

# *Great Expectations* em aula de língua inglesa

Ana Graça Canan (CANAN, Ana Graça)

Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

canan@globo.com

## Resumo

Este artigo relata o desenvolvimento de atividades para a utilização do romance *Great Expectations* de Charles Dickens, na perspectiva da cultura, na sala de aula de língua inglesa. Procuramos suporte teórico em Kramersch, Kristeva, Byram, e McCarthy e Carter. O discurso da cultura urbana foi identificado como o mais recorrente na obra. Alguns fragmentos da obra foram selecionados e em seguida elaboramos atividades para a sala de aula de língua inglesa. Este processo pode ser aplicado a outros textos literários também, assim produzindo atividades para serem utilizados dentro da perspectiva cultural.

Palavras-chave: atividades, sala de aula, texto literário, língua inglesa, cultura urbana.

## Abstract

This article presents the developmental process of activities for using the novel *Great Expectations* by Charles Dickens, from a cultural perspective, in the English language classroom. The theoretical basis included Kramersch, Kristeva, Byram, and McCarthy and Carter. The most recurrent discourse theme identified was urban culture. Excerpts of the novel were selected and activities were developed. This process can be applied to other texts as well, thus providing activities that deal with cultural aspects.

Keywords: activities, classroom, literary text, the English language, urban culture.

## Introdução

Ao voltar o nosso foco para a área de ensino-aprendizagem de inglês língua estrangeira, nos apoiamos em Kramersch (1996) ao apresentar duas definições de cultura. A primeira delas, proveniente do Humanismo, corresponde ao modo como os grupos sociais estão representados na sua arte, literatura, instituições sociais e artefatos do dia-a-dia, incluindo também os meios que usam para reproduzir e preservar a sua história. A segunda definição está ligada às Ciências Sociais e corresponde às atitudes, às crenças e aos modos de pensar e de se comportar dos membros de uma determinada sociedade.

Cada definição deu origem a uma diferente abordagem. A abordagem histórica, primeiramente, baseia-se na tradição dos textos escritos. O presente e o futuro são descritos à luz do passado e das instituições acadêmicas estabelecidas. Na abordagem etnográfica, o pesquisador parte, na maioria das vezes, da observação, coleta e análise de dados orais e estuda eventos atuais nas variações sociais e outros eventos contemporâneos. Porém, para Kramersch (1996, p. 3), nenhuma dessas abordagens é suficientemente adequada para o contexto da sala de aula de línguas, uma vez que nenhuma delas fará com que os alunos possam imaginar culturas diferentes das suas. A autora comenta que além da História e das Ciências Sociais, “[...] cultura também é literatura, porque é a literatura que mostra a realidade além do real e capacita os leitores a viverem outras vidas – por aproximação” (KRAMSCH, 1996, p. 3).<sup>1</sup> Assim, na definição dos aspectos da cultura, que devem ser ensinados, a diferença entre os três eixos pode ser útil:

- O eixo diacrônico do tempo;
- O eixo sincrônico do espaço;
- O eixo metafórico da imaginação.

A relação entre língua e cultura vem mudando ao longo da história do ensino de línguas. À época do ensino de Latim, Grego ou Hebraico, buscava-se adquirir um conhecimento universal ao estudar as formas gramaticais e ao traduzir as obras clássicas, buscava-se desenvolver o intelecto mesmo reconhecendo que os alunos poderiam não ser capazes de se comunicar na língua-alvo. Do mesmo modo, no estudo das línguas modernas, as leituras dos cânones serviam para mostrar uma visão de mundo compartilhada por vários povos. A distinção entre o ensino de línguas e o ensino de literatura ficou mais evidente com a consolidação da lingüística como área de estudos e a perspectiva de que a língua deveria ser adquirida no desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, passando a cultura a ser tratada nos livros didáticos de modo secundário. Por outro lado, ao procurar abordar aspectos da cultura, alguns métodos de ensino começaram a ver a cultura como uma quinta habilidade a ser desenvolvida, deixando de levar em consideração o fato de que a cultura manifesta-se por meio da língua, e, portanto, como afirma Kramersch (1996, p. 3): “É devido ao papel mediador da língua que a cultura torna-se assunto de interesse do professor de línguas”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Texto original: [...] culture is therefore also literature, for it is literature that opens up “reality beyond realism” and that enables readers to live other lives – by proxy. (Todas as traduções são de minha autoria.)

<sup>2</sup>Texto original: It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher.

Assim, na perspectiva da relação entre língua e cultura, Kramersch (2003, p. 3) inicia *Language and culture*, fazendo três afirmações: “[...] a língua expressa a realidade da cultura”,<sup>3</sup> “[...] a língua incorpora a realidade da cultura”<sup>4</sup> e “[...] a língua simboliza a realidade da cultura”.<sup>5</sup>

A primeira afirmação corresponde ao fato de as pessoas precisarem se expressar para comunicar as experiências vividas, isto é, compartilhar o seu conhecimento de mundo. Da mesma maneira que expressam as suas crenças e pontos de vista, as pessoas também usam a língua para criar novas experiências, dependendo do meio pelo qual se comunicam, ou seja, o meio oral, escrito ou visual. Da terceira afirmação feita pela autora – “a língua simboliza a realidade da cultura” –, podemos depreender que a língua representa a identidade de um povo, permitindo que nos identifiquemos com outros falantes da mesma língua. A relação língua e cultura também é demonstrada pela autora com a seguinte afirmação: “A língua não é um código independente da cultura, diferente do modo como as pessoas pensam e se comportam, ao contrário, tem um papel importante na perpetuação da mesma, particularmente, na sua forma impressa” (KRAMSCH, 2003, p. 8).<sup>6</sup>

Segundo Kramersch (2003), a língua e a cultura foram diretamente afetadas a partir da invenção da escrita por volta de 3000 a.C., passando, o que antes era transmitido oralmente, a ser escrito. Dessa forma, tornava-se possível registrar a oralidade, minimizando a sua fluidez. Por outro lado, a língua escrita, fora do seu contexto e com o passar dos anos, causa dificuldade de compreensão, levando a diferentes interpretações nas mais variadas situações.

A invenção da imprensa, por Gutemberg, por volta de 1440, assim como a tradução da Bíblia, por Lutero, em 1522, além de porem fim à função dos escribas, até então únicos intérpretes dos fatos, tiraram o monopólio do significado dos textos sagrados das mãos da igreja, ao permitir que a academia, a imprensa e outras instituições passassem a ter acesso às informações, de formas variadas. A academia valorizava exclusivamente os aspectos lingüísticos formais do texto, como etimologia das palavras, sentido literal, gramática, entre outros, dando principal ênfase a estes em detrimento do significado, sem dar conta das interpretações individuais dos alunos. Nessa perspectiva, a academia tradicional exigia, por parte dos professores, rígidas práticas de interpretação de textos que, quando não seguidas totalmente, não eram aceitas. Com o passar dos anos, o conceito de letramento, antes restrito à decodificação da palavra escrita e a análises específicas, passa a envolver a capacidade de compreender e manipular significados sociais e culturais expressos pela língua escrita nos pensamentos, significados e ações. Passa-se a falar em várias formas de letramento, como várias formas de prática social em diferentes contextos de uso, ligadas a diferentes gêneros lingüísticos.

O conceito de letramento pode ser compreendido de dois modos distintos, ou seja, na perspectiva de domínio da língua escrita e da prática social. Tais concepções correspondem a duas maneiras de abordar a língua escrita: ora como texto, ora como discurso. Ao lidarmos com a língua como texto, estamos aceitando uma autoria e um contexto cultural estável, não se considerando o modo como ocorre o processo na mente do leitor, nem no contexto social de recepção e produção, aspectos estes só

---

<sup>3</sup>Texto original: [...] *language expresses cultural reality.*

<sup>4</sup>Texto original: [...] *language embodies cultural reality.*

<sup>5</sup>Texto original: [...] *language symbolizes cultural reality.*

<sup>6</sup>Texto original: *Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form.*

abordados do ponto de vista do discurso. Desse modo, “Um texto só pode ser plenamente compreendido se não for tratado como discurso” (KRAMSCH, 2003, p. 57).<sup>7</sup> Para tal, faz-se necessário considerar aspectos como coesão, coerência, o objetivo do texto e suas condições de produção.

Enquanto os textos precisam ser coerentes para serem compreendidos, e a coesão se dá nos signos lingüísticos utilizados no discurso, a coerência se dá nos signos impressos e no leitor, ao produzir um novo discurso. Assim, é possível analisar a língua escrita como um produto, isto é, o texto, ou as inferências feitas, na interação do leitor com o texto, ou seja, na perspectiva do discurso. Daí, a importância do professor, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, procurar explorar aspectos do estudo do discurso, uma vez que, para Kramsch (2003, p. 59), “uma das maiores dificuldades para leitores de uma língua estrangeira não é a coesão interna do texto, mas a coerência cultural do discurso”.<sup>8</sup>

Para a autora, ainda sobre a interação do leitor com o texto, fazem parte do processo, as dimensões situacional e cultural. A dimensão situacional compreende cinco aspectos (KRAMSCH, 2003, p. 60-61):

- Os eventos;
- O perfil do leitor ao qual o texto se destina;
- O objetivo a ser atingido com o texto;
- O registro lingüístico utilizado;
- O tom do texto.

A dimensão cultural envolve aspectos sócio-históricos que relacionam os textos com outros textos e com o conhecimento já estabelecido e comum a todos. Nesse caso, dois aspectos podem ser explorados:

- Os textos preexistentes: “Da mesma maneira que as palavras se referem a outras palavras no mundo semântico dos signos [...], todo texto é uma resposta a textos anteriores, línguas anteriores, questões anteriormente levantadas pela língua”<sup>9</sup> (KRAMSCH, 2003, p. 61). Então, para que alguém compreenda um determinado texto, faz-se necessário saber para qual outro texto ele está respondendo;
- O ponto de vista: Pode-se considerar o ponto de vista sob três diferentes aspectos, isto é, o espaço-temporal, o psicológico e o ideológico. O primeiro trata do contexto físico ao qual se refere o narrador; o ponto de vista psicológico trata da perspectiva do narrador ou dos personagens da história; o aspecto ideológico inclui crenças, valores e categorias que o narrador utiliza como referência no seu texto.

Na perspectiva do ensino-aprendizagem, conforme Kramsch (2001), na sala de aula de línguas estrangeiras, o professor e os alunos participam e observam um diálogo que ocorre, ora por meio de exercícios gramaticais, ora por meio de atividades comunicativas e discussão de textos. Assim, dois tipos de diálogo podem ocorrer na

---

<sup>7</sup>Texto original: *A text cannot be given fuller meaning if it is not viewed also as discourse.*

<sup>8</sup>Texto original: *One of the greatest sources of difficulty for foreign readers is less the internal cohesion of the text than the cultural coherence of the discourse.*

<sup>9</sup>Texto original: *In the same manner as words refer to other words in the semantic world of signs [...], every text is a response to prior texts, prior language, prior issues raised through language.*

sala de aula: o primeiro tipo compreende as instruções dadas aos alunos com o objetivo de praticar um determinado aspecto da língua, no qual a cultura da instituição educadora é transmitida; o segundo tipo de diálogo representa uma troca de idéias e emoções, em que o *status quo* poderá ser questionado.

No segundo caso, na perspectiva da “pedagogia dialógica”, será necessário integrar língua e cultura, antes ignorada pela pedagogia tradicional, quando apenas instruções na língua eram usadas. Tal metodologia deve abordar o diálogo capaz de envolver aspectos da fala e do comportamento, ser motivado por sentimentos, estabelecer relações de poder, ocorrer em situações variadas e abranger diferentes pontos de vista.

Segundo Kramersch (2001), outro conceito que deve ser desenvolvido dentro de uma visão de ensino de línguas que favoreça a troca de sentidos, é a noção de contexto. A autora aponta que o contexto pode apresentar-se em diferentes aspectos: lingüístico, situacional, interacional, cultural e intertextual. O aspecto lingüístico procura dar conta das escolhas por determinadas formas lingüísticas que dependem dos elementos que as antecedem e se seguem a elas. O contexto situacional envolve os elementos externos ao ato de fala e o contexto interacional é composto pelas pressuposições que o interlocutor traz para o ato de comunicação. O contexto cultural determina como os interlocutores compreendem as situações de interação com base no seu conhecimento prévio, e o contexto intertextual abrange as relações entre os textos usados em sala de aula. De acordo com Kramersch (2001, p. 67):

O modo como o contexto é formado na língua estrangeira determina os tipos de significados que os alunos terão possibilidade de explorar, descobrir e trocar. Quanto maior for o potencial significativo que eles forem levados a descobrir, mais ricas serão as oportunidades de aprendizado.<sup>10</sup>

Para atender tais objetivos, isto é, fazer uso de textos ricos em significado, Kramersch (2001) sugere o uso do texto literário. Ao apresentar o seu principal argumento a favor do uso do texto literário na sala de aula de línguas, a autora comenta que a literatura tem a capacidade de representar a voz do autor dentre as várias vozes da sua comunidade, comentando que “O texto literário é a essência do discurso bivocal que Bakhtin atribui ao escritor [...]” (KRAMSCH, 2001, p. 131),<sup>11</sup> ou seja, o escritor trabalha com a língua, tendo, ao mesmo tempo, uma visão interna e externa.

Nessa perspectiva, em dois níveis pode ser trabalhado o texto literário: o nível da história e o nível da estrutura do discurso. Diferentemente dos textos informativos, no texto literário, os alunos têm acesso a atitudes, valores e memória de uma determinada comunidade falante nativa da língua estudada. A autora conclui parte dos seus comentários, estabelecendo que “[...] literatura e cultura são inseparáveis” (KRAMSCH, 2001, p. 175).<sup>12</sup>

A importância da literatura também é ressaltada por Kristeva (1969, p. 329) ao destacar que “A literatura é sem dúvida o domínio privilegiado em que a linguagem se exerce, se precisa e se modifica”. Ao avançar das reflexões de Bakhtin, Kristeva comenta como o referido autor contribuiu para uma “dinamização do estruturalismo”,

---

<sup>10</sup>Texto original: *The way context is shaped through the foreign language determines the types of meanings the students will be allowed to explore, discover, and exchange. The more potential meanings they are encouraged to discover, the richer the opportunities for learning.*

<sup>11</sup>Texto original: *The literary text is the epitome of the double-voiced discourse Bakhtin attributes to the writer [...].*

<sup>12</sup>Texto original: *[...] literature and culture are inseparable.*

ao introduzir a concepção de que a palavra na literatura é o resultado de um diálogo entre o escritor, o destinatário (ou personagem) e o contexto cultural atual ou anterior. Portanto, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64), podendo esse “outro texto” ser entendido aqui como a história ou a sociedade onde o escritor se insere, o contexto que o autor procura reescrever.

Ainda no âmbito dessa discussão, McCarthy e Carter (1994, p. 135) destacam que “Os textos literários são exemplos de língua em uso. Eles são exemplos de comunicação real em contextos sociais”.<sup>13</sup> Por isso, as questões que envolvem a relação língua e cultura não podem ser ignoradas, bem como a importância do uso da literatura na aula de línguas.

Segundo os autores, adotar a perspectiva cultural da língua significa explorar os modos como a língua codifica as crenças e valores do falante. Nessa perspectiva, no campo do ensino de línguas, três significados de cultura podem ser explorados (McCARTHY; CARTER, 1994, p. 150-151):

- “Cultura com C maiúsculo”: engloba a arte, a música, o teatro e, especialmente, a literatura de uma determinada sociedade;
- “Cultura com c minúsculo”: refere-se aos hábitos, costumes, comportamento e crenças de um determinado grupo de pessoas;
- “Cultura como discurso social”: engloba o conhecimento social e as habilidades de interação necessárias para o conhecimento da língua.

Seja qual for o significado de cultura que prevaleça nos textos usados em sala de aula, não podemos esquecer que, como colocam McCarthy e Carter (1994, p. 155), “[...] entender um texto pode depender não somente do conhecimento do significado de uma palavra ou frase, mas, também, principalmente, das referências e significados culturais”.<sup>14</sup>

Ainda sob essa perspectiva, Byram (1989) ressalta que a relação entre língua e cultura é um problema complexo que envolve as dimensões psicológica, sociológica e política, uma vez que indivíduos ou grupos têm na língua, no seu modo de vestir, de morar, e nas suas instituições sociais, a expressão da sua identidade cultural. A diferença entre a língua e as outras manifestações culturais ocorre porque a língua é usada para referir-se a outros aspectos da cultura. Para o autor, “Os significados de uma determinada língua apontam para a cultura de um determinado grupo social, e a análise desses significados – a compreensão por parte dos aprendizes dessa língua e outros falantes – envolve a compreensão e análise dessa cultura” (BYRAM, 1989, p. 41).<sup>15</sup>

Antes de finalizarmos esta discussão, retomamos Kramsch (2001) no que complementa a definição de cultura, com a qual melhor nos identificamos. A autora ressalta:

Quer seja chamada (Fr.) *civilization*, (A.) *Landeskunde*, ou (Ing.) *culture*, cultura é freqüentemente vista como mera informação expressa pela língua, não

<sup>13</sup>Texto original: *Literary texts are examples of language in use. They are instances of real communication in real social contexts.*

<sup>14</sup>Texto original: *[...] understanding a text can depend not simply on knowledge of word or sentence meaning but also, crucially, on cultural frames of reference and meaning.*

<sup>15</sup>Texto original: *The meanings of a particular language point to the culture of a particular social grouping, and the analysis of those meanings – their comprehension by learners and other speakers – involves the analysis and comprehension of that culture.*

como uma característica da própria língua; a consciência cultural torna-se um objetivo educativo em si, separado da língua. Se, entretanto, a língua é vista como prática social, a cultura torna-se o próprio centro do ensino de línguas. A consciência cultural tem que ser entendida, ao mesmo tempo, como facilitadora e como produto da proficiência lingüística. (KRAMSCH, 2001, p. 8)<sup>16</sup>

Como exposto, na perspectiva de vários autores, as noções de língua e de cultura não podem ser vistas como fatores isolados. É apropriado esclarecer que, ao fazer opção por um conceito de língua associado à cultura, não estamos defendendo o domínio cultural, entendido como alienação ou identificação com um determinado padrão cultural ideal. Interessa-nos, por outro lado, avançar no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem a consciência da diversidade cultural, tornando-os capazes de comparar as variedades culturais da língua-alvo com a sua própria língua.

Com base no que foi discutido até aqui, passaremos, em seguida, a sugerir atividades com o texto literário na sala de aula de língua inglesa.

## As atividades

Os objetivos e os procedimentos das atividades elaboradas, utilizados na sua realização, foram estabelecidos com base nas *competências* discutidas nos *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Dos três eixos apontados pelos documentos oficiais, procuramos adaptar as competências, ali definidas, às nossas atividades, selecionando algumas e redefinindo-as conforme nossas expectativas. Julgamos que o professor deve considerar os manuais e os livros didáticos como orientações para a sua prática educativa, sendo capaz de fazer as adaptações que julgar necessárias, diante dos mais diferentes contextos com os quais possa confrontar-se.

Com base no eixo *Representação e Comunicação*, trabalharemos nas atividades que se seguem, com duas competências: *Utilizar a língua em nível interativo* e *Utilizar a língua em nível textual*. A primeira dessas competências, no nível interativo, é trabalhada na medida em que os alunos utilizarão fragmentos autênticos, assim como farão uso da língua-alvo na realização das atividades. A competência textual envolve o trabalho com leitura, interpretação e produção de textos. No nosso entender, o leitor ativo participa do processo de interlocução oral e escrita e produz textos orais e escritos.

No eixo *Investigação e Compreensão* procuraremos desenvolver as seguintes competências: *Analisar e interpretar no contexto de interlocução*; *Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais* e *Analisar com o uso da metalinguagem*. A primeira dessas competências envolve a apreensão dos sentidos da língua, oral ou escrita, nas implicações sócio-culturais, intra e extra-lingüísticas. Em alguns casos, com relação à segunda competência, os alunos serão levados a emitir juízo crítico sobre aspectos da cultura de outros países, compreendendo melhor a sua realidade e enriquecendo o seu universo cultural. A terceira competência a ser desenvolvida, a análise metalingüística, realizada nos contextos de uso, tem por objetivo levar o aluno a perceber características próprias do idioma estudado.

Finalmente, do eixo *Contextualização sócio-cultural*, destacamos as competências *Identificar a motivação social dos aspectos culturais* e *Contextualizar e comparar diferentes visões de mundo*. Quanto à primeira competência, o aluno deverá identificar as razões que justificam a existência de determinadas características

culturais em certa época. Na segunda competência, o aluno será motivado a comparar o seu contexto cultural com o dos outros países e as diferentes visões de mundo.

As atividades sugeridas se desenvolvem, utilizando-se os fragmentos da obra literária previamente selecionada e analisada pelo professor. Na escolha das obras a serem trabalhadas, o professor deverá levar em consideração as suas próprias reações, como leitor, sendo importante sentir-se motivado pela leitura da obra selecionada.

As etapas descritas nas atividades incluem *nível*, *duração*, *objetivos*, *competências* e *procedimentos*. No item que trata do *nível* procuramos estabelecer o menor grau de desempenho lingüístico-comunicativo necessário para a realização das atividades. No item *duração*, orientamos sobre o tempo aproximado para a realização da atividade em sala de aula. O professor não deve mostrar-se inflexível com relação à duração das atividades, também não deve permitir que as atividades se alonguem indefinidamente. No item *objetivos*, descrevemos o que se deseja alcançar com o desempenho da atividade e nos *procedimentos* estabelecemos a seqüência das etapas a serem cumpridas. Algumas atividades poderão estender-se para mais de um encontro, uma vez que alguns procedimentos dependem dos resultados das pesquisas ou leituras mais detalhadas, realizadas extra-classe. Ao final de cada atividade acrescentamos os *fragmentos* retirados da obra utilizada.

*Great expectations*, de Charles Dickens (1812-1870), foi publicado entre 1860 e 1861, como folhetim do jornal londrino *Around the year round*. Dickens conta a história de Pip, um órfão criado pela irmã e pelo cunhado Joe Gargery. Pip tem um encontro com o fugitivo Magwitch, que vai modificar sua vida. Ao passar a freqüentar a casa de Miss Havisham, Pip conhece Estella, por quem se apaixona. Mais tarde, informado de que tem um benfeitor secreto que deseja educá-lo, Pip é levado a mudar-se para Londres em busca de prometidas “grandes esperanças”.

Nos fragmentos analisados (DICKENS, 1994) participam, direta ou indiretamente, os seguintes personagens:

- Pip: criado pela irmã, Pip começa, após ajudar um preso em fuga, a receber dinheiro de uma fonte ignorada. Ao tornar-se homem, muda-se para Londres e, finalmente, descobre quem era o seu benfeitor;
- Jaggers: advogado de quem Pip recebe os benefícios de fonte ignorada;
- Joe: marido da irmã de Pip;
- Miss Havisham: uma rica e amarga senhora que vive reclusa após ter sido abandonada no altar, no dia do seu casamento;
- Estella: filha adotiva de Miss Havisham e por quem Pip se apaixona;
- Wemmick: funcionário do advogado Jaggers;
- Magwitch: prisioneiro em fuga, a quem Pip ajuda. Recapturado e enviado para a Austrália, faz fortuna e volta para a Inglaterra, adotando o pseudônimo Provis, benfeitor secreto de Pip;
- Compeyson: cúmplice de Magwitch, abandona Miss Havisham no altar.

Feita essa explanação, passamos, a seguir, as sugestões das atividades, propriamente ditas.

## Atividade 1

NÍVEL	Intermediário.
DURAÇÃO	50 minutos.
OBJETIVOS	Expandir o conhecimento sobre a Londres vitoriana, com base na visão de Charles Dickens em alguns fragmentos de <i>Great Expectations</i> .
COMPETÊNCIAS	Utilizar a língua em nível interativo; Utilizar a língua em nível textual; Analisar e interpretar no contexto de interlocução; Analisar com o uso da metalinguagem; Identificar a motivação social dos aspectos culturais.
PROCEDIMENTOS	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pedir aos alunos que trabalhem em pares;</li><li>2. Sugerir que leiam os fragmentos nos seus pares;</li><li>3. Situar os fragmentos lidos no contexto geral da obra;</li><li>4. Escrever na lousa ou utilizar o retroprojeto para expor as seguintes questões:<ul style="list-style-type: none"><li>• Que imagem da Londres vitoriana é possível depreender da leitura dos fragmentos?</li><li>• Que aspectos da prisão Newgate podem-se traçar, após a leitura dos fragmentos?</li><li>• O que significa a afirmação “[...] literatura e cultura são inseparáveis”?</li></ul></li><li>5. Promover uma discussão geral sobre as respostas no grande grupo;</li><li>6. Pedir aos alunos que produzam um resumo escrito com os pontos levantados pelo grupo na terceira questão;</li><li>7. Para finalizar, pedir aos alunos que observem o uso do discurso indireto e do discurso indireto livre nos fragmentos lidos.</li></ol>
FRAGMENTOS	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>When I told the clerk that I would take a turn in the air while I waited, he advised me to go round the corner and I should come into Smithfield. So, I came into Smithfield; and the shameful place, being all asmeared with filth and fat and blood and foam, seemed to stick to me.</i> (DICKENS, 1994, p. 152)</li><li>2. <i>So I rubbed it off with all possible speed by turning into a street where I saw the great black dome of St Paul's bulging at me from behind a grim stone building which a bystander said was Newgate Prison. Following the wall of the jail, I found the</i></li></ol>

*roadway covered with straw to deaden the noise of passing vehicles; and from this, and from the quantity of people standing about, smelling strongly of spirits and beer, I inferred that the trials were on. (DICKENS, 1994, p. 152)*

*3. As I declined the proposal on the plea of an appointment, he was so good as to take me into a yard and show me where the gallows was kept, and also where people were publicly whipped, and then he showed me the Debtors' Door, out of which culprits came to be hanged; heightening the interest of that dreadful portal by giving me to understand that 'four on'em' would come out at that door the day after tomorrow at eight in the morning to be killed in a row. (DICKENS, 1994, p. 152)*

*4. It was visiting time when Wemmick took me in; and a potman was going his rounds with beer; and the prisoners behind bars in yards, were buying beer, and talking to friends; and a frouzy, ugly, disorderly, depressing scene it was. (DICKENS, 1994, p. 239)*

## Atividade 2

NÍVEL	Intermediário.
DURAÇÃO	30 minutos (procedimentos 1-6) 50 minutos (procedimentos 7-10)
OBJETIVOS	Expandir o conhecimento sobre o sistema penitenciário inglês com base nas referências feitas em alguns fragmentos de <i>Great Expectations</i> .
COMPETÊNCIAS	Utilizar a língua em nível interativo; Utilizar a língua em nível textual; Analisar e interpretar no contexto de interlocução; Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais; Analisar com o uso da metalinguagem; Identificar a motivação social dos aspectos culturais.
PROCEDIMENTOS	1. Dividir a turma em dois grandes grupos; 2. Entregar as cópias dos fragmentos selecionados; 3. Pedir aos alunos que leiam os fragmentos nos seus grupos; 4. Situar os fragmentos lidos no contexto geral da obra; 5. Chamar a atenção dos alunos para o modo como o autor da obra remete o leitor aos aspectos do sistema penitenciário inglês no período vitoriano; 6. Estabelecer uma das tarefas abaixo para cada metade da turma. Lembrar aos alunos que eles deverão apresentar oralmente os resultados da pesquisa no encontro seguinte:

- Pesquisar sobre o sistema penitenciário da Inglaterra vitoriana;
- Pesquisar sobre o sistema penitenciário da Inglaterra nos dias atuais.

7. Solicitar que os alunos escolham um colega de cada grupo para fazer uma apresentação oral sobre os resultados da pesquisa realizada;

8. Promover uma discussão no grande grupo, procurando estabelecer comparações sobre o sistema penitenciário nas diferentes épocas;

9. Pedir aos alunos que produzam um texto sobre um dos pontos pesquisados, emitindo opinião sobre o assunto;

10. Para finalizar, solicitar que releiam os fragmentos e procurem identificar de que modo são expressas as ocorrências da heterogeneidade discursiva.

## FRAGMENTOS

1. *But, when the defence come on, then I see the plan plainer, for, says the counsellor for Compeyson, 'My lord and gentlemen, here you has afore you, side by side, two persons as your eyes can separate wide; one, the younger, well brought up, who will be spoke to as such; one, the elder, ill brought up, who will be spoke to as such; one, the younger, seldom if ever seen in these here transactions, and only suspected; t'other, the elder, always seen in 'em and always wi' his guilt brought home. Can you doubt, if there is but one in it, which is the one, and if there is two in it, which is much the worst one?'* (DICKENS, 1994, p. 320)

2. *And when it come to character, warn't it Compeyson as had been to school, and warn't it his schoolfellows as was in this position and in that, and warn't it him as had been know'd by witnesses in such clubs and societies, and nowt to his disadvantage? And warn't it me as had been tried afore, and as had been know'd up hill and down dale in Bridewells and Lock-Ups?* (DICKENS, 1994, p. 320).

3. *And when we're sentenced, ain't it him as gets seven year, and me fourteen, and ain't it him as the Judge is sorry for, because he might a done so well, and ain't it me as the Judge perceives to be a old offender of violent passion, likely to come to worse?* (DICKENS, 1994, p. 321)

4. *At that time it was the custom (as I learnt from my terrible experience of that Sessions) to devote a concluding day to the passing of Sentences, and to make a finishing effect with the Sentence of Death. But for the indelible picture that my remembrance now holds before me, I could scarcely believe, even as I write these words, that I saw two-and-thirty men and women put before the Judge to receive that sentence together.* (DICKENS, 1994, p. 417)

### Atividade 3

NÍVEL	Intermediário.
DURAÇÃO	40 minutos.
OBJETIVOS	Interpretar a visão de mundo subjacente ao tratamento dado aos presidiários da Inglaterra vitoriana nas referências feitas em alguns fragmentos de <i>Great Expectations</i> .
COMPETÊNCIAS	Utilizar a língua em nível interativo; Utilizar a língua em nível textual; Analisar e interpretar no contexto de interlocução; Analisar com o uso da metalinguagem; Contextualizar e comparar diferentes visões de mundo.
PROCEDIMENTOS	1. Apresentar o tema do tratamento dado aos presidiários na Inglaterra do período vitoriano; 2. Pedir aos alunos que leiam os fragmentos selecionados; 3. Situar os fragmentos lidos no contexto geral da obra; 4. Solicitar aos alunos que reflitam sobre a visão de mundo coerente com o tratamento dado aos presidiários na Inglaterra do período vitoriano; 5. Promover uma discussão geral sobre o assunto.
FRAGMENTOS	1. <i>At that time it was customary to carry Convicts down to the dock-yards by stage-coach. As I had often heard of them in the capacity of outside passengers, and had more than once seen them on the high road dangling their ironed legs over the coach roof, I had no cause to be surprised when Herbert, meeting me in the yard, came up and told me there were two convicts going down with me. (DICKENS, 1994, p. 208)</i>  2. <i>The great numbers on their backs, as if they were street doors; their coarse mangy ungainly outer surface, as if they were lower animals; their ironed legs, apologetically garlanded with pocket-handkerchiefs; and the way in which all present looked at them and kept from them; made them (as Herbert had said) a most disagreeable and degraded spectacle. (DICKENS, 1994, p. 209)</i>

### Conclusão

As nossas reflexões apontam para uma perspectiva que se estende para além do emprego da língua como meio de comunicação e passa a percebê-la como meio de acesso à cultura, em suas mais variadas manifestações discursivas. Nessa perspectiva, o aluno e o professor são vistos como aprendizes de outras visões de mundo, comprometidos com valores de respeito às diferenças, de valorização de sua própria cultura, assim como da cultura de outros países.

Não temos a pretensão de apresentar soluções metodológicas para o ensino-aprendizagem de inglês língua estrangeira, mas de alargar as possibilidades de trabalho educativo na perspectiva dos estudos discursivos. São inúmeras as possibilidades de obras a serem trabalhadas, de aspectos a serem explorados e, conseqüentemente, de sugestões de atividades que o professor poderá fazer para a sala de aula de língua inglesa. Essa busca incessante é o que nos torna capazes de exercer o nosso ofício de modo mais completo, uma vez que temos no aluno o principal beneficiado de qualquer reflexão tanto de ordem teórica como prática.

## Referências

BYRAM, Michael. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

DICKENS, Charles. *Great expectations*. London: Penguin Books, 1994.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Amsterdã, n. 1, v. 2, p. 1-13, 1996. Disponível em: <[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)>. Acesso em: 1 mar. 2006.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. *História da linguagem*. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969. (coleção signos)

McCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. New York: Longman, 1994.