

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Modernas

# Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português

Jorge Alberto Reichert

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Porto Alegre, janeiro 2013.

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto,  
“Tecendo a Manhã”

2

## Agradecimentos

Eu agradeço

À professora **Margarete Schlatter**, pela orientação cuidadosa, serena e construtiva, por ter me acolhido no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e possibilitado a descoberta do meu potencial no ensino de Português como Língua Adicional;

Ao **Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS**, pela qualificação na formação de professores e excelente ambiente de trabalho;

Ao **Instituto de Letras da UFRGS**, pelo importante papel em minha formação acadêmica;

Aos **alunos** que participaram das propostas pedagógicas aqui relatadas, porque sem eles este trabalho não teria sido possível;

E aos **amigos** espalhados pelo mundo.

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a interface entre literatura e cultura na aula de língua adicional. A cultura é analisada como um sistema estruturante de comportamento, de valores e das condições de produção do discurso, além de um componente importante para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Enfatizo aspectos do uso de textos literários nas aulas de língua adicional, concebendo esses textos como um substrato linguístico que pode propiciar oportunidades significativas no ensino e na aprendizagem de língua. Por fim, apresento três relatos de propostas pedagógicas que colocam em prática a interface entre literatura e cultura, discutindo como o ensino de língua adicional a partir de textos literários pode contemplar não apenas aspectos linguísticos e comunicativos, mas também uma reflexão acerca de fenômenos socioculturais relevantes para o uso da linguagem.

## Abstract

The aim of this study is to discuss the interface between literature and culture in the additional language classroom. Culture is analyzed as a structuring system of behavior, of values, and of the conditions of discursive production, as well as an important component for the development of linguistic and communicative proficiency. I emphasize some aspects of the use of literary texts in the additional language classroom, conceiving of those texts as a linguistic substrate that can provide significant opportunities in language learning and teaching. Finally, I present three accounts of pedagogical proposals that put into practice the interface between literature and culture, discussing how the teaching of additional language from literary texts can address not only linguistic and communicative aspects, but also a reflection on sociocultural phenomena relevant to the use of language.

## Sumário

Introdução	06
1. O papel do ensino de cultura na aula de língua adicional	09
1.1 Linguagem e cultura	09
1.2 O ensino de cultura na aula de língua adicional	10
1.3 Diversidade cultural	11
1.4 Competência intercultural	12
2. O papel do ensino de literatura na aula de língua adicional	14
2.1 Definição e características de textos literários	14
2.2 Critérios para seleção de textos literários	17
2.3 O ensino de literatura na aula de língua adicional	17
3. Relatos de sala de aula	22
3.1 Cursos ministrados	22
3.2 “The Chinese-American Immigrant Experience in Literature”	27
3.3 “Brazilian Culture and Literature in English”	31
3.4 “Traçando/Vivendo Porto Alegre”	35
3.5 Práticas de sala de aula	38
Considerações finais	47
Referências bibliográficas	49
Anexo 1	52
Anexo 2	55
Anexo 3	59
Anexo 4	60
Anexo 5	62

## Introdução

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho se deve à minha experiência de quatorze anos no ensino de inglês e oito anos no ensino de português como línguas adicionais. Durante esse período, tive a oportunidade de ministrar aulas em diversos níveis e contextos, do ensino fundamental ao superior, no setor público e privado, para uma grande diversidade discente. Ao mesmo tempo, busquei minha formação continuada através de cursos de Mestrado e Doutorado na área de Literaturas de Língua Inglesa. A cada novo contato com contextos diversificados e com textos literários de diferentes culturas, e também a partir de minha experiência de vida no exterior – dois anos em Londres e um ano em Nova York –, fui construindo uma convicção de que a aprendizagem de línguas adicionais está intimamente relacionada com (re)conhecer diferentes práticas culturais. Tendo estudado a língua inglesa desde a infância, quando estive pela primeira vez em um país estrangeiro, sentia que compreender o outro exigia muitas vezes aprender algum elemento cultural não compartilhado, como, por exemplo, os valores e modos de viver do outro, os sentidos construídos a partir desses valores e modos de viver, as formas de dizer permeadas por esses valores – o dito “estrangeiro”.

Por isso, em minha prática docente, procuro conscientizar os alunos em relação à importância de estar atento a possíveis diferenças em relação a modos de dizer e fazer na interlocução com falantes de outras línguas. Em virtude de minha formação acadêmica em literatura, utilizo com frequência textos literários como corpus textual no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e expressão crítica dos alunos porque, em minha opinião, dentre outras características, os textos literários representam um meio de expressão artística, social e subjetiva que põem em evidência fenômenos culturais. Como textos potencialmente ricos em sentidos culturalmente marcados, a compreensão de textos literários requer, além da decodificação de estruturas linguísticas, o contato com fatos, significados, valores, crenças e experiências advindos de outras sociedades e sistemas culturais.

Partindo da premissa de que o ensino e a aprendizagem de língua adicional englobam fatores mais complexos do que o reconhecimento de formas e funções gramaticais e o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a interface literatura e cultura na aula de língua adicional, focalizando como podemos visualizar fenômenos culturais representados através de textos literários. Analiso o conceito de cultura como um sistema estruturante que atribui sentidos a comportamentos linguísticos e sociais. Defendo que o uso de textos literários na aula de língua adicional pode criar oportunidades para contemplar não somente as competências linguística e comunicativa, mas também propiciar uma reflexão acerca de questões socioculturais relevantes para o uso da linguagem.

O debate sobre a interface entre literatura e cultura no ensino e aprendizagem de língua adicional aqui desenvolvido tem como alicerce a concepção que enfatiza a importância de análise da língua em contextos reais de enunciação, articulada por falantes e interlocutores inseridos em espaços sociais definidos. Sob essa perspectiva, a língua é analisada a partir do contexto social no qual é produzida. Em suma, língua, cultura e sociedade são vistos como interdependentes. O ensino de língua, literatura e cultura na aula de língua adicional foi tema do Trabalho de Conclusão de Curso de Fornari (2006), que apresenta uma proposta pedagógica para o curso de Contos e Crônicas oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. A autora reflete sobre a utilização do texto literário na aula de língua adicional discutindo a relação entre língua e cultura e como a literatura pode aproximar essa relação. Fornari propõe um programa do curso e analisa três unidades didáticas desenvolvidas por ela para ilustrar como o vínculo entre língua, cultura e literatura pode ser tornado relevante em tarefas pedagógicas. Tavares (2008) discute o uso do texto literário no ensino de inglês como língua adicional abordando, entre outras questões, o ensino de leitura e a importância de expor os alunos a diferentes gêneros textuais. O meu trabalho visa a contribuir para esse debate, trazendo um relato de experiências que tive em três cursos de língua adicional (inglês e português) ministrados por mim e que tiveram o texto literário como foco de leitura, discussão e inspiração para a escrita, buscando colocar em prática a interface entre literatura e cultura na aula de língua.

O trabalho é dividido em três partes: na primeira, analiso a cultura como um sistema estruturante das condições de produção do discurso, e, como tal, que permeia o ensino e a aprendizagem de língua; na segunda, enfatizo aspectos favoráveis do uso de textos literários nas aulas de língua adicional e discuto tais textos como um substrato textual que pode oferecer oportunidades de aprendizagem significativas; por fim, na terceira parte, apresento e analiso três relatos de práticas de sala de aula para ilustrar a abordagem acerca da interface entre cultura e literatura discutida nos capítulos anteriores.



## 1. O papel do ensino de cultura na aula de língua adicional

### 1.1 Linguagem e cultura

A linguagem é um meio de expressão através do qual os sujeitos exteriorizam sua subjetividade ao outro, ancorados em um contexto histórico e ideológico. Desse modo, a linguagem, além de exteriorizar a visão de mundo do sujeito, retrata e reflete significados culturais. Kramersch (1998, p. 10) define cultura como “pertencimento a uma comunidade de discurso que compartilha um mesmo espaço social, uma história, e imaginários comuns”.<sup>1</sup> Numa perspectiva semelhante, de acordo com Liddicoat, Papademetre, Scarino e Kohler (2003, p. 45), cultura consiste em “um complexo sistema de conceitos, atitudes, valores, crenças, convenções, comportamentos, práticas, rituais e estilos de vida das pessoas que compõem um grupo cultural, bem como os artefatos que produzem e as instituições que criam”.

A cultura é afetada por valores advindos de diversos campos tais como religião, comportamento, arte, educação, história, entre outros. A compreensão mútua depende de valores culturais e sistemas conceituais compartilhados. Se a comunicação for bem sucedida, ou seja, se houver uma perspectiva comum entre os falantes sobre as ações que estão ocorrendo em uma interação, isso significa que os interlocutores compartilham significados e valores culturais, formando uma comunidade com crenças, atitudes e visões comuns de perceber o mundo. Uma vez que “todo o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sociocultural compartilhado pelos membros de um grupo” (Sarmiento, 2001, p. 14), a cultura regula a interpretação que os falantes têm de seu próprio discurso, do discurso do outro e das regras comunicacionais do que pode ser dito, para quem e em qual situação. É a partir de sua visão de mundo que o falante articula seu discurso, interpreta o discurso do outro e negocia o entendimento.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções do inglês foram feitas por mim.

## 1.2 O ensino de cultura na aula de língua adicional

Serrani (2005, p. 15) afirma que “o componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua”. Muitas vezes, na aula de língua adicional, o ensino de cultura se restringe a uma perspectiva de transmissão de informações factuais, momentos históricos, aspectos geográficos e nomes de períodos literários, obras, autores e artistas considerados canônicos. Entendo que dessa forma o ensino de cultura não é capaz de produzir uma reflexão crítica acerca da compreensão dos fenômenos culturais, resumindo-se unicamente à descrição de aspectos factuais de um país e seu povo. O estudo de cultura sob essa perspectiva se reduz a informações muitas vezes estereis e desconectadas.

Na perspectiva aqui adotada, o ensino de cultura pretende enfatizar a importância de conscientizar os alunos em relação às “*diferenças enunciativas*, especialmente em relação a *práticas relacionais; valores interlocucionais e funcionamentos não-referenciais* ou *tabus da linguagem*” (Serrani, 2005, p. 15, ênfase no original). Nessa abordagem, o ensino de cultura é concebido como um olhar crítico que busca compreender as molduras interpretativas de regras de comunicação, comportamentos e convivência entre os falantes. Nesse sentido, o papel do professor seria o de orientar os alunos a buscarem novas referências além de suas próprias, baseadas nas suas experiências e conhecimentos. O aluno ampliaria então as possibilidades de leitura e interpretação, analisando o uso da linguagem de forma fundamentada e contextualizada, buscando na relação entre o que é dito e uma visão ampliada de interpretações possíveis as justificativas para a sua compreensão.

Através da análise e contraste entre culturas, os alunos podem não apenas encontrar a influência da cultura do outro em sua própria como também desenvolver uma apreciação crítica de como a sua cultura influenciou a do outro. Desse modo, o ensino de cultura constitui-se em um modo de expandir a consciência e sensibilidade dos alunos em relação aos valores, costumes e tradições do outro, do “estrangeiro”. Na medida em que contrastam diferentes modos de

atribuir significados e valores, os alunos têm a oportunidade de se conscientizar da importância da cultura na aprendizagem da língua.

### 1.3 Diversidade cultural

A abordagem de questões culturais na sala de aula de língua adicional busca promover, antes de tudo, a sensibilização dos alunos em relação à diversidade cultural. A diversidade e diferença entre culturas podem se tornar mais evidentes quando falantes de diferentes línguas e culturas tentam estabelecer um diálogo. Diferentes valores, tradições e padrões de comportamento podem provocar julgamentos de valor sobre a cultura do outro. Nesse sentido, “a problematização de ‘o próprio’ e ‘o alheio’ já dos momentos iniciais de configuração do currículo visa a propiciar que a diversidade cultural tenha o lugar proeminente que merece em todo currículo de língua(s), levando-se em conta a heterogeneidade social, linguística ou subjetiva, inerente a todo fenômeno verbal” (Serrani, 2005, p. 31). Busca-se assim, o desenvolvimento da apreciação pela diversidade cultural como um princípio fundamental.

Nessa perspectiva, é desejável que a prática pedagógica na sala de aula de língua adicional forneça aos alunos oportunidades em que eles possam comparar a diversidade expressa por sua cultura e pela cultura do outro, comparando e contrastando diferentes perspectivas e visões de mundo. A comparação entre culturas não demanda uma suspensão da identidade cultural do aluno, mas estabelece um elo entre a cultura do aluno e a cultura do outro lhe permitindo a possibilidade de desenvolver uma nova visão sobre si mesmo e seu ambiente sociocultural. Pretende-se, assim, criar oportunidades para desenvolver uma perspectiva que valorize a diferença e a diversidade cultural, pois “além de tentar compreender a cultura-alvo, os aprendizes devem conscientizar-se de seus próprios mitos e realidades, que facilitam ou impedem a compreensão do imaginário do outro. É através do olhar do outro que descobrimos a nós mesmos e ao outro” (Schlatter, 2000, p. 525). Creio que o estabelecimento desse diálogo entre os povos seja requisito fundamental para uma vida em sociedade.

Por fim, segundo Serrani (2005, p. 18), “o perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural”. Desse modo, a abordagem de questões culturais na aula de língua adicional pode fornecer aportes sociolinguísticos e culturais em torno dos quais os alunos podem construir novas identidades, produto de uma reflexão crítica e embasada acerca da diversidade cultural.

#### 1.4 Competência intercultural

A abordagem de questões culturais na aula de língua adicional tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência intercultural, uma vez que “o objetivo não é uma solução certa ou errada, nem encontrar meios de resolver o conflito, mas identificar as diferenças e explorar a si próprio no processo” (Schlatter, 2000, p. 525). A comunicação e a compreensão intercultural são os aspectos principais a serem abordados em sala de aula. É desejável que o aluno seja exposto a uma ampla variedade de expressões culturais de modo a desenvolver uma apreciação crítica da sua cultura, da cultura do outro e da interrelação entre elas. Para que isso ocorra, é importante construir um ambiente de interação participativa, colaborativa e ativamente engajada em sala de aula, pois deste modo há maior probabilidade de o aluno estabelecer uma relação afetiva com os significados e valores provenientes da cultura do outro.

Do mesmo modo que a comunicação só ocorre quando os interlocutores compartilham de elementos da cultura do outro, a competência intercultural é um processo que só ocorre se os alunos estiverem abertos à alteridade, mostrando respeito à diferença e diversidade cultural de modo a abandonar estereótipos, preconceitos e hostilidade em relação ao diferente. O desenvolvimento do processo de competência intercultural vai além de tornar o aluno familiarizado com a cultura do outro. O respeito, a apreciação e a tolerância pela diversidade e pela diferença são fatores imprescindíveis para que o processo de desenvolvimento da competência intercultural obtenha sucesso. A meta é a conscientização de que nenhuma forma de expressão cultural é superior às outras, e que sujeitos de diferentes culturas não se comportam,

necessariamente, da mesma maneira. Além disso, cabe ressaltar que “cultura não deve ser ensinada como uma questão de moralidade. É importante que o aluno seja responsável por suas próprias palavras, expressando-se na forma em que escolher” (Sarmiento, 2001, p. 32). Por isso, propõe-se que as diferenças culturais sejam reconhecidas e negociadas para que o diálogo entre culturas se concretize. Para isso, busca-se promover o questionamento dos seus próprios pressupostos e valores, estabelecendo um território comum entre culturas. Nesse sentido, é importante frisar que:

A matéria de trabalho do professor de língua(s) não é simples. A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações ‘comunicativas’. (Serrani, 2005, p. 17 – 18)

Em outras palavras, espera-se que os professores se conscientizem da necessidade de estar abertos a novas práticas e valores e que, junto com os alunos, possam tornar-se mediadores entre culturas, buscando compreender as diferentes perspectivas que sustentam interpretações diversas acerca dos mesmos fenômenos e discursos.

## 2. O papel do ensino de literatura na aula de língua adicional

### 2.1 Definição e características de textos literários

Do mesmo modo que Eagleton (2006, p. 24), penso que “a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis” e que tais juízos de valor têm “uma estreita relação com as ideologias sociais”, ou seja, a literatura necessita da interpretação do sujeito para que se constitua enquanto tal, pois diferentes ideologias terão concepções diversas acerca da definição de literatura. Desse modo, a definição de texto literário é uma questão complexa, pois a literatura expressa posições, ao mesmo tempo, universais e particulares. A literatura consiste em um elemento fundamental no sentido de poder proporcionar “traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (Candido, 1986, p. 117).

Acredito que a literatura tem a potencialidade de permitir reflexões sobre a subjetividade em seu aspecto político, social, cultural, estético e linguístico. Parto do pressuposto de que o contexto histórico e a sociedade de cada época influenciam o autor da mesma forma que a sociedade é influenciada pela obra. Nas palavras de Candido:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (Candido, 2000, p. 68)

Tal compreensão envolve uma concepção do fenômeno literário que não considera o texto isoladamente, nem apenas como subproduto da estrutura social, mas o analisa através de uma relação dialética:

Com efeito, entendemos por literatura, neste contexto, fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em seu conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assumo de intuição, tornando-se ‘expressão’. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos e mobiliza afinidades profundas que congregam sujeitos de lugares e momentos históricos díspares com vistas a chegar a uma ‘comunicação’. (Candido, 2000, p. 127)

Desse modo, o texto literário propicia o estabelecimento de um diálogo entre leitor e obra. Na medida em que cada leitor parte de uma perspectiva única, inúmeras serão as interpretações e modos de compreender os significados e valores contidos no texto. A literatura, portanto, concretiza-se somente através de sua leitura.

De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna (RS, 2009, p. 83), “a literatura é exercício de liberdade que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas que proporcionam, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento do mundo. Também estimula a interação com o meio social, possuindo o potencial de transformá-lo, uma vez que desenvolve o senso crítico e a capacidade de refletir a respeito da realidade”. Do mesmo modo, os textos literários merecem ser estudados, pois “tratam dos modos como as diferentes gerações têm valorizado a atividade humana através da linguagem” (RS, 2009, p. 83).

Os textos literários podem ser utilizados para ampliar a compreensão do aluno acerca da diversidade de aspectos sociais, culturais e ideológicos do(s) país(es) da língua adicional na medida em que apresentam cenários complexos e multifacetados onde personagens de diversas

origens sociais tomam forma e interagem. De acordo com Serrani (2005, p. 48), “a relação com o contexto funciona na literatura de uma forma especial a ser bem aproveitada nas aulas de língua. Os chamados hiatos culturais funcionam mais como um desafio na interpretação do que como hiatos frustrantes”. No processo de superação desses hiatos culturais, o aluno é convidado a enxergar o mundo através dos olhos das personagens. Assim o mundo ficcional criado pela linguagem literária possibilita que o aluno se identifique com o modo de viver e pensar que informam a sociedade da língua estudada.

Além disso, os textos literários apresentam uma extensa variedade de itens lexicais e gramaticais. Através de sua leitura e interpretação, os alunos são expostos a características da linguagem escrita, tais como uma variedade de funções sintáticas, estruturas linguísticas, modos de conectar ideias e de desenvolver a argumentação, fatores essenciais para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Segundo Byrnes (1991, p. 206), “levando cuidadosamente em consideração a coerência textual no sentido mais amplo, os significados implícitos, pressupostos e afirmados, os aprendizes estão, ao mesmo tempo, acessando as fundações culturais de um texto e, por conseguinte, da comunidade linguística como um todo”.

Por fim, o uso de textos literários pode fornecer um canal de identificação para o aluno. No processo de leitura e interpretação, é necessário que de certa forma o aluno habite o texto. Quando há identificação entre o aluno e o texto, o entendimento das formas gramaticais e lexicais se torna um fator menos relevante do que a satisfação de acompanhar o desenrolar da trama. Quando há identificação com personagens e o aluno compartilha de seus anseios e angústias, a aprendizagem tem a possibilidade de se tornar significativa e duradoura.

A literatura confere aos alunos a possibilidade de explorar seus próprios sentimentos através da expressão dos sentimentos dos outros, além de ser um importante meio de preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico da humanidade. O ensino de literatura, além de proporcionar ao aluno exposição à cultura e ideologia de seus falantes, fornece, esteticamente, a possibilidade de se vislumbrar outras perspectivas da existência do humano, emolduradas pelas fronteiras da arte literária.



## 2.2 Critérios para seleção de textos literários

É importante enfatizar a importância da seleção adequada dos textos a serem trabalhados em aula. No processo de seleção, é desejável que o professor leve em conta as necessidades, as expectativas e o nível linguístico dos alunos. Além disso, interesses pessoais, idade, gênero, nacionalidade e condições sociais podem justificar escolhas capazes de promover a motivação necessária para a leitura por parte dos alunos. Assim, é preciso refletir se e como determinada obra literária pode despertar o interesse dos alunos para que se engajem efetivamente nos debates em sala de aula e possam estabelecer um elo de identificação com o texto.

Do mesmo modo, é necessário que o professor avalie a complexidade linguística que o texto oferece. Obras que apresentam uma linguagem simples podem facilitar a leitura, mas essa característica não é um fator preponderante. O interesse e a possibilidade de identificação que o texto pode despertar no aluno são os principais fatores a serem levados em consideração na seleção de textos. Acredito que o prazer de compartilhar da ideia do outro, analisar uma situação a partir de um novo ponto de vista e encontrar o seu próprio pensamento transcrito nas palavras do outro podem impulsionar o aluno a superar os obstáculos de leitura e interpretação oferecidos pelos textos literários que, à primeira vista, podem parecer desafios demasiadamente árduos de serem ultrapassados. Além disso, um planejamento de tarefas preparatórias a serem desenvolvidas em sala de aula (por exemplo, de discussão de conhecimentos prévios necessários à leitura, de contextualização da obra a ser lida, de leitura de alguns trechos em conjunto, entre outras) pode fornecer a ajuda necessária para que o aluno supere possíveis dificuldades linguísticas e culturais e leia o texto de maneira mais proveitosa.

## 2.3 O ensino de literatura na aula de língua adicional

Conforme dito acima, em primeiro lugar, selecionam-se os textos literários que se considera poderem proporcionar maior probabilidade de os alunos estabelecerem vínculos afetivos e identificação subjetiva. As atividades pedagógicas se baseiam na leitura dos textos de

modo a promover a discussão em sala de aula com vistas à compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelo texto.

Em seguida, é preciso determinar os objetivos de ensino em relação à língua, cultura e literatura a serem atingidos. Por meio de um questionário, oral ou escrito, pode-se levar em consideração a opinião dos alunos quanto às suas necessidades e expectativas no planejamento das tarefas, bem como definição de abordagens mais adequadas a serem realizadas nas atividades em sala de aula.

Em relação ao papel do professor, ele representa o mediador entre o aluno e o texto, buscando a promoção de uma aprendizagem significativa, processo que demanda interação entre professor, alunos e texto. Serrani (2005, p. 15) define o perfil profissional do professor de língua como um interculturalista “apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais”. Sendo assim, é necessário estabelecer um canal de comunicação aberto entre professor e alunos para que a aprendizagem seja bem sucedida. Espera-se que o ambiente em sala de aula seja de experimentação criativa, pessoal e coletiva. Além disso, é necessário que as tarefas realizadas proporcionem ao aluno práticas de interação verbal que promovam uma aprendizagem colaborativa, com a participação de todos.

As discussões sobre o texto literário nas aulas de língua adicional não devem ser centradas na interpretação do professor sobre o texto nem se restringir à acumulação de informação de dados factuais sobre obras, autores, períodos e escolas literárias. Espera-se que o ensino de literatura parta de uma perspectiva que vise à promoção do desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar textos literários de forma crítica, justificando sua interpretação a partir de elementos do texto. O ensino de literatura sob esta perspectiva amplia o conhecimento linguístico do aluno através da análise da língua através de evidências de uso do idioma. Desse modo, o ensino de literatura constitui-se em uma abordagem para desenvolver, além da habilidade de leitura, a capacidade de compreensão e reconhecimento de fenômenos gramaticais

e diferentes registros de linguagem, buscando compreender as nuances de efeitos de sentido produzidos pelo texto.

Do mesmo modo, o ensino de literatura na aula de língua adicional pode auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas específicas, tais como inferência de significados, compreensão de subentendido e o uso figurativo e ambíguo da linguagem. A compreensão da linguagem literária requer esforço por parte dos leitores na medida em que eles precisam reconstruir o contexto de enunciação das personagens. Assim, é importante que o professor de língua adicional que faz uso de textos literários esteja consciente da possibilidade de ter de orientar os alunos quando houver algum obstáculo na leitura que resulte em um caso claro de equívoco de interpretação como, por exemplo, quando o autor faz uso de ironia. Em uma aula em que estava trabalhando com os alunos o conto “The vampire of Curitiba” (Dalton Trevisan), por exemplo, percebi que eles demonstraram não entender a ironia presente na história. O conto apresenta um vampiro pedindo perdão a Deus por seus pecados. Ao discutir esse trecho com eles, pude perceber que os alunos não conheciam os dogmas da Igreja Católica e que esperavam uma representação tradicional da figura de vampiro, diferente da imagem que o conto representa. Foi necessário trazermos essas questões culturais para o debate para que novas possibilidades de interpretação fossem possíveis.

O ensino de literatura também pode ajudar o aluno a desenvolver outras competências como a capacidade de perceber estruturas linguísticas características de cada gênero literário, além de por o aluno em contato com gírias e expressões idiomáticas, como no conto “Grenal” (Luis Fernando Verissimo), em que os alunos foram capazes de entender a expressão “ranca”, significando “ranking”, somente através de inferências de leitura do contexto da fala das personagens.

Em relação ao desenvolvimento da habilidade escrita, a literatura pode funcionar como um substrato textual proporcionando momentos de prática através dos quais os alunos têm a possibilidade de desenvolver a habilidade escrita de forma criativa, como produzir uma introdução para um texto literário, reescrever uma história sob o ponto de vista de outra

personagem, reescrever um texto em forma de diálogo para a forma narrativa, inventar um novo final para uma história, reescrever um conto literário para o gênero notícia de jornal, dentre uma série de possibilidades.

Conforme dito anteriormente, espera-se que o ensino de literatura na aula de língua adicional promova uma atmosfera de interação dinâmica entre professor, alunos e textos na qual os alunos sejam encorajados a descobrir as múltiplas possibilidades de análise oferecidas pelo texto literário, uma vez que ele só se materializa quando é lido e interpretado, pois não possui significado fixo ou imutável. Desse modo, é desejável que as tarefas elaboradas para serem trabalhadas em aula estimulem os alunos a responderem através de sua leitura e interpretação com base em evidências textuais relevantes, que justifiquem suas respostas.

Parte-se do pressuposto de que a língua adicional seja estudada de forma contextualizada com exemplos de uso real da linguagem. Para o aluno ser capaz de compreender e produzir uma língua adicional, não basta apenas o conhecimento das formas e funções linguísticas, é necessário também desenvolver um entendimento acerca do ambiente sociocultural onde a língua é falada, pois a linguagem nunca ocorre no “vácuo”, ou seja, um espaço abstrato desprovido de pessoas e cenário enunciativo concreto. A linguagem se realiza em uma situação concreta de uso efetivo do idioma. Do mesmo modo, o uso da linguagem “incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem. No entanto, devem também trabalhar juntos, como participantes nas unidades sociais que tenho chamado de conjuntos.” (Clark, 2000, p. 55 – 56)

O papel da literatura na aula de língua adicional não deve ser o de um modelo de excelência em relação ao uso da linguagem, mas uma maneira de proporcionar prazer estético através da qual os alunos podem interagir com os textos literários, uns com os outros e com o professor, trazendo à tona suas experiências e reconstruindo conceitos e significados por meio de suas interpretações. A literatura constitui-se em uma fonte de expressão artística, social e cultural que apresenta experiências emocionalmente envolventes e intelectualmente estimulantes capazes

de promover resultados positivos no desenvolvimento das habilidades linguística e comunicativa dos aprendizes de língua adicional. Sendo assim, o principal objetivo do ensino de literatura na aula de língua adicional é desenvolver as competências linguística, comunicativa, cultural e literária dos alunos através do estímulo ao prazer pela leitura. Desse modo, o ensino de literatura funciona como um fator promotor da expansão da consciência crítica dos alunos.

### 3. Relatos de sala de aula

Neste capítulo, apresento e discuto três momentos de minha prática pedagógica, levando em consideração a abordagem discutida anteriormente acerca da interface entre literatura e cultura na aula de língua adicional.

#### 3.1 Cursos ministrados

As propostas pedagógicas relatadas foram desenvolvidas nos seguintes cursos ministrados por mim em 2011 e 2012:

- Relato I e II: cursos de inglês ministrados a um grupo de vinte e dois alunos intercambistas chineses na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Relato III: curso de português ministrado a um grupo de vinte e um alunos de diferentes países asiáticos no Programa de Português para Estrangeiros (PPE-UFRGS).

##### a) Objetivos das aulas de literatura

- Desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de textos literários dos gêneros conto, crônica e poesia de maneira crítica e fundamentada em evidências textuais;
- Estimular a apreciação pela leitura de textos literários;
- Analisar as questões culturais representadas nos textos;
- Ampliar a capacidade de expressão de ideias, através da oralidade e escrita, de forma embasada e crítica;
- Incentivar os alunos a desenvolver suas próprias ideias, contrastando os diversos pontos de vista.

#### b) Tarefas elaboradas

As tarefas elaboradas constituíram-se em questões enfocando a leitura e interpretação dos alunos sobre os textos de maneira que a diversidade de leituras e interpretações promovesse o debate em sala de aula. Também foram realizadas tarefas escritas como resumo, crítica, introdução, expansão e reescrita de textos em forma de diálogo para a linguagem narrativa. Além de tarefas direcionadas à análise de vocabulário.

#### c) Atividades desenvolvidas em aula

Durante as aulas, buscando promover uma compreensão mais aprofundada de textos literários, os alunos foram encorajados a refletir sobre as características desse gênero textual, tomar um posicionamento em relação à sua leitura e interpretação e defender seu ponto de vista, tendo como base evidências textuais de modo a ultrapassar o estágio inicial da decodificação da significação textual superficial.

Os textos foram lidos em casa e a discussão e análise realizadas em sala de aula. Acredito que assim os alunos tiveram mais tempo para refletir sobre o tema proposto, escrever e revisar suas produções textuais. Em algumas ocasiões, eram fornecidas aos alunos perguntas sobre o texto para que lessem de maneira direcionada. Em outros momentos, os alunos liam os textos sem nenhum referencial externo para que não houvesse influência sobre a leitura. Nas interlocuções em sala de aula, os alunos foram incentivados a investigar e questionar os textos, utilizando-os como dispositivo promotor do diálogo.

Em aula, os alunos desenvolveram, principalmente, tarefas de interação oral, tais como diálogos em duplas, debates em pequenos e grandes grupos e com a turma toda, além da apresentação de seminários. Na atividade de apresentação de seminários, os alunos apresentaram um panorama sobre a vida e a obra do autor e uma apreciação crítica sobre o texto. Nas

interlocuções em aula, os alunos responderam uma série de questões sobre os textos e recontaram a história para os colegas. A atividade de apresentação de seminários possibilitou aos alunos uma oportunidade de “escrever e debater *com* colegas, *com* o professor e não meramente escrever ou falar *para o professor*” (Serrani, 2005, p. 47, ênfase no original).

As quatro habilidades foram contempladas de forma integrada, bem como o ensino de língua foi abordado a partir do contexto de uso. Do modo geral, busquei desenvolver uma abordagem dinâmica centrada na leitura e interpretação do aluno sobre o texto. Na execução das atividades em sala de aula, buscou-se a construção de uma aprendizagem colaborativa e participativa, envolvendo todos os participantes.

Os alunos foram incentivados a refletir e tomar um posicionamento crítico em relação às questões de cultura e identidade representadas através dos textos. As questões norteadoras do ensino de cultura tiveram como base, de acordo com Kramersch (1993, p. 205):

- o estabelecimento de uma interculturalidade. Por exemplo, no conto “Os que ficam”, os alunos puderam estabelecer uma comparação entre os movimentos migratórios sazonais trazidos no texto com os de sua própria cultura;
- o ensino de cultura como um processo interpessoal. Por exemplo, o conto “In the American society” descreve um pai de origem chinês-americana que resiste a se submeter à imersão na sociedade americana, mas incentiva suas filhas, direta e indiretamente, a aceitar e se adaptar a essa cultura. Os alunos apreciaram o tom leve em que a história termina, com toda a família reunida, assim como uma família deve ser, segundo sua opinião;
- o ensino de cultura como diferença. Por exemplo, no conto “Doce aflição” os alunos puderam analisar uma perspectiva da diferença em relação às regras de comportamento quanto ao relacionamento amoroso de antigamente com as de hoje em dia; e, finalmente,
- a interdisciplinaridade. Por exemplo, em uma atividade escrita de crítica textual, um aluno comparou o conto “Estiagem” com a música “Segue o seco”,



interpretada por Marisa Monte, estabelecendo relações entre a literatura e a música.

#### d) Avaliação

O processo de avaliação constitui um desafio ao professor, principalmente àquele que aborda o ensino de cultura e literatura a partir de uma perspectiva em que não se nutre a expectativa de que o aluno terá a mesma compreensão que o professor sobre o texto, nem espera respostas pautadas na dicotomia de certo ou errado. Em minhas práticas docentes a avaliação foi vista como um processo contínuo através do qual as competências linguística, comunicativa e cultural dos alunos foram constantemente avaliadas ao longo de todas as atividades desenvolvidas. Considero a avaliação como uma ferramenta capaz de identificar os avanços no processo de ensino e aprendizagem, bem como os pontos que constituem barreiras ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o papel da avaliação não é simplesmente atribuir um conceito final; em vez disso, espera-se que proporcione uma noção do significado e pertinência do trabalho pedagógico construído em conjunto com os alunos nas atividades desenvolvidas em aula.

Levando em conta os objetivos das aulas, um dos critérios de avaliação foi a contribuição pertinente e justificada dos alunos nas interações orais em sala de aula, bem como a adequação das produções escritas às tarefas propostas. Os instrumentos de avaliação utilizados foram os seguintes:

- Presença e participação em sala de aula: presença em sala de aula, participação e envolvimento efetivos nas discussões e nas tarefas realizadas em sala de aula;
- Tarefas escritas: nessas tarefas, observou-se se o aluno cumpria a tarefa, adequando sua escrita ao propósito e à interlocução projetada e se apresentava adequação linguística; além disso, levou-se em conta a realização das tarefas no prazo estipulado;

- Apresentação de seminários: nessas tarefas, observou-se se o aluno trazia contribuições relevantes sobre o tema proposto e se demonstrava posicionamento em relação a ele;
- Teste: os alunos foram solicitados a escrever, com o auxílio de dicionário, sobre um conto ou poema (o que mais/menos se identificaram) e a recomendá-lo (ou não) para um amigo, conforme tarefa a seguir. Buscou-se avaliar aqui, por escrito, a capacidade de posicionarem-se sobre os textos lidos.

- 1) Qual foi o conto, crônica ou poema com que você mais se identificou? Por quê? Descreva detalhadamente sua reação lendo esse texto?
- 2) Qual foi o conto, crônica ou poema com que você menos se identificou? Por quê? Descreva detalhadamente sua reação lendo esse texto?
- 3) Escreva um e-mail para um amigo indicando a leitura do texto que você mais se identificou ou advertindo para não ler o texto com que você menos se identificou. Apresente pelo menos três motivos em sua argumentação indicando ou não a leitura do texto.

- Auto-avaliação: os alunos responderam a um questionário no último dia de aula, avaliando seu próprio desempenho e participação nas atividades realizadas em sala de aula, o desempenho do professor e a relevância dos conhecimentos aprendidos na disciplina.

No meu ponto de vista, ensino, aprendizagem e avaliação são processos interativos que pressupõem a participação de alunos e professores. Penso que é de imensa valia para o constante aperfeiçoamento da prática pedagógica, como educadores de língua adicional, levar em consideração a opinião do aluno sobre o trabalho realizado em sala de aula, bem como a sua relevância e efetividade. Como cada indivíduo analisa o mundo a partir de suas vivências e experiências, que são únicas, a diversidade de pontos de vista apresentada por uma turma pode fornecer sugestões significativas para os ajustes necessários para o bom andamento do ensino e da aprendizagem de língua adicional. Nesse sentido, a prática da avaliação “deixa de ser um mero exercício de autoridade (ou de autoritarismo) para se transformar numa atividade dialógica” (Lara, 1994, p. 187) que permite uma interação efetiva entre professor e alunos. O

processo de auto-avaliação representou um método de avaliação construtiva que permitiu desenvolver a autonomia e responsabilidade do aluno em relação ao seu conhecimento, bem como seu papel no processo de aprendizagem.

O questionário de auto-avaliação e avaliação da disciplina:

- 1) O que você aprendeu sobre a língua portuguesa/inglesa? Como você aprendeu isso?
- 2) O que você aprendeu sobre a cultura e a literatura brasileira/norte-americana? Como você aprendeu isso?
- 3) O que mais você gostaria de aprender sobre língua portuguesa/inglesa e literatura e cultura brasileira/norte-americana? De que maneira?
- 4) Escreva um relatório sobre o seu desempenho como aluno e participação nas atividades em sala de aula durante o curso e atribua-se um conceito: A, B, C ou D.
- 5) Escreva um relatório sobre o desempenho do professor e relevância dos conhecimentos aprendidos na disciplina e atribua-lhes um conceito: A, B, C ou D.

A seguir apresento as três propostas pedagógicas desenvolvidas, descrevendo o foco das atividades do semestre, os textos selecionados, o tipo de tarefas realizadas e as questões culturais discutidas nos debates em sala de aula. Na seção 3.5, faço uma síntese das atividades desenvolvidas focalizando a interface literatura e cultura nas aulas de inglês e português como línguas adicionais.

### 3.2 “The Chinese-American Immigrant Experience in Literature”

A proposta “The Chinese-American Immigrant Experience in Literature” foi desenvolvida no curso de inglês como língua adicional oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS no período de 17 de outubro a 12 de dezembro de 2011, em 20 horas. A turma era composta por 22 estudantes de nacionalidade chinesa da Universidade de Comunicação da China (UCC), provenientes de diversas regiões do país. A faixa etária dos alunos era de 19 a 22 anos. Eles estavam matriculados em um programa de intercâmbio para aprender português e inglês como línguas adicionais no Brasil. O nível de inglês era

intermediário a intermediário superior. Poucos alunos apresentavam dificuldades na oralidade e compreensão oral. Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula foram realizadas em língua inglesa. A presença em sala de aula foi satisfatória, sendo que a grande maioria dos alunos teve cem por cento de presença. Os alunos participaram ativamente e com propriedade das discussões e das atividades feitas em aula, demonstrando interesse no assunto abordado.

a) Planejamento de aulas

- A seleção de textos

Os textos selecionados para leitura foram sete contos de autores de origem chinês-americana e seis poemas do poeta chinês-americano Li-Young Lee. Os contos são: “Two kinds” e “A pair of tickets”, de Amy Tan; “No name woman”, de Maxine Hong Kingston; “In the American society”, de Gish Jen; “Railroad standard time”, de Frank Chin; “Saving Sourdi”, de May Lee Chai; e “Love in the air”, de Ha Jin; os poemas são: “The gift”, “Persimmons”, “Eating alone”, “Eating together”, “Mnemonic” e “This room and everything in it”.<sup>2</sup>

Busquei selecionar textos que tratassem da experiência de vida de imigrante chineses nos Estados Unidos, pois os alunos eram todos chineses que estavam vivenciando uma experiência internacional, na maioria dos casos, pela primeira vez. Do mesmo modo, como os alunos compartilhavam da mesma origem nacional dos autores, pensei que tal fator pudesse funcionar como um elemento motivador que promovesse o engajamento dos alunos na leitura. Com base na leitura desses textos, a proposta foi refletir e discutir sobre a experiência que eles próprios estavam tendo no Brasil e buscar conhecer outros conterrâneos residentes na cidade para ampliar suas perspectivas sobre experiências semelhantes às tematizadas nos textos.

---

<sup>2</sup> Os textos se encontram nas seguintes antologias: *Literature: an introduction to fiction, poetry, and drama*. X. J. Kennedy and Dana Gioia (Editores). New York: Longman, 2003; *The Heath Anthology of American Literature*. Paul Lauter (Editor geral). Volume E. New York: Houghton Mifflin Company, 2006; *The Norton Anthology of American Literature*. Volume E. Nina Baym (Editora geral). New York: WWNorton & Company, 2007; e *The Bedford Introduction to Literature: reading, thinking, writing*. Michael Meyer (Editor). New York: Bedford/St. Martin's, 2008.

- As tarefas

As tarefas elaboradas envolviam perguntas de leitura que pudessem promover uma compreensão mais aprofundada do texto, estabelecendo relações entre partes do texto e relacionando o texto com questões culturais. Essas perguntas, como mencionado anteriormente, serviam como ponto de partida para o debate em sala de aula sobre as interpretações feitas, as justificativas para tais interpretações, a relação entre o tema e suas vidas, e sobre como diferentes leituras podem ser relacionadas com diferentes perspectivas culturais. Como exemplo, apresento a seguir, as questões elaboradas para o conto “Two kinds”.

- 1) What does Jing-mei expect will happen at the recital? Does she plan to give the kind of performance that she gives? Why?
- 2) Why is the narrator’s mother so fixated on making her daughter into some kind of prodigy? Besides the competition with Lindo Jong, what other cultural forces may be encouraging her to act this way?
- 3) At the end of the story, the narrator notices that the piece of music she struggled with as a child, “Pleading Child”, has a companion piece – “Contented Child” and then realizes that they are “two halves of the same song”. How can this fact be understood as a metaphor for the story?

- Produção final

Conforme planejado e proposto aos alunos no início do semestre, após a leitura e discussão de todos os textos, foram solicitadas as seguintes tarefas:

- Escrever um conto ou uma crônica narrando sua experiência de vida no Brasil e expondo sua opinião sobre o país.  
Produzir uma entrevista com imigrantes de origem chinesa residentes no Brasil.

Tais tarefas de produção final foram consideradas relevantes na medida em que demonstram a interculturalidade expressa através da experiência do “estrangeiro” imerso na cultura brasileira, bem como o olhar do outro sobre a nossa cultura, a visão do povo chinês sobre os brasileiros.

A crônica foi escrita em casa e o processo de correção se deu através dos próprios alunos corrigindo o texto um dos outros. Durante as atividades em aula, os alunos foram convidados a observarem as características da linguagem literária e dos gêneros textuais conto e crônica. Após a primeira etapa de correção pelos pares, o texto e as correções foram revistas pelo professor. Os alunos foram instruídos a lerem em silêncio os textos dos colegas, sublinhar os casos de inadequações em relação à gramática, ortografia, pontuação, ou qualquer outro aspecto que pudesse impedir a compreensão do texto e, por fim, fazer as correções que fossem necessárias na margem da folha. Depois de corrigidos pelos alunos e revistos pelo professor, os textos dos alunos foram reescritos de modo a ajustar as indicações sugeridas. O processo de correção por pares se mostrou bastante produtivo e relevante para o desenvolvimento da habilidade escrita de acordo com a opinião dos alunos.

Para a tarefa de produção da entrevista, os alunos obtiveram um contexto de uso da língua para desenvolver a oralidade, desempenhando o papel de “repórteres” quando entrevistaram os imigrantes de origem chinesa residentes no Brasil. Antes da produção da entrevista, os alunos pesquisaram na internet diversos exemplos de entrevistas e discutiram em pequenos grupos que aspectos seriam relevantes para serem tratados numa entrevista com os imigrantes chineses. Os tópicos selecionados pelos alunos para a entrevista foram questões sobre a família deixada na China, a viagem ao Brasil, os problemas de adaptação, o trabalho, os hábitos de lazer e as preferências pessoais. Após essa etapa, os alunos escreveram um esboço das perguntas que foram feitas aos entrevistados e praticaram o gênero entrevista entrevistando uns aos outros com vistas ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral. As entrevistas com os imigrantes chineses foram filmadas e apresentadas para a turma.

#### b) Questões culturais abordadas

Algumas das questões culturais discutidas em sala de aula envolviam temas como a extrema exigência que as crianças na China enfrentam por parte de seus pais, a posição da mulher na sociedade chinesa, a dificuldade de adaptação à outra cultura, as diferenças entre a tradição da cultura chinesa e a modernidade da norte-americana. Vários alunos fizeram menção às cerimônias chinesas retratadas em alguns contos, bem como a ícones da cultura popular e

erudita chinesa e norte-americana. Igualmente, ressaltaram o fato de que a cultura também pode ser representada através dos hábitos de alimentação de um povo. Foram também debatidas questões relacionadas ao distanciamento da China do cenário mundial devido à Revolução Cultural Chinesa, promovida por Mao Tsetung, um dos criadores do partido comunista chinês e fundador da República Popular da China.

### 3.3 “Brazilian Culture and Literature in English”

A proposta “Brazilian Culture and Literature in English” foi desenvolvida no curso de inglês como língua adicional no período de 29 de março a 31 de maio de 2012, em 20 horas. A turma era a mesma do semestre anterior, composta por 22 alunos de nacionalidade chinesa provenientes da Universidade de Comunicação da China (UCC), com o acréscimo de mais uma aluna. Novamente, a presença em sala de aula foi satisfatória: os alunos participaram ativamente e com propriedade das discussões e das atividades feitas em sala de aula, demonstrando interesse no assunto abordado.

#### a) O planejamento das aulas

- A seleção de textos

Os textos selecionados foram uma coletânea de contos e poemas de autores brasileiros que foram vertidos para a língua inglesa: “The Christmas turkey”, de Mario de Andrade; “The vampire of Curitiba”, de Dalton Trevisan; “The buffalo”, de Clarice Lispector; “The misplaced machine”, de J. J. Veiga; “The fortune teller”, de Machado de Assis; e uma seleção de poemas de autores brasileiros: “The last poem”, “Anthology” e “Brazilian tragedy”, de Manuel Bandeira; “Sonnet of intimacy”, “Sonnet of fidelity” e “Sonnet of separation”, de Vinicius de Moraes; “Seven sided poem”, “In the middle of the road” e “Don’t kill yourself”, de Carlos Drummond de Andrade; “Weaving the morning”, de João Cabral de Melo Neto; e “Motive”, de Cecília Meireles. A tarefa de apresentação dos seminários realizada pelos alunos tratou dos seguintes contos e respectivos autores: “Sorôco, his mother, his daughter”, de João Guimarães Rosa;

“Zacarias, the pyrotechnist”, de Murilo Rubião; “The cow”, de Moacyr Scliar; “Agda”, de Hilda Hilst; e “Dragons...”, de Caio Fernando Abreu.<sup>3</sup>

Na seleção de textos de autores brasileiros vertidos para o inglês, busquei fornecer um painel o mais abrangente possível de expressões da cultura brasileira através de textos que debatessem questões de relações familiares, de gênero e sociais, em sua maioria, oriundos do século XX devido ao fato de a linguagem apresentar maior semelhança com a dos dias atuais. Com base na leitura desses textos, a proposta foi refletir e discutir sobre seus próprios pontos de vista e as semelhanças e diferenças culturais relativas a esses temas, buscando, assim, ampliar suas perspectivas de análise e de compreensão dessas questões.

- As tarefas

Da mesma forma como relatado anteriormente, as tarefas elaboradas tiveram o objetivo de promover a compreensão do texto, relacionando compreensão com diferentes perspectivas culturais. Como exemplo, apresento a seguir, as questões elaboradas para o conto “The vampire of Curitiba”.

- 1) Describe the protagonist:
- 2) Describe the women he sees:
- 3) Analyze the protagonist’s judgments on women:
- 4) How do you interpret the line “Under every son of a good family there’s a vampire sleeping”?
- 5) How do you interpret the diálogo between the narrator-protagonist and God?

---

<sup>3</sup> Todos os contos se encontram na antologia: *Anthology of the Brazilian Short Story*. Jackson, K. D. (Editor). New York: Oxford University Press, 2006. Os poemas se encontram nas seguintes antologias: *An Anthology of Twentieth Century Brazilian Poetry*. Elizabeth Bishop & Emanuel Brasil (Editores). Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1972; e *Poets of Brazil: a bilingual selection/Poetas do Brasil: uma seleção bilíngue*. Frederick G. Williams (Editor). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2004.



- Produção final

Conforme planejado e proposto aos alunos no início do semestre, após a leitura e discussão de todos os textos, foram solicitadas as seguintes tarefas:

Escrever um conto ou uma crônica narrando sua experiência de vida no Brasil e expondo sua opinião sobre o país; argumente se a visão sobre sua experiência e o país se modificou um semestre após a escrita do primeiro texto.  
Apresentar um seminário sobre contos da literatura brasileira vertidos para o inglês.

A tarefa de produção escrita foi proposta no intuito de aprofundar a reflexão feita no semestre anterior com a escrita do primeiro texto por parte dos alunos, pois poderia haver uma mudança de perspectiva em relação à visão sobre suas experiências de vida no Brasil um semestre depois da primeira escrita. O fato de terem lido obras literárias brasileiras e discutido perspectivas culturais de autores brasileiros também poderia contribuir para um novo posicionamento frente à experiência internacional que estavam vivenciando. Do mesmo modo que na primeira proposta, foram trabalhadas as características dos gêneros textuais conto e crônica e da linguagem literária nas atividades em aula, a produção escrita foi realizada em casa e a correção foi feita pelos próprios alunos que corrigiram o texto dos colegas e apontaram sugestões relacionadas a possíveis inadequações linguísticas. Depois da correção dos alunos e revisão pelo professor, os alunos reescreveram seus textos de modo a incorporar as sugestões propostas.

A tarefa de apresentação de seminário foi proposta por estimular o desempenho oral dos alunos e desenvolver sua habilidade com recursos tecnológicos e superação de problemas relacionados à timidez. A turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo escolheu um conto dentre os citados anteriormente para a tarefa de apresentação do seminário. Os alunos foram solicitados a fazer apresentações em PowerPoint, e, durante a apresentação do seminário, foram para frente da sala de aula para apresentar oralmente, com o auxílio dos recursos tecnológicos, os resultados do trabalho desenvolvido. Nos seminários, os alunos expuseram um breve relato da vida e da obra do autor, um resumo do enredo da história e uma interpretação crítica da obra.

## b) Questões culturais abordadas

Os alunos demonstraram interesse em debater as questões propostas acerca do panorama da literatura brasileira e o seu contexto sociocultural. Durante todas as discussões em aula, fizeram e responderam perguntas e expuseram seus pontos de vista amplamente. A grande parte dos alunos demonstrou já ter estudado história e literatura brasileira em seu país de origem, pois, em suas contribuições, demonstraram conhecimento sobre fatos e nomes importantes da história e literatura brasileira. Por exemplo, eles sabiam que a língua tupi-guarani era uma das línguas usadas pelos índios que habitavam o Brasil em 1500, e que esses índios foram catequizados pelos padres jesuítas, mencionando José de Anchieta como o seu principal expoente. Esse conhecimento era relevante para o engajamento dos alunos no debate introdutório em que foi apresentado e discutido um panorama sobre a literatura brasileira e seu contexto sócio-histórico desde 1500 até os dias atuais.

As questões culturais debatidas em sala de aula envolveram a importância das festividades natalinas para os brasileiros. Conforme os alunos, as festas de Natal não são comuns na China, e isso conferia uma perspectiva de leitura diferente ao texto, pois tanto o imaginário sobre características das festividades natalinas quanto aos valores atribuídos a elas não eram compartilhados. No conto, a figura paterna que, primeiramente, é lembrada por ter sido mesquinho em certos momentos da vida, depois da ceia de Natal, em que a família imbuída pelo espírito natalino come o esperado peru, a imagem do pai vai ganhando contornos mais positivos e saudosistas. Foram também discutidas questões relacionadas ao fato de que no Brasil é comum as pessoas serem consideradas “santas” depois da morte, mesmo não tendo sido benevolentes em vida. Outras questões culturais que foram debatidas: a importância das festividades natalinas para o imaginário dos brasileiros, a dificuldade de compreensão nos relacionamentos afetivos; a crítica a situações e regras que são impostas, mas não demonstram vir em benefício da população; o sentimento de união, compaixão e euforia que, segundo os alunos, perpassa o povo brasileiro; a multiplicidade de expressões sexuais; e as crenças e superstições do povo brasileiro.

### 3.4 “Traçando/Vivendo Porto Alegre”

A proposta “Traçando/Vivendo Porto Alegre” foi desenvolvida no curso de português como língua adicional oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS no período de 13 de agosto a 26 de novembro de 2012, em 20 horas. A turma era composta por vinte e um estudantes provenientes dos seguintes países: China, Coreia do Sul, Japão e Taiwan. A faixa etária era de 18 a 24 anos. Os alunos estavam matriculados no Programa de Português para Estrangeiros no curso Intermediário I. A maior parte dos alunos era composta por estudantes universitários ou pessoas que pretendiam ingressar em uma universidade depois da conclusão do curso. A presença e participação em sala de aula foram satisfatórias: a grande maioria dos alunos contribuiu e participou ativamente das tarefas e discussões propostas.

#### a) O planejamento das aulas

- A seleção de textos

Os textos selecionados foram ilustrações e as seguintes crônicas do livro *Traçando Porto Alegre*, de Luis Fernando Verissimo e Joaquim da Fonseca: “A cidade traçada”, “A mal entendida”, “Geração”, “Doce aflição”, “Grenal”, “Quatro estações”, “O inimigo”, “A feira”, “Estiagem”, “O mais terrível” e “Os que ficam”.<sup>4</sup>

Partindo do grande interesse dos alunos em conhecer mais sobre a cultura, modo de falar e pensar do porto-alegrense, esses textos foram selecionados por retratarem a experiência de vida local e por possibilitarem o debate sobre seus próprios pontos de vista sobre a cidade de Porto Alegre, suas experiências e suas opiniões quanto aos aspectos culturais vivenciados.

---

<sup>4</sup> Verissimo, Luis Fernando. Da Fonseca, Joaquim. *Traçando Porto Alegre*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

- As tarefas

Conforme já dito anteriormente, as tarefas foram elaboradas com vistas a promover a leitura e compreensão do texto e refletir sobre as questões culturais representadas através deles. Apresento a seguir, como exemplo, as questões elaboradas para o conto “Grenal”.

- 1) Cite o nome de três estádios de antigamente:
- 2) O que significa o termo “ranca”?
- 3) A que se costuma atribuir os bons resultados do futebol gaúcho?
- 4) De acordo com o texto, por que o futebol gaúcho é realmente bom?
- 5) O que você entende pela gíria “flauta”?
- 6) Procure no texto uma palavra que parece estar na forma aumentativa, mas não está, pois a palavra adquire um novo sentido nesta forma.

- Produção final

Conforme planejado e proposto aos alunos no início do semestre, após a leitura e discussão de todos os textos, foram solicitadas as seguintes tarefas:

Escrever um conto ou uma crônica expondo sua opinião sobre a cidade de Porto Alegre e sobre o povo gaúcho.  
Escrever uma apreciação crítica sobre o curta-metragem *Mapa-Múndi*, dirigido por Pedro Zimmermann, ou um relatório sobre a saída de campo realizada na 58ª Feira do Livro de Porto Alegre.

A tarefa de produção escrita foi proposta para possibilitar aos alunos a expressão de seus olhares de fora sobre o povo gaúcho. A apreciação crítica sobre o curta-metragem proporcionou o desenvolvimento de conexões interdisciplinares com a arte cinematográfica. O curta-metragem *Mapa-Múndi* narra a história de um médico que encontra abrigo na casa de um gaúcho idoso e solitário. Em meio à imensidão da paisagem gaúcha, os dois homens conversam sobre a experiência que a vida tem lhes proporcionado. O ancião conta sua ida em direção à cidade e o percurso que o trouxe de volta a sua casa. Esse filme foi escolhido por retratar temática relacionada à cultura e às vivências do povo gaúcho. A tarefa de produção escrita de um relatório sobre a saída de campo à Feira do Livro de Porto Alegre foi selecionada, pois fornece um

contexto discursivo para a produção escrita dos alunos sobre um evento cultural tradicional da vida porto-alegrense.

A tarefa de produção escrita da crônica por parte dos alunos e o processo de avaliação se procederam do mesmo modo como descrito nas propostas relatadas anteriormente.

Em relação à apreciação crítica do curta-metragem, os alunos assistiram a esse filme que fazia parte da programação cultural da Feira do Livro de Porto Alegre, e depois foi realizado um debate sobre suas personagens, seu enredo e sua temática. Os alunos expuseram dúvidas de compreensão em relação ao filme devido ao seu caráter circular e não-linear na medida em que elementos da ordem do fantástico permeiam a construção dessa narrativa fílmica. Além disso, a personagem do gaúcho apresenta sotaque e vocabulário da cultura gaúcha que dificultaram a compreensão por parte dos alunos. Porém, depois da discussão com os alunos sobre as personagens, enredo e temática do filme, bem como a explicação de alguns termos especificamente associados ao linguajar gaúcho, os alunos obtiveram suporte necessário para desenvolverem as suas próprias interpretações dos elementos culturais representados através do filme.

A tarefa de produção de relatório sobre a saída de campo à Feira do Livro de Porto Alegre serviu como um meio de proporcionar um contexto social concreto de produção de linguagem através do qual os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver o uso da linguagem descritiva e argumentativa, pois foram solicitados a descrever em seus relatórios a Feira, seus participantes, os livros que compraram ou observaram e chamaram mais a atenção e expor sua opinião sobre o evento.

#### b) Questões culturais abordadas

Algumas das questões culturais abordadas em aula foram:

- os mal-entendidos que cercam a cidade de Porto Alegre em relação à diversidade de nomes de lugares;

- as diferenças de comportamento no que diz respeito às relações amorosas de hoje e de antigamente;
- a dicotomia que divide gaúchos entre gremistas e colorados e as brincadeiras que um faz com o outro;
- a presença das quatro estações distintas, como em alguns lugares da China, conforme mencionado por alguns alunos;
- o parque da Redenção e seu fluxo de visitantes principalmente aos domingos;
- a diversidade e movimentação do centro;
- a Feira do Livro de Porto Alegre e sua atmosfera que exala cultura, segundo a opinião dos alunos;
- o costume de dar e pedir esmolas;
- o fato de as crianças que pedem dinheiro nas ruas se dirigirem às pessoas através da expressão “tio”;
- as referências à religião católica presente nos textos e na própria linguagem;
- o hábito dos gaúchos de passar os fins-de-semana no litoral no verão.

A seguir faço uma síntese das propostas pedagógicas desenvolvidas nos três cursos buscando relatar instâncias em que a interface literatura e cultura foi relevante e discutindo como essa interface pode proporcionar uma reflexão sobre fenômenos socioculturais necessários à compreensão da língua.

### 3.5 Práticas de sala de aula

As discussões em aula buscaram promover um ambiente participativo e colaborativo entre todos, alunos e professor. Como disse anteriormente, acredito que o ambiente de sala de aula deva ser um espaço livre e propício para a expressão e articulação de diferentes posicionamentos subjetivos. Sendo assim, os alunos foram incentivados a ler, refletir, discutir e responder criticamente e com propriedade argumentativa acerca das premissas textuais e pontos de vista articulados nos textos. A diversidade de opiniões e perspectivas foi um fator

determinante para uma aprendizagem significativa na medida em que gerou maior motivação e engajamento por parte dos alunos nos debates. Dessa maneira, os alunos foram encorajados a apreciar diversos pontos de vista e contrastá-los com os seus, de modo a refletir sobre, confirmar ou reformular seus próprios conceitos e valores. Durante as atividades de sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de fortalecer a autoconfiança e defender seus pontos de vista, embasando-os com argumentação fundamentada, pois suas leituras e interpretações deviam necessariamente se referir a trechos específicos dos textos em análise.

As discussões iniciaram-se no nível mais literal de interpretação com perguntas diretas em relação ao enredo, personagens e cenário para, em seguida, atingir um grau mais profundo de interpretação simbólica. Após essa primeira etapa de compreensão, os alunos se mostraram mais aptos a discutir e escrever sobre os textos e se engajar em um trabalho analítico mais aprofundado. Em relação ao conto “Railroad standard time”<sup>5</sup> (Frank Chin), por exemplo, os alunos afirmaram que não entenderam o conto por se tratar, em sua opinião, de uma história abstrata na qual não se pode detectar um enredo claramente definido. Durante o debate em aula, discutimos que a história pode tratar da colisão de valores da cultura tradicional chinesa com a cultura popular norte-americana e de como a interação entre essas diferentes visões de mundo resulta na produção de identidades híbridas. Os alunos também fizeram menção à seguinte passagem do conto: “as if my mother would say all the important things of the soul and blood to her son, me, only in Chinese from now on”<sup>6</sup>, aludindo ao fato de que a relação afetiva com a língua materna para um imigrante é um fator extremamente relevante, especialmente quando se trata de relatar questões íntimas. Após a discussão realizada em sala de aula com a colaboração de diversos participantes, a turma pôde atingir um novo patamar de leitura sobre o conto, agora

---

<sup>5</sup> O conto narra a capacidade dos imigrantes chineses nos Estados Unidos de compreender sua história pessoal como uma herança que passa de geração a geração. A relação entre a cultura chinesa e a americana idealizada pelo protagonista se contrapõe às reminiscências causadas pelo relógio herdado de seu avô, um dos primeiros imigrantes chineses a trabalhar nas ferrovias da Califórnia. O relógio funciona como um emblema de herança geracional e étnica.

<sup>6</sup> Chin, Frank. “Railroad standard time”. *The Heath Anthology of American Literature*. Paul Lauter (Editor). Volume E. New York: Houghton Mifflin Company, 2006. p. 2647.

como uma representação de mudanças muitas vezes sutis que ocorrem no indivíduo quando confrontado com experiências interculturais.

Em relação às discussões sobre o poema “In the middle of the road”<sup>7</sup> (Carlos Drummond de Andrade), uma aluna afirmou não entender por que esse poema é tão apreciado pelo cânone da literatura brasileira, embora não descreva um evento claro e específico. De acordo com a aluna, o poema trata-se de “uma divagação abstrata sobre um assunto que não está claramente expresso”. Durante o debate, discutimos que talvez exatamente o fato de o poema não descrever um evento ou situação específica, mas apenas fazer referência ao fato de que “tinha uma pedra no meio do caminho”, poderia ser a razão pela qual o poema seja tão significativo para um grande número de sujeitos. A discussão promoveu a reflexão sobre a relação entre características mais (ou menos) genéricas de poemas e sua recepção, e também sobre como a recepção está associada ao imaginário dos leitores, o que esperam encontrar e o que buscam no poema para poderem se identificar com ele.

Já o poema “Weaving the morning”<sup>8</sup> (João Cabral de Melo Neto) foi um texto lido com suas conotações simbólicas desde a primeira leitura. O poema descreve como o grito de um galo é ecoado por outro que o passa a outro e a outro e assim por diante até que a manhã é completamente “tecida”. Na discussão foi levantada a interpretação de o poema representar a união necessária entre a humanidade, e que as pessoas precisam se apoiar mutuamente para atingir seus objetivos.

Depois de ler e discutir os textos literários, os alunos escreveram seus próprios textos fazendo referência às suas próprias experiências de vida e incorporando ou expandindo as questões discutidas nos debates em sala de aula, o que demonstrou ser um fator de impulso motivacional no desenvolvimento da escrita. A produção textual dos alunos demonstrou uma boa compreensão das obras literárias, incorporando os conhecimentos novos e as suas próprias

---

<sup>7</sup> O poema expõe a memória do eu-lírico sobre o fato de ter uma “pedra” no meio do caminho, o que jamais será esquecido por ele. Sua tradução para o inglês encontra-se no Anexo 5.

<sup>8</sup> A tradução para o inglês do poema encontra no Anexo 5.



experiências através de uma resposta pessoal, crítica e criativa. Por exemplo, na tarefa de produção escrita da crônica sobre Porto Alegre, uma aluna personificou a cidade na forma de uma mulher. Em seu texto, a aluna demonstra autoria e mantém o estilo literário em sua linguagem, apresentando instâncias de intertextualidade com os outros textos estudados.<sup>9</sup>

Os alunos foram capazes de expor especulações e interpretações pertinentes acerca dos textos analisados, demonstrando engajamento e motivação pela leitura. Nas práticas pedagógicas em sala de aula, tivemos a oportunidade de compartilhar diferentes interpretações e experiências culturais. Por exemplo, em relação ao conto “The fortune teller”<sup>10</sup> (Machado de Assis), a grande maioria dos alunos não sabia o que é uma cartomante e, conseqüentemente, não conhecia o imaginário relacionado a “ir a uma cartomante” e de razões para buscar conhecer o seu próprio futuro. A falta desse conhecimento prévio poderia dificultar a compreensão global do texto, uma vez que o autor faz uso do recurso de ironia na narração do incidente envolvendo os amantes e a cartomante, pois a cartomante não foi capaz de fato de prever o futuro, pois suas previsões não se concretizaram. Uma aluna da turma que já havia consultado uma cartomante em seu país de origem contou como foi a sua experiência, dizendo inclusive que no seu caso as previsões da cartomante vieram realmente a se concretizar logo após a consulta. Após o debate com os colegas e a explicação por parte do professor do imaginário envolvendo as superstições presentes na cultura brasileira, os alunos tiveram a possibilidade de aprofundar sua leitura sobre o texto, além de poderem levar em conta o recurso textual da ironia empregado na linguagem literária.

Conforme dito anteriormente, foram solicitados vários textos escritos individuais sobre as obras trabalhadas: resumos, breves textos explicitando o que haviam entendido do texto, reescrita de trechos em diálogo para a forma narrativa, apreciação crítica e paráfrases. O objetivo dessa

---

<sup>9</sup> O texto se encontra no Anexo 2.

<sup>10</sup> O conto trata sobre questões relativas à traição e a impossibilidade de se conhecer o futuro através da história de Vilela, Camilo e Rita, personagens envolvidas em um triângulo amoroso. Camilo se nega a acreditar nas palavras da cartomante e aconselha Rita a fazer o mesmo, mas Rita acredita que a cartomante pode resolver seus problemas. No fim, quando Camilo está prestes a ser desmascarado de seu caso com Rita, ele recorre à mesma cartomante, que o ilude do mesmo modo como faz com os outros clientes. Camilo sai da consulta confiante nas previsões da cartomante de que nada de mal lhe acontecerá, porém, quando entra na casa de Vilela, encontra Rita morta e é morto por Vilela, que já sabia da traição da esposa e os esperava para se vigar.

produção foi desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem escrita de modo contextualizado através de textos de análise e reescrita de obras literárias com vistas ao aprofundamento de sua leitura e interpretação. O trabalho de resumo se mostrou mais eficaz para contos que apresentassem enredo com eventos bem definidos, em ordem cronológica, além de elementos estruturais como cenário e personagens. As atividades de desenvolvimento de paráfrase textual demonstraram ser especialmente produtivas no auxílio à compreensão dos poemas devido à linguagem cifrada que caracteriza o gênero. As tarefas de adaptação e reescrita textual exigiram a reformulação da estrutura linguística permitindo que os alunos se conscientizassem acerca das inúmeras possibilidades de uso oferecidas pela linguagem.

Os alunos fizeram inferências e formularam suas próprias ideias, a partir de suas interpretações e leituras. A leitura monitorada pelo professor serviu para esclarecer algumas questões que se mostraram de maior complexidade para o entendimento por parte dos alunos, como, por exemplo, no conto “The buffalo”<sup>11</sup> (Clarice Lispector) alguns alunos não entenderam a dimensão metafórica da história, pois interpretavam algumas passagens literalmente, quando a protagonista observa os macacos, o narrador afirma que “she would have destroyed them with fifteen sharp bullets”<sup>12</sup>, e quando ela avista o búfalo, o narrador diz: “she was caught in mutual assassination. Caught as if her hand had fastened forever to the dagger that she had thrust.”<sup>13</sup> Neste momento, o narrador faz uso da linguagem metafórica para aludir ao ódio que a protagonista ansiava destilar em meio aos animais do zoológico. A protagonista não foi ao zoológico para realmente infligir dor aos animais, conforme alguns alunos acreditaram devido às passagens citadas. Em minha opinião, creio que esse equívoco se deva ao fato de que alguns

---

<sup>11</sup> Esse conto narra a visita da protagonista, uma mulher que foi deixada pelo amante e que está completamente perturbada, ao zoológico para encontrar entre os animais o mesmo ódio que ela estava sentindo. Ela pensa que, por estarem confinados, os animais sentiriam tanto ódio quanto ela. No entanto, o único sentimento que encontrou entre os animais foi amor. No desfecho do conto, ela finalmente encontra um animal que parecia sentir tanto, ou mais, ódio do que ela, o búfalo.

<sup>12</sup> Lispector, Clarice. “The buffalo”. *Anthology of the Brazilian Short Story*. K. David Jackson (Editor). New York: Oxford University Press, 2006. p. 262.

<sup>13</sup> *Ibidem*. p. 267.

alunos liam os textos estritamente no sentido literal, sem abrir margem para a ambiguidade e a polissemia proporcionadas pela linguagem literária.

Depois de responderem ao questionário de auto-avaliação e avaliação da disciplina em aula, buscou-se incorporar as críticas e sugestões feitas pelos alunos nas propostas pedagógicas posteriores. Por exemplo, os participantes das duas primeiras propostas fizeram menção ao fato de incluir mais atividades de caráter prático, tarefa que foi adotada na terceira proposta pedagógica através da realização da saída de campo e da produção de relatório escrito sobre a Feira do Livro de Porto Alegre. Por meio da prática de auto-avaliação, pôde-se verificar, do mesmo modo que Lara (1994, p. 198), que permitiu com que o processo de avaliação perdesse seu “caráter de terminalidade, transformando-se numa prática permanente e contínua, que possibilitou a reflexão conjunta em sala de aula”, isto é, “os alunos deixaram de ser o objeto da avaliação para se colocarem de forma participativa ao longo do processo.” Sendo assim, através da prática de auto-avaliação, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a sua autonomia em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Conforme exposto acima, na tarefa de apresentação de seminários, os alunos apresentaram um panorama sobre a vida e a obra do autor, um resumo do enredo e uma apreciação crítica do texto. Por exemplo, os alunos que apresentaram o seminário sobre o conto “The cow”<sup>14</sup> (Moacyr Scliar) fizeram uma apresentação em PowerPoint transformando o enredo do conto em um mapa conceitual que foi útil para a visualização e compreensão do enredo, do cenário e das personagens do conto. Essa tarefa envolveu a participação colaborativa de todos os elementos do grupo na medida em que os alunos tiveram que cooperar mutuamente para a sua execução.

---

<sup>14</sup> O conto narra a história de um marinheiro e uma vaca que se salvam de um naufrágio em uma ilha deserta. O marinheiro usa a vaca, que se chama Carola, para todos os propósitos. Algum tempo depois, vendo um navio passar ao longe, ele consegue ser resgatado da ilha porque põe fogo no útero da vaca e o clarão chama a atenção do capitão do navio que o salva. A história termina retratando o homem em uma viagem de navio na qual ele conhece uma bela mulher, chamada Carola.

Problemas de interpretação surgiram, frequentemente, da opacidade das referências culturais, especialmente quando o significado dependia de conotações simbólicas relevantes para a nação de pertencimento do texto. O curta-metragem *Mapa-Múndi* demonstrou ser de difícil compreensão para os alunos por causa de sotaque gaúcho fortemente em evidência por parte de uma das personagens e presença de linguagem típica do vocabulário gaúcho, como por exemplo, o uso do termo “causo”. Entretanto, os alunos conseguiram superar as lacunas culturais produzidas por textos provenientes de culturas distintas, pois os textos tratavam de experiências vividas ou imaginadas com as quais os alunos tinham possibilidade de estabelecer uma relação pessoal através da mediação dos colegas e do professor.

Outros problemas de interpretação resultaram do fato que, às vezes, a compreensão dependia da compreensão de elementos relativos ao gênero no qual o texto se insere ou pressupostos relativos a valores da sociedade da qual o texto partiu. Por exemplo, o conto “The misplaced machine” (J. J. Veiga) pertence ao gênero fantástico. Nesse conto, o narrador descreve um incidente em uma cidade do interior: homens não identificados deixaram uma máquina em frente ao gabinete do prefeito e vão embora sem dar nenhuma explicação. Na cidade, ninguém sabia por que a máquina foi deixada lá, muito menos sua função, pois a máquina não tem utilidade nenhuma. No entanto, todas as pessoas da cidade começam a idolatrar a máquina mesmo sem saber seu propósito de estar ali. Como os alunos não estavam familiarizados com as implicaturas relativas ao gênero fantástico, eles primeiramente leram o conto no nível superficial, sem levar em conta suas conotações alegóricas. Na primeira leitura, suas interpretações pareciam estar dependentes da correlação física entre texto e mundo, não levando em conta os significados simbólicos veiculados pela linguagem literária. Após o debate em aula e explicação de recursos característicos do gênero fantástico, os alunos discutiram a crítica exposta pelo conto em relação à imposição de objetos, situações ou regras que não têm razão ou explicação para existir.

Nas discussões em aula, buscou-se estabelecer um território em comum entre as identidades dos alunos e as apresentadas nos textos através da exposição e do debate de conflitos culturais, muitas vezes, resultantes de contradições históricas e sociais. Conforme dito anteriormente, nossa compreensão é perpassada pela bagagem cultural que trazemos, e é a partir

da discussão sobre as diferentes perspectivas que podemos reajustar nossa compreensão, ampliá-la e/ou compreender novas perspectivas de análise. Por exemplo, no conto “The vampire of Curitiba”<sup>15</sup> o tema sexual é tratado com linguagem poética, não havendo nenhuma referência sexual explícita. Em alguns momentos, o narrador expressa juízos sexistas em relação às mulheres, como quando afirma que as mulheres favorecem a oportunidade de serem estupradas usando roupas curtas. A maioria das alunas inicialmente concordou com essa afirmação, ao passo que os alunos não expressaram a sua opinião sobre a questão. Na leitura e interpretação das obras estudadas, buscou-se não estabelecer uma escala hierárquica de valoração sobre as expressões culturais representadas nos textos, uma vez que nenhuma forma de viver e pensar foi considerada inferior, defeituosa ou incompleta. Os fenômenos culturais discutidos nas aulas foram vistos como maneiras distintas de sujeitos atribuírem diferentes valores às mesmas questões. Foi necessário analisar e discutir os fenômenos culturais representados nos textos em suas especificidades e particularidades. O debate em sala de aula foi fundamental para aprofundar a capacidade de leitura e interpretação dos alunos em relação à compreensão da multiplicidade de perspectivas associadas às questões culturais levantadas nos textos.

No que tange à seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula, é importante ressaltar que todos os textos apresentavam uma grande carga de significado cultural e a presença da linguagem irônica e metafórica, o que, como vimos, pode ser um obstáculo para a compreensão. Porém, um dos objetivos das propostas pedagógicas é justamente criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver sua competência linguística, comunicativa e cultural. Nesse sentido, foi relevante escolher textos com temáticas que fossem significativas para os alunos de modo a promover a motivação e o engajamento efetivo dos alunos na leitura. Ao passo que textos mais estreitamente ligados à realidade dos alunos podem criar a ponte necessária para a abordagem inicial ao texto, é necessário também ampliar seus horizontes sociais, históricos e estéticos com expressões culturais mais distantes de sua realidade cotidiana.

---

<sup>15</sup> Nesse conto, o narrador e protagonista, o vampiro de Curitiba, caminha pelas ruas da cidade observando as mulheres para saciar seu forte ímpeto sexual ao mesmo tempo em que pede perdão a Deus por seus “pecados”. Enquanto passeia, imagina manter relações sexuais com as diferentes mulheres que vê passar: virgem, viúva, colegial, mãe de família e loira.

Os textos foram analisados e discutidos a partir de uma perspectiva intercultural que enfatiza a comparação e contraste entre culturas. As obras literárias forneceram o substrato textual para o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e cultural. Em alguns casos, os alunos puderam conectar suas experiências diretamente com o texto literário; em outros, foi necessário estabelecer uma mediação, um território em comum entre povos e maneiras distintas de se ver o mundo. Por exemplo, o conto “No name woman” (Maxine Hong Kingston) descreve crenças e tradições chinesas como despachar oferendas em forma de comida e presentes para os antepassados mortos como um modo de cultuar sua memória e obter sua proteção. Em relação a essas tradições, ressaltéi o fato de que tais oferendas se assemelham às práticas da religião africana conhecida como Candomblé. Dessa maneira, conforme os objetivos em relação ao ensino de cultura das propostas apresentadas, buscou-se o estabelecimento de uma interculturalidade através de um processo de mediação entre culturas, nesse caso em relação ao fato de que, embora as culturas pareçam muito distantes e distintas uma das outras, em certos momentos, as culturas estabelecem relações de similitude entre si. Com isso, os alunos puderam perceber como as culturas influenciam uma as outras através de uma relação simbiótica. A leitura do conto “Dragons...” (Caio Fernando Abreu), vertido para o inglês e de autoria de um gaúcho também contribui para o estabelecimento da interculturalidade na medida em que faz referência a elementos da cultura chinesa desde o seu título, em uma de suas personagens e em sua epígrafe<sup>16</sup>, extraída do livro *I Ching*, que de certa forma sintetiza os anseios e as expectativas vividas pelo protagonista. A possibilidade de se envolver em um trabalho de análise comparativa mais ampla e abrangente, que salientasse a interface literatura e cultura representada através de textos literários, no meu entendimento, foi o fator capaz de gerar o engajamento necessário por parte dos alunos com a leitura, as discussões e, portanto, com a aprendizagem de língua adicional.

---

<sup>16</sup> “Because he sees with great clarity causes and effects, he completes the six steps at the right time and mounts toward heaven on them at the right time, as tough on six dragons.” *Ch’ien, The Creative: I Ching: the book of changes*. Jackson, K. D. (Editor). *Oxford Anthology of the Brazilian Short Story*. p. 502.

## Considerações finais

Nas propostas pedagógicas aqui relatadas, o enfoque foi o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e intercultural dos alunos a partir da discussão e análise da interface literatura e cultura representada através de textos literários. Em todas as tarefas realizadas em sala de aula, busquei fazer com que os alunos interagissem verbalmente ao máximo. Além disso, propicie oportunidades de interlocução com vistas à ampliação do conhecimento dos alunos acerca da diversidade dos fenômenos culturais de modo que eles pudessem desenvolver uma compreensão sobre as diversas possibilidades de leitura dos textos.

A abordagem em sala de aula teve seu foco na interface literatura e cultura buscando a visualização e análise de questões culturais representadas em textos literários. Nesse sentido, foi importante conscientizar os alunos em relação à cultura como uma moldura interpretativa que estabelece as condições de produção da linguagem. Essa tarefa constituiu um esforço contínuo junto aos alunos durante a execução das propostas pedagógicas.

É importante ressaltar que a literatura não foi vista apenas como mais uma ferramenta para desenvolver habilidades linguísticas. A literatura foi considerada como uma forma de expressão artística e subjetiva que, dentre outras características, representa a diversidade cultural e linguística de um povo podendo proporcionar oportunidades de ampliar a competência intercultural dos alunos. A literatura foi estudada fundamentalmente por seu valor cultural e estético de modo a fazer com que os alunos pudessem perceber a relação entre forma e conteúdo, uma vez que a abordagem do ensino de literatura na aula de língua adicional não pode negligenciar o caráter, ao mesmo tempo, social e artístico do texto literário.

Por meio de debates que buscavam estabelecer a interface entre a literatura e a cultura, os alunos tiveram a possibilidade de fortalecer os vínculos afetivos com a língua adicional. Do mesmo modo, eles puderam perceber como as culturas influenciam uma as outras. Tal percepção pôde ser atingida a partir da discussão de valores atribuídos a diferentes fenômenos culturais representados pela linguagem literária.

Por fim, é importante lembrar que a discussão sobre a interface literatura e cultura na aula de língua adicional não pode se perder em meio a dados factuais estéreis que impedem o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o texto. Diferente dessa concepção, as propostas pedagógicas aqui relatadas buscaram fornecer os aportes necessários para possibilitar o aprofundamento da capacidade de leitura e interpretação dos alunos em relação a outras vivências e formas de ver o mundo, preparando-os para interagir com competência e adequação nas interlocuções com falantes de outras línguas e culturas.



## Referências bibliográficas

BAYM, N. (General Editor). *The Norton Anthology of American Literature*. Volume E. New York: WWNorton & Co, 2007.

BURKE, S. J. & BRUMFIT, C. J. “Is literature language? Or is language literature?” *Literature and language teaching*. C. J. Brumfit & R. A. Carter (eds.) Oxford: Oxford University Press, 1986.

BYRNES, H. “Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom.” *Foreign language acquisition research and the classroom*. B. F. Freed (ed.) Lexington, MA: D.C., Heath, 1991.

CANDIDO, A. “Direitos Humanos e Literatura.” In: *Direitos Humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

CLARK, H. “O uso da linguagem.” *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, janeiro-março, 2000.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FORNARI, M. K. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006.

GARCEZ, P. M. “Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso”. *Discurso, Memória, Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

JACKSON, K. D. (ed.) *Anthology of the Brazilian Short Story*. New York: Oxford University Press, 2006.

KENNEDY, X. J. GIOIA, D. (Editores) *Literature: an introduction to fiction, poetry, and drama*. New York: Longman, 2003.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LARA, G. *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares: relato de uma experiência*. In: *Teses 1993*. Lélia P. Duarte (Org.). Programa de Pós-Graduação em Letras UFMG, 1994.

LAUTER, P. (Editor) *The Heath Anthology of American Literature*. Volume E. New York: Houghton Mifflin Company, 2006.

LIDDICOAT, A.J., Et alii. *Report on intercultural language learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia, 2003. Disponível em: <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>. Acesso em: 30/11/12.

MEYER, M. *The Bedford Introduction to Literature: reading, thinking, writing*. New York: Bedford/St. Martin's, 2008.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/RS, 2009.

SARMENTO, S. *O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras UFRGS, 2001.

SCHLATTER, M. Et alii. *Lições do Rio Grande. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. Cadernos do Professor*. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SE/RS, 2009.

SCHLATTER, M. "Inimiga ou aliada: o papel da cultura no ensino de língua estrangeira". *Discurso, Memória, Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

TAVARES, P. O. *O texto literário como aliado na aula de língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS, 2008.

VERISSIMO, L. F. *Traçando Porto Alegre*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

ZIMMERMANN, P. (Diretor) *Mapa-Múndi*. (Filme de curta-metragem). Porto Alegre, drama, 15 min., 35 mm, 2009.

ZYNGIER, S. “O lúdico, o imaginário e o pragmático no ensino de literatura.” *Fragmentos*. Florianópolis. Vol. 7 n. 1 jul./dez. 1997.

## Anexo 1

Exemplo de teste e auto-avaliação:

### 1) Teste

1) Qual foi o conto ou poema com que você mais se identificou? Por quê? Descreva detalhadamente sua reação lendo esse texto?

The short story I identified most was “The misplaced machine”, because it talks about a psychological phenomenon with a simple and interesting story. First, the plot of the short story is very concise and clear, and the language is natural without uncommon expressions, which make it easier to catch the idea of the story. Then about the meaning of the story, it exposes a very common psychological phenomenon: people tend to revere and admire those unusual or strange things only by its appearance without knowing what it really is. In the story, the villagers don't know where the machine came from and they don't know how to use it, but they just give the machine a special glory. When I read it, I seem to keep watching the play, watching their foolishness, but in fact, we all have this psychological behavior in some time.

2) Qual foi o conto ou poema com que você menos se identificou? Por quê? Descreva detalhadamente sua reação lendo esse texto?

The short story I identified least was “Dragons...” because it is very confusing and disordered. When I read the story, I felt that it isn't like a story, because it's just a stream of consciousness of the author.

3) Escreva um e-mail para um amigo indicando a leitura do conto ou poema com que você mais se identificou ou advertindo para não ler o conto ou poema com que você menos se identificou. Apresente pelo menos três motivos em sua argumentação indicando ou não a leitura do texto.

Dear Ana,

I want to tell you about a story that I read. It made me very confused when I read the short story "Dragons...", even after finishing the reading, what the "dragons" symbolize was still hazy to me. The author's attitude towards life is very passive. "Dragons..." seems to be untouchable and unknowable, it's just a delicate feeling. Some sentences are just the consciousness of the author,

so it's very difficult for the readers to understand. Besides, the order of the narration isn't that clear. For example, he said that when the dragon came he was already ugly and crazy, he didn't have good mood at all, and that made the dragon leave. But there is also a part in which he described the happy life with the dragon. So there is some contradiction. I would not advise you to read this story because it is too complicated. I hope you're doing fine. Send me some news soon!

Yours,

Sonhadora

## 2) Auto-avaliação

1) O que você aprendeu sobre a língua portuguesa/inglesa? Como você aprendeu isso?

In this semester, I learned more about the language of literature of English. We learned short stories which are deeper and more difficult than before, and appreciated the poems. The language used in these works is very different from what we use in daily life.

2) O que você aprendeu sobre a cultura e a literatura brasileira/norte-americana? Como você aprendeu isso?

Literature is based on life. Through the short stories and the poems we learned, we can find that they all talk about the common theme or phenomenon in life or in Brazilian society, like family relationship, betrayal in marriage and something about psychology.

3) O que mais você gostaria de aprender sobre língua portuguesa/inglesa e literatura e cultura brasileira/norte-americana? De que maneira?

I want to know more about the genres of English literature, the characters of each, as well as the representative works and writers.

4) Escreva um relatório sobre o seu desempenho como aluno e participação nas atividades em sala de aula durante o curso e atribua-se um conceito: A, B, C ou D.

I read most of the stories and poems. I took part in the discussion and tried to analyze them. However there were still some of them that I haven't read before class and some that I didn't understand very clearly. So I think I should have B.

5) Escreva um relatório sobre o desempenho do professor e relevância dos conhecimentos aprendidos na disciplina e atribua-lhes um conceito: A, B, C ou D.

The style that the teacher uses to teach Brazilian literature translated into English is quite good. He shows preparation for the classes. Just the plan of the course had to be rearranged during the semester, but it wasn't a problem. So the teacher deserves A.

Por Sonhadora<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos para preservar sua imagem.

## Anexo 2

Exemplos de tarefas de produção escrita de uma participante da proposta pedagógica “Traçando/Vivendo Porto Alegre”

### 1) Crônica sobre Porto Alegre:

Amiga do peito, Porto Alegre.

Eu não vou falar sobre o que já foi dito. Mas eu gostaria de apresentar para vocês uma amiga minha. O nome dela é Porto Alegre. Ela me trouxe bastante felicidade.

Antigamente, ela gostava de fumar. Num lugar que ela chama de Gasômetro. Por causa da saúde dela, o Gasômetro não pode mais fazer fumaça. Então ela parou de fumar, para ela ter mais tempo para arrumar as coisas que ela gostava. Ela me apresentou um lugar que ela preparou por muito tempo. Um lugar que ela chama de Guaíba. É melhor você dar um passeio por lá. Na cabeça dela, a Guaíba é um rio muito grande, mas eu não quis dizer a verdade para ela, que ele não é um rio.

Pela tarde, Porto Alegre prepara um belo pôr do sol, para pessoas possam ir lá, na beira do rio que ela gosta muito, para assisti-lo de uma vista bonita. Ela também coloca pombos, um monte de pombos, voando no céu. Devo dizer que ela tem um ótimo gosto para decorações. Dentro do Gasômetro, nos domingos ela sempre nos prepara muitas exposições. Ela gosta de preparar exposições sobre arte. Mas se você não gosta muito de arte. Ela pode te levar mais para dentro da cidade. Caminhar pela “Rua dos Andradas”, que ela prefere chamar de “Rua da praia”. Ela me disse que porque antigamente, por ali, tudo era uma praia (será que ela não está falando do mesmo rio?!), mas depois, a medida que ela foi ficando mais velha, mudou muita coisa, e já não tinha mais praia. A cada dia menos água. Enquanto que a cidade se desenvolvia. Triste ela me disse: “Um Guaíba menor, uma cidade maior”.

Mais para trás, ela me mostrou um parque chamado “Farroupilha”, mas que ela gosta de chamar de “Redenção” (Acho que ela tem problemas com nomes). Ela lembra que ela e seus parentes não queriam mais fazer parte da família “Brasil”, mas sua família perdeu, e teve que continuar a fazer parte da família “Brasil”. Eu pensava: “Nossa que família rebelde”. Por isso ela prefere chama esse parque de “Redenção”, para lembrar que teve alguns confrontos anteriormente.

Antigamente, dentro do parque tinha um zoológico, mas agora já não tem mais. Ela se importa muito com os animais, por isso ela deu aos animais liberdade. Mas ela gosta mais de arte do que parques, e sempre me levava ao “Teatro São Pedro”. É um lugar bonito demais. Em frente ao teatro tem uma praça bonita, e a Catedral que sempre atrai muitas pessoas para tirar fotos. E dentro no teatro, tudo arrumado, tapete vermelho, luzes brilhantes, um espetáculo. E ao lado passava as tardes ouvindo a OSPA e seus concertos de primavera junto dela.

Porto Alegre foi e sempre será minha amiga do peito. Ela preparou belas paisagens, organizou tudo para que quem estivesse perto dela por pouco tempo, ou ficasse com ela, se sentisse bem.

Ela tem um temperamento clássico, também tem um temperamento moderno. Às vezes fria como no inverno, calorosa como no verão, chora em setembro, mas bem alegre em outubro. Ela é minha amiga, é sua grande amiga, amiga de todos. Ela é ela, ela é Porto Alegre.

Sinta-se livre para conhecê-la.

- 2) Tarefas de produção escrita de resumo e crítica das crônicas “A mal entendida” e “Grenal”:

*Traçando Porto Alegre* é um livro dividido em vários textos curtos, que apresentam um pouco da cultura e história de Porto Alegre. E conta com uma paisagem bela na capa. O livro feito no ano de 1994, e nesse meio tempo desde que foi feito, Porto Alegre mudou bastante. Mas o livro ainda é bom para entender mais sobre essa cidade.

Resumo:

“A mal entendida”

“A mal entendida” fala sobre o Rio Guaíba não ser um rio. Sobre a Rua da Praia, que não existe. Na verdade a Rua da Praia é a Rua dos Andradas. Também da Praça Dom Feliciano, que ninguém chama assim, chamam de Praça da Santa Casa. Da Praça da Alfândega, que já foi praça Senador Florêncio, porque ficava na frente da Alfândega que não existe mais. E o prédio da prefeitura que não é mais o mesmo, este prédio é velho, agora existe outro o prédio atrás do velho. A Rua da Ladeira se chama General Câmara, e a Praça da Matriz na verdade é Praça Marechal Deodoro, etc. Acima no texto foram citados alguns mal entendidos sobre os nomes de ruas e prédios. O autor também fala sobre os estilos arquitetônicos. O estilo arquitetônico do Teatro São Pedro é barroco português, inaugurado em 1858, antigamente tinha fechado, houve reinauguração há pouco anos. O autor também comenta sobre a vista do Teatro São Pedro, cada andar tem diferente uma vista bonita. Do outro lado da praça estão a Catedral e o palácio do governo estadual, ou Palácio Piratini, esse no estilo neoclássico francês. Na Biblioteca Pública também há o estilo neoclássico. O Autor prepara um mapa para leitor pode acompanhar. O largo dos Medeiros, outro mal-entendido municipal, que não se chama Café Medeiros, também não tem mais café. Passando pela Praça da Alfândega chegamos ao lugar, onde toda a primavera se realiza a famosa Feira do Livro de Porto Alegre. Passamos pelo antigo Hotel Majestic, hoje transformado na casa de Cultura Mario Quintana. O autor apresenta também um lugar de onde se pode ver o pôr do sol. E um último mal-entendido, que fala sobre o Parque Farroupilha, que para brasileiros é chamado de Redenção, por causa da história sobre a revolução.



O autor do texto apresenta muitas coisas que as pessoas não entendem bem, e usa texto a levar pessoas para visitar essa cidade e compreender ela.

Crítica:

No texto, fica fácil de entender que o autor conhece muito essa cidade. Os leitores podem usar o texto para saber um pouco mais da cultura quanto como um guia. Dentro do texto, o autor explica alguns mal-entendidos que acontecem, e esclarece tudo para os turistas com dúvida. Quando eu cheguei ao Brasil, também tinha dúvida onde ficava a Rua da Praia e o porquê desse nome? No meu pensamento, achava que talvez, antigamente tinha uma praia dentro na cidade. E o Parque Farroupilha porque chamar se chama redenção? Não sei, só imitei os brasileiros e comecei a chamar assim também. E santa casa por que chamam assim? Onde fica Rio grande? Pois o texto todo acabou com essas dúvidas, o autor tirou todas as minhas dúvidas. O texto é bom para turistas entenderem mais sobre Porto Alegre. Depois que li esse texto, me deu vontade de procurar os lugares que o livro apresentou. Já fui o Teatro São Pedro por causa de esse texto. Moro em Porto Alegre, mas nem sabia existia o “Brique da Redenção”, mas o texto me levou a procurar esses lugares bons.

Mesmo que o texto seja ótimo, ele é bom para quem já está morando no Brasil, não é bom para quem veio viajar ao Brasil pela primeira vez. Eu gostei muito do texto, porque eu tinha algumas dúvidas sobre essa cidade, mas para quem nunca veio ao Brasil, o texto pode ser difícil de entender. Mas para quem já veio a Porto Alegre, é ótimo um ótimo guia e livro histórico de Porto Alegre.

Resumo:

“Grenal”

O texto fala sobre o futebol gaúcho. O autor apresenta as situações do futebol no estado, principalmente em porto alegre. Dando mais importância para os times da capital, Grêmio e Internacional. Apresenta os campos onde os times costumavam jogar como, por exemplo, o “Campo do Renner”, ou o do Cruzeiro, na Colina Melancólica, onde você podia subir num barraco e ter a visão magnífica do campo. Depois o autor apresenta os nomes dos estádios, e de alguns estádios pequenos, gentilmente são chamados de estádio, mas na verdade só são campos. Comenta sobre o comportamento e hábitos dos torcedores quando vão ao estádio assistir a partida de seu time favorito. O texto também destaca a rivalidade entre esses dois times e a diferença deles comparados ao resto do Brasil, assim suas brigas pelo título de melhor time da Capital, que permite a esse time fazer flauta com o time com pior desempenho na tabela.

Com expressões locais o texto fala do amor ao futebol, da rivalidade dos torcedores do Grêmio e do Internacional, que estava em melhor fase na época do texto, e de como essa fase

pode mudar rapidamente no futebol em poucos lances, podendo o Grêmio em sua má fase ficar melhor que o Inter. Há ainda uma história em que o autor descreve o caso e em que um dos times subornou o bandeirinha para que ele deixasse pessoas entrar no campo, favorecendo o outro time. Essas histórias e outros casos que todo o porto-alegrense que gosta de futebol fala, são encontradas nesse texto divertido que expressa um pouco do futebol gaúcho.

Crítica:

O texto fala sobre o futebol gaúcho. E para mim, o texto é interessante. Porque eu sempre tive vontade de entender mais sobre futebol gaúcho. O texto apresenta o que tem de especial nos times gaúchos, apresenta situações boas, também apresenta situações ruins.

E como outros autores, o autor usa muitas palavras gaúchas e linguagem específica do futebol, que pode ser um problema para quem não está acostumado com o esporte. O texto apresenta dois times principais de Porto Alegre, e situações entre esses dois times, e os pensamentos dos fãs desses dois times. Eu não entendo sobre futebol, mas com esse texto, agora entendo mais sobre o futebol gaúcho. E fica claro a rivalidade entre os dois times e o porquê dessa rivalidade. Nem sabia que alguns times usavam dinheiro para ganhar. E mesmo passando por situação ruim, os jogadores gaúchos, ainda são os melhores no Brasil.

O texto é um pouco difícil para entender, para brasileiros também não é fácil pela sua linguagem. Por exemplo, “Tomar formicida”, para mim, é uma coisa química para matar bichos, mas aqui é preciso imaginação e um pouquinho de esforço para entender o significado verdadeiro na frase. E “ranca” foi difícil de entender também, principalmente para quem não dá muita atenção ao futebol. E o texto é antigo, por isso, informações do texto já não são usadas muito no futebol hoje em dia. O time Internacional não foi mais líder nesse ano. Agora o Internacional não joga bem como antigamente.

O autor fez um diálogo, que é bom para o leitor entender mais o que acontece nos times. Os Brasileiros têm posturas que não é só falar sobre coisas boas, também apresentam coisas ruins.

Mas mesmo desatualizado ele ainda é um bom texto para saber o que aconteceu e o que ainda acontece no futebol gaúcho, também para entender um pouco sobre essa dupla Grenal que os gaúchos tanto gostam. Para as pessoas que gostam de futebol, mas não entendem sobre a história desses times e do futebol gaúcho. O texto é bem completo para completar o que a falta no seu conhecimento.

Por Gaúcha de Coração

### Anexo 3

## Texto de uma participante da proposta pedagógica “The Chinese-American Immigrant Experience in Literature”

### Are you enjoying Brazil?

Guess which sentence that made me fury since I have been here for 4 months? Neither “Are you Japanese?” nor “Why do you chose portuguese as your major?” If do have someone do care about those annoying questions, definitely, this will be the Champion of my Top.10:

“Are you enjoying Brazil?”

“Are you enjoying Brazil?”

“Yes, I am.”

And then? So what?

What I can put forward after that reluctantly answered “Yes, I am”? Churrasco? Football? Or the most stereotypical, Samba? Certainly, stereotypes are the most unsatisfactory choice in this case. So, you just think Brazil is a country where only has football and Samba? Are you blinding to our impressive music and magnificent people?

“Are you enjoying Brazil?”

“Yes! I love the chocolates here and the famous dessert called mousse de maracujá!”

I answered with a sparkling and expected eyesight for my coming 11 months in Brazil. This was the first time that I’ve been invited to a family barbecue. Although my heart beat absolutely frantic as I greeted them with a kiss on the face, I was totally absorbed in the easy-taking atmosphere.

Everyone there was só nice to me, caring about my journey to Brazil, my experience here and everything in China. It was from that moment that began echoing the voice from my body: I love Brazil.

The first time that I said to myself “I love Brazil” was in the airport of Porto Alegre. I don’t want to mention the temper that day, because my heart was even colder than any of the inhumanly cold day in Porto Alegre. When I finished checking my beings, I even didn’t dare to make out a step. Never had I felt so much palpitation before. Even when I said goodbye to my family in Beijing International Airport had I cryed. But then, I was crying. “I am not prepared to all the stuffs in Brazil, the language, the people, even the taxi. But you have to go out of the little place called airport. You will love Brazil.”

“Are you enjoying Brazil?”

“More or less.”

A boy asked me in a party. Surrounded by a group of crazy, I didn’t want to utter a word. How can a person go out at midnight can have the mood to answer any question like this? Just look around, drunk people who were crying horrible, crowed bar that almost made my glasses falling, and the trembling ceiling and floor, being my arguments to my definition.

After two months of staying, I absolutely lose my patience to make up any answer. “More or less” is my preference. But it will not stop people asking you why, which is more terrible than I’ve imagined. Sometimes curiosity can really kill a cat.

If I should be asked once again after my 4 months during in Brazil, probably this will be help me stop this never-ending irritation:

“Actually, I was enjoying it before you ask me.”

## Anexo 4

### Texto de um participante da proposta pedagógica “Brazilian Culture and Literature in English”

#### I don't wanna go back right now!

How time flies! It is already my ninth month in Brazil! Time is always passing before we realize it. And there is just two months left for us before the exchange program terminates. All my classmates are talking about in which hour their airplane are taking off, in which hour they arrive at the Beijing International Airport and in which hour they can get home~~~ But I just don't care about it. It is not because how I fell in love with Brazil and don't miss my family and friends in China, but that I am reluctant to return, as I haven't got what I want!

I admit that I have learned very much during my exchange life. It's my first time that I have lived in a foreign country where I didn't know anyone except for my classmates and here I learned how to take care of myself. I also travelled a lot. Now I can affirm that I know many more cities in Brazil than in China. I accomplished my first internship here in Brazil and earned a little money through my efforts. However, all these things don't seem to have satisfied me.

So, what I want? What I came here for? As a Portuguese major student, I came here to improve my Portuguese, and I want to master it as a native speaker. Unlikely, for the moment I can't speak it as well as I want, and sometimes I don't understand what my Brazilian friends are chatting. What's worse, I speak Chinese with my colleagues everyday and I just stay at home surfing on the internet or reading some book on the weekend. All in all, it seems that all my efforts here were in vain. I am not studying in Brazil, but in China! The only difference is that I have a few more foreign teachers around me. In addition, mastering a foreign language is not that easy as I've ever imagined. My language ability isn't valued by how many words I can memorize. And the culture behind the spelling of words is much more important. If I don't understand the practical usage of some words, I may cause embarrassment to myself. For example, one day I found an interesting word in dictionary “insaciável”(insatiable) which, according to the literal meaning, means” never satisfied with oneself”. And then in a conversation with a Brasillian friend I used this word to qualify myself as a

hard-working person. However, scarcely had I uttered that word, he bust into laughter. Noticing that I was perplexed, he explained to me that in everyday life, “insaciável” means that someone always want to make love. Oh my gold! What a shame!

Therefore, it seems to me that the best way to learn a language is to live with native speakers. Any way, I am leaving in two month. I have to cherish the current time and make the most of it. When bored at home, I will take a bus to visit another city, invite Brazilian friends to a bar, take a walk in the park etc. After all, I have so many things to satisfy my “insaciável” mind. Hahahah!

---



Alguns dos textos literários das três propostas.

2646 • Contemporary Period: 1945 to the Present

Frank Chin b. 1940

Frank Chin was born on February 25, 1940, in Berkeley, California. His father was an immigrant and his mother a fourth-generation resident of Oakland Chinatown, where Chin spent much of his childhood. He attended the University of California at Berkeley and at Santa Barbara and participated in the Program in Creative Writing at the University of Iowa. Chin is a tireless and influential promoter of Asian American literature, though his vision of it has often been criticized for its exclusionary tendencies. He has written novels, short stories, plays, comic books, and numerous essays; produced documentaries; worked as a script consultant in Hollywood; taught college courses in Asian American literature; and helped form the Asian American Theatre Workshop in San Francisco.

He co-edited (with Jeffery Paul Chan, Lawson Fusao Inada, and Shawn Wong) a foundational anthology of Asian American writings entitled *Aiiieeeee!* (1974). A second volume, *The Big Aiiieeeee!*, was published in 1991. Much of Chin's notoriety stems from the positions he and his colleagues take in the introductory essays in those collections. One of their central concerns is the emasculating effect of anti-Asian racism as epitomized by stereotypical figures like Charlie Chan and Fu Manchu. Another controversial aspect of Chin's nonfictional writing has been his relentless criticism of writers such as David Henry Hwang, Maxine Hong Kingston, and Amy Tan; in his view, these writers falsify Asian and Asian American culture. Critics point out the misogyny and homophobia that propel Chin's polemics, but they also acknowledge the significance of his pioneering work as a literary historian. Indeed many of the writers that Chin and his colleagues champion—such as Louis Chu, John Okada, and Hisaye Yamamoto—

have been accorded a privileged place in Asia American literary studies.

The controversy generated by Chin's polemics has tended to overshadow his fictional and dramatic works. First staged in 1972, *The Chickencoop Chinaman* was one of the first plays written by an Asian American to be produced in New York. A second play, *The Year of the Dragon*, premiered two years later. Many of Chin's early writings contain an autobiographical element. They often revolve around a male protagonist—usually a would-be writer—alienated from his family or from his Chinatown community. This is the predicament shared by Johnny in Chin's first published short story, "Food for All His Dead" (1962), and by Fred in *The Year of the Dragon*. Much of Chin's early fiction was published in *The Chinaman Pacific & Frisco R.R. Co.* (1988), which won the National Book Award and from which "Railroad Standard Time" has been excerpted. The writings from this period tend to revel in masochistic self-loathing. The male heroes find only momentary relief when they are able to articulate their agony in elaborate monologues and when they gain tenuous access to a Chinese American history of mythical dimensions—a history usually associated with the railroad.

A shift can be detected in Chin's writings around the mid-eighties: he begins to forge a new vision of literary and racial authenticity based on a selective reading of classic Chinese texts, including *Romance of the Three Kingdoms*, *Water Margin*, and Sun Tzu's *The Art of War*. At the heart of the Chinese "real," Chin asserts, is an essentially martial view of the world: Life is War. His recent works feature protagonists who embrace these values; furthermore, they frequently allude to the figure of Kwan Kung, a warrior deified in Chinese folklore. The novel *Donald Duk* (1991)

Chin Railroad Standard Time • 2647

recounts the coming-of-age of its eponymous twelve-year-old protagonist: unlike the anti-heroes of Chin's earlier fiction, Donald is able to move beyond racial self-loathing by discovering the history of the Chinese American laborers who built the railroad and the world of Chinese mythology. The novel *Gunga Din Highway* (1994) features characters who are more exuberant and virile versions of the tortured protagonists of Chin's early writings, for the male heroes of this later work have access to the heroic tradition Chin identifies with

Kwan Kung. In *Bulletproof Buddhists and Other Essays* (1998) Chin finds evidence for the persistence of "real" Chinese values in a wide range of cultural locations: in the rituals of Southeast Asian youth gangs in southern California, in the Chinese American communities along the California-Mexico border, and in the works of dissident writers in Singapore.

Daniel Y. Kim  
Brown University

PRIMARY WORKS

*The Chickencoop Chinaman and The Year of the Dragon: Two Plays by Frank Chin*, 1981; *The Chinaman Pacific & Frisco R.R. Co.*, 1988; *Donald Duk*, 1991; *Gunga Din Highway*, 1994; *Bulletproof Buddhists and Other Essays*, 1998.

Railroad Standard Time

"This was your grandfather's," Ma said. I was twelve, maybe fourteen years old when Grandma died. Ma put it on the table. The big railroad watch, Elgin. Nineteen-jewel movement. American made. Lever set. Stem wound. Glass facecover. Railroad standard all the way. It ticked on the table between stacks of dirty dishes and cold food. She brought me in here to the kitchen, always to the kitchen to loose her thrills and secrets, as if the sound of running water and breathing the warm soggy ghosts of stale food, floating grease, old spices, ever comforted her, as if the kitchen was a paradise for conspiracy, sanctuary for us *juk sing* Chinamen from the royalty of pure-talking China-born Chinese, old, mourning, and belching in the other rooms of my dead grandmother's last house. Here, private, to say in Chinese, "This was your grandfather's," as if now that her mother had died and she'd been up all night long, not weeping, tough and lank, making coffee and tea and little foods for the broken-hearted family in her mother's kitchen, Chinese would be easier for me to understand. As if my mother would say all the important things of the soul and blood to her son, me, only in Chinese from now on. Very few people spoke the language at me the way she did. She chanted a spell up over me that conjured the meaning of what she was saying in the shape of old memories come to call. Words I'd never heard before set me at play in familiar scenes new to me, and ancient.

She lay the watch on the table, eased it slowly off her fingertips down to the tabletop without a sound. She didn't touch me, but put it down and held her hands in front of her like a bridesmaid holding an invisible bouquet and stared at the watch.



As if it were talking to her, she looked hard at it, made faces at it, and did not move or answer the voices of the old, calling her from other rooms, until I picked it up.

A two-driver, high stepping locomotive ahead of a coal tender and baggage car, on double track between two semaphores showing a stop signal was engraved on the back.

"Your grandfather collected railroad watches," Ma said. "This one is the best." I held it in one hand and then the other, hefted it, felt out the meaning of "the best," words that rang of meat and vegetables, oils, things we touched, smelled, squeezed, washed, and ate, and I turned the big cased thing over several times. "Grandma gives it to you now," she said. It was big in my hand. Gold. A little greasy. Warm.

I asked her what her father's name had been, and the manic heat of her all-night burnout seemed to go cold and congeal. "Oh," she finally said, "it's one of those Chinese names I . . ." in English, faintly from another world, woozy and her throat and nostrils full of bubbly snuffles, the solemnity of the moment gone, the watch in my hand turned to cheap with the mumbling of a few awful English words. She giggled herself down to nothing but breath and moving lips. She shuffled backward, one step at a time, fox-trotting dreamily backwards, one hand dragging on the edge of the table, wobbling the table, rattling the dishes, spilling cold soup. Back down one side of the table, she dropped her butt a little with each step then muscled it back up. There were no chairs in the kitchen tonight. She knew, but still she looked. So this dance and groggy mumbling about the watch being no good, in strange English, like an Indian medicine man in a movie.

I wouldn't give it back or trade it for another out of the collection. This one was mine. No other. It had belonged to my grandfather. I wore it braking on the Southern Pacific, though it was two jewels short of new railroad standard and an outlaw watch that could get me fired. I kept it on me, arrived at my day-off courthouse wedding to its time, wore it as a railroad relic/family heirloom/grin-bringing affectation when I was writing background news in Seattle, reporting from the shadows of race riots, grabbing snaps for the 11:00 P.M., timing today's happenings with a nineteenth-century escapement. (Ride with me, Grandmother.) I was wearing it on my twenty-seventh birthday, the Saturday I came home to see my son asleep in the back of a strange station wagon, and Sarah inside, waving, shouting through an open window, "Goodbye Daddy," over and over.

I stood it. Still and expressionless as some good Chink, I watched Barbara drive off, leave me, like some blonde white goddess going home from the jungle with her leather patches and briar pipe sweetheart writer and my kids. I'll learn to be a sore loser. I'll learn to hit people in the face. I'll learn to cry when I'm hurt and go for the throat instead of being polite and worrying about being obnoxious to people walking out of my house with my things, taking my kids away. I'll be more than quiet, embarrassed. I won't be likable anymore.

I hate my novel about a Chinatown mother like mine dying, now that Ma's dead. But I'll keep it. I hated after reading *Father and Glorious Descendant*, *Fifth Chinese Daughter*, *The House That Tai Ming Built*. Books scribbled up by a sad legion of snobby autobiographical Chinatown saps all on their own. Christians who never heard of each other, hardworking people who sweat out the exact same Chinatown book, the same cunning "Confucius says" joke, just like me. I kept it then and I'll still

keep it. Part cookbook, memories of Mother in the kitchen slicing meat paper-thin with a cleaver. Mumbo jumbo about spices and steaming. The secret of Chinatown rice. The hands come down toward the food. The food crawls with culture. The thousand-year-old living Chinese meat makes dinner a safari into the unknown, a blood ritual. Food pornography. Black magic. Between the lines, I read a madman's detailed description of the preparation of shrunken heads. I never wrote to mean anything more than word fun with the food Grandma cooked at home. Chinese food. I read a list of what I remembered eating at my grandmother's table and knew I'd always be known by what I ate, that we come from a hungry tradition. Slop eaters following the wars on all fours. Weed cuisine and mud gravy in the shadow of corpses. We plundered the dust for fungus. Buried things. Seeds plucked out of the wind to feed a race of lace-boned skinny, in high-school English, become transcendental Oriental art to make the dyke-ish spinster teacher cry. We always come to fake art and write the Chinatown book like bugs come to fly in the light. I hate my book now that ma's dead, but I'll keep it. I know she's not the woman I wrote up like my mother, and dead, in a book that was like everybody else's Chinatown book. Part word map of Chinatown San Francisco, shop to shop down Grant Avenue. Food again. The wind sucks the shops out and you breathe warm roast ducks dripping fat, hooks into the neck, through the head, out an eye. Stacks of iced fish, blue and fluorescent pink in the neon. The air is thin soup, sharp up the nostrils.

All mention escape from Chinatown into the movies. But we all forgot to mention how stepping off the streets into a faceful of Charlie Chaplin or a Western on a ripped and stained screen that became caught in the grip of winos breathing in unison in their sleep and billowed in and out, that shuddered when cars went by . . . we all of us Chinamans watched our own MOVIE ABOUT ME! I learned how to box watching movies shot by James Wong Howe. Cartoons were our nursery rhymes. Summers inside those neon-and-stucco downtown hole-in-the-wall Market Street Frisco movie houses blowing three solid hours of full-color seven-minute cartoons was school, was rows and rows of Chinamans learning English in a hurry from Daffy Duck.

When we ate in the dark and recited the dialogue of cartoon mice and cats out loud in various tones of voice with our mouths full, we looked like people singing hymns in church. We learned to talk like everybody in America. Learned to need to be afraid to stay alive, keep moving. We learned to run, to be cheerful losers, to take a sudden pie in the face, talk American with a lot of giggles. To us a cartoon is a desperate situation. Of the movies, cartoons were the high art of our claustrophobia. They understood us living too close to each other. How, when you're living too close to too many people, you can't wait for one thing more without losing your mind. Cartoons were a fine way out of waiting in Chinatown around the rooms. Those of our Chinamans who every now and then break a reverie with, "Thank you, Mighty Mouse," mean it. Other folks thank Porky Pig, Snuffy Smith, Woody Woodpecker. The day my mother told me I was to stay home from Chinese school one day a week starting today, to read to my father and teach him English while he was captured in total paralysis from a vertebra in the neck on down, I stayed away from cartoons. I went to a matinee in a white neighborhood looking for the MOVIE ABOUT ME and was the only Chinaman in the house. I liked the way Peter Lorre ran along non-stop routine hysterical. I came back home with Peter Lorre. I turned out the lights



in Pa's room. I put a candle on the dresser and wheeled Pa around in his chair to see me in front of the dresser mirror, reading Edgar Allan Poe out loud to him in the voice of Peter Lorre by candlelight.

The old men in the Chinatown books are all Muses for Chinese ceremonies. All the same. Loyal filial children kowtow to the old and whiff food laid out for the dead. The dead eat the same as the living but without the sauces. White food. Steamed chicken. Rice we all remember as children scrambling down to the ground, to all fours and bonking our heads on the floor, kowtowing to a dead chicken.

My mother and aunts said nothing about the men of the family except they were weak. I like to think my grandfather was a good man. Even the kiss-ass steward service, I like to think he was tough, had a few laughs and ran off with his pockets full of engraved watches. Because I never knew him, not his name, nor anything about him, except a photograph of him as a young man with something of my mother's face in his face, and a watch chain across his vest. I kept his watch in good repair and told everyone it would pass to my son someday, until the day the boy was gone. Then I kept it like something of his he'd loved and had left behind, saving it for him maybe, to give to him when he was a man. But I haven't felt that in a long time.

The watch ticked against my heart and pounded my chest as I went too fast over bumps in the night and the radio on, on an all-night run downcoast, down country, down old Highway 99, Interstate 5, I ran my grandfather's time down past road signs that caught a gleam in my headlights and came at me out of the night with the names of forgotten high school girlfriends, BELLEVUE KIRKLAND, ROBERTA GERBER, AURORA CANBY, and sang with the radio to Jonah and Sarah in Berkeley, my Chinatown in Oakland and Frisco, to raise the dead. Ride with me, Grandfather, this is your grandson the ragmouth, called Tampax, the burned scarred boy, called Barbecue, going to San Francisco to bury my mother, your daughter, and spend Chinese New Year's at home. When we were sitting down and into our dinner after Grandma's funeral, and ate in front of the table set with white food for the dead, Ma said she wanted no white food and money burning after her funeral. Her sisters were there. Her sisters took charge of her funeral and the dinner afterwards. The dinner would most likely be in a Chinese restaurant in Frisco. Nobody had these dinners at home anymore. I wouldn't mind people having dinner at my place after my funeral, but no white food.

The whiz goes out of the tires as their roll bites into the steel grating of the Carquinez Bridge. The noise of the engine groans and echoes like a bomber in flight through the steel roadway. Light from the water far below shines through the grate, and I'm driving high, above a glow. The voice of the tires hums a shrill rubber screechy mosquito hum that vibrates through the chassis and frame of the car into my meatless butt, into my tender asshole, my pelvic bones, the roots of my teeth. Over the Carquinez Bridge to CROCKETT MARTINEZ closer to home, roll the tires of Ma's Chevy, my car now, carrying me up over the water southwest toward rolls of fog. The fat man's coming home on a sneaky breeze. Dusk comes a drooly mess of sunlight, a slobber of cheap pawnshop gold, a slow building heat across the water, all through the milky air through the glass of the window into the closed atmosphere of a driven car, into one side of my bomber's face. A bomber, flying my mother's car into the unknown charted by the stars and the radio, feels the coming of some old night song climbing hand over hand, bass notes plunking as steady and shady as reminiscence to get on my nerves one stupid beat after the other crossing the high rhythm

six-step of the engine. I drive through the shadows of the bridge's steel structure all over the road. Fine day. I've been on the road for sixteen hours straight down the music of Seattle, Spokane, Salt Lake, Sacramento, Los Angeles, and Wolfman Jack lurking in odd hours of darkness, at peculiar altitudes of darkness, favoring the depths of certain Oregon valleys and heat and moonlight of my miles. And I'm still alive. Country 'n' western music for the night road. It's pure white music. Like "The Star-Spangled Banner," it was the first official American music out of school into my jingling carbores sung by sighing white big tits in front of the climbing promise of FACE and Every Good Boy Does Fine chalked on the blackboard.

She stood up singing, one hand cupped in the other as if to catch drool slipping off her lower lip. Our eyes scouted through her blouse to elastic straps, lacy stuff, circular stitching, buckles, and in the distance, finally some skin. The color of her skin spread through the stuff of her blouse like melted butter through bread nicely to our tongues and was warm there. She sat flopping them on the keyboard as she breathed, singing "Home on the Range" over her shoulder, and pounded the tune out with her palms. The lonesome prairie was nothing but her voice, some hearsay country she stood up to sing a *capella* out of her. Simple music you can count. You can hear the words clear. The music's run through Clorox and Simonized, beating so insistently right and regular that you feel to sing it will deodorize you, make you clean. The hardhat hit parade. I listen to it a lot on the road. It's that get-outta-town beat and tune that makes me go.

Mrs. Morales was her name. Aurora Morales. The music teacher us boys liked to con into singing for us. Come-on opera, we wanted from her, not them Shirley Temple tunes the girls wanted to learn, but big notes, high long ones up from the navel that drilled through plaster and steel and skin and meat for bone marrow and electric wires on one long titpopping breath.

This is how I come home, riding a mass of spasms and death throes, warm and screechy inside, itchy, full of ghostpiss, as I drive right past what's left of Oakland's dark wooden Chinatown and dark streets full of dead lettuce and trampled carrot tops parallel all the time in line with the tracks of the Western Pacific and Southern Pacific railroads.

1988



IN THE MIDDLE OF THE ROAD

In the middle of the road there was a stone  
there was a stone in the middle of the road  
there was a stone  
in the middle of the road there was a stone.

Never should I forget this event  
in the life of my fatigued retinas.  
Never should I forget that in the middle of the road  
there was a stone  
there was a stone in the middle of the road  
in the middle of the road there was a stone.

Translated by Elizabeth Bishop

## WEAVING THE MORNING

One rooster does not weave a morning,  
he will always need the other roosters,  
one to pick up the shout that he  
and toss it to another, another rooster  
to pick up the shout that a rooster before him  
and toss it to another, and other roosters  
with many other roosters to criss-cross  
the sun-threads of their rooster-shouts  
so that the morning, starting from a frail cobweb,  
may go on being woven, among all the roosters.

2.

And growing larger, becoming cloth,  
pitching itself a tent where they all may enter,  
inter-unfurling itself for them all, in the tent  
(the morning, which soars free of ties and ropes —  
the morning, tent of a weave so light  
that, woven, it lifts itself through itself: balloon light.

Translated by Galway Kinnell

### THE MISPLACED MACHINE



You always ask what is new in this little town of ours and, at last, there is something Big! Let me tell you that we now have a most imposing machine and it makes us all very proud. Ever since it arrived, I can't remember exactly when, I'm not very good at dates, we have hardly talked of anything else; and the way the people here get heated about the most infantile affairs it's a wonder no one yet has started a fight about it (except the politicians, of course).

The machine arrived one afternoon when most families were eating their dinners, and was unloaded in front of the Mayor's office. When we heard the shouts of the drivers and their helpers, a lot of us postponed dessert and coffee and went to see what it was all about. As is usual on such occasions, the men were in bad humor and would not stop to give any explanation; they bumped into the onlookers on purpose, stepped on their feet without excusing themselves, threw the ends of greasy ropes on them—those who wanted to stay clean and unhurt had to get out of the way.

Once the various parts of the machine were unloaded, the men covered them with a tarpaulin and went off to eat and drink in a tavern in the square. A lot of us townspeople gathered in the doorway to stare, but no one dared approach the strangers because one of them, apparently guessing our intentions, kept filling his mouth with beer and squirting it in our direction. We decided their disdain was probably due to tiredness and hunger and thought it best to leave our unanswered

questions for the following day. But when we went by their rooming house early next morning we were told they had put the machine together, more or less, during the night and departed at dawn.

And so the machine remained, exposed to the elements, no one knowing who had ordered it or what it was for. Of course, everyone had an opinion (and gave it freely), but no opinion was more valid than another.

The children, no respecters of mysteries as you know, tried to take over the novelty. Without asking anyone's permission (and whose would they ask?) they took off the tarpaulin cover and climbed all over the machine. They still do, playing tag among the cylinders and shafts. They sometimes get caught in the gears and scream their heads off until someone comes along to get them out; it's no use fussing, punishing, or spanking, those kids are plainly enamored of the machine.

Contrary to the opinion of some few who denied any enthusiasm and swore that the novelty would wear off in a few days and rust take over the metal, interest has not flagged in the least. Nobody goes by the square without stopping to look at the machine, and each time there is some new detail to notice. Even the little-old church ladies passing by at daybreak and evening, praying and coughing, turn toward the machine and bend a knee discreetly, almost, but not quite, crossing themselves. Brutish types, like that Clodoaldo (you know, the one who shows off in the marketplace, grabbing bulls by the horns and throwing them to the ground) even they treat the machine with respect. If occasionally one or another gives a lever a hard tug or kicks at one of the shafts, you can tell it's just bravado, to keep up his reputation.

Nobody knows who ordered the machine. The Mayor swears it was not he and says he consulted the files and found no document authorizing the transaction. But apparently he does not want to wash his hands of it completely because, in a way, he took it over when he designated an employee to look after the machine.

We have to admit—actually everyone does—that the employee is doing an excellent job. At any time of the day, even occasionally at night, he can be seen clambering over it, disappearing here, reappearing there, whistling or singing, busy and tireless. Twice a week he smears polish on the brass parts, rubs and rubs, sweats, rests, rubs again—and the whole thing sparkles like a jewel.

We are so accustomed to the presence of the machine in the square that if one day it should collapse, or if someone from another town came to fetch it, proving (with documents) that he had a right to, I have no idea what would happen. I don't even want to think of it. It is our pride and glory—and don't think I'm exaggerating. We still don't know what it's for, but that doesn't matter much. Let me tell you that we have had delegations from other towns, in and out of state, wanting to buy the machine. They pretend not to want anything, they visit the Mayor, praise the town, meander around the subject, throw out a little bait, and then show their hand: how much do we want for the machine? Fortunately, the Mayor is honest and smart, and doesn't fall for soft-talk.

The machine is now part of the festivities on all civil occasions. You remember how holidays used to be celebrated at the bandstand or on the football field? Now everything happens near the machine. At election time all the candidates want to stage their rallies in the shade of the machine and as it isn't possible (there are too

many), there are always fights. Happily, the machine has not yet been damaged in these brawls, and I hope it won't be.

The priest is the only person who has not paid homage to the machine, but you know how cantankerous he is; he's even worse nowadays, it's his age. In any case, he hasn't yet tried anything, and Heaven help him if he does. As long as he keeps to his veiled censuring we'll put up with it; that's his business. I heard he had been talking about eternal punishment, but it didn't cut any ice.

The only accident of any importance until now was when the delivery boy from old Adudes' store (spiky little old man, smears brilliantine on his moustache, remember?) got his leg caught in one of the gears of the machine, entirely his own fault. The boy had been drinking at a *serenata*<sup>\*</sup> and, instead of going home, decided to sleep on the machine. He managed to climb to the top platform, no one knows how, and in the early morning he rolled off; he fell on the gears and his weight started the wheels going around. The whole town awoke with his yelling, people ran to see what was the matter and had to get bars and levers to stop the wheels that were eating into his leg. Nothing happened to the machine, fortunately. The careless chap, without leg or job, now helps with the upkeep of the machine, looking after the lower parts.

There is a movement afoot to declare the machine a municipal monument—but it is only a movement so far. The priest, as always, is against it, wants to know what it would be dedicated to. Have you ever known such sour grapes?

People say the machine has even performed miracles, but that (just between us) I regard as an exaggeration, and I'd rather not dwell on the matter. Personally, I—and probably the greater number of townspeople—don't expect anything in particular of the machine. It is enough for me that it stay where it is, cheering, inspiring, and consoling us.

My one fear is that, when we least expect it, some fellow will arrive from abroad, a resolute know-it-all type, and will examine the machine inside and out, think a bit, and then start to explain the purpose of it. To show how clever he is (they're always very clever), he will ask at the garage for a set of tools and, disregarding all protest, he will get underneath the machine, start tightening, hammering, coupling, and the machine will start to function. If this happens, the spell will be broken and the machine will cease to exist.

<sup>\*</sup> A loosely organized party at a chosen house, where all the participants take their musical instruments and play, separately or together, for singing. The participants often bring their own refreshments, but the owner of the house will usually offer something.





Monumento a Bento Gonçalves, na Avenida João Pessoa, marcando o sítio dos combates farroupilhas da Estrada da Azerinha.

## O mais terrível

O mais terrível não era a menina me chamando de "tio" e pedindo um trocado, ela de pé no chão no asfalto e eu no meu carro de bacana. O mais terrível não era eu escolhendo a cara e a voz para dizer que não tinha trocado, desculpe, como se a vergonha tivesse um protocolo que a absolvesse. O mais terrível não foi nem a naturalidade com que ela cuspiu na minha cara. O mais terrível foi que ela era tão pequena que a cusparada não me atingiu.

Somos boas pessoas, bons cidadãos e bons pais, mas somos tios relapsos. Nossas sobrinhas e nossos sobrinhos enchem as ruas das nossas cidades, cercam nossos carros, invadem nossas vidas e insistem que são da nossa família, e não temos nada para lhes dar ou dizer, além de esmola ou "desculpe". Na família brasileira "tios" e sobrinhos têm um diálogo de ameaça e medo, revolta e remorso, e poucas palavras. Nenhum consolo possível, nenhuma esperança, nenhuma explicação. O que dizer a uma sobrinha cuja cabeça mal chega a janela do carro e tenta cuspir na cara do tio?

Feio. Falta de educação. Papai do céu castiga. Paciência, minha filha, este é apenas um ciclo econômico e a nossa geração foi a escolhida para este vexame, você aí desse tamanho pedindo esmola e eu aqui sem nada para te dizer, agora afasta que abriu o sinal. Não pergunte ao tio quem fez a escolha, é tudo muito complicado e, mesmo, você não entenderia a teoria. Vá cheirar cola, para passar. Vá morrer, para esquecer. Ou vá crescer, para me matar na próxima esquina.

A história, dizem, terminou, e os mocinhos ganharam. Os realistas, os antiutópicos, os racionais. Ficou provado que a solidariedade é antinatural e que cada um deve cuidar dos apetites dos seus. Ou seja: ninguém é "tio" de ninguém. A família humana é um mito, o sofrimento alheio é um estorvo e se a miséria à tua volta te incomoda, compra uma antena parabólica. Ninguém é insensível, dizem os mocinhos, mas a compaixão não funciona. Todos esses anos de convivência com a dor dos outros, que deviam ter nos educado para a compaixão, nos educaram para a auto-defesa, para cuspir primeiro. Os bons sentimentos faliram, dizem os mocinhos. Confiemos o futuro ao mercado, que não tem sentimentos, que tritura gerações entre seus dedos invisíveis, pra que se envolver? Afasta do carro que abriu o sinal.

Mas mais terrível do que tudo é eu ficar aqui, escolhendo frases para encher papel, até cuidando o estilo, já que é domingo. Como se fizesse alguma diferença. Como se isso fosse nos salvar, o tio da sua impotência e cumplicidade e a sobrinha anônima do seu destino. Desculpe.

O parque infantil em frente à Igreja Santa Teresinha, na Avenida José Bonifácio, teve sua origem na Festa do Divino.

