial dos acontecimentos. Retomando a metáfora utilizada por Morrison, a literatura abre a porta e indica o caminho, alarga o campo de visão da história, como argumenta Widdowson tem o poder de “*creating what really happened.*” (Widdowson, 1999, p. 199)

Todavia, esta visão da confluência da história e da literatura nem sempre foi considerada e é um pressuposto relativamente recente, basta atentar nos movimentos que durante a segunda metade do século XIX e parte do século XX afirmavam a autonomia da literatura como forma de arte.

A construção do cânone literário, como selecção de um conjunto de “grandes obras” às quais se atribuiu a dimensão de clássicos, não é alheia à perspectiva, que Carlos Reis convencionou chamar de “doxa cultural”. Em sua opinião, a elaboração do cânone assentou em três pedras basilares: a selectividade, a continuidade e a formatividade, que contribuíram para a subsistência de certos gostos literários e para a “cumplicidade entre o **cânone** e o **poder**”. (Reis, 2001, p.73)

No que se refere à literatura inglesa o cânone, até meados do século XX, esteve dominado pelo que Widdowson apelida de “DWEM’s” isto é,

Dead White European Males’ (with a silent ‘H’, perhaps, between the ‘E’ and the ‘M’ standing for Heterosexual). (...)

What DWEM’s does spell is ‘Canon’, a male construct comprised of male authors (and very few honorary female ones) handed by male critics (Widdowson, 1999, pp. 63-4)

Ao cânone estava reservado um conjunto de obras literárias que configuravam ou pareciam configurar certas características ideológicas da cultura vigente.

A propósito, Hanif Kureishi, no ensaio “The Word and the Bomb”, reflecte acerca da sua experiência enquanto leitor de autores consagrados como E.M. Forster, Graham Greene e George Orwell, e outros escritores que no seu tempo não eram tão reconhecidos. Kureishi recorda-se de um facto peculiar da sua juventude:

Most of the English writers I grew up reading were fascinated by the British Empire and the colonial idea, and they didn’t hesitate to take it as their subject. (...) As a young man, living in London suburbs with an Indian father and an English mother, I wanted to read works set in England, works that might help make sense of my own situation. Racism was real to me; the Empire was not. I liked Colin MacInnes and E.R. Braithwaite, whose *To Sir with Love* so moved me when I read it under the desk at school<sup>17</sup> (Kureishi, 2005, p.3)

A partir das palavras de Kureishi pode-se depreender que os seus interesses divergiam claramente dos contextos apresentados por autores que, ainda hoje, são considerados canónicos e porventura reflectiam as teorias políticas, sociais e culturais da sua época. No entanto, a instrumentalização da literatura, foi, e de certo modo ainda é, uma realidade. A elite que tinha o poder de discriminar os bons dos maus textos impunha ao leitor valores universais que deviam ser seguidos e adoptados por todos, procedimento que automaticamente

excluía outras vozes. (Currie, 2005, p.79) Kureishi ilustra, de um modo quase caricatural, a leitura das “vozes excluídas” quando afirma que lia às escondidas debaixo da carteira escolar.

Do ponto de vista da prática pedagógica da leccionação da unidade de leitura extensiva, quando este domínio do programa é integralmente cumprido, subsiste, por parte de alguns professores, o hábito de escolher certos textos em detrimento de outros. Como foi realçado anteriormente, muitos dos textos seleccionados integram a lista de sugestões do programa – adaptações de obras literárias consideradas canónicas<sup>18</sup>, pois para alguns docentes de língua inglesa a literatura define-se, ainda, sobretudo através de obras publicadas durante o século XIX. Esta perspectiva permanece graças ao processo de construção do cânone “no quadro do sistema de ensino”, dado que “os programas escolares, enquanto documentos com força normativa (...) constituem em princípio testemunhos reveladores de uma consciência cultural e nacional que procura afirmar-se como legítima.” (Reis, 2001, p.38)

Ao seleccionar o texto para o processo de ensino-aprendizagem da unidade de leitura extensiva, o professor tem a obrigação de, em primeiro lugar, ponderar qual o texto que melhor se adapta ao tema sociocultural em estudo, e principalmente, às características dos alunos. Obedecer a uma lista normativa, só porque sim, pode não ser uma estratégia bem sucedida. Todos os textos literários, canónicos ou não canónicos, constituem um objecto de estudo importante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da unidade de leitura extensiva.

## 2.4 – Redefiniçã(ões) do cânone literário

A partir da década de 60 do século XX, com o advento dos feminismos, dos estudos culturais, dos estudos de género e dos estudos pós-coloniais, operou-se uma revolução intelectual caracterizada por uma radical oposição à literatura de índole eurocêntrica, patriarcal e imperialista<sup>19</sup> que até então excluía outras formas de escrita e dominava o cânone, como esclarece Widdowson:

A Eurocentric conception of 'Literature' excludes the 'New World', the (white and black) 'Commonwealth', the 'Third World', and all the indigenous literatures that any of the cultures in the exclusion zone may ever have produced. (Widdowson, 1999, pp. 66-7)

Um dos resultados óbvios que ocorre nesta conjuntura é a releitura das obras consideradas canónicas à luz dos novos valores emergentes.

Mas no entanto, na minha perspectiva, a consequência mais profícua e enriquecedora no domínio literário é a proliferação, e conseqüente estudo, de obras literárias da diáspora que transportam no seu seio uma multiplicidade de vozes e matizes que questionam a centralidade da literatura e da história inglesas e simultaneamente destroem ou reconstroem as imagens desenhadas durante séculos acerca do “novo mundo”, um desafio aliciante para a “nova” literatura. Segundo Widdowson é nesta matriz que se inscreve o projecto pós-colonial:

(...) to challenge both the 'Western Canon' and 'colonialist' literature in seeking to recover from oblivion a 'literature of their own': to 'write' a history / articulate the experience of the unvoiced colonised, and to explore in positive terms the subsequent 'hybridity' of postcolonial subjects. (Widdowson, 1999, p. 67)

Consequentemente, este foi o ponto de partida para que na década de 80 do século XX emergisse um conjunto de escritores que

se inseriram no ideário pós-colonial, alguns nomes de reputação considerável na actualidade que convém destacar como, por exemplo, V. S. Naipaul, Salman Rushdie, Kazuo Ishiguro e Hanif Kureishi.

Historicamente, é também durante este período que se começa a dar visibilidade ao mal-estar e aos conflitos sociais e raciais que dominaram (e continuam a minar) a sociedade britânica na ressaca do desmembramento do império. Com o fim do império britânico, a geografia social do país alterou-se profundamente, o fluxo migratório das ex-colónias adensou-se e os conflitos de índole social e racial tenderam a aumentar. A este propósito Salman Rushdie, no artigo “The New Empire within Britain” publicado em 1982, afirma contundentemente:

I want to suggest that racism is not a side-issue in contemporary Britain; that it's not a peripheral minority affair. I believe that Britain is undergoing a critical phase of its post-colonial period, and this crisis is not simply economic or political. It is a crisis of the whole culture, of the society's entire sense of itself. And the racism is only the most clearly visible part of this crisis, the tip of the kind of iceberg that sinks ships. (Rushdie, 1991, p.129)

A crise social e cultural a que Rushdie alude serve também de mote às obras de Hanif Kureishi na exacta medida em que os seus textos, inclusive aqueles que fazem parte do corpus desta tese<sup>20</sup>, interpretam os conflitos de uma sociedade multicultural que não sabe lidar com as suas diversidades e diferenças.

Tanto em “We're not Jews” como em “My Son the Fanatic”, Kureishi apresenta-nos dois jovens, Azhar e Ali respectivamente. Embora de idades diferentes, ambos se encontram divididos e perdidos num mundo ao qual pertencem mas do qual se sentem excluídos. Estas duas personagens espelham o sentimento de uma geração, na qual Kureishi se inclui, que nasceu e cresceu na Grã-Bretanha, e que é

permanentemente rejeitada e votada ao ostracismo pela sociedade à qual pertence. Ambos, Azhar e Ali, se encontram profundamente divididos entre duas culturas, entre dois modos de ser e sentir adversos.

Divididos entre uma sociedade que lhes exige silêncio, obediência e sobretudo que tenham o dom da invisibilidade, e uma cultura “caseira” que acima de tudo lhes impõe a integração no espaço público, os dois rapazes, produtos de uma cultura híbrida que adensa as crises de identidade, procuram pontos de referência que não conseguem encontrar.

No auge da inocência que a idade ainda lhe permite, Azhar não compreende a crueldade dos companheiros de escola e como é que a violência faz parte do seu mundo, como denuncia o narrador:

Yet he couldn't make out what it was with him that made people say such things, or why, after so many contented hours at home with his mother, such violence had entered his world. (WNJ, 43)

Pelo contrário, Ali, a partir da certeza e da confiança que a adolescência lhe confere, desenvolve uma atitude de ressentimento contra uma sociedade à qual apenas parece pertencer. Quando confrontado pelo pai acerca da razão da sua escolha em ser um activista muçulmano, Ali é categórico na resposta: “Living in this country.” (MSF, 126) O país no qual nasceu e cresceu não sabe dar resposta aos seus anseios.

Neste contexto, urge clarificar a noção de hibridismo pois ela reveste-se de um carácter fundamental para melhor compreender as personagens, o seu meio envolvente e simultaneamente as contradições sociais que lhes servem de referência.

A concepção de hibridismo está relacionada com a criação de uma nova realidade transcultural que decorre do fenómeno do pós-colonialismo. Na génese deste conceito encontra-se a ideia de mistura,

integração e cruzamento de culturas, linguagens, políticas, raças, classes sociais, etc<sup>21</sup>. De acordo com Homi K. Bhabha, o hibridismo é um conceito que permite a articulação entre culturas diferentes num espaço intermédio “in-between” que fornece “the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sights of collaboration and contestation, in the act of defining the idea of society itself.” (Bhabha, 2002, pp.1-2) Na concepção de Bhabha o espaço “in-between” deve privilegiar a articulação social da diferença, de modo a que as diversas práticas culturais e sociais venham a ser encaradas de uma forma positiva para que se possa construir novas identidades pessoais, sociais e até nacionais. Bhabha defende que, nesse espaço, as diversas culturas devem ser vistas como um processo dinâmico e ambivalente, pois elas nunca operam de um modo solitário, nem mesmo quando desenvolvem uma relação dualista entre o “eu” e o “outro”, porque estas duas entidades são necessariamente diferentes. O desenvolvimento do espaço “in-between” “may open the way to conceptualizing an international culture, based not on the exoticism of multiculturalism or *diversity* of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s *hybridity*” (Bhabha, 2002, p. 38)

É a partir desta noção de hibridismo, como espaço de partilha que permite a flexibilidade identitária, que podemos analisar os conflitos de identidade vividos pelas duas personagens principais Azhar e Ali.

Em “We’re not Jews” o leitor confronta-se com a história de um pequeno rapaz, Azhar, filho de mãe inglesa e pai paquistanês, que é vítima de ataques racistas na escola. Azhar não compreende a razão de tais ofensas, mas graças ao seu ambiente familiar e às reacções até

certo ponto contraditórias dos seus pais, tem plena consciência da sua diferença e do seu posicionamento num espaço “in-between”:

These conversations were often a prelude to his announcing that they were going ‘home’ to Pakistan. There they wouldn’t have these problems. At this point Azhar’s mother would become uneasy. How could she go ‘home’ when she was at home already? (WNJ, 46)

A palavra “home” adquire neste contexto um significado ambivalente. Aos olhos de uma criança, casa ou lar é um conceito, à partida, definido como estável, sólido e seguro, pois a par da família o local onde se habita é um dos principais pilares da construção da identidade. No entanto, para o pequeno Azhar “home” significa a convivência entre dois mundos totalmente diferentes e à primeira vista irreconciliáveis.

Para Ali, o extremismo islâmico parece ser a resposta ao seu devir identitário. Filho de um casal de imigrantes paquistaneses sempre usufruiu do melhor que o “seu” país aparentemente tinha para lhe oferecer. Até iniciar a sua demanda religiosa, Ali caracterizava-se como um jovem da sua idade, que seguia as normas: bom estudante e bom filho parecia estar perfeitamente integrado. Contudo, Ali não se revê no conceito de inclusão vivido pelo seu pai: assimilação de novos hábitos e integração pelo trabalho. Ali reprova a atitude do pai quando afirma. “You are too implicated in the Western civilisation.’ (...) ‘The Western materialists hate us,’ (...) ‘Papa how you can love something which hates you?’” (MSF, 125-26) Ali não partilha a ilusão do pai de que está de facto integrado e é membro de pleno direito na sociedade britânica. A este propósito no artigo “The Carnival of Cultures”, Kureishi, baseando-se na sua própria experiência e reportando-se à história de “My Son the Fanatic”, esclarece:

The British-born children of immigrants were not only more religious and politically radical than their parents – whose priority

had been to establish themselves in the new country – but they despised their parents’ moderation and desire to comprise with Britain. To them this seemed weak. (Kureishi, 2005, p.97)

Por um lado, a discriminação racial da qual é vítima, por outro, o desejo de agir e lutar pela sua afirmação levam o jovem a não ter capacidade de definir a sua identidade e a enveredar pelo caminho aparentemente mais fácil – o radicalismo religioso. Ali integra-se numa subcultura onde sabe que é aceite, na qual não se sente rejeitado.

No que se refere à temática central desta dissertação, a adequação da literatura ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, há que considerar que todas estas questões devem ser abordadas, de uma forma alargada, numa perspectiva crítica e num ambiente aberto a discussões e interacções em grupo ou individuais, para que os alunos dêem voz às suas experiências, expectativas e interajam ou dialoguem com o texto, na perspectiva bakhtiniana de diálogo e proliferação de vozes.

A literatura contribui para a criação e circulação de novas ideias na sociedade, de modo a que se possa entender o mundo através dos textos que são escritos, lidos e interpretados. O domínio da leitura em contexto de sala de aula reveste-se, assim, de uma importância fundamental.

## **2.5 – Literatura e leitura**

A noção de leitura tem várias implicações teóricas e pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas metodológicas. Porém, para efeitos da presente dissertação, considerar-se-á um conceito de leitura abrangente, que, de acordo com Carlos Reis e Ana Cristina

Lopes, seja entendido como “uma operação pela qual se faz surgir um sentido no texto no decurso de certo tipo de abordagem.” (Reis & Lopes, 1991, p. 212).

Ao proceder ao acto da leitura, o leitor e, neste caso particular, o aluno, mais do que compreender a mensagem do texto deve criar mecanismos próprios que o levem a interpretar essa mensagem, como sublinham Martin Montgomery et al:

as we read words and sentences in a written text (...) we select senses, disambiguate words, decide what particular words or expressions refer to, and establish contexts for features of the text by making decisions about the ‘speech situation’ : about who we think is making the utterance, to whom, when, and where. (Montgomery et al, 2000, p.7)

A leitura constitui um processo mental de construção de ideias sobre o texto. Ao ler, o sujeito leitor dialoga com o objecto escrito, preenche espaços sobre aquilo que é dito, articula elementos que lhe parecem coerentes, estabelece ligações e julga o conteúdo de acordo com os seus princípios e valores<sup>22</sup>.

Do ponto de vista pedagógico são várias as metodologias de leitura que podem e devem ser utilizadas em contexto de sala de aula. Sem elaborar uma lista exaustiva de práticas, uma vez que esse não é o objectivo da presente tese, pode-se, contudo, apontar alguns métodos de leitura e de exploração de significados do texto consensuais na comunidade docente.

Com o método especulativo o aluno tem a oportunidade de indagar sobre as intenções do autor, tendo em conta as circunstâncias sociais aquando do acto da escrita.

Através do método da crítica social, o aprendente verifica que o texto é ambivalente pois possui tantos significados quanto o número de leitores que, efectivamente, o lêem. O texto é um objecto

democrático que está disponível para ser lido por pessoas de diferentes idades, géneros, etnicidades, classes sociais e contextos educacionais. Cada um dos leitores, dentro das limitações do próprio texto e de acordo com as suas características, constrói um conjunto de significados sociais do texto divergente e contraditório.

O método linguístico permite ao aluno centrar-se nos detalhes da linguagem. As palavras e as estruturas servem de guia à interpretação, pois direccionam o leitor num determinado sentido.

O método da resposta pessoal ao texto reforça os laços afectivos entre o leitor e o texto, especialmente quando o texto é sugestivo, conforme argumentam Montgomery et al:

Texts are suggestive and connect with individual experiences, memories and individual associations for words and images. What is valued, therefore, in this approach, is sensitivity in response and direct personal engagement with the text, reconstructing the text in a new form in the reader's own experience. (Montgomery et al, 2000, p.10)

Porém, como destacam estes autores, as diferentes formas de exploração de um texto não podem ser consideradas de um modo isolado e independente, uma vez que “they form a network of overlapping but fairly distinct viewpoints, from which any search for meaning in the text can be regarded.” (Montgomery et al, 2000, p.12)

Assim, são vários argumentos que podem ser utilizados na defesa do uso da literatura como material pedagogicamente relevante no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De modo a destruir alguns mitos ou ideias preconcebidas que ainda pairam no nosso sistema de ensino, pode-se afirmar, com segurança, que o envolvimento dos aprendentes no seu processo de aprendizagem é mais profundo, especialmente se os textos corresponderem às suas expectativas e permitirem um determinado grau de envolvimento e

identificação pessoal, essencial para os alunos de faixas etárias mais baixas.

A motivação e o interesse dos alunos na abordagem da unidade de leitura extensiva são por demais evidentes, como salienta Freda Mishan:

One of the strongest arguments for using literature in the language classroom is the enormous scope it offers. Literature can range from being deeply culture-specific to being universal. Discerningly selected, it can be used with students of all proficiency levels, to reveal links between cultures, to enhance learners' knowledge of target language and its culture, or as in the case of English, raise the awareness of its plural cultural identities. (Mishan, 2005, p.112)

De acordo com esta perspectiva pode-se afirmar que a literatura reflecte e insere-se nas vivências do seu tempo, conclui-se então que o texto literário, e particularmente os contos seleccionados para o corpus desta dissertação, proporciona(m) o contexto necessário ao debate de questões que de outro modo não seriam consideradas ou dificilmente seriam integradas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Em suma, a literatura, através da sua singularidade e especificidade, está aqui ao serviço do objectivo principal da educação, que é, em última análise, a formação integral dos indivíduos como cidadãos do mundo.

## 2.6 - Notas

---

<sup>1</sup> Vejam-se as páginas 22 e 23 do Capítulo I.

<sup>2</sup> A título de exemplo verifique-se os manuais escolares disponíveis no mercado.

<sup>3</sup> Para mais informação leia-se Ruth Finnegan (2001) e John Miles Foley (1986).

<sup>4</sup> Cf. as palavras de Eduardo Lourenço citadas por Carlos Reis. (Reis, 2001, p.13)

<sup>5</sup> A concepção de verdade aqui apresentada não pode ser entendida como uma verdade absoluta, mas sim como um conjunto de verdades relativas. A literatura, como uma forma de escrita criativa, relaciona-se com a verdade de um modo peculiar. A literatura caracteriza-se, essencialmente, por ser ficcional, um produto da imaginação do autor que projecta a realidade e é representativo de múltiplas formas de pensamento. Consequentemente, a verdade literária é tudo aquilo que nós (leitores) afirmamos ou negamos como conferem as seguintes palavras de Attridge: “We learn from literature not truth, but what the telling (or denying) of the truth is.” (Attridge, 2005, p.97). Assim, deve-se entender a verdade literária como a relação que se estabelece entre o texto e o leitor, que o lê e o interpreta de diferentes maneiras. A leitura de um texto é influenciada por determinados factores, como por exemplo, a classe social, as convicções religiosas, o período histórico no qual o leitor vive, a idade e o sexo do leitor, entre outros.

<sup>6</sup> O romance é considerado por muitos autores e críticos o género literário por excelência, pois nele se inserem várias formas de escrita que possibilitam uma maior amplitude e visibilidade das questões em análise, que outros géneros literários, por uma questão formal e ideológica, não comportam na sua totalidade. Porém, dada a pertinência do objecto em estudo neste capítulo, parece-me importante aferir a vitalidade da literatura neste domínio, apesar das diferenças inerentes aos vários géneros literários.

<sup>7</sup> A propósito da importância do leitor e do acto de leitura na consumação do texto escrito, recorde-se a teoria da recepção que confere ao leitor um papel activo na descodificação e interpretação do texto. De acordo com estes pressupostos teóricos, o texto deixa de ser considerado uma unidade estática, auto-suficiente, com uma gramática própria e autónoma para se tornar uma unidade dinâmica, aberta e variável de acordo com a interpretação que é feita a partir da experiência pessoal, social e cultural de cada leitor que efectivamente lê o texto. Para os diversos teóricos desta corrente dos estudos literários, o texto é encarado como uma forma de comunicação que realça a relação entre o autor e o leitor. O texto só é verdadeiramente realizado quando o leitor o lê e o interpreta, como salienta Susan R. Suleiman, “The act of realization (...) is what transforms a text – i.e., a mere series of sentences – into a work of literature. (...) The act of reading is defined as essentially a sense-making activity, consisting of the complementary activities of selection and organization, anticipation and retrospection, the formulation and modification expectations in the course of the reading process.” (Suleiman & Crasman, 1980, pp. 22-23). Assim, pressupõe-se a necessidade do leitor ser criativo no acto da leitura, de modo a poder construir significados a partir das pistas que lhe

---

são fornecidas, preenchendo os espaços vazios do texto como quem constrói um puzzle: “the reader’s activity must be creative: in seeking to fill in the textual gaps – gaps that function on multiple levels, including the semantic level – the reader realizes the work.” (Suleiman & Crasman, 1980, p 24).

<sup>8</sup> Por competência literária deve-se entender o princípio enunciado por Culler, segundo o qual o leitor deve possuir um conjunto de estruturas que possibilita a compreensão intrínseca do texto, que lhe permite reconhecer as convenções do mesmo. A este propósito veja-se página 26 do Capítulo I.

<sup>9</sup> Vejam-se as páginas 22 a 24 do Capítulo I.

<sup>10</sup> A este propósito basta atentar na reacção de uma considerável parte da comunidade docente do ensino básico quando deixa transparecer que o discurso literário tem uma carga formal demasiadamente elitista que afasta a literatura do contexto educativo.

<sup>11</sup> De uma forma geral, o romantismo caracteriza-se por ser um movimento artístico, literário e filosófico que surgiu como reacção ao culto da razão na Alemanha no século XVIII, e cujo ideário se centrava na visão do mundo centralizada no indivíduo, marcada pelo lirismo, pela emoção da experiência estética. Segundo Raymond Williams, o romantismo apresenta “An extended sense of liberation from rules and conventional forms (...) powerfully developed, not only in art and literature and music but also in feeling and behaviour. (...) New valuations of the ‘irrational’, the ‘unconscious’ and the ‘legendary’ (...) developed (...) alongside new variations of subjectivity, which connected with the emphasis on liberated imagination and on strong original feeling.” (Raymond, 1988, pp.275-276) Para obter mais informação acerca deste assunto, leia-se Raymond Williams (1988) e Abrams (2005).

<sup>12</sup> Influente escola de crítica literária que, durante as primeiras décadas do século XX, revolucionou os estudos literários. Para mais informação leia-se Aguiar e Silva (1994).

<sup>13</sup> A teoria Bakhtiniana que assenta no valor atribuído à polifonia, à diversidade do sistema linguístico, à pluralidade de vozes, à coexistência de diversas culturas e ideologias sociais, é essencial ao desenvolvimento deste trabalho, embora o género literário que está na base do corpus desta tese seja o conto e não o romance. A teoria dialógica de Bakhtin, como se verá ao longo deste segundo capítulo, é fundamental não só para a definição do conceito de literatura, particularmente na abordagem que farei à literatura pós-colonial mas também de primordial relevância para a determinação das metodologias didáctico-pedagógicas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de aquisição de uma língua.

<sup>14</sup> A noção de poesia, durante a era clássica, não correspondia à definição que hoje lhe reconhecemos. Género literário por excelência a poesia auferiu o significado que hoje reconhecemos à literatura: “the art of making”. É, todavia, durante a época romântica, que a ênfase da arte de criar novos mundos é posta na criatividade e na

---

imaginação, o poeta era considerado um génio, segundo Shelley: “the uncounscious legislator of the world.” (Widdowson, 1999, p.100)

<sup>15</sup> De notar que as origens do conto remontam às histórias de tradição oral que se destinavam a ser contadas em público.

<sup>16</sup> A citação de Toni Morrison aqui apresentada surge em segunda mão, através de Peter Widdowson, dada a impossibilidade de consultar o texto original.

<sup>17</sup> Colin MacInnes (1914-1976), autor inglês de obras que relatam a experiência e a cultura juvenil das comunidades de imigrantes nos subúrbios de Londres durante os anos 50. Uma das suas obras mais emblemáticas é *Absolute Beginners*. E.R. Braithwaite (1920), romancista originário do Gana conhecido pelas histórias que retratam a discriminação social contra as pessoas de raça negra.

<sup>18</sup> Veja-se página 21 do capítulo I.

<sup>19</sup> De um modo muito genérico e linear, no contexto desta dissertação, considera-se imperialismo como uma forma de uma nação estender e exercer o seu domínio, político, económico, social e cultural a várias outras nações. Para mais informação acerca deste assunto, leia-se Ashcroft, Griffiths & Tiffin (1998) e Sara Carvalho (2005).

<sup>20</sup> A título de exemplo considere-se outras obras do autor que abordam as mesmas temáticas: *The Buddha of Suburbia* (1990) e *The Black Album* (1995).

<sup>21</sup> A este propósito relembre-se a teoria dialógica de Bakhtin, pois a polifonia de vozes numa sociedade também implica manifestações diversas, e ao mesmo tempo dinâmicas, que se opõem aos discursos oficiais. Para mais informação acerca deste assunto, leia-se Ashcroft, Griffiths & Tiffin (1998).

<sup>22</sup> No que diz respeito ao papel do leitor e do acto da leitura na descoberta e consumação do texto literário, vejam-se as páginas 49 à 53 deste capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **Um olhar para além dos estereótipos**



Em 1997, Hanif Kureishi publicou uma colectânea de contos, *Love in a Blue Time*, da qual fazem parte os dois textos seleccionados para o corpus desta tese: “My Son the Fanatic” e “We’re not Jews”.

*Love in a Blue Time* constitui um ponto de viragem na escrita de Kureishi para um estilo mais intimista, de índole pessoal e familiar com alguns laivos autobiográficos, que tende a romper com o carácter social que distinguiu toda a sua obra, até meados da década de noventa do século XX.

Embora em ambos os contos escolhidos se possa reconhecer um carácter familiar, uma vez que tanto um texto como o outro reflectem, ainda que de modo diferente, peripécias que se desenrolam no seio da família, a verdade é que Kureishi retoma nestes dois textos em particular algumas das temáticas que distinguiram e singularizaram a sua obra.

Como é reconhecido quase unanimemente pelos críticos, até à data de publicação de *Love in a Blue Time*, a obra de Kureishi, nas suas mais diversas vertentes<sup>1</sup>, caracteriza-se genericamente pela exploração e tentativa de definição de “a new way of being British” (Kureishi, 2002, p.55).

A questão que o autor coloca no ensaio “The Rainbow Sign”: “So what is it to be British?” (Kureishi, 2002, p.54), apesar de complexa, pode e deve constituir a pedra basilar do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. Não podemos esquecer que um aluno, quando contacta com uma segunda língua, indubitavelmente está a confrontar-se com um contexto sociocultural diferente do seu, i.e. entra em contacto com o “outro” que é necessariamente diferente do “eu”, como lembra Clare Kramch: “Culture in language learning (...) is always in the background, right

from day one” (Kramch, 1994, p.1). Neste sentido, os textos seleccionados conferem algumas abordagens que dificilmente constam dos manuais escolares. Tanto “My Son the Fanatic” como “We’re not Jews” fornecem enfoques importantes acerca da sociedade britânica actual. O multiculturalismo, a diversidade cultural e a conflituosidade inerente a uma sociedade de muitas culturas são aspectos que convém explorar e analisar em contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

### **3.1 – “My Son the Fanatic”**

Inicialmente publicado na revista *The New Yorker*, em 1994, “My Son the Fanatic” apresenta uma história que se centra em duas figuras: Parvez, um taxista paquistanês “ocidentalizado”, e o seu filho Ali, um jovem nascido na Grã-Bretanha que abraçou a causa do fundamentalismo islâmico.

O conflito familiar começa a desenrolar-se quando Parvez descobre que o quarto do filho está cada vez mais arrumado e vazio. Parvez verifica, com alguma apreensão, que estranhamente o seu “rapaz”, um bom aluno e bom companheiro, para além de se distanciar dos amigos também se tem desfeito de todos os bens pessoais:

But one day, beside the dustbin, Parvez found a torn bag which contained not only old toys, but computer discs, video tapes, new books and fashionable clothes the boy had bought just a few months before.

(...)

(...) And now the boy was throwing his possessions out!

The TV, video and sound system followed the guitar. Soon the room was practically bare. (MSF, 119-120)<sup>2</sup>

Até o comportamento do rapaz muda inusitadamente. Ali passa de um estilo de vida consumista, comum aos jovens de hoje, para um estilo de vida austero, torna-se mais interventivo e contestatário. Segundo o narrador, o adolescente “was developing a sharp tongue.” (MSF, 119)

Perante os acontecimentos, Parvez comenta o estranho comportamento de Ali, com os seus companheiros de trabalho e com Bettina, uma prostituta que frequentemente transporta no seu táxi. Parvez torna-se atento a todos os movimentos do jovem, pois teme que ele possa estar a envolver-se no perigoso mundo da toxicodependência.

Finalmente a vigilância de Parvez dá resultado quando o taxista, após uma noite de trabalho, regressa a casa e constata que o rapaz se levanta de madrugada para rezar, comportamento que se torna rotineiro: “Parvez watched him at other times. The boy was praying. Without fail, when he was at home, he prayed five times a day.” (MSF, 123)

Parvez fora educado segundo as leis do Alcorão, mas no entanto, e como muitas pessoas da sua geração, rejeitara a religião. Por conseguinte, é com um misto de surpresa e alívio que verifica que o filho não está envolvido no submundo das drogas, mas está ligado a algo aparentemente menos perigoso, porque, como constata o narrador num tom irónico: “They could hardly condemn the boy for his devotions.” (MSF, 123)

Todavia, ao alívio da descoberta segue-se a angústia e a desilusão, indiciada no texto pela reacção dos colegas de trabalho de Parvez, os quais, ao tomarem conhecimento da opção religiosa de Ali, “became oddly silent.” (MSF, 123). Não é difícil entender que a opção

deste adolescente por abraçar as tradições religiosas de um país distante, que o pai já há muito abandonara, cause alguma estranheza e perplexidade, pois ao islamismo é conferida austeridade e privação de liberdades que não se coadunam com a descoberta, o prazer, a liberdade e até os excessos característicos da juventude ocidental. A este propósito Kureishi argumenta em “The Road Exactly<sup>3</sup>”: “It perplexed me that young people, brought up in secular Britain, would turn to a form of believe that denied them the pleasures (...) the pleasure of sex and music, of clubbing, friendship, (...)” (Kureishi, 2005, p.53).

A questão que se coloca a Parvez é – qual a razão que levou Ali a enveredar por uma confissão religiosa, de tradição muçulmana, quando não fora educado em tais costumes? A resposta surge de um modo acutilante e até violento quando Parvez faz uma tentativa de aproximação ao filho e conclui desesperadamente: “I feel as if I’ve lost my son.” (MSF, 127).

O encontro entre pai e filho torna-se a pior experiência da vida de Parvez. Ali, num tom de voz agressivo e rude, “very harshly” (MSF, 124), questiona o pai quanto ao seu estilo de vida: as bebidas alcoólicas, o jogo nas horas mortas do trabalho, os hábitos alimentares, tudo o que é proibido à luz da religião islâmica e que demonstra que Parvez, “(...) had not, in fact, lived a good live. He had broken countless rules of the Koran.” (MSF, 125)

Perante a acusação do rapaz, Parvez tenta explicar que a sua vida não é fácil, pois, como todos os imigrantes da sua geração, trabalha dez horas por dia e ao longo dos anos tem feito um esforço para se integrar na sociedade de acolhimento, como reconhece: “(...)

this is England. We have to fit in!” (MSF, 125) Nesta perspectiva, Parvez considera que tem uma boa vida.

Ali apesar de, na aparência, ser parte integrante da sociedade britânica, não partilha a ilusão do pai nem considera que os imigrantes gozam de uma integração plena. Não está claro no texto, mas pode-se inferir que a personagem poderá ter sido vítima de discriminação racial, o que o levava a optar por uma solução separatista radical.

Embora Kureishi não simpatize com a causa fundamentalista e com a violência que daí advém, a verdade é que deixa transparecer que tal fenómeno surge como um movimento reactivo e rebelde contra um modelo de assimilação decadente que durante muitos anos assentou no princípio: “Asians are acceptable as long as they behave like whites.” (Kureishi, 2002, p. 77). Nesta perspectiva, o racismo constitui o reverso da moeda do fundamentalismo islâmico; como sublinha Susie Thomas, estas são, para o autor, duas realidades correlativas: “Kureishi sees fundamentalism and racism as a mirror images of each other: both diminish or even demonize the Other.” (Thomas, 2005, p.122).

O conflito de gerações é assim adensado pelo conflito de identidade e pela forma como pai e filho gerem as diferentes expectativas quanto à sociedade onde vivem. A primeira geração de imigrantes e os seus descendentes vivem a integração de maneiras diversas. Kureishi explica essa diferença de um modo claro quando afirma:

Unlike their parents, who'd come here for a specific purpose, to make a life in the affluent West away from poverty and lack of opportunity, they, born here, had inherited only pointlessness and emptiness. (Kureishi, 2002, p. 71)

O autor aprofunda esta ideia quando escreve: “The ‘West’ was a dream that didn’t come true. But one cannot go home again. One is stuck.” (Kureishi, 2005, p.57)

Ao contrário da primeira geração que se integrou no país pelo trabalho com objectivos bem definidos, muitas vezes na expectativa de voltar à sua terra natal, encarando o fenómeno do deslocamento como algo temporário, com a segunda geração o processo de inclusão é mais complicado, porque quer a integração quer a exclusão são princípios estruturantes da sua identidade. A segunda geração, de modo porventura mais doloroso, sofre as consequências das escolhas dos seus progenitores. Contrariamente à primeira geração que decidiu imigrar, por necessidade ou convicta da sua opção, aos descendentes não foi conferido o direito de escolha. Perante uma sociedade adversa e hostil, os mais jovens não encontram referências com as quais se identificar. Esta geração encontra-se no limbo, procura algo que preencha o vazio.

É este vazio e o devir identitário que conduzem Ali ao fundamentalismo islâmico. Pode-se afirmar que Kureishi em “My Son the Fanatic”, mais do que explorar a degradação da relação entre pai e filho, expõe e questiona os problemas de identidade de um modo paradoxal: o pai que busca a integração pelo trabalho e o filho que busca a integração através de um possível reconhecimento da sua identidade. Aparentemente a conciliação entre estas duas posições não é possível, pois para Ali o pai está “too implicated in the Western civilisation.” (MSF, 125).

Hoje em dia, como esclarece Kenneth C. Kaleta, as comunidades imigrantes procuram novas oportunidades, mas acima de tudo procuram manter a sua identidade. (Kaleta, 1998, p. 206) Ali

quer ver reconhecidas as tradições culturais da sua família pois esse é o seu modo de afirmação na sociedade. Ele recusa o rótulo de imigrante de segunda geração, porque é um cidadão britânico de pleno direito.

Num discurso fluente e bem articulado, mas apaixonado, Ali expõe as debilidades da sociedade ocidental. Na sua perspectiva, “The West was a sink of hypocrites, adulterers, homosexuals, drug takers and prostitutes.” (MSF, 126), e acrescenta “Western education cultivates an anti-religious attitude.” (MSF, 127)

O plano de Ali passa pela imposição da lei islâmica, se necessário através da violência, porque, como afirma: “My people have taken enough. If the persecution doesn’t stop there will be  *Jihad* . I, and millions of others, will gladly give our lives for the cause.” (MSF, 126) Não deixa de ser interessante verificar que, paradoxalmente, Ali anula a sua individualidade em prol da comunidade. Na sua preleção a primeira pessoa do singular dá lugar à primeira pessoa do plural: “For us the reward will be in paradise.” (MSF, 126) e a personagem quase sofre um processo de transfiguração, como se tivesse sido vítima de lavagem cerebral. De acordo com o narrador: “Ali sounded as if he’d swallowed someone else’s voice.” (MSF, 126) Ali torna-se, assim, o porta-voz do grupo que representa, ele fala e actua como se estivesse a defender um manifesto político perante uma multidão.

Por outro lado, os recursos retóricos utilizados pela personagem são deveras interessantes, uma vez que Ali fundamenta todo o seu raciocínio nos princípios religiosos que lhe conferem uma certa virtuosidade e lhe dão acesso à verdade<sup>5</sup>. Para Steve Bruce esta é

uma das características do fundamentalismo islâmico, na sua perspectiva,

Islamic fundamentalism has deliberately stressed the social, political and economic strains that predisposed people to see their problems in religious terms and to subscribe to a religious solution to them. (Bruce, 2007, p.64)

No entanto, os argumentos utilizados por Ali reforçam os estereótipos atribuídos aos muçulmanos. No seu discurso abundam os clichés<sup>6</sup> que vulgarmente são veiculados e por vezes até ridicularizados nos meios de comunicação social, o que não permite qualquer tipo de conciliação entre as duas perspectivas aqui analisadas. A este propósito Ruvani Ranasinha esclarece: “(...) this recent work [“My Son The Fanatic”] offers little prospect of any kind of constructive dialogue between polarized communities or indeed within Muslim communities.” (Ranasinha, 2002, p.82).

Quando Parvez confronta o filho sobre as razões que o levaram a optar pelo extremismo religioso, Ali é contundente, negando qualquer tipo de reconciliação possível:

“‘What has made you like this?’ Parvez asked him, (...) ‘Is there a particular event which has influenced you?’  
‘Living in this country.’  
‘But I love England,’ Parvez said, (...) ‘They let you do almost anything here.’  
‘That is the problem,’ he replied. (MSF, 126)

A liberdade, que Parvez venera e estima, é a mesma liberdade que Ali rejeita. Viver na Inglaterra para o jovem é sinónimo de discriminação, mas sobretudo de falta de autoridade, que possibilita a proliferação de fenómenos como o racismo, a prostituição, a toxicodependência, os movimentos feministas ou dos direitos dos homossexuais, entre outros. A liberdade ocidental, tal como é encarada pelos fundamentalistas, põe em causa a estabilidade social e

as hierarquias. O fundamentalismo, como refere Kureishi, “provides security. (...) everything has been decided. Truth has been agreed and nothing must change.” (Kureishi, 2005, p.58)

O projecto de vida de Ali em nada se assemelha às expectativas que o pai imaginou para o seu futuro. Para Parvez, Ali teria que “get a good job, marry the right girl and start a family”, ele seria a garantia que “His dreams of doing well in Britain would have come true.” (MSF, 120). No entanto, o rapaz prefere trabalhar “in prisons, with poor Muslims who were struggling to maintain their purity in the face of corruption.” (MSF, 127).

Todavia, pode-se afirmar que a questão do fundamentalismo somente adensou o distanciamento e o mau estar latente entre pai e filho. Embora não haja uma referência concreta acerca do ambiente familiar antes do conflito eclodir, o narrador oferece alguns indícios que nos podem levar a inferir que a relação entre Parvez e Ali não era tão próxima como inicialmente o leitor poderia imaginar.

Logo no início da história, o narrador refere que Parvez trabalha como taxista e que prefere o turno da noite não só porque é mais rentável, mas sobretudo porque dessa forma “They [the taxi drivers] slept during the day, avoiding their wives”, (MSF, 120) o que sugere um certo afastamento entre Parvez e o seu núcleo familiar directo: a mulher e o filho. Não deixa de ser irónico que numa família aparentemente “exemplar” o diálogo entre pai e mãe não exista. A mãe de Ali é referenciada no texto uma única vez quando, no calor da discussão, Ali lembra o pai que ele “obrigou” a mãe a cozinhar salsichas e bacon sob o pretexto de estarem a viver em Inglaterra. O jovem lembra-lhe as suas palavras exactas: “You’re not in the village now, this is England! We have to fit in!” (MSF, 125) A ordem directa

que o taxista dá à esposa sugere que ela está subjugada ao poder do marido. Apesar de alegadamente ser um pai ausente, Parvez é inegavelmente o chefe da família, a figura da autoridade.

Por outro lado, o papel que Bettina desempenha no desenrolar da história é neste contexto deveras importante. Embora, a natureza da relação que Parvez mantém com a prostituta não seja totalmente explícita, o narrador deixa escapar alguns contornos dessa ligação que nos podem levar a concluir que Parvez e Bettina serão amantes.

A amizade e cumplicidade entre as duas personagens são notórias. Durante as viagens de táxi, que se efectuavam quase todas as noites, Bettina ocupava sempre o lugar da frente ao lado do condutor; ambos falavam da sua vida, das esperanças e desilusões e trocavam confidências, como refere o narrador: “He could talk to her about things he’d never be able to discuss with his own wife.” (MSF, 121) Parvez sente-se mais à vontade com a prostituta do que com a própria mulher.

Quando Parvez começa a estranhar o comportamento de Ali, Bettina apoia-o e orienta-o na sua busca: “(...) when he told Bettina that he suspected Ali was on drugs, she (...) became businesslike and told him what to watch for.” (MSF, 121)

É a prostituta quem conforta e apoia o taxista após o primeiro embate com o filho. O local onde se encontram e a forma como o fazem são muito sugestivos. O narrador refere:

They drove out across the moors and parked at the spot where on better days, with a view unimpeded for many miles by nothing but wild deer and horses, they’d lie back with their eyes half closed, (...) This time Parvez was trembling. Bettina put her arms around him. (MSF, 124)

A expressão “this time” aponta para uma possível repetição destes encontros clandestinos.

Parvez, ainda em estado de choque, confessa a Bettina que a única solução para o problema é expulsar o rapaz de casa. Mais uma vez é a prostituta quem o aconselha no sentido de tolerar o comportamento do jovem: “But you mustn’t give up on him, (...) ‘Many young people fall into cults and superstitious groups. It doesn’t mean they’ll always feel the same way.’” (MSF, 127-28).

Por fim, Bettina é o catalizador que antecipa os acontecimentos da história. É ela ainda que, de um modo involuntário, potencia o confronto final entre pai e filho, quando insiste com Parvez que quer conversar com o rapaz, numa noite em que, por acaso, encontram Ali a sair de uma mesquita numa zona pobre de Londres.

A situação representada é desconcertante e até certo ponto caricata. Ali é transportado pelo seu pai no banco traseiro do táxi reservado aos passageiros, enquanto que Bettina ocupa o seu lugar de sempre ao lado do condutor. Ali nesta cena aparece num plano inferior a Bettina. Parvez começa a ter consciência que a presença da prostituta poderá não ser benéfica. Pela primeira vez, o taxista sente-se incomodado pela indumentária e pelo perfume de Bettina. Por um lado, talvez se sinta culpado por uma possível vida dupla que não o deixou prestar atenção ao filho, por outro, ainda que de um modo inconsciente, talvez comece a olhar Bettina à luz dos preconceitos enunciados pelo rapaz.

Ao tentar encetar um diálogo com Ali, Bettina depara-se sempre com a hostilidade do jovem. Quando Parvez fica imobilizado no trânsito, Bettina, perante a agressividade de Ali, abandona o táxi, para desespero de Parvez:

By now Bettina had inadvertently laid her hand on Parvez’s shoulder. She said, ‘Your father, who is a good man, is very worried about you. You know he loves you more than his own life.’

'You say he loves me,' the boy said.  
'Yes!' said Bettina.  
'Then why is he letting a woman like you touch him like that?'  
(...)  
She said, 'What kind of woman am I that deserves to be spoken like that?'  
'You know,' he said. 'Now let me out.'  
'Never,' Parvez replied.  
'Don't worry, I'm getting out,' Bettina said. (MSF, 130)

A agressividade de Ali prende-se essencialmente com duas questões. A primeira tem a ver com a importância que Parvez parece dar a Bettina e a relação íntima entre os dois. A pergunta "why is he letting a woman like you touch him like that?" é bastante reveladora. A segunda centra-se na condição de Bettina como prostituta, um dos flagelos que Ali critica no ocidente. Para Ali, Bettina é a escória da sociedade ocidental. Ele não lhe reconhece quaisquer direitos e muito menos entende como é que o seu pai se "mistura" com este tipo de pessoas. Apesar da opressão que sofre por parte da sociedade inglesa devido às suas origens raciais e culturais, Ali não se inibe de discriminar Bettina. Ambos pertencem às margens da sociedade, mas para Ali ele situa-se num nível superior, como sublinha Kureishi: "If you feel excluded it might be tempting to exclude others" (Kureishi, 2005, p.57).

É esta atitude que desencadeia em Parvez a revolta e potencia o desfecho da história. Depois de uma fase em que tentou chamar o filho à razão, argumentando que ele deve gozar a vida "without hurting others." (MSF, 129) Parvez já não esconde a sua decepção, e de um modo exasperado, tenta acabar com o conflito que o separa do filho. O descontrole de Parvez é total: "Parvez was unable to read the paper, watch television, or even sit down. He kept pouring himself drinks." (MSF, 130).

A bebida, aliada ao desgosto e ao desconforto emocional, sugere uma mistura explosiva que indubitavelmente pode levar à violência. Parvez não se controla quando entra no quarto do filho no exacto momento em que o rapaz se encontra a rezar. O taxista sova-o violentamente. Atente-se no último parágrafo:

Parvez kicked him over. Then he dragged the boy up by his shirt and hit him. The boy fell back. Parvez hit him again. The boy's face was bloody. Parvez was panting. He knew that the boy was unreachable, but he struck him nonetheless. The boy neither covered himself nor retaliated; there was no fear in his eyes. He only said, through his split lip: "So who's the fanatic now?" (MSF, 131)

A atitude de Ali é reveladora do seu carácter determinado e combativo. O jovem fundamentalista assemelha-se a um mártir que luta pela sua causa, de notar a frieza que revela perante a situação. A questão que coloca "So who's the fanatic now?" denuncia esse combate e ao mesmo tempo expõe as incongruências e contradições da sociedade actual, espelhadas na postura agressiva de Parvez. Não se pode acusar o outro de ser violento, quando na prática se utiliza a mesma violência como resposta. Em suma, o fanatismo não é propriedade exclusiva de um dos lados da questão<sup>7</sup>.

Ao contrário de outros trabalhos em que o autor apresenta a perspectiva das gerações mais novas na rebelião que, em busca da própria identidade, estas encetam contra os progenitores, Hanif Kureishi centra a acção de "My Son The Fanatic" em Parvez – o pai que luta contra a opção de vida do seu filho. Ruvani Ranasinha a propósito esclarece:

Kureishi remains fascinated by the irony of the reversal of the traditional parent – versus – rebellious – second-generation paradigm. In contrast to Kureishi's earlier work, where the reader is encouraged to identify with protagonists of the younger generation, in this short story the father Parvez's perspective is privileged. (Ranasinha, 2002, p.92).

É essa perspectiva privilegiada de Parvez que faz com que a personagem surja aos olhos do leitor como alguém preocupado, responsável, ponderado, realista, que ouve a voz da razão, alguém que granjeia a simpatia do leitor de imediato, apesar de todos os seus defeitos. A ideia que ressalta aos olhos do leitor é que Parvez é o pai dedicado, que trabalha longas horas para proporcionar uma vida de conforto à sua família. Pelo contrário, a figura de Ali sugere repulsa, pois à personagem podem ser atribuídos qualificativos como: obstinado, convencido, prepotente, déspota ou até alucinado, devido ao manifesto político-social que defende. Apesar de ser jovem, Ali é uma personagem com a qual os leitores são levados a desenvolver uma relação de antipatia ou até de rejeição e certamente poucos se identificarão com ele.

No entanto, não podemos avaliar estas duas personagens em termos de um dualismo maniqueísta, em que uma representa o bem e a outra representa o mal, nem essa é a perspectiva do autor, que se limita a contar uma história, cujas personagens são como as pessoas, possuem defeitos e virtudes.

### **3.2 – “We’re Not Jews”**

Se em “My Son the Fanatic” Hanif Kureishi explora o fundamentalismo islâmico como meio de afirmação clara de uma identidade em construção, em “We’re Not Jews”, o autor analisa o reverso da medalha: a discriminação e o racismo. Numa história narrada na terceira pessoa, Kureishi apresenta-nos uma perspectiva

diferente e singular do preconceito racial, um tema analisado através da visão inocente de uma criança.

O conflito desenrola-se durante a viagem de autocarro que Azhar faz em companhia da sua mãe. Ao longo do percurso as duas personagens sofrem provocações violentas por parte de Big Billy e Little Billy, respectivamente pai e filho, vizinhos das vítimas.

O que inicialmente parecia ser uma briga de crianças sem qualquer importância adquiriu contornos de alguma crueldade. A luta intensificou-se quando Yvonne (mãe de Azhar) se viu na contingência de apresentar queixa contra a forma como o rapaz era tratado pelos colegas de turma, liderados por Little Billy<sup>8</sup>.

Apesar de reconhecer que as crianças por vezes são cruéis, a mãe começou por não dar muita importância aos incidentes, todavia soube reconhecer os primeiros sinais das diversas investidas contra o filho: “Mother had begun to notice not only Azhar’s dejection but also his exhausted and dishevelled appearance on his return from school.” (WNJ, 43) Com algumas reticências por parte do rapaz, a mãe descobre os abusos que Azhar tem sofrido. Os insultos mais habituais incluíam palavras como: “sambo, wog, little coon.” (WNJ, 43).

Contudo, os excessos não eram só de cariz verbal. Como refere o narrador, Little Billy e o seu grupo recorriam à violência física para molestar Azhar com alguma frequência: “For weeks Little Billy had called him names and clipped him round the head with his ruler.” (WNJ, 42)

Estes foram os acontecimentos que propiciaram o encontro das quatro personagens no autocarro, pois tanto Yvonne como Big Billy se tinham deslocado à escola dos filhos numa tentativa de resolução do problema:

Big Billy had been called to the headmistress's stuffy room and been sharply informed – so she told Mother – that she took a ‘dim view’. Mother was glad. She had objected to Little Billy bullying her boy. (WNJ, 42)

É no decorrer da viagem de regresso a casa que Azhar e Yvonne se confrontam com os mais variados ataques dos Billys. Como um predador que cerca a sua presa, Big Billy exerce o seu poder para intimidar os outros. A situação torna-se mais grave porque Big Billy não se inibe de actuar em frente ao seu próprio filho, ele dá o exemplo e mostra o modo de operar, como se estivesse a treinar a sua cria para a perseguição e caça.

O poder de Big Billy é incontestavelmente exercido em relação às vítimas, mas também no que respeita ao próprio filho, porque Little Billy como criança tem o direito de viver e ser educado num ambiente pacífico, sem preconceitos, que o deixe comunicar e relacionar-se com os outros livremente. A propósito das consequências do racismo, Kureishi escreve no ensaio “The Rainbow Sign”:

The evil of racism is that it is a violation not only of another's dignity, but also of one's own person or soul; the failure of connection with others is a failure to understand or feel what it is one's own humanity consists in, what is to be alive. (Kureishi, 2002, pp.48-49)

Pode-se, então inferir que, deste modo, Big Billy está também a pôr em causa o futuro do seu filho como ser humano equilibrado e ponderado.

Ao longo da história, o rapaz torna-se o eco da voz e o espelho dos actos do pai que, segundo o narrador, sempre revelou um carácter agressivo em relação aos outros: “He was known as Motorbike Bill because he repeatedly built his Triumph. (...) Mother and the other

neighbours were forced to shut their windows to exclude the noise and fumes.” (WNI, 42-43)

Apesar de conhecer a mãe de Azhar desde a infância, Big Billy dirige-se a Yvonne desarmando-a de modo a deixá-la sem reacção, porque ela é o alvo da sua raiva. Big Billy provoca-a e acusa-a das piores das traições: juntar-se ao inimigo<sup>9</sup> por via do casamento, o que a transforma numa pessoa indesejável aos olhos do agressor, como salienta Kaleta: “Because she is white, Mother is at home in her neighbourhood, where her marriage to Azhar’s Asian father has made her a despised intruder.” (Kaleta, 1998, p.162). Big Billy não poupa as palavras quando insulta Yvonne, a linguagem que utiliza é ilustrativa: “But we ain’t common as a slut who marries a darkie.”(WNI, 43), ao que acrescenta “You no Yid, Yvonne. You us. But worse. Goin’ with the Paki<sup>10</sup>.” (WNI, 45).

De início, a mãe de Azhar tenta ignorar as investidas, mas devido à crescente agressividade procura apoio nos outros passageiros, todavia não é bem sucedida, pois as outras pessoas seguiam indiferentes ao espectáculo que se lhes apresentava. O desespero começa a apoderar-se de Yvonne que, pela primeira vez, sofre as consequências directas de um problema que inicialmente subestimou. A sua postura demonstra a fragilidade da personagem, segundo o narrador: “Azhar had never seen her like this, ashen, with wet eyes, her body stiff as a tree. (...) she sniffed determinelly (...) She blew her nose vigorously (...) Now she knew what went on and how it felt.” (WNI, 44).

Para se defender dos insultos a mãe de Azhar, magoada e revoltada, revela o seu carácter, também não isento de preconceitos raciais. Com alguma timidez Yvonne defende-se: “Mother’s lips were

moving but her throat must have been dry: no words came, until she managed to say: ‘We’re not Jews.’ (WNI, 45).

Ao ecoar a frase ‘We’re not Jews’, a mãe de Azhar lembra a perseguição a que os judeus foram votados ao longo dos séculos e sobretudo o anti-semitismo das políticas nazis que culminaram no holocausto durante a Segunda Grande Guerra.

Porém, o leitor não pode ser ingénuo e julgar o desabafo de Yvonne como algo inconsequente e irreflectido. Ao proferir esta frase a mãe deixa transparecer e reproduz os preconceitos nos quais fora educada, como se o acto de discriminar o outro obedecesse a uma escala hierárquica e os judeus ocupassem por inerência o topo dessa escala, como realça Kaleta: “Mother reverts to invoking a hierarchy of prejudices, distinguishing her Asian husband (...) from the Jews she has been brought up to believe are intruding immigrants.” (Kaleta, 1998, p.163).

Yvonne acredita que a sua família tem direito a usufruir um tratamento correcto, nem que para tal ponha em causa os direitos das outras minorias. Esta é uma marca indelével do carácter de Yvonne que se agarra aos diversos clichés sociais para fazer prevalecer as ideias em que acredita. Apesar de estar casada com um imigrante, Yvonne, através do seu comportamento, deixa transparecer algum desespero em relação a este grupo, uma vez que os imigrantes são prezas fáceis de actos violentos e são rotulados de intrusos ou oportunistas que usurpam os empregos e têm boas condições de vida.

Este comportamento sectário de Yvonne não se reflecte só na expressão de autodefesa que profere perante os Billys. Azhar, quando pensa no ambiente familiar, recorda-se da recusa da mãe em utilizar a palavra imigrante em relação ao pai, porque como realça o narrador: “

in her eyes it applied only to illiterate tiny men with downcast eyes and mismatched clothes.” (WNJ, 45). Na opinião da mãe a palavra imigrante transporta uma carga social pejorativa que deve ser aplicada aos imigrantes iletrados, analfabetos e deslocados. Na sua perspectiva esta realidade de modo algum se adequa ao marido, que apesar de trabalhar numa fábrica de graxa de sapatos, distingue-se por ser um homem instruído que escreve romances. Os romances, na óptica da família, só não são publicados devido à discriminação racial de que é vítima por parte dos editores.

A posição de Yvonne torna-se ainda mais incongruente quando nos deparamos com as condições de vida do agregado familiar. No pequeno apartamento vivem sete pessoas, “Grandpop (...) slept in one bedroom, Azhar, his sister and parents in another, and two uncles in the living room.” (WNJ, 44) Há ainda que salientar o estado de degradação da casa, pois como lembra o narrador “(...) the kitchen wallpaper bubbled and cracked and hung down like ancient scrolls. But Mother always denied that they were ‘like that.’”(WNJ, 44) A mãe nega sempre a situação incómoda que espelha a sua posição social. A expressão “like that” revela, por um lado, a presunção em se reconhecer como superior às outras famílias da mesma classe social, nomeadamente em relação aos imigrantes; por outro, denuncia a sua revolta por viver num bairro de subúrbio, pertencer a uma classe social que tanto repudia e conseqüentemente não poder ascender socialmente, porque na realidade o facto de ser casada com um imigrante não lhe permite tal ascensão.

A luta que Yvonne desencadeia em defesa da sua família é, na verdade, um conflito interior com o qual a personagem se debate no dia-a-dia: a disputa entre o que na realidade é, o que poderia ter sido e

o desejo do que gostaria de vir a ser. Conforme Kureishi comenta numa entrevista a Bradley Buchanan, esta é uma das questões fulcrais da sua obra;

I think all my characters are trying to enlarge their sense of the self struggling against the constraint, and that they may have to do with struggling against an original sense of class that they are trying to throw off. They're trying to find out who else they may be, or who else might be inside them. (...) So what I'm interested in, what a lot of my characters are interested in, is 'Who can I become?', 'What are the possibilities of life for me?' And that really isn't a lower-middle-class idea. The lower-middle-class have a much more fixed sense of identity. I think. They know who they are. (Buchanan, 2007, p.112)

A complexidade identitária com a qual Kureishi mune as suas personagens permite inferir que, apesar de viver numa situação socialmente desconfortável, Yvonne em relação à família do marido se encontra numa posição de relativa superioridade, facto que ela não deixa de afirmar quando recusa a possibilidade de viver no Paquistão: "How could she go 'home' when she was at home already?" (WNJ, 46).

Quando confrontado com alguns actos de violência sobre as comunidades asiáticas, o pai de Azhar equaciona a possibilidade de voltar ao Paquistão, porque, como refere, a família é um alvo fácil, eles estão "in the front line!" (WNJ,45) Todavia, o desejo de voltar a "casa" ao Paquistão não é de todo consensual, nem mesmo para a própria personagem, que se sente incomodada pois, como esclarece o narrador: "He himself had never been there. (...) How could he know if the new country would suit him, or if he could succeed there" (WNJ, 46) Para o pai de Azhar o lar paquistanês é um local imaginado, que não existe na realidade, correspondente à noção de

*Imaginary Homeland* tal como é enunciada por Salman Rushdie no ensaio com o mesmo título.<sup>11</sup>

Para a mãe viver no Paquistão significa uma inversão de poder, uma perda de estatuto conferida pelas diferenças culturais. De notar os argumentos que usa para fundamentar a recusa:

Hot weather made her swelter; spicy food upset her stomach; being surrounded by people who didn't speak English made her feel lonely. As it was, Azhar's grandfather and uncle chattered away in Urdu, and when Uncle Asif's wife had been in the country, she had, without prompting walked several paces behind them in the street. Not wanting to side either camp, Mother had had to position herself, with Azhar, somewhere in the middle of this curious procession as it made its way to the shops. (WNI, 46).

Ao clima, à comida e à solidão juntam-se outras questões de carácter cultural que retirariam margem de manobra, liberdade e opção de escolha a Yvonne. Em Inglaterra, ela tem o poder de escolher a forma como caminha na rua, num país islâmico a sua liberdade estaria condicionada e subjugada aos desejos e ordens masculinas. Em casa, em Inglaterra, ela tem um ascendente sobre os outros membros da família, porque eles são imigrantes, eles é que, supostamente, têm que se adaptar à nova sociedade. Esta posição revela algum distanciamento, uma consciência de superioridade social e até um certo preconceito em relação à família do pai de Azhar.

Assim, ao contrário do que acontece com a maioria das obras de Kureishi, em que o autor privilegia a relação entre pai e filho, não deixa de ser interessante verificar a centralidade conferida à figura da mãe neste texto. Kureishi fornece a Yvonne uma certa superioridade em relação aos outros elementos da sua família<sup>12</sup>.

Por conseguinte, para Azhar viver dividido entre duas culturas diferentes não era uma tarefa fácil, até porque a diversidade cultural que faz parte da sua vida, é o que o torna diferente aos olhos da

sociedade, é o rastilho que o arrasta para a violência, que o faz ter raiva e que não o ajuda a saber lidar com os sentimentos de frustração: “But if he couldn’t fight them, what could he do with his anger?” (WNJ,48)

O rapaz, na sua inocência, não entende a razão pela qual sofre vários abusos por parte dos colegas da turma. Através de um processo de crescimento Azhar vai tomando consciência de que a violência é algo que faz parte da sociedade. Devido às mais variadas razões, como esclarece Kureishi, a violência é algo que em determinadas circunstâncias se torna inevitável:

I don’t find violence interesting or eternal or in any way particular ... There is so much unemployment ... there is so much despair. People use racism as their excuse, don’t they? They say, “You Pakis are taking our jobs!” “You Pakis are taking our houses!” They are unable to understand where that poverty is really coming from. If you live in London’s East End, and there are little skinheads and though lads around on the street beating up people, racial attacks in the East End wouldn’t be surprising. They are inevitable. (Kaleta, 1998, p.246)<sup>13</sup>

Azhar vai apercebendo-se de que a violência é uma forma de exercer o poder sobre os mais desprotegidos e conseqüentemente é um modo de afirmação pessoal perante o outro, que se reveste de vicissitudes várias. Azhar constata que o encontro com o professor reformado, que ajudava o pai na sua escrita, resfriou os ímpetos inflamados dos Billys. Não deixa então de ser significativo que perante a presença do professor, “The Billys hesitated a moment and then passed on silently.” (WNJ, 48). Azhar aprende que os actos discriminatórios só são exercidos mediante determinadas circunstâncias.

Big Billy e Little Billy não poderiam continuar com o espectáculo infame que protagonizaram ao longo da viagem de

autocarro na presença do professor, um homem que, segundo o narrador, usava “a three piece suit and a trilby hat” (WNJ; 48), um tipo de vestuário que o distinguia dos demais e lhe conferia uma certa credibilidade e até autoridade. Apesar de viver nos subúrbios, a profissão de professor parece-lhe conferir um estatuto social que as restantes personagens não possuíam.

Por conseguinte, não é de estranhar a atitude cobarde dos Billys quando verificam que o professor conversa normalmente com Azhar e a sua mãe. Neste quadro, o acanhamento dos agressores fica essencialmente a dever-se à perda de um certo ascendente que mantinham sobre as vítimas, não que o professor proteja deliberadamente Azhar e a mãe, mas porque na geografia social do país ele é superior aos Billys, pertence à classe média, é branco, é inglês e não evita relacionar-se com uma família cujo pai é de origem paquistanesa.

Azhar também se confronta com outro tipo de violência quando a mãe profere a frase “We’re not Jews”. Inicialmente o rapaz não entende a atitude da mãe e confunde os judeus com os negros sul-africanos. Ele recorda-se que na África do Sul, “The black and brown people were considered inferior and were forbidden to go where the whites went.” (WNJ, 45). Esta era uma realidade longínqua, mas que povoava a sua imaginação, até porque estes assuntos não eram tratados na escola<sup>14</sup> e uma criança raramente tinha outra forma de se inteirar sobre eles. Este facto da história parecia-lhe irracional, tirava-lhe o sono e provocava-lhe pesadelos. A sua intuição dizia-lhe que ele próprio, um dia, poderia ser vítima de actos racistas.

Apesar do rapaz não compreender fenómenos como o racismo e a discriminação, graças ao ambiente familiar começa a ter plena

consciência da sua identidade híbrida<sup>15</sup>, fruto de duas culturas diferentes. Tal como Ali em “My Son The Fanatic”, Azhar sofre um processo de “cultural in-betweeness”, bem vincado pelas atitudes dos seus pais.

A palavra “home” ao longo desta história adquire um significado polivalente, pois para a mãe “home” significa viver em Inglaterra, enquanto que para o pai poderia ser sinónimo de uma nova vida no Paquistão. Para Azhar “home” significa viver permanentemente dividido entre dois mundos que parecem irreconciliáveis. Contudo, é em casa que Azhar se sente bem, protegido, junto da família. Apesar das diferenças, a família constitui o porto seguro do rapaz, atente-se no último parágrafo do texto:

*Azhar was accustomed to being with his family while grasping only fragments of what they said. He endeavoured to decipher the gist of it, laughing, as he always did, when the men laughed, and silently moving his lips without knowing what the words meant, whirling, all the while, in incomprehension. (WNJ, 51)*

Azhar aprende a viver no mundo dos adultos, num universo dominado por regras, códigos, tradições, valores e preconceitos, que ele reconhece, mas não entende. Apesar de tudo, Azhar revela ser uma criança bastante perspicaz, pois sabe imitar o pai, balbuciando palavras que não percebe, e guardar os segredos da mãe. O rapaz não revela o ataque do qual foram vítimas e esconde as cartas das editoras de modo a que o pai não sofra nova desilusão cada vez que resolve tentar publicar os seus romances. A propósito Kaleta argumenta:

*The adults in the story have already exposed the feelings that make them who they are. In their world, sheltered in his family’s love, Azhar need not face the cruelties of the outside world. He is home. (...) The scars of prejudice will commingle with the security of the family. His loss of innocence is a mark of his Anglo-Asian heritage. (Kaleta, 1998, p.164)*

Azhar destaca-se das outras personagens porque está a construir a sua identidade que aos poucos vai descobrindo, à medida que vai crescendo vai perdendo a inocência. A personagem tem que pautar o seu caminho e procurar o seu lugar na vida, como lembra o narrador: “tomorrow Azhar would be for it, and the next day, and the next. No mother could prevent it.” (WNJ,49) No futuro, Azhar terá que saber lidar com novas e diferentes situações de violência, uma vez que não poderá ser protegido para sempre.

### **3.3 – Uma nova forma de ser britânico**

Tanto Azhar e Yvonne como Parvez e Ali são personagens ricas e complexas capazes de representar a condição humana. As suas acções e experiências conferem-lhes credibilidade, o que provoca no leitor um sentimento de confiança, como destaca Kenneth C. Kaleta:

The author neither demeans nor glorifies how his characters act, he simply tells their stories. (...) what characters do is believable because Kureishi wants readers to recognize in the individuality of his plots the understandable humanity of his characters. (Kaleta, 1998, pp. 192 – 93)

Kureishi, ao contar histórias e experiências humanas, não pretende dar respostas nem resolver alguns dos problemas mais prementes da sociedade britânica actual, nem tão pouco deseja ser o porta-voz da comunidade anglo-asiática, tal como sugeriram alguns críticos, numa atitude também algo racista, no início da sua carreira. Não podemos esquecer que Hanif Kureishi, apesar das suas origens, nascido na Grã-Bretanha, filho de mãe inglesa e pai paquistanês, centra as suas histórias no mundo ocidental e caracteriza-se por ser o que Moore-Gilbert apelidou de “insider / outsider” (Moore - Gilbert,

2001, p.25), i.e. alguém que tem a capacidade de se posicionar e interrogar simultaneamente dois mundos aparentemente antagônicos.

Um bom exemplo desta dicotomia são os dois textos analisados ao longo deste capítulo, pois através do conflito vivido por Ali e Parvez em “My Son The Fanatic” o autor explora e questiona a representação que a sociedade britânica faz do islamismo e ao mesmo tempo contesta o discurso colonial ainda enraizado nas diversas práticas sociais. Em “We’re Not Jews” interroga as ramificações, consequências e incongruências do fenómeno racista nas vidas das personagens, inclusivamente naquelas que à partida poderiam ser consideradas insuspeitas, como por exemplo a mãe de Azhar.

Hanif Kureishi afirma-se assim como um escritor britânico. Sem sombra para dúvidas o autor partilha as mesmas referências culturais dos seus pares<sup>16</sup>, mas no entanto a influência que sofre da cultura asiática confere-lhe uma outra dimensão, que lhe permite observar e reflectir a sociedade multicultural de um ponto de vista privilegiado, embora o escritor sempre se tenha afirmado como um produto de uma educação monocultural<sup>17</sup>. A este propósito Ranasinha escreve:

Steeped in mainstream British culture, Kureishi’s work is marked by the split awareness of the minority artist. (...) the emphasis of Kureishi’s work is predominately on the contemporary results of immigration reconfiguring British culture and with mapping today’s multicultural Britain (Ranasinha, 2002, pp. 7-8)

É de acordo com esta perspectiva que devemos analisar as personagens criadas pelo autor, nesta fase da sua obra, são filhos de imigrantes, que no seio de famílias quase sempre disfuncionais tentam afirmar a sua identidade numa sociedade que lhes é hostil. Kureishi recusa o rótulo de segunda geração porque estes filhos, Ali e Azhar especificamente, nasceram da desilusão que os seus pais encontraram

no país de acolhimento, mas nem por isso deixam de ser cidadãos de pleno direito. Kureishi reporta-se à própria experiência quando afirma categoricamente a sua oposição a essa designação:

When I was in my teens, in the mid-1960's, there was much talk of the 'problems' that kids of my colour and generation faced in Britain because of our racial mix or because our parents were immigrants. We didn't know where we belonged (...) We are frequently referred to as 'second generation immigrants' just so there was no mistake about our not really belonging to Britain. We were 'Britain's children without a home'. The phrase 'caught between two cultures' was a favourite. It was a little too triumphant for me. Anyway this view was wrong. (...)

(...) But for me and others of my generation born here, Britain was always where we belonged, even when we were told – often in terms of racial abuse – this was not so. (...) Our extended family and our British individualism co-mingled. (Kureishi, 2002, pp.69-70)

Para o autor a expressão “segunda geração de imigrantes” significa exclusão e discriminação, até porque estes indivíduos não imigraram de facto. Em termos políticos e sociais significa uma não vontade em resolver os problemas de uma camada populacional que fica sempre à margem e acaba por ser portadora e geradora de conflitos. Tanto “My Son The Fanatic” como “We’re Not Jews” retratam personagens jovens que vivem num clima adverso, filhos determinados a viver uma vida diferente da dos seus progenitores. Ali e Azhar lutam para mudar o curso das suas vidas, embora de modos diferentes concluem que a sua pertença se mantém inalterável.

Como um autor “insider / outsider”, Kureishi muitas vezes recorre à sua própria experiência para relatar as vivências de alguém que vive um conflito de “cultural in-betweenness” e na perspectiva do leitor não é difícil distinguir alguns laivos autobiográficos na sua obra. Se tomarmos o texto “We’re Not Jews” como exemplo pode-se estabelecer alguns paralelos por demais evidentes. Em *My Ear at his Heart*, obra autobiográfica dedicada ao seu pai, Kureishi escreve

acerca de alguns aspectos da sua vida que em tudo se assemelham ao percurso do pequeno Azhar. O escritor recorda a vida num bairro dos subúrbios, os ataques racistas de que fora vítima durante a infância e adolescência, a sua apetência pela leitura, o seu agregado familiar e, por último e não menos importante, o gosto que o pai tinha pela escrita e o sonho que alimentava em ser escritor.

No entanto não podemos nem devemos cair na tentação de classificar a obra como autobiográfica, e o próprio autor esclarece que a sua escrita não possui essas características, mas quando escreve alude sempre às suas experiências quer elas sejam imaginadas ou reais. Todas as personagens contêm algo de si mesmo: “I’m in all of them in every way” (Kaleta, 1998, p.181).

Mais do que ser o porta-voz de uma comunidade ou de reflectir as suas vivências pessoais, Kureishi caracteriza-se por ser um escritor da era global que explora as contradições do mundo moderno e questiona as incoerências que se entrecruzam nos diferentes nacionalismos e fundamentalismos que dão origem aos imperialismos e autoritarismos modernos, que caracterizam muitas das derivas identitárias contemporâneas. A escrita de Kureishi inscreve-se num cenário da globalização, um fenómeno que dá voz e corpo aos movimentos minoritários e às aspirações de milhões de pessoas por todo o mundo e neste sentido transforma de um modo radical as noções de identidade individual, nacional e cultural. Ranasinha salienta:

Kureishi’s art does not simply signal the presence of minority ‘ethnic’ communities, or merely assert their right to equal citizenship. It emphasizes how these ‘new elements’ are transforming what it means to be British, contesting monocultural constructions of British identity. (Ranasinha, 2002, pp.1-2)

Assim, não deixa de ser interessante verificar que a maioria das suas personagens, inclusive as que fazem parte dos contos em análise, sejam afinal britânicas, mesmo aquelas que são de origem asiática e que imigraram para a Grã-Bretanha; todas elas são profundamente ocidentalizadas.

Todas as personagens<sup>18</sup> criadas por Kureishi lutam pela sua identidade e afirmação na sociedade, quer sejam asiáticas, inglesas ou anglo-asiáticas. Todas, de um modo ou outro, são marginalizadas e sonham ser aceites pela sociedade. Como salienta Susie Thomas, o trabalho de Kureishi tem o mérito de centralizar as margens, i.e. dar voz e visibilidade aos marginalizados, à massa silenciosa que faz parte mas que não participa de modo activo na sociedade. Segundo Thomas, Kureishi “is not a displaced postcolonial writing *back* to the centre; he writes *from* the centre.” (Thomas, 2005, p.1). Kureishi posiciona-se no epicentro da realidade social e identitária das suas personagens. Em suma, o seu trabalho reflecte “a new way of being British” (Kureishi, 2002, p.55), expande, dá novo significado e até subverte os velhos valores dominantes de uma identidade nacional, que mediante o fenómeno da globalização sofre permanentes mutações.

No caso específico dos dois textos em análise, o conto foi o género literário que Kureishi encontrou para contar duas histórias simples onde não existissem outros eventos colaterais que pudessem desviar a atenção do leitor de uma determinada temática<sup>19</sup>, mas que chegassem ao leitor de um modo claro e incisivo, porque, como refere Ranasinha, o objectivo último de Kureishi é: “(...) dramatize issues for the audience to think about, he does not want to do the work for them, (...)” (Ranasinha, 2002, p.60)

Do ponto de vista pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, este é o princípio que deve pautar a actividade docente. Como veremos ao longo do próximo capítulo, o professor, tal como o escritor, também deve fornecer pistas de reflexão que ajudem o seu público, neste caso específico os alunos, a pensar e a decidir por si próprios acerca dos problemas da contemporaneidade.

### 3.4 - Notas

---

<sup>1</sup> Hanif Kureishi é um escritor multifacetado. A sua produção abrange várias áreas culturais. No início da carreira Kureishi distinguiu-se como dramaturgo e do seu currículo fazem parte alguns prémios importantes na área do teatro. Como guionista recebeu várias distinções e nomeações. Em 1990 publica o primeiro romance e a partir daí não pára de publicar ficção e artigos de opinião. Kureishi também é conhecido pela sua incursão pelo cinema não só como argumentista mas como realizador do filme *London Kills Me* de 1991.

<sup>2</sup> Os textos “My Son The Fanatic” e “We’re Not Jews” utilizados no corpus desta dissertação encontram-se publicados em *Love in a Blue Time* (Kureishi, 1997).

<sup>3</sup> “The Road Exactly” é o texto que Kureishi escreveu para a introdução de *My Son The Fanatic – Screenplay*, publicado em várias antologias de ensaios do autor.

<sup>4</sup> Palavra árabe que significa guerra santa.

<sup>5</sup> Neste contexto, a verdade deve ser encarada como um conceito absoluto, profundamente embrenhado nos princípios religiosos que fundamentam o islamismo.

<sup>6</sup> A este propósito, Hanif Kureishi no artigo “Sex and Secularity”, publicado em Novembro de 2001, escreve: “Islamic fundamentalism is a mixture of slogans and resentment; it works well as a system of authority that constrains desire, but it strangles this source of human life too.” (Kureishi, 2005, p.87). Para mais informação leia-se Steve Bruce (2007).

<sup>7</sup> Cf. Bruce.

<sup>8</sup> Neste contexto há que registar o jogo de palavras “Billy” e “bully” que reforça o carácter agressivo e predador dos Billys.

<sup>9</sup> Entende aqui por inimigo uma pessoa proveniente de uma raça ou cultura diferente.

<sup>10</sup> Palavra pejorativa, diminutivo de “Pakistani”.

<sup>11</sup> No ensaio “Imaginary Homelands” Salman Rushdie reflecte acerca da sua condição de escritor anglo-asiático. Através de um exercício de memória, o autor recorda o momento em que visitou a casa dos seus pais em Bombaim depois de vários anos de ausência. Esta visita transformou-se para o escritor numa viagem de auto descoberta, o que lhe permitiu explorar a sua condição de “in-betweeness”. Para Rushdie a alienação física de um determinado lugar permite a reconstrução mental, ficcionada e baseada na memória, sempre falível, desse lugar. A memória reconstrói algo que foi perdido, algo que a identidade pessoal reclama. A propósito o autor afirma: “It may be that writers in my position, exiles or emigrants or expatriates, are haunted by some sense of loss, some urge to reclaim, to look back, even at the risk of being mutated into pillars of salt. But if we do look back, we must also do so in the knowledge – which gives rise to profound uncertainties – that our *physical*

---

alienation from India almost inevitably means that we will not be capable of reclaiming precisely the thing that was lost; that we will, in short, create fictions, not actual cities or villages, but invisible ones, imaginary homelands, Indias of the mind.” (Rushdie, 1992, p.10). Reportando-nos ao conto de Kureishi, verifica-se que esta é a condição de vida do pai de Azhar. O Paquistão representa o seu lar imaginado, a reconstrução mental de um porto seguro, pilar fundamental da sua identidade, que poderá ou não corresponder à realidade. Como recorda o narrador a personagem nunca viveu no sub continente asiático, apesar das suas origens se confinarem a esse espaço: “He himself had never been there. His family had lived in China and India; but since he’d left, the remainder of his family had moved, along with hundreds of thousands of others, to Pakistan.” (MSF, 46).

<sup>12</sup> A importância conferida ao papel da mãe em “We’re Not Jews” também fica a dever-se à figura de Azhar, um rapaz que devido à tenra idade ainda se encontra muito protegido pela matriarca da família, que como dona-de-casa tem mais tempo e disponibilidade para o filho. De notar que à época a que o conto faz referência, década de 60 do século XX, o papel da mulher era, ainda, muito confinado à família e ao lar.

<sup>13</sup> A citação apresentada resulta de uma entrevista concedida pelo autor a Kenneth C. Kaleta no decurso da investigação que o crítico fez acerca da obra de Hanif Kureishi, para o volume *Hanif Kureishi: Postcolonial Storyteller*.

<sup>14</sup> Tomar conhecimento e debater temas como aqueles que fazem parte da “living history” (WNJ, 45), é uma prática secundária e até negligenciada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que pode ser considerada uma actividade irrelevante ou até subversiva quando é mal entendida. É mais fácil ensinar o aluno a debitar as ideias de um programa do que fomentar as bases para o pensamento crítico e reflexivo, que pode ser estimulado pela leitura. A literatura, conforme foi argumentado ao longo do segundo capítulo da presente tese, fornece vários enfoques que possibilitam a discussão de temas que contribuem para a formação integral do aluno como cidadão. Reportando-nos ao texto em estudo, há que lembrar que Azhar é, segundo o narrador, “the best reader in class” (WNJ, 43), e por incentivo da mãe, um assíduo frequentador da biblioteca, portanto poder-se-á inferir que não seria difícil para a personagem tomar conhecimento de alguns factos da história sua contemporânea, ainda que não os compreendesse. Esses factos faziam parte do seu imaginário e de alguma forma ajudaram a personagem a posicionar-se em relação a certos assuntos.

<sup>15</sup> Hanif Kureishi, numa entrevista concedida a Bradley Buchanan, desvaloriza a ideia de hibridismo, porque segundo o autor, “there’s hybridity everywhere, there always has been. Look at a child with a mother and a father, also is composed, therefore, as Freud wrote, of at least two genders, (...) And in fact these parents have come from different places psychologically, so there is a lot of hybridity going on all the time, if you think of hybridity as meaning the putting together of disparate things. People, when they talk about hybridity, are really talking about someone with an Indian mother and an English father, aren’t they?” A este propósito cf. também a página.68 do Capítulo II.

---

<sup>16</sup> Cf. Moore-Gilbert (2001) e Ranasinha (2002).

<sup>17</sup> Kureishi afirma: “I was brought up as an English child ... my father was very Westernised (...) I wasn’t influenced by Asian culture at all.” (Ranasinha, 2002, p. 6). Para mais informação acerca deste assunto, leia-se Sara Carvalho (2005).

<sup>18</sup> A título de exemplo veja-se Bettina em “My Son the Fanatic” e até mesmo outras personagens de obras mais recentes.

<sup>19</sup> Kaleta afirma a propósito de “My Son the Fanatic”. “The short story genre suits Kureishi’s storytelling here, since there are no subplots that might distract from the impact of its central power struggle” (Kaleta, 1998, p.148). Na minha perspectiva este princípio também se mantém activo em “We’re Not Jews”.



**CAPÍTULO IV**  
**Uma Experiência Pedagógica**



Hoje são vários os desafios colocados ao professor no desempenho da sua função pedagógica. Ensinar já não significa uma mera transmissão de conhecimentos que outrora conferira ao professor o papel principal no processo de ensino-aprendizagem. A centralidade desse processo reside hoje no aluno, que desempenha um papel activo na sua aprendizagem. Ao professor cabe a função de ser um mediador entre o conhecimento e os jovens aprendentes de modo a proporcionar-lhes uma formação que lhes permita o exercício de uma cidadania plena e responsável.

De forma a levar os alunos a desenvolver as competências necessárias para a vida activa, são várias as metodologias e técnicas que o professor tem ao seu dispor para incrementar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nas áreas da pedagogia e da didáctica já praticamente tudo foi inventado e testado. Na minha opinião, a inovação educacional reside na capacidade de adequação, regeneração, reinvenção e (re)adaptação aos novos tempos<sup>1</sup> de métodos e práticas que se revelam como as mais apropriados a um determinado grupo ou turma. Segundo Elaine Showalter,

One of the best aspects of the work of teaching is that (...) it does not have to be original to be good. We can borrow ideas and methods from our colleagues and our predecessors, dead or alive; we can imitate, copy and plunder in the confidence that our students will benefit from every good teaching technique we can put into action in our own classroom. (Showalter, 2003, p. 9)

A sala de aula, muitas vezes classificada pelos nossos alunos como um espaço desolador e pouco interessante, deve então ser concebida e encarada por todos como um laboratório de partilha de experiências, de desenvolvimento e aquisição de competências que, de um modo criterioso e responsável, consiga devolver à escola, e mais particularmente, aos seus directos intervenientes (professores e

alunos) algum do prestígio que ao longo dos últimos anos foi perdendo.

No entanto, há que reconhecer que a acção didáctico-pedagógica do professor não está confinada ao espaço limite da sala de aula e à sua performance perante os alunos. Antes do contacto com os aprendentes, existe uma tarefa de preparação e planificação de actividades que é tão importante como a prática pedagógica desenvolvida em conjunto com o corpo discente.

#### **4.1 – Preparação da unidade de leitura extensiva**

A unidade de leitura extensiva exige da parte do docente alguma disponibilidade para preparar e delinear actividades e estratégias que levem a uma melhor rentabilização do processo ensino-aprendizagem. Tal como tem sido considerada ao longo desta dissertação, a leitura extensiva obriga o professor de língua inglesa a ter um conhecimento abrangente da literatura congénere<sup>2</sup>. Infelizmente, são muitos os professores que, devido à sua formação de índole linguística, não se sentem confiantes na área da literatura e menosprezam um conhecimento riquíssimo que tem a palavra e a língua como meios de comunicação privilegiados. Neste sentido, nunca é demais recordar Kramch, quando afirma: “Whether they are texts of information or works of literature, language is the stuff they are made of.” (Kramch, 1994, p. 8).

No que diz respeito ao ensino básico, não existem no mercado publicações que privilegiem uma abordagem credível do domínio da leitura extensiva. Conforme foi argumentado no primeiro capítulo, as

opções das editoras escolares não passam pela produção de materiais didáticos adequados que ajudem o professor a programar as diversas actividades. O contrário acontece com outros domínios organizadores dos saberes, em que o docente tem a sua tarefa facilitada quando adopta um manual escolar tem ao seu dispor um vasto número de publicações da especialidade.

Ao longo dos últimos anos as editoras têm, em regime de oferta, distribuído aos alunos e aos professores pequenos livros de literatura infanto-juvenil com sugestões de trabalho que por vezes condicionam a tarefa docente. Ao adoptar o manual escolar para um determinado ano de escolaridade, um docente ou o respectivo grupo disciplinar adopta conjuntamente o caderno de actividades e um pequeno volume de histórias que em pouco ou nada representam a cultura ou culturas adjacentes à língua inglesa<sup>3</sup>. Muitos professores optam por leccionar estas histórias refugiando-se no argumento monetário. Estes docentes, com alguma razão, defendem que os manuais são para ser utilizados na totalidade porque os encarregados de educação gastaram dinheiro para adquiri-los. No entanto, cabe às escolas ou aos grupos disciplinares criar condições que permitam a divulgação e leccionação da unidade de leitura extensiva a todos os alunos<sup>4</sup>.

Assim, a carência de material didáctico específico e o processo de preparação da unidade de leitura extensiva fazem com que muitos docentes de língua inglesa negligenciem este domínio do saber, escondendo-se por trás de alguns argumentos mais ou menos falaciosos como as dificuldades dos alunos<sup>5</sup> ou a falta de tempo para o cumprimento dos domínios essenciais do *Programa*<sup>6</sup>.

O primeiro passo para a leccionação da unidade de leitura extensiva é a selecção do texto de acordo com a sua aplicabilidade ao *Programa* e a sua adequação ao nível de língua dos alunos.

A unidade de leitura extensiva, como um domínio fundamental do *Programa*, deve ser leccionada de modo a consubstanciar todas as outras áreas do saber: a produção escrita e a interpretação de textos, a língua inglesa, os temas socioculturais e as atitudes, valores e competências. A leitura extensiva não pode nem deve ser encarada como um domínio autónomo, que possa ser leccionado de forma independente.

Todas as áreas do saber devem estar correlacionadas para que os aprendentes entendam que os conteúdos programáticos, que compõem o currículo da disciplina de inglês como língua estrangeira, fazem parte de um todo e existem para um determinado fim: o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural. Tornar o aluno um falante competente a nível de uma segunda língua, e um interlocutor cultural experiente e válido em várias culturas, constitui um dos princípios estruturais do *CNEB* enunciado no *Quadro Comum de Referência para as Línguas*:

O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. [o que permite ao indivíduo] o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (*Quadro Comum de Referência Para as Línguas*, 2001, p. 73)

Apesar do *Programa* ser anterior ao *CNEB* e ao *Quadro Comum de Referência Para as Línguas* está organizado de modo a que todos os domínios estejam ligados entre si<sup>7</sup>.

Os contos que constituem o corpus da presente tese, “We’re Not Jews” e “My Son The Fanatic”, foram escolhidos por razões

essencialmente temáticas, uma vez que se enquadram nos tópicos do domínios socioculturais em estudo, quer para o 8º quer para o 9º ano de escolaridade, não menosprezando como é evidente o domínio da língua inglesa, o meio de expressão usado pelo autor.

Partindo do princípio que confere ao texto literário diferentes níveis de leitura e interpretação, o texto “We’re Not Jews” foi seleccionado para fazer parte da unidade de leitura extensiva do oitavo e do nono ano, num trabalho realizado ao longo do ano lectivo 2006 / 2007, integrando os tópicos “Manifestações de comportamento social – a importância do grupo de pares” (8º ano) e “Aspectos culturais da minha comunidade e das outras comunidades afins” (9º ano).

A leccionação do texto “My Son The Fanatic” será apresentada ao longo deste capítulo como uma sugestão de trabalho para uma abordagem da leitura extensiva no nono ano de escolaridade<sup>8</sup>, podendo também integrar a temática: “Problemas relacionados com a saúde ou bem-estar – dependências.”

O segundo passo tem a ver com a planificação do trabalho de sala de aula. Todo o trabalho de planificação deve sempre ter por base a planificação anual de conteúdos e o plano de desenvolvimento apresentado no Projecto Curricular de Turma<sup>9</sup> (daqui em diante PCT).

Cabe aqui esclarecer que o PCT é o documento regulador de todas as actividades de uma turma, onde deve constar o plano de estudos, as competências específicas que os alunos devem atingir a cada uma das disciplinas e as diferentes articulações pluri e interdisciplinares que permitem gerir o currículo nacional de modo adequado aos aprendentes e à escola, tendo em conta a sua realidade e o seu meio envolvente. Em suma, com o PCT pretende-se articular os

conteúdos constantes no *Programa* de forma vertical e horizontal, o que permite “(...) gerar intervenções educativas adequadas e induzir um processo formativo de melhor qualidade para todos os alunos e alunas” uma vez que, “(...) um currículo uniforme (igual para todas as crianças e jovens do território nacional)” (Leite & al, 2001, pp. 15 – 16) não faz sentido. O *Programa* e o *CNEB* são documentos estruturadores que estão na base do trabalho desenvolvido no PCT. É um trabalho que tende a ir ao encontro das expectativas e dificuldades dos aprendentes que, na sua génese, se caracteriza por ser inclusivo e gerador de aprendizagens.

De um modo geral, um professor quando planifica as actividades numa fase inicial dá primazia à planificação de unidade, o que lhe permite ter uma visão organizada do trabalho que irá desenvolver num momento posterior com os aprendentes.

Ao planificar uma unidade temática, seja a de leitura extensiva ou outra, o docente deverá sempre reflectir acerca dos pré-requisitos, i.e. os conhecimentos prévios que os alunos possuem, das competências que pretende desenvolver, das estruturas da língua inglesa, das macrofunções do discurso e do vocabulário que pretende que os alunos adquiram, dos recursos materiais que vai utilizar e dos processos de avaliação que vai aplicar, sem nunca esquecer as características individuais dos alunos e as características gerais da turma. Neste contexto, o professor nunca deve esquecer que cada aluno é um aluno e cada turma é uma turma. Uma determinada estratégia que resulte numa turma poderá não resultar com outro conjunto de alunos.

Na elaboração de um plano de aula, o professor deverá ser mais específico e minucioso no seu trabalho. Uma planificação de aula, por

norma, contém os objectivos da aula, os conteúdos a abordar (estrutura da língua, o vocabulário e as macrofunções do discurso), uma resenha sumária das actividades que os discentes têm que cumprir, assim como deve mencionar as competências que se pretende desenvolver. Para um melhor enquadramento do trabalho docente, o plano pode conter o tempo previsto para cada uma das tarefas ou actividades.

De salientar que nos planos de unidade, elaborados para a leitura extensiva do oitavo e dos nono ano de escolaridade<sup>10</sup>, se optou deliberadamente por dar primazia e especificar as competências que iriam ser desenvolvidas a longo prazo.

Apesar das competências específicas da língua estrangeira fazerem parte dos planos de aula<sup>11</sup>, neste tipo de planificação optou-se por destacar os objectivos de aula em detrimento das competências. A prática pedagógica demonstra que o desenvolvimento de uma determinada competência não é um processo imediato, na verdade é um procedimento moroso que envolve um determinado espaço de tempo. Avaliar uma competência, a nível das línguas estrangeiras, pressupõe que o aluno possui uma aptidão na área do saber fazer, o que implica avaliar o uso que o aprendente faz da língua, o que só é possível após a finalização de uma unidade ou tópico.

Pelo contrário, a consecução de um objectivo de aula é um método imediato que permite ao docente obter uma resposta directa ao seu trabalho. A longo prazo, o cumprimento dos objectivos de aula leva à aquisição das competências previamente seleccionadas.

Por outro lado, é necessário ter em mente que o objectivo último da disciplina de Inglês não é leccionar literatura, ainda que se trate de uma unidade de leitura extensiva e o texto literário seja uma

base de trabalho, a meu ver, fundamental. Tal como foi argumentado ao longo do primeiro capítulo, o que se pretende através do texto literário é desenvolver as competências essenciais da língua inglesa: ouvir / falar, ler / escrever e, como defende John McRae, o saber pensar.

Todavia, em ambas as planificações apresentadas, de unidade e de aula, foi dada ênfase à competência saber aprender consignada no *CNEB*. Num tempo em que a escola tem que competir com meios de difusão da informação poderosos, como a televisão e a Internet, é importante que os alunos aprendam a construir as suas próprias aprendizagens de modo a se tornarem indivíduos autónomos e independentes. O saber aprender implica, segundo o *CNEB*,

A consciencialização, por parte do aprendente, dos saberes e do saber-fazer de que dispõe e, por outro lado, dos procedimentos necessários à apropriação de elementos novos e a sua incorporação no conjunto das aquisições já realizadas torna-se condição essencial de uma progressão na aprendizagem. (*CNEB*, 2004 / 2005, p. 41)

Assim, o saber aprender está relacionado com o saber-fazer e nesta perspectiva cabe ao professor planear estratégias de aula que permitam aos alunos desenvolver, não só as competências da língua inglesa, mas, sobretudo, ajudem os discentes a organizar o trabalho de forma a que as aprendizagens sejam bem adquiridas.

É nesta perspectiva que o professor deve fundamentar o seu trabalho quando prepara as actividades de aula de uma unidade. O saber aprender, ou mais especificamente o saber-fazer, pressupõe a adopção de várias estratégias e metodologias de trabalho que evidenciam o papel do aluno como sujeito activo da aprendizagem.

Foi este o princípio que esteve na base da planificação das actividades que deram corpo à leccionação dos contos “We’re not Jews” e “My Son The Fanatic”. Assim, de um modo propositado, foi

dada uma maior importância à realização de tarefas, como, por exemplo, os trabalhos de pares ou de grupo, ou até outras actividades que reuniram os alunos num trabalho criativo, o que permitiu um maior envolvimento com o texto, em suma, uma maior autonomia e controle do processo de aprendizagem por parte dos aprendentes.

Neste contexto, não parece demais salientar que o público-alvo, a quem se destinou este trabalho, nunca tinha estudado uma unidade de leitura extensiva e conseqüentemente nunca lhe tinha sido dada a oportunidade de contactar com o texto literário em língua inglesa. Deste modo procurou-se desenvolver actividades que, por um lado estimulassem a criatividade e a imaginação dos aprendentes, por outro os envolvessem com o texto, pois o objectivo final foi sempre o de tentar criar hábitos de leitura em língua estrangeira.

Com alunos com estas características, as tarefas foram fundamentais na execução das actividades de aula, porque elas permitiram aos aprendentes o desempenho do papel principal na sua aprendizagem. Neste caso concreto, a realização de tarefas permitiu um maior grau de motivação e envolvimento dos alunos, porque procuraram a informação, resolveram problemas e tiveram um posicionamento crítico relativamente às questões postas pelo texto.

#### **4.2 – As tarefas / actividades na sala de aula**

Os trabalhos de grupo ou de pares favorecem a troca de opiniões, a interacção entre os elementos da turma. Por fim, nunca é demais salientar uma evidência que nem sempre é considerada, ao estimular as interacções verbais está-se a desenvolver a competência

oral da língua inglesa: ouvir / falar. Porém, o professor deve ter algum cuidado quanto à forma como fornece as ordens aos discentes. Para que os alunos possam realizar uma determinada tarefa, recordamos que as instruções devem ser claras e precisas, caso contrário, os alunos poderão não ser capazes de realizar com sucesso a actividade pretendida.

No entanto, a primazia dada às tarefas de aula, formuladas no imperativo, como destaca Alan Durant (Carter &McRae, 1997, p.77), não significa que outras estratégias de aula como a interacção vertical, as tradicionais perguntas / respostas, não tenham sido utilizadas ou possam ser de todo menosprezadas. Apesar de reconhecer alguma razoabilidade ao argumento de Durant, segundo o qual as questões de compreensão de conteúdo normalmente definem as relações de poder na sala de aula e dificultam o processo de ensino-aprendizagem porque interferem com problemas de auto-estima do domínio sócio – afectivo, dado que o aluno poder-se-á sentir pouco à vontade para responder a perguntas perante a turma, tal argumento não pode ser considerado em termos absolutos. A prática pedagógica demonstra que esta é uma estratégia bem sucedida em certos momentos da aula, desde que o professor seja claro nos seus intentos.

A título exemplificativo se considerarmos que a carga horária da disciplina de Inglês L. E. I – nível V do nono ano de escolaridade corresponde a um bloco de noventa minutos semanais<sup>12</sup>, rapidamente se conclui que o horário da disciplina constitui um permanente desafio para os docentes. O desfasamento temporal que existe entre as várias aulas obriga à adopção de estratégias que permitam aos alunos não quebrar o ritmo de aprendizagem e criar os seus métodos de trabalho próprios de forma a rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a estratégia pergunta / resposta pode facilitar tanto a revisão de conteúdos leccionados anteriormente como a compreensão do próprio texto, uma vez que essa forma possibilita sempre abrir um espaço de debate ou de esclarecimento de dúvidas que, porventura, possam ainda existir.

Todavia, como sublinha Freda Mishan (Mishan, 2005, p.108), há que ter em mente que a estratégia de pergunta / resposta, mais do que ser uma forma de avaliação da compreensão de um determinado conteúdo por parte do aprendente, deverá ser um pretexto para interacções verbais que, num contexto comunicativo da língua, levem o aluno a interagir com o texto, a formular e a defender as suas opiniões.

No que se refere às estratégias de ensino-aprendizagem delineadas para a leitura extensiva dos dois contos seleccionados, “We’re Not Jews” e “My Son The Fanatic”, há que salientar aquelas que dizem respeito à leitura e compreensão do texto. Na escolha destas actividades há que considerar que o público-alvo a quem se destinam, alunos do oitavo e nono ano, necessita de ser orientado no seu trabalho, pois nestes anos lectivos é premente inculcar métodos e hábitos de trabalho. A minha experiência, no ensino básico e secundário, mostra que os alunos destes níveis de língua e desta faixa etária necessitam sempre de orientação e de complementar os exercícios orais com exercícios escritos que lhes permitem estruturar a sua aprendizagem.

Gostaria de realçar, em particular, as actividades iniciais de introdução / motivação ao(s) novo(s) tema(s) pois, na minha opinião, elas são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O objectivo primário destas actividades é motivar os

aprendentes, fazendo germinar a curiosidade necessária para o assunto a tratar, daí que o material pedagógico seleccionado para este tipo de actividades tenha tido uma importância fulcral.

As actividades de produção escrita foram igualmente importantes, dado que através delas os alunos puderam de uma forma orientada, mas ao mesmo tempo lúdica, exercitar a componente escrita da língua, dando azo à sua imaginação (8º ano) ou ao seu espírito crítico (9º ano). O domínio da escrita é sempre complicado, o parente pobre das actividades da sala de aula, mas valorizado nos testes de avaliação. Para tentar colmatar tal situação, a actividade de produção escrita foi realizada como trabalho de casa, momento em que no seu recato os alunos têm, em princípio, mais tempo e disponibilidade para desenvolver este tipo de tarefas.

Há ainda que destacar as actividades relacionadas com o funcionamento da língua que se basearam nos textos. Na minha perspectiva, todos os conteúdos gramaticais devem ser sempre trabalhados de forma contextualizada com os conteúdos temáticos e quando possível com a estrutura linguística do próprio texto, uma vez que é importante que os alunos percebam que a estrutura da língua serve de base à comunicação, seja ela oral ou escrita.

Apesar de se tratar de um texto literário, caracteristicamente estético e afectivo, que apela às emoções, que nos transporta para outras vivências, a verdade é que se constata que uma obra literária, na sua génese, é uma construção de palavras com sentido que utiliza a língua como um meio privilegiado de comunicação. Mishan reforça esta ideia quando sublinha que as convenções linguísticas do texto são tão importantes como a análise cultural e social que molda o espírito crítico dos alunos:

The moral is that teachers need to be aware of the cultural implications of the literature they are using with their students and encourage critical analysis and questioning of cultural ideologies as well as linguistic conventions. (Mishan, 2005, p.103)

Por outro lado, também Ronald Carter defende que o processo de ensino-aprendizagem, do que vulgarmente se denomina como o funcionamento da língua, deve estar intimamente relacionado com o estudo de diferentes textos e do seu contexto sócio-cultural, de modo a que os aprendentes possam desenvolver uma consciência linguística, tomando conhecimento dos mecanismos de utilização da língua:

New style grammar (...) provides a basis for developing in students of English an awareness of and knowledge about language which can be both rich and motivating as well as relevant to the main parameters of an English curriculum. (Carter, 1997, p. 19)

A exploração gramatical não se deve dissociar da interpretação textual e não pode ser encarada como um acto isolado. Explorar itens gramaticais através de textos literários, ou outros, requer sempre da parte do professor um conhecimento alargado dos diversos contextos de utilização da língua inglesa.

Neste sentido, há que sublinhar que o texto literário se reveste de um carácter peculiar, que valoriza o recurso à linguagem criativa, o que na perspectiva de Mishan torna os aprendentes, “familiar with a broad range of discourse types.” (Mishan, 2005, p.100), isto porque o texto literário tem a capacidade de absorver e incorporar no seu discurso vários tipos de registos. Note-se, tal como fora focado ao longo dos dois primeiros capítulos, que ao texto literário não se pode negar especificidade discursiva, mas ao mesmo tempo essa particularidade não é exclusivamente sua, pois também pode ser evidenciada noutro tipo de textos ou até mesmo na linguagem quotidiana, como sustenta Carter:

Everyday conversations reveal uses of language that are strongly associated with criteria for 'literariness', that is with the uses of language that characterise texts held by members of a given speech community to be 'literary'. (Carter, 1997, p.160)

Por conseguinte, uma vez mais se reforça a ideia que o objectivo central da leitura extensiva não é o ensino da literatura por si, mas que o texto literário constitua uma fonte de trabalho que fortifique a comunicação em contexto de sala de aula. Neste sentido, o docente de língua inglesa deve reforçar as estratégias comunicativas da língua.

De acordo com esta perspectiva, o docente não pode cair no erro de encarar o texto literário como um objecto de estudo absoluto de onde imana um conhecimento vulgarmente memorizado pelos alunos<sup>13</sup>. Esta metodologia não desenvolve as competências comunicativas dos aprendentes e, de um ponto de vista emotivo e por vezes cognitivo, até os afasta da leitura. Assim, apesar de constituir um objecto de trabalho fundamental na abordagem da unidade de leitura extensiva, o texto literário não deve possuir um estatuto especial no ensino da língua, ele deve constituir mais um recurso pedagógico que o docente tem ao seu dispor.

Por outro lado, há que reconhecer que o contexto sócio-cultural do texto literário é alargado e oferece várias perspectivas de análise, dado que a literatura oferece a possibilidade de ser lida de formas distintas e variadas. Note-se as diferentes abordagens apresentadas do texto "We're Not Jews", que simultaneamente foi leccionado ao oitavo e ao nono ano de escolaridade, inserido em temáticas diferentes<sup>14</sup>. No oitavo ano deu-se ênfase à questão da discriminação racial ligada à violência na escola, enquanto no nono ano o enfoque residiu na temática do racismo aliado à identidade pessoal e cultural.

Consequentemente, ao preparar a unidade de leitura extensiva, houve um cuidado especial na selecção dos recursos materiais. Assim, para além de considerar as características das turmas, verificou-se uma clara preocupação com as temáticas em estudo, pois estas foram exploradas em conjunto com outros materiais, como por exemplo imagens, mapas, títulos de jornais, filmes, canções ou músicas, conforme os princípios teóricos apresentados ao longo do primeiro capítulo.

#### **4.3 – Os materiais didácticos**

Por conseguinte, os materiais<sup>15</sup> seleccionados, para a leccionação dos contos “We’re Not Jews” e “My Son The Fanatic”, obedeceram à(s) abordagem(ns) que se pretendeu fazer aos temas. Neste âmbito foram seleccionados materiais visuais<sup>16</sup>, áudio e audiovisuais cujo objectivo principal foi o de levar os alunos a reflectir acerca de problemáticas tão diversas como as relações familiares, a violência na escola, a discriminação e o racismo, os sonhos e as expectativas pessoais, a identidade pessoal, relacionando sempre esses materiais com o estudo do texto, activando e consolidando todo o vocabulário e estruturas linguísticas necessárias para a comunicação.

Neste âmbito há ainda que destacar a forma como os textos foram apresentados aos aprendentes. A pré-leitura dos textos, estratégia muitas vezes utilizada pelos professores na leccionação da leitura extensiva, não foi a prática seguida. Várias são as razões que podem ser apontadas para tal procedimento.

Assim, para alunos que contactam pela primeira vez com um texto literário em língua inglesa, parece pouco crível entregar um texto para que os aprendentes o leiam. Certamente que uma maioria o não lê. Se atentarmos nos índices de leitura dos nossos jovens, mesmo em língua materna, deparamo-nos com números desoladores que o Plano Nacional de Leitura tenta contrariar. O acto de entregar um texto de antemão para uma pré-leitura obrigatória poderá, ainda, afastar os alunos, uma vez que esse procedimento poderá ser doloroso para os alunos com mais dificuldades. A falta de auto-estima e de confiança nos conhecimentos que possuem não permitem que estes alunos se aventurem sozinhos na leitura em língua estrangeira. Esta opção poderá ser bastante desmotivante e em último caso pode mesmo afastar irremediavelmente os aprendentes do mundo dos livros.

Apesar de cada um dos textos seleccionados ser uma narrativa breve, optou-se por fornecer aos discentes vários extractos dos textos exemplificativos das temáticas em estudo, sem, evidentemente, desvirtuar a unidade narrativa original, conforme os fundamentos apresentados no primeiro capítulo. Esta escolha poderá ser passível de discussão. Todavia, ela é o garante que todos os alunos efectivamente lêem o texto e adequa-se aos níveis mais baixos de ensino e aos alunos com as características apresentadas. Por outro lado, as estratégias de aula também favoreceram esta opção, uma vez que as actividades e os materiais foram desenhados em torno de cada um dos excertos apresentados. A realização de tarefas em grupo e em pares facilitaram a leitura dos textos, pois os aprendentes com menos dificuldades tendem a apoiar os seus colegas na leitura e nas actividades subsequentes.

Evidentemente que a utilização de fragmentos, ainda que exemplificativos de uma obra, não significa que aos aprendentes seja negado acesso ao texto integral. Os alunos têm sempre a oportunidade de ler o texto completo e inteirar-se acerca da totalidade da história, desde que o professor tenha o cuidado de o disponibilizar.

Pretende-se, acima de tudo, criar hábitos de leitura, que o trabalho de sala de aula germine e dê frutos nomeadamente no ensino secundário, quando o saber ler for uma competência consolidada e os aprendentes autónomos e capazes de criar rotinas que facilitem a leitura integral de textos breves ou longos. A leitura é um processo que exige treino, tempo e disciplina como salienta, em entrevista a Elsa de Barros, Carlos Reis:

Ler implica disciplina de corpo e de espírito, pressupõe estar sentado e em silêncio, estar relativamente isolado e ter paciência para ler um texto. Não sei se isso se aprende mas, pelo menos, disciplina-se. (...) Também é fundamental saber estimular um aluno a ter paciência e disciplina para ler um livro de 500 páginas. (Barros, 2007, pp. 18-19)

Obviamente que Carlos Reis se refere à leitura em língua materna, porém, não podemos esquecer que os hábitos de leitura devem ser cultivados desde muito cedo. Este facto não pode ser escamoteado ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. As boas ou as más práticas de ensino e aprendizagem da língua materna reflectem-se, de alguma forma, na aquisição de uma segunda língua.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem da unidade de leitura extensiva, tentou-se privilegiar uma leitura de cariz pessoal que envolvesse e reforçasse os laços afectivos entre os aprendentes e o texto, criando uma motivação extra para leituras subsequentes.

Por norma, a adesão dos aprendentes ao texto literário é deveras surpreendente porque as temáticas abordadas ajudam ao sucesso da leccionação do texto. Os jovens, a viver a fase da adolescência, compreendem perfeitamente as relações entre pais e filhos, o silêncio e a falta de comunicação, as expectativas quanto ao futuro, as brigas, o grupo de pares, a violência na escola, pois estes são campos férteis, abertos a muita discussão que, não raras vezes, se confundem com as suas experiências pessoais, algo com que possam se identificar.

O texto literário, mais do que qualquer outro tipo de texto, requer dos alunos uma resposta do domínio afectivo que é por vezes mais profunda que qualquer resposta do domínio cognitivo. Assim, pode-se afirmar que o envolvimento dos aprendentes com texto é imenso, a motivação e o interesse é por demais evidente, quando existe uma identificação com os temas abordados. Mais do que uma resposta racional, o texto exige dos alunos uma resposta emocional.

Neste sentido, a réplica que os alunos do oitavo e nono ano deram ao texto “We’re Not Jews” não constituiu uma excepção. De realçar que, mais importante que a avaliação formal é a avaliação informal, aquela que é realizada dentro e, por vezes até, fora da sala de aula, que anota as reacções dos alunos a determinadas temáticas, o seu envolvimento nas actividades e a sua intimidade com o texto. Assim, o entusiasmo e o empenho demonstrado na realização de cada uma das tarefas propostas mostraram que os objectivos delineados, aquando da planificação da unidade de leitura extensiva, foram claramente alcançados. E, como na actividade docente a avaliação de carácter formal é incontornável, há que mencionar os resultados obtidos na avaliação sumativa. Na generalidade, a maioria dos alunos melhorou as suas prestações na disciplina de inglês.

#### **4.4 – Eu e o Outro: a formação integral do aluno**

A leccionação de uma obra literária, especialmente aos níveis mais baixos da língua inglesa, não é tarefa fácil e exige um esforço adicional ao professor que lecciona a disciplina. O empenho passa, sobretudo, pelo estudo do texto, pela selecção dos excertos, sem desvalorizar a unidade textual, e pela selecção de actividades interessantes, motivadoras e geradoras de conhecimento e saberes que conduzam os alunos ao sucesso.

Num mundo globalizado, dominado pela imagem e pelo mediatismo das fontes de informação, torna-se urgente preparar esta nova geração para desafios cada vez mais exigentes. Os livros, como afirma Carlos Reis, estão a deixar de ser “um processo fundamental” de aquisição do saber, “porque há outros veículos onde se adquire informação e cultura, a começar pela Internet.” (Barros, 2007, p. 17). O desafio da escola actual passa muito por proporcionar aos indivíduos uma formação eclética, mas responsável, que lhes permita ter um conhecimento abrangente e crítico relativamente a problemas ou questões do quotidiano. Cabe ao professor gerir as expectativas dos alunos e as necessidades prementes da realidade actual. A escola deve ser um veículo transformador da visão de como nos vemos a nós próprios e aos outros e à forma como avaliamos a informação que nos é facultada.

No entanto, numa época em que o ensino parece estar formatado e espartilhado em práticas que visam o sucesso fácil, as abordagens que privilegiam o pensamento crítico, na minha perspectiva, para terem lugar efectivo no processo ensino-aprendizagem, dependem muito da visão que o professor tem do

processo educativo. O papel do professor neste domínio é fundamental, pois ele é um mediador do conhecimento junto dos alunos, é o gestor de uma formação integral, de maneira a que eles consigam dominar diferentes códigos culturais, étnicos, sociais e linguísticos.

Como docente de língua inglesa como língua estrangeira penso que esta é uma das principais funções da minha actividade. Sem dúvida que considero importante fornecer aos alunos ferramentas linguísticas (normas gramaticais, morfológicas, sintáticas, etc.) que lhes permitam ter conhecimento da língua como veículo de comunicação. Porém, na aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira há sempre que ter em mente a estrutura da língua e os diversos contextos em que essa língua é utilizada. Aprender uma nova língua implica uma aprendizagem do outro que necessariamente é diferente do eu. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, este é um dos princípios fundamentais que devem nortear o ensino de uma língua estrangeira, especialmente quando se faz referência ao uso da língua. Assim,

As literaturas regionais e nacionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. (*Quadro Comum de Referência para as Línguas*, 2001, p. 89)

Neste sentido, ler uma história implica mais do que um mero treino ou disciplina mental, significa ter acesso ao outro, à sua cultura, às suas tradições, às suas formas de ser, agir e pensar.

A unidade de leitura extensiva, desde que bem conduzida e preparada, permite aos aprendentes um conhecimento incisivo da

língua e das suas comunidades afins. Por conseguinte, os contos seleccionados para o corpus da presente dissertação não constituem neste domínio uma excepção.

Tal como já fora salientado, ao longo do terceiro capítulo, tanto “We’re Not Jews” como “My Son The Fanatic” fornecem pontos de vista importantes e interessantes acerca da sociedade britânica actual que não constam dos manuais escolares. A sociedade britânica já pouco tem a ver com os tradicionais estereótipos turísticos que alguns manuais e professores insistem em apresentar.

Hanif Kureishi, como um escritor que centraliza as margens da sociedade e reflecte “a new way of being British” (Kureishi, 2002, p.55), ao mesmo tempo que subverte e questiona os paradigmas da identidade pessoal e nacional num mundo cada vez mais globalizado, oferece aos seus leitores uma visão cosmopolita da sociedade multicultural e contemporânea que importa aos aprendentes conhecer.

Talvez estas temáticas possam despontar algumas vozes críticas que questionem as realidades apresentadas por Kureishi, uma vez que, para alguns profissionais mais renitentes, elas pouco ou nada tenham a ver com a sociedade portuguesa. O fundamentalismo islâmico, a discriminação racial e a violência nas escolas talvez não sejam realidades correntes na nossa sociedade, portanto serão questões distantes dos alunos que, segundo alguns docentes, não devem ser abordadas. Todavia, este parece ser um argumento facilmente refutável, dado que estas realidades no mínimo fazem parte das sociedades anglo-saxónicas, determinam a sua identidade e são uma parte integrante do outro que importa dar a conhecer.

Por outro lado, como refere Elaine Showalter, não é por não falarmos acerca de determinados conteúdos que eles deixam de existir.

A propósito, recorde-se a personagem de Azhar em “We’re Not Jews” quando constata que toma conhecimento de factos da “living history” (WNJ, 45), não a partir das aprendizagens que supostamente deveria adquirir na escola, mas a partir de um relato que um amigo faz acerca da situação social e racial na África do Sul. A incompreensão desses factos faz com que a personagem procure outras fontes de conhecimento, nomeadamente através leitura de livros na biblioteca. Se a escola actual se demitir da sua função principal, certamente que a formação dos nossos jovens fica mais empobrecida ao enveredarmos pela simples omissão de factos ou fingirmos que eles não existem.

Ao adquirir uma nova língua, os aprendentes incontestavelmente tomam contacto com uma realidade cultural diferente da sua. Estes dois textos, em particular, revelam-se fundamentais, uma vez que dão a conhecer um outro que faz parte da sociedade, mas a quem nem sempre é considerado o direito de ser parte integrante dessa sociedade. Tanto “We’re not Jews” como “My Son The Fanatic” desempenham assim uma função essencial na aula de língua estrangeira, pois é através deste tipo de textos que os alunos melhor contactam com o contexto multicultural e com os mecanismos de uma sociedade sobre a qual deve incidir a sua reflexão.

Note-se que o conto, por, caracteristicamente, ser uma narrativa breve, com poucas personagens, onde geralmente impera a condensação de espaço e tempo, com uma estrutura mais ou menos linear, de natureza aberta, é um género literário privilegiado para leccionar nos vários níveis de ensino, especialmente os mais elementares. Enquanto que o romance é um género literário caracteristicamente denso, uma vez que tenta reflectir a vida humana em toda a sua complexidade, o conto expressa apenas um momento

ou uma situação expressiva dessa totalidade que o romance almeja representar. É esta concentração de elementos que faz com que o conto seja uma forma de escrita que privilegia a sugestão e a alusão como características narrativas fundamentais.

Por conseguinte, estas técnicas narrativas exigem uma maior participação activa do leitor<sup>17</sup>. Em contexto de sala de aula, estas características revelam-se fundamentais, uma vez que são várias as actividades e estratégias que o docente pode desenhar em torno do texto. Desta forma, os aprendentes podem desempenhar um papel preponderante quando seguem as sugestões ou as pistas do texto e tentam desvendar os vários significados de uma história, como quem constrói um puzzle ou lapida um diamante.

Por outro lado, os vários níveis de leitura atribuídos ao texto também aconselham o uso deste género literário em contexto de sala de aula, uma vez que o mesmo texto poderá ser utilizado na leccionação da leitura extensiva em diferentes anos de escolaridade inserido em temáticas distintas.

Assim, não faz sentido leccionar uma língua estrangeira dissociando-a dos contextos socioculturais que um texto de natureza literária pode oferecer. O grau de dificuldade, de um ou outro texto, assim como as dificuldades manifestadas pelos alunos não deverão ser obstáculos suficientes para impedir a leccionação da unidade de leitura extensiva.

## 4.5 - Notas

---

<sup>1</sup> Neste domínio considera-se todas as tecnologias audiovisuais e tecnológicas no âmbito das TIC (tecnologias de informação e comunicação) que o professor tem ao seu dispor para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

<sup>2</sup> Deve-se entender literatura inglesa como uma denominação lata referente às obras produzidas em língua inglesa, independentemente das origens ou nacionalidades dos autores. O universo cultural em língua inglesa é vasto, e estende-se para além das Ilhas Britânicas e das áreas de influência do antigo império britânico.

<sup>3</sup> A título de exemplo veja-se os volumes de leitura extensiva oferecidos pelos manuais *Cool Zone* e *Profile* do 8º ano de escolaridade publicados pela Texto Editora em 2007, sob o título de “Deep Trouble Down Under” e “Betting on Friendship”.

<sup>4</sup> Neste domínio poderão ser criadas parcerias interessantes com as bibliotecas escolares ou locais, ou, em último caso, recorrer a excertos de textos policopiados o que permite a democratização do texto na sala de aula.

<sup>5</sup> A título de exemplo, de modo a desmontar o argumento utilizado, considere-se os alunos com os quais tenho trabalhado ao longo dos últimos anos lectivos. Neste contexto parece-me relevante elaborar uma breve caracterização da população escolar. A maioria dos alunos é proveniente das freguesias limítrofes do concelho, pelo que não tem acesso a qualquer tipo de equipamento cultural para além da televisão, e da Internet (embora sejam poucos os alunos com ligação à Internet em casa) e aquele que a escola lhes fornece para ter contacto com a língua inglesa. Neste domínio, há que realçar o esforço desenvolvido pela escola nos últimos anos lectivos no sentido de desenvolver projectos patrocinados pela União Europeia, como o Projecto Sócrates – Comenius, a fim de garantir a presença de uma Assistente de Línguas, para a divulgação das diversas culturas europeias. Apesar da Câmara Municipal disponibilizar equipamentos como a Biblioteca Municipal ou o Espaço Internet, a verdade é que a maioria dos alunos não tem acesso a estas estruturas dado que não tem possibilidades de se deslocar à vila, a não ser nos horários dos transportes escolares. O Cine-Teatro, que poderia constituir uma forma de contacto com a língua alvo através de várias produções cinematográficas, fechou por falta de público. Quase todos os alunos provêm de um meio sócio-cultural baixo, com Encarregados de Educação cujas habilitações literárias, em média, não vão além do 4º ano do primeiro ciclo do ensino básico.

<sup>6</sup> De notar a fragilidade do argumento utilizado. Como fora enunciado no primeiro capítulo, a unidade de leitura extensiva faz parte dos núcleos essenciais do *Programa*, constitui um dos cinco domínios do saber em torno dos quais se organiza *Programa* e o *CNEB*.

<sup>7</sup> A propósito veja-se o diagrama apresentado na página 14 da tese.

<sup>8</sup> No ano lectivo 2007 / 2008, devido a uma distribuição de serviço que privilegiou o ensino secundário em detrimento do terceiro ciclo, não foi possível dar sequência ao

---

trabalho que tenho vindo a desenvolver nos últimos anos no ensino básico. A leccionação da unidade de leitura extensiva no ensino secundário é consensual.

<sup>9</sup> O plano de desenvolvimento constante do PCT é apresentado em anexo (Anexo II).

<sup>10</sup> Cf. as planificações de unidade apresentadas em anexo (Anexo III).

<sup>11</sup> Cf. as planificações de aula apresentadas em anexo (Anexo IV).

<sup>12</sup> A distribuição da carga horária das línguas estrangeiras é nos termos da lei da responsabilidade do Conselho Pedagógico.

<sup>13</sup> Muitas vezes os docentes de língua inglesa, por não se sentirem seguros na leccionação da unidade de leitura extensiva, fazem uma abordagem errónea ao texto literário. Geralmente, tendem a fornecer os significados e as interpretações do texto aos alunos que, por seu turno, aprendem a confiar no conhecimento que lhes é transmitido, pelo professor, pela história literária ou pela análise crítica, sem exercitarem o espírito crítico.

<sup>14</sup> A propósito veja-se a página 119 do presente capítulo.

<sup>15</sup> Cf. os materiais utilizados nas planificações de unidade e de aula.

<sup>16</sup> Os materiais visuais utilizados para a leccionação da unidade de leitura extensiva obedeceram a um critério pessoal. De notar que todas as imagens apresentadas são obras de arte de variadas correntes. Na minha opinião, a escola na sua função de mobilizadora de saberes deve formar os alunos de um modo abrangente, deve-lhes dar aquilo a que eles não têm acesso ou têm um acesso mais restrito.

<sup>17</sup> A propósito do papel fundamental do leitor na “construção” e consumação do texto literário vejam-se as páginas 49 à 53 do capítulo II.



**CONCLUSÃO**  
**Rumo ao Futuro**



Num mundo cada vez mais global, a escola, como um microcosmo da sociedade onde está inserida, deve ser um veículo transformador da visão de como nos vemos a nós próprios e aos outros.

Como uma instituição transmissora de conhecimento, cabe à escola desenvolver estratégias que levem à formação plena do indivíduo e a promover a integração, o pluralismo, a diversidade e o espírito crítico. Percebe-se assim que a transmissão do saber não deve ser encarado como um mero requisito profissional, mas como salienta João Lobo Antunes talvez deva ser olhado como “um dever” (Ruela, 2008, p.106).

Cada vez mais, torna-se necessário e premente dizer não a um tipo de ensino que parece estar formatado em políticas, metodologias e estratégias que visam o sucesso fácil. Os nossos jovens e as gerações futuras merecem uma educação que privilegie o pensamento crítico, que seja rigorosa e que promova a excelência. Todavia, para que estes princípios façam parte do processo ensino-aprendizagem, o papel que o professor desempenha no processo educativo é deveras importante.

O professor é mais do que um simples mediador do conhecimento junto dos alunos, é o gestor de uma formação integral, de modo a que os aprendentes consigam dominar diferentes códigos culturais, étnicos, sociais e linguísticos.

Como professora de língua inglesa como língua estrangeira penso que esta é uma das principais funções da actividade docente. Sem dúvida que é importante fornecer aos alunos ferramentas linguísticas (normas gramaticais, morfológicas, sintáticas, etc.) que lhes permitam ter conhecimento da língua como veículo de comunicação. Porém, na aprendizagem e aquisição de uma língua

estrangeira há sempre que ter em mente os diversos contextos em que essa língua é utilizada.

O ensino e a aquisição de uma língua estrangeira não podem ser um processo que esteja subordinado à leccionação de um estereótipo sociocultural e turístico divulgado nos manuais escolares. A escola na sua função mobilizadora de saberes deve formar os alunos de um modo abrangente, deve-lhes dar aquilo a que eles não têm acesso ou têm um acesso mais restrito. A função do professor, ao leccionar um determinado tema, deve passar pela formação alargada dos alunos, surpreendendo-os sempre na sua actividade pedagógica, utilizando recursos, metodologias e estratégias diversificadas. O objectivo principal é o de mostrar algo que eles geralmente não conhecem, é o de provocar uma reacção ao desconhecido, fomentando, sempre que possível, uma adesão imediata. O domínio da leitura extensiva constitui a abertura ao mundo dos livros e da leitura, realidades cada vez mais raras para a generalidade dos nossos jovens.

Como ficou demonstrado ao longo desta dissertação, o texto literário, e em última análise a literatura, com todas as suas especificidades formais, linguísticas e socioculturais fornece aos diversos intervenientes educativos uma ampla base de trabalho.

Ao seleccionar os textos “We’re Not Jews” ou “My Son the Fanatic” pretendeu-se demonstrar e sublinhar a amplitude e a vivacidade que o texto literário confere ao processo de ensino – aprendizagem. Sem dúvida que os textos escolhidos proporcionaram o contexto necessário ao debate de questões relacionadas com o multiculturalismo, a identidade pessoal, cultural e nacional.

Por outro lado, há que considerar o envolvimento dos aprendentes com o texto. Desde que a unidade de leitura extensiva

seja bem estruturada e conduzida, a motivação e o interesse é por demais evidente. O texto literário exige uma resposta emotiva e, por vezes, sentimental por parte dos aprendentes. Como o contexto sócio-cultural do texto é alargado e oferece várias perspectivas de análise, a verdade é que na sala de aula se promove a partilha de vários pontos de vista, aumentando a autoconfiança dos aprendentes em relação à língua, levando ao aprofundamento do domínio linguístico dos discentes.

Ao professor de língua inglesa não é exigido que ensine literatura, mas é expectável que use a literatura como recurso na aula de língua estrangeira. O texto literário, como material didáctico-pedagógico, permite o desenvolvimento de todas as competências essenciais da língua: ler / escrever, ouvir / falar e saber aprender. Mais ainda, com a leitura e com a literatura, aprofunda-se o conhecimento, estrutura-se o pensamento e molda-se, exercita-se o espírito crítico.

Não leccionar a unidade de leitura extensiva ou apresentá-la aos aprendentes de um modo deficiente, utilizando textos de natureza duvidosa, e conseqüentemente, excluir a literatura, um dos pilares que sustenta a cultura dos povos, não é correcto nem sensato, parece um procedimento leviano e de certa forma irresponsável. Não leccionar o domínio da leitura extensiva só porque os alunos demonstram ter dificuldades linguísticas, ou porque o professor confere à literatura uma carga demasiado formal, ou porque considera não ter formação literária suficiente para abordar a leitura extensiva, são argumentos falaciosos, como se demonstra nesta dissertação.

A escola, cada vez mais, deve oferecer aos alunos uma formação abrangente e exigente, não deve ficar parada no tempo e a literatura contribui para reflectir sobre as relações humanas ao longo

dos tempos. Cabe ao professor ter o discernimento correcto e a vontade de assumir um papel mais activo na formação do corpo discente que orienta. Na era global não podemos mais perspectivar a formação do indivíduo como algo absoluto e confinado a um determinado espaço e profissão. Perante as exigências do mundo actual, devemos preparar os nossos alunos para se posicionarem e actuarem numa sociedade global cujas fronteiras estão cada vez mais diluídas e onde o conhecimento, a informação e o espírito crítico são características determinantes para o sucesso.

## **BIBLIOGRAFIA**



A presente relação de textos não tem a ambição de ser exaustiva, pretende-se apenas dar conta da bibliografia que serviu de base a este trabalho. A sua apresentação contemplou, com algumas adaptações, as normas constantes do *MLA Handbook of Research Papers* (New York: The Modern Language Association of América, 2003)

### **Primária:**

Kureishi, H. (1995). *The Black Album*. London: faber and faber.

Kureishi, H. (1997). *Love in a Blue Time*. London: faber and faber.

Kureishi, H. (2002). *Dreaming and Scheming: Reflections on Writing and Politics*. London: faber and faber.

Kureishi, H. (2004). *My Ear at his Heart*. London: faber and faber.

Kureishi, H. (2005). *The Word and the Bomb*. London: faber and faber.

### **Secundária:**

Abrams. M. H. (2005) *A Glossary of Literary Terms*. Boston: Thomson Wadsworth.

Aguiar e Silva, V. M. (1994). 8ª Ed. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

Arnold, M. ([1869] 2006). *Culture and Anarchy*. Oxford: Oxford University Press.

Arrechea J. & Soto V. (2002). *Dicionário de Pintura do Século XX*. Trad. Marisa Costa. Lisboa: Editorial Estampa

Ashcroft. B. et al. ([1989] 2002). *The Empire Writes Back*. London: Routledge.

Ashcroft, B. et al. (1998). *Key Concepts in the Post-Colonial Studies*. London: Routledge.

Attridge, D. ([2004] 2005). *The Singularity of Literature*. London: Routledge.

Bakhtin, M. (1934-35). "Discourse in the Novel." *Literary Theory an Anthology*, pp.32 – 44. Trans. Carly Emerson & Michael Holquist. Ed. Julie Rivkin & Michael Ryan. Oxford: Blackwell Publications. (2001 [1998]). Part I. Art.6.

Bassnett, S. & Grundy, P. (1993). *Language Through Literature: Creative Language Teaching Through Literature*. Burnt Mill: Longman.

Barros, E. (2007). "Novos Desafios que se colocam ao ensino de Português." *Noesis* 71: 3 pp. 16 – 21.

Bhabha, H. K. ([1994] 2002). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bruce, S. (2007 [2000]) *Fundamentalism*. Cambridge: Polity Press.

Buchanan, B. (2007). *Hanif Kureishi*. New York: Palgrave Macmillan.

Carey, J. (2005). *What Good Are the Arts?*. London: Faber and Faber.

Carter, R. & Burton, D. (Eds). (1982). *Literary Text and Language Study*. London: Edward Arnold.

Carter, R. et al. (1989). *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Modern English Publications and British Council.

Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Burnt Mill: Longman.

- Carter, R. & McRae, J. (Eds). ([1996] 1999). *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Carter, R. (1997). *Investigating English Discourse: Language, literacy and literature*. London: Routledge.
- Carter, R. & Nunan, D. (Eds) ([2001] 2005). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carvalho, S. M. (2005) *Imaginary Homelands em The Buddha of Suburbia de Hanif Kureishi*. Lisboa: Diss. Mestrado Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Collie, J. & Slater, S. ([1987] 2004). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collie, J. & Slater, S. (1993). *Short Stories: for Creative Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004/2005). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Currie, M. (2004). *Difference*. London: Routledge.
- Duff, A. & Maley, A. (1990) *Literature: A Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Eastwood, J. ([1992] 2002). *Oxford Practice Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Elger, D. (1998). *Expressionismo*. Trad. Ruth Correia. Köln: Taschen.
- Ferguson, S. (1982) "Defining the Short Story: Impressionism and Form." *Modern Fiction Studies* 28: 1 pp.13 – 24.
- Finnegan, R. ([1992] 2001). *Oral Traditions and the Verbal Arts: A Guide to Research Practices*. London: Routledge.

- Flora, L. M. (2003) *Short Story: Um Género Literário em Ensaio Académico*. Lisboa: Edições Colibri, Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa.
- Foley, J.M. (1986). *Oral Tradition in Literature: Interpretation in Context*. Columbia: University of Missouri Press
- Gilbert-More, B. (2001). *Hanif Kureishi: Contemporary World Writers*. Manchester: Manchester University Press.
- Goodman, L. (Ed). (1996). *Literature and Gender*. London: Routledge in Association with the Open University.
- Gullason, T. A. (1982) “The Short Story: Revision and Renewal.” *Studies in Short Fiction* 19: 3 pp. 221 – 230.
- Gullason, T. A. (1989) “What Makes a “Great” Short Story Great?” *Studies in Short Fiction* 26:3 pp.267 – 277.
- Gullason, T. H. (1964) “The Short Story: An Underrated Art.” *Studies in Short Story Fiction* 1: 3 pp.13 – 31.
- Husain, E. (2007). *The Islamist*. London: Penguin Books.
- Lazar, G. ([1993] 2005). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. et al. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e da Turma: Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Editores Asa.
- Kaleta, C. K. (1998). *Hanif Kureishi: Postcolonial Storyteller*. Austin: University of Texas Press.
- Kramsch, C. ([1993] 1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Magalhães, J. M. & Gomes, J. S. (2004 / 2005). *Didáctica e Conteúdos Programáticos do Inglês: Breve Antologia de Poemas para Uso nas Aulas de Inglês*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

- McLeod, J. (2000). *Beginning Postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Mernit, S. (1986) "The State of the Short Story." *Virginia Quarterly Review* 62: 2 pp. 302 – 311.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Montgomery, M. et al. ([1992] 2000). *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. London: Routledge.
- Morrison, J. (2003). *Contemporary Fiction*. London: Routledge.
- Nunes, J. S. (1989). *Língua Inglesa: Problemas, Perspectivas, Propostas*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, Estudos Anglo – Americanos.
- O'Connor, F. ([1963] 1985). *The Lonely Voice: A Study of the Short Story*. New York: Harper Colophon Books.
- (1995 / 1996) *Programa de Inglês 3º Ciclo LE I*. Editorial do Ministério da Educação.
- (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Editores Asa.
- Ranasinha, R. (2002). *Hanif Kureishi*. Devon: Northcote House Publishers Ltd.
- Reid, I. (1977). *The Short Story*. London: Methuen.
- Reis, C. & Lopes A. C. (1991). 3ª Ed. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. (2001). *O Conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Renner, R.G. (2001). *Edward Hopper*. Trad. Casa das Línguas Lda. Köln: Taschen.

- Ruela, R. & Da Silva G. R. (2008). “Entrevista João Lobo Antunes”. *Visão*, 786 pp. 106 – 110.
- Rushdie, S. ([1991]1992). *Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981 – 91*. London: Granta Books in association with Penguin Books.
- Sartre. J.P. ([1948] 2006) *What is Literature?* Trans. Bernard Frechtman. London: Routledge
- Sanders. A. (1994) *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Showalter, E. ([2003] 2005). *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Simpson. P. (1997). *Language Through Literature: An Introduction*. New York: Routledge.
- Sousa, A. M. P. (1997). *Actas do XVIII Encontro da APEAA: Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos*. Guarda: Casa Vértas Editora Ltd.
- Sousa, A. M. P. (2003). *Relatório de Programa, Conteúdos e Métodos de Ensino Teórico e Prático das Matérias da Disciplina de Literatura Inglesa III do 3º Grupo A (Estudos Anglisticos)*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Suleiman, S. R. & Crosman, I. (1980). *The Reader in the Text*. New Jersey: Princeton University Press.
- Szávai, J. (1982). “Towards a Theory of the Short Story.” *Acta Litteraria Academiae Scientiarum Hungaricae*, Tomus 24 (1-2) pp. 203 – 224.
- Tanaka, S. (2006). “English and Multiculturalism – from the Language User’s Perspective.” *RELC Journal*, 37 pp.47- 66.
- Thomas, S. (Ed). (2005). *Hanif Kureishi: A Reader’s Guide to Essential Criticism*. New York: Palgrave Macmillan.

Weiss, E. et al. (2002). *20<sup>th</sup> Century Art Museum Ludwig Cologne*. Trans. John William Gabriel. Köln: Taschen.

Widdowson, P. (1999). *Literature*. London: Routledge

Vieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Editores

Williams, R. ([1976] 1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press.

Williams, P. G. (1977). "Teaching the Short Story in the Community College." *College Literature* 4: 2 pp.165 – 17.



## **ANEXOS**



