

Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM / *Bakhtinian concept of literature and the analysis of characters in modern foreign language textbooks*

Henrique Evaldo Janzen*

RESUMO

No presente trabalho, inserido em uma pesquisa mais ampla, analisamos, à luz da concepção bakhtiniana de literatura/linguagem, um livro didático de LEM Inglês, focando essencialmente, nesta investigação, o papel desempenhado pelas personagens na estruturação das unidades temáticas. Para o desenvolvimento da pesquisa, são mobilizados os conceitos do Círculo de Bakhtin de polifonia, exotopia e excedente de visão. Na análise, investigamos se as vozes discursivas são plenivalentes ou se prevalece o monopólio avaliativo do *authorteam*/autor em relação às personagens. No diálogo entre as áreas, aproximamos o estudo das personagens dos livros didáticos ao estudo sobre o papel da personagem no universo ficcional apresentado por Candido (1968), e buscamos, nessa aproximação, pontos de convergência entre as áreas da Literatura e dos materiais didáticos de línguas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Personagens; Livros didáticos; Ensino; Língua estrangeira moderna

ABSTRACT

In this paper, part of a larger study, we analyse an EFL textbook using Bakhtinian concepts of literature and language. This research focuses mainly on the role played by characters in the structuring of thematic units. In particular, concepts from the Bakhtin Circle, such as polyphony, exotopy and the surplus of vision, are used. In the analysis, we investigate if the discursive voices are illuminated by a single authorial consciousness or if the author's evaluation monopoly prevails in relation to the characters. In the dialogue between the areas, we relate the study of characters in the textbooks to the study of the role of character in the fictional universe presented by Candido (1968), and we search, by means of this relation, points of convergence between the areas of literature and of these foreign language textbooks.

KEYWORDS: Characters; Textbooks; Teaching; Modern foreign language

* Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil; henrijan@uol.com.br

Considerações iniciais

No presente trabalho, analisamos – a partir, primordialmente, da concepção bakhtiniana de literatura/linguagem – o livro didático de LEM em Inglês, *TECH teens Ensino Fundamental*¹, – em especial suas personagens. São mobilizadas as noções bakhtinianas/do círculo de Bakhtin de polifonia, exotopia e excedente de visão. Na análise, focalizamos as vozes discursivas nos livros didáticos (LD), investigando se diferentes vozes encontram-se representadas (vertentes sociodiscursivas da cultura-alvo) ou se há tendência à voz única/monológica do *authorteam*. Ademais, investigamos se essas vozes discursivas são plenivalentes ou se prevalece o monopólio avaliativo do *authorteam*/autoras em relação às personagens.

Em uma primeira etapa, apresentamos a perspectiva bakhtiniana de exotopia e de excedente de visão, com destaque para a relação autor-herói. A partir dessa relação, focalizamos também o aspecto da plenivalência das vozes do autor-herói na ficção e a relação *authorteam*-personagens nos livros didáticos.

Em uma segunda etapa, ocupamo-nos do referencial teórico relativo às personagens. Aproximamos a análise das personagens dos livros didáticos ao estudo sobre o papel da personagem no universo ficcional apresentado por Candido (1968), no texto “A Personagem do Romance”, e buscamos, nessa aproximação, pontos de convergência entre as áreas da Literatura e dos materiais didáticos de línguas estrangeiras. A partir dessa convergência, apontamos para componentes que subsidiam a análise do livro didático.²

Na terceira etapa do trabalho, analisamos, a partir do arcabouço teórico apresentado – com o foco na noção de plenivalência, da perspectiva bakhtiniana de

¹A escolha deste livro didático deve-se principalmente ao fato de encontrarmos nele personagens fictícios que estão presentes em todo livro. Parece-nos que essa estruturação favorece – ao menos na primeira etapa – a análise das personagens do LD, a partir das categorias e conceitos bakhtinianos. Vale acrescentar que o LD em questão é relativamente atual, pois foi publicado no ano 2000.

² Vale apontar, como ressalva em relação à aproximação entre elementos do arcabouço teórico da literatura e do universo pedagógico, que não concebemos os livros didáticos como enunciados literários. O elemento de aproximação é muito mais o aspecto ficcional inerente às personagens desses dois universos. Isso não significa, é claro, que nos livros didáticos a questão estética não possa ser contemplada. As análises empreendidas, no entanto, mostram que, de maneira geral, essa questão não se configura como um componente fundamental em sua estruturação. Assim, embora o acabamento estético tenha um componente formador, parece que este componente não é percebido pelos autores dos LD, ficando a questão estética restrita à editoração, ao aspecto visual do material, não contemplando a construção das personagens nem a abordagem discursiva e metafórica dos temas.

exotopia, as personagens presentes no livro didático *TECH teens Ensino Fundamental*. Para a elaboração da análise, partimos das propostas apresentadas pelo *authorteam* na introdução do livro do professor e procuramos vinculá-las às unidades efetivamente elaboradas, associando-as à análise dos enunciados das personagens e de algumas situações comunicativas propostas pelo *authorteam*.

1 Pressupostos teóricos

O ponto de partida para a organização do trabalho e posterior análise está centrado, como indicado anteriormente, nas diversas categorias e conceitos presentes nas reflexões referentes à literatura/linguagem empreendidas pelo Círculo bakhtiniano. Com frequência, os conceitos e categorias bakhtinianos estão presentes nas reflexões sobre linguagem/literatura e dialogam entre si. O conceito de exotopia, por exemplo, nasce nas reflexões referentes ao universo literário³ e é transposto (posteriormente) para uma discussão mais ampla de cultura (cultura própria e outra cultura). Como em outros textos bakhtinianos, existe um diálogo entre o universo artístico e a vida extraliterária, pois Bakhtin vai estabelecendo analogias, diferenças e interdependências entre esses campos no desenvolvimento epistemológico de sua obra. Para o autor, um dos elementos fundamentais da exotopia é o excedente de visão: “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (1997, p.43). Um dos observadores percebe, obviamente, no outro, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber – pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) – e que são inacessíveis ao outro (outra cultura). Ainda de acordo com o autor,

o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (1997, p.44).

³ A discussão que envolve a exotopia como categoria do pensamento bakhtiniano está presente principalmente no texto “O autor e o herói” (1987). A exotopia refere-se ao papel do autor em relação ao herói/personagem.

Bakhtin postula neste processo dialógico a efetivação da empatia: “ver o mundo através dos valores do outro”, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro. Quando Bakhtin se refere a essa perspectiva exotópica na vida, ressalta que a riqueza da exotopia *não está na duplicação do semelhante*, porém no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes: “é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida.” (1997, p.103).

Importante indicar que esta incompletude *a priori* - conforme denominação de Tezza (2003) - que vive da falta substancial, com relação ao tempo, ao espaço e aos significados, só pode ser completada pelo olhar do outro. A percepção, o foco avaliativo, o ponto de observação valorativo-emotivo do outro impregnam a nossa visão de mundo nas primeiras experiências que temos na vida e nos oferecem parâmetros para a construção da nossa *Weltanschauung*. Se na vida o acabamento que damos ao outro é fragmentado, na obra de arte – no evento estético – o acabamento é uma reação ao todo. Na arte literária, a consciência do autor engloba a totalidade do herói. O autor, segundo Bakhtin, com seu excedente de visão provoca uma tensão valorativa, pois os centros de valores *não são coincidentes*.

Conforme Bakhtin, “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (1997, p.43). Nesse sentido, o acabamento é garantido pela distância entre o autor e o herói. Para a elaboração do evento estético, o autor encontra-se em um momento posterior “não só no tempo” (temporalmente fora da vivência do herói), mas também em um momento posterior no sentido (o autor é transcendente no tempo, no espaço e nos valores). O autor precisa se distanciar para contemplar e elaborar o acabamento estético do herói, pois quando os dois se fundem não existe exotopia, ocorre uma *duplicação dos centros de valores, não existindo, portanto, uma forma estética acabada*. A questão central é: se os dois centros de valores coincidem, não existe o evento estético. E, nessa perspectiva, as personagens apenas duplicariam a

voz discursiva do autor fragilizando a “densidade dramática” e o apuro estético que envolve o desenvolvimento das personagens e do sentido.

Se na exotopia – em uma perspectiva bakhtiniana – a questão central gira em torno do estar de fora, do excedente de visão, da relação autor-personagens na estética e na vida extraliterária, o objeto dessa relação está – na polifonia – centrada no universo literário. Bakhtin desenvolve uma reflexão original relativa à posição do autor em relação aos personagens. Essa reflexão refere-se, sobretudo, como indicado acima, à questão da polifonia. Parece-nos produtivo para a nossa investigação buscar, na visão bakhtiniana de *polifonia*, substrato para a análise do papel do autor e das personagens (*authorteam*, no presente trabalho) nos livros didáticos. O objetivo é “emprestar” desse conceito bakhtiniano principalmente a noção da plenivalência na relação autor-personagens. Ao mencionar as vozes plenivalentes, Bakhtin (1981, p.8) salienta a “impressionante independência interior das personagens” indicando também que essas vozes “são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu SER enquanto vozes e consciências autônomas”. De acordo com Norton & Emerson: “Uma obra na qual o autor e personagem se fundem não é polifônica, e talvez nem seja uma obra literária, mas uma confissão em variados graus de disfarce” (2008, p.259).

Em outras palavras, o autor deixa de ter – pelo menos em parte – o controle (monológico) das outras personagens. A verdade do autor está, nessa nova construção ficcional, no mesmo plano de suas personagens. Numa obra polifônica, as personagens têm o poder de significar diretamente, têm a possibilidade de ser sujeitos do próprio discurso, não se constituindo, dessa forma, apenas como objetos do discurso autoral.

Nessa perspectiva de polifonia, de acordo com Bakhtin (1981), essas vozes e consciências independentes são parte da arquitetura do romance, que é estruturada pela *combinação* de várias vontades individuais (pluralidade de vozes independentes e não-fundidas). Nessa estruturação do romance, desenvolvida inicialmente por Dostoievski no universo literário russo, o autor seria um participante do diálogo de vozes internamente inacabadas, no qual a última palavra, em tese, não pertence ao autor. Essa nova percepção do evento estético – no qual as personagens estão em diálogo e em constante tensão de ideias e internamente inacabadas – é constitutiva de um revigorado modelo artístico e projeta elementos para uma nova *Weltanschauung*.

As reflexões referentes à posição do autor em relação às personagens e a natureza dialógica das relações entre o autor e o herói, constitutivas do constructo teórico do autor russo, também norteiam a pesquisa atinente ao papel dos autores (*authorteam*) e, principalmente, das personagens e à forma de estruturação de um LD.

2 Personagens – uma tipologia

Encontramos nas propostas didático-metodológicas de orientação estruturalista-behaviorista uma tendência à homogeneização/tipificação das personagens⁴, tendo como substrato a visão tradicional de cultura. É comum no ensino de línguas estrangeiras, principalmente em uma abordagem inspirada nos pressupostos estruturalistas, observarmos livros didáticos que apresentam personagens construídas a partir de características gerais comuns, sem marcas individuais que possam diferenciá-las de outras que desempenham o mesmo papel.

Vale acrescentar que muitas vezes, nos livros didáticos sob essa concepção de ensino-aprendizagem, personagens são apresentadas (nos textos, minidiálogos, etc.) sem um percurso histórico particular, pois estão inseridas no cotidiano, apresentado de uma forma idealizada e artificial. A vida privada (cotidiana), apresentada de uma forma descontextualizada da realidade social, está desconectada da situação econômica e política do país. Podemos vincular essa tendência à unificação/unicidade das vozes discursivas a uma visão tradicional de cultura que, convém acrescentar, ainda funciona como substrato para a elaboração de alguns livros didáticos atuais (e engloba pouco o aprendiz de língua estrangeira)⁵.

Existe, nessa concepção de ensino, uma inequívoca tendência à duplicação dos centros de valores do *authorteam* nas personagens. E, vale ressaltar, o leitor/estudante também é convidado – por meio de atividades dirigidas – a duplicar a visão do *authorteam*/das personagens através de atividades nas quais deve repetir expressões do

⁴ Essa tendência à estereotipização era encontrada – sob diversas formas – em alguns livros didáticos voltados para o ensino de alemão/inglês como língua estrangeira. De forma ilustrativa, apontamos para a elaboração de personagens de livros didáticos utilizados no Brasil até os anos 90 (com outra roupagem, ainda encontramos essa postura em alguns livros didáticos atuais).

⁵ Esse movimento que aponta para a diluição da individualidade através da apresentação de um perfil genérico próximo da estereotipização pode ser vinculado a uma visão tradicional de cultura (Bhabha, 1998). Desta forma, os livros didáticos influenciados pelo estruturalismo linguístico projetaram – muitas vezes – uma visão unitária, estereotipada, da cultura-alvo.

tipo: “eu estou doente”, mesmo que esteja voltando do recreio corado por ter se exercitado em um jogo de futebol. Nessa estrutura, o aluno está mimetizando (repetindo/imitando) a fala de uma personagem do livro didático, restringindo a possibilidade de uma construção dialógica.

A questão é: como falar em exotopia/excedente de visão quando o leitor/aprendiz circunscreve [restringe] a sua atuação à repetição mecânica de uma estrutura-modelo? Vale lembrar que, para Bakhtin, para que ocorra o acontecimento estético é necessário que o centro de valores do autor e o do herói não coincidam, ou seja, a voz do herói (personagens) não seja apenas uma duplicação da voz do autor (*authorteam*). Em alguns livros didáticos, em atividades de repetição como mencionadas acima, não apenas existe a duplicação do centro de valores *authorteam*/personagens como também a mimetização da personagem pelo leitor/aluno ao ser convidado a participar diretamente do “enredo”. Existe, nesse caso, uma dupla coincidência de centro de valores; a das personagens em relação ao *authorteam* e a do leitor em relação às personagens e ao *authorteam*. Essa dupla coincidência inviabiliza o acontecimento estético e mesmo o deslocamento de sentido do estudante/leitor brasileiro como possibilidade de construir novos significados para os enunciados/textos da outra cultura. As personagens - nesta concepção de ensino – são marcadas pela previsibilidade e orientadas pelo senso comum.

Candido (1968), em um estudo sobre o papel da personagem no universo ficcional, elabora, no trabalho “A Personagem do Romance”, uma tipologia das personagens que entendemos ser relevante para a análise das personagens criadas pelo *authorteam* nos livros didáticos⁶. Como já indicado anteriormente, os gêneros literários e os gêneros pedagógicos são estruturados e constituídos por intenções diferentes, porém entendemos que são possíveis – como exercício pedagógico –, a partir de diversos pontos de convergência, aproximações para, sob a perspectiva dos estudos literários, buscar novos componentes para a análise das personagens dos livros didáticos.

Podemos aproximar a caracterização de personagens tipificadas com o que Candido, em uma leitura, principalmente de Forster, caracteriza como personagens planas: “Na sua forma mais pura, são construídas em torno de uma única ideia ou

⁶ Ou retiradas de outros gêneros discursivos e inseridas por esses autores nos livros didáticos.

qualidade; quando há mais de um fator neles, temos o começo de uma curva em direção à esfera” (1968, p.62). E, citando Forster, complementa indicando que essas personagens planas são facilmente reconhecíveis, pois “permanecem inalteradas no espírito porque não mudam com as circunstâncias” (p.62).

Vale acrescentar ainda que, segundo Candido, essas personagens são às vezes tipos, e por vezes caricaturas e, como as personagens tipificadas encontradas nos livros didáticos, essas personagens planas são previsíveis. Vale a citação que Candido – ao contrapor as personagens planas às esféricas – buscou em Forster: “A prova de uma personagem esférica é a sua capacidade de nos surpreender de maneira convincente. Se nunca surpreende, é plana” (FORSTER, 1949, *apud* CANDIDO, 1968, p.63). Nessa visão, uma personagem plana séria ou trágica tenderia, segundo os autores, a ser *aborrecida*.

Essa visão da personagem/do herói como sendo plana/previsível pode ser associada também a uma concepção estática sob o prisma espaço-temporal (não histórico) do herói do romance de viagens descrito por Bakhtin no texto “O romance de educação na história do realismo” (1997). Nesse texto, Bakhtin discute, entre outros aspectos, a representação literária da formação e procura, do ponto de vista histórico, identificar os princípios de estruturação do herói individual no romance de viagem: "o herói é um ponto móvel no espaço e não constitui, por si só, o centro de atenção do romancista" (1997, p.224). *A imagem do homem é estática, bem como o mundo que o rodeia*. Existe uma justaposição de elementos espaciais e sociais, de forma que não se elabora a relação do contexto sociocultural dos povos, etnias e comunidades com a questão espaçotemporal.

Podemos aproximar essa concepção bakhtiniana da visão apresentada por Candido (1970). No texto *Dialética da Malandragem*, Candido assinala que algumas personagens (com características semelhantes às apontadas por Bakhtin) são como que esvaziadas “de lastro psicológico” e “com vocação de fantoche”. Decorrente da ausência de densidade psicológica e de voz própria, falta às personagens o que Candido (1968) chama de “o sentimento de verdade”. Para Candido, o problema da *verossimilhança* na ficção (romance) depende da possibilidade de que um ser fictício comunique “a impressão da mais lídima verdade existencial”. E, nesse sentido, ainda

segundo o autor, não se pode dissociar personagens do enredo. “O enredo existe através das personagens, as personagens vivem do enredo” (p.53).

Essas reflexões sobre as personagens desenvolvidas no campo dos Estudos Literários podem ser recontextualizadas para a análise das personagens construídas nos materiais didáticos de LEM –Inglês. Como nossa análise mostra a seguir, a cultura-alvo (e o contato com outras culturas) frequentemente, mesmo que de forma involuntária, é apresentada – via personagens/enredo – de maneira exótica/simplificada. Assim, temos, por exemplo: o mexicano de chapéu e a sua receita de *guacamole*, os adolescentes com uma “tendência irrefreável” para a obediência, os imigrantes ou turistas sendo sempre bem recebidos pelos cidadãos da outra cultura, etc.

As personagens tendem a ser apresentadas como “planas” e com “vocaçã para fantoche”, conforme caracterizadas por Candido (1968). Essa tendência ao *perfect world* (*heile Welt*), a ausência da polifonia (diversas vozes plenivalentes), além dos elementos listados acima, que encontramos, muitas vezes, representados nos livros didáticos, conduzem geralmente – ao que Candido diagnosticou também nas personagens planas – ao aborrecimento do leitor.

Em alguns livros didáticos, em atividades de repetição, não apenas existe a duplicação do centro de valores *authorteam*/personagens como também a mimetização da personagem pelo leitor/aluno ao ser convidado a participar diretamente do “enredo”. Ocorre, nesse caso, uma dupla coincidência de centro de valores; a das personagens em relação ao *authorteam* e a do leitor em relação às personagens e ao *authorteam*. Essa dupla coincidência inviabiliza o acontecimento estético e mesmo o deslocamento de sentido do estudante/leitor brasileiro no sentido de construir novos significados para os enunciados/textos da outra cultura. As personagens são marcadas pela previsibilidade e orientadas pelo senso comum.

Nesse sentido, observa-se a dificuldade de, no LD, ser construído um enredo atraente e com lógica e coerência interna, se este está vinculado a personagens que tendem a não passar por transformações significativas, por serem previsíveis, orientadas pelo senso comum. Observa-se a limitação da produção da verossimilhança, que depende da organização estética do material e da coerência interna da personagem, ou seja, da relação entre enredo, personagens e também das ideias (*cf.* CANDIDO, 1968).

De forma resumida, podemos afirmar, baseados na perspectiva de personagens planas/estáticas e na apresentação de algumas personagens representativas da concepção de ensino estruturalista-behaviorista, que essas personagens-comuns entre os gêneros literário e didáticos⁷: têm características gerais comuns; tipos, caricaturas, estereótipos; são orientadas pelo senso comum; estão circunscritas ao papel a desempenhar; tendem a estar desconectadas da situação econômica, social, política e da história do país; são personagens previsíveis: não mudam com as circunstâncias; são idealizadas.

3 Análise dos livros didáticos

No final do tópico anterior, apontamos para alguns elementos caracterizadores das personagens dos gêneros discursivos literários e didáticos. Para a análise dos livros, cabe acrescentar alguns elementos do universo epistemológico bakhtiniano, apresentados no desenvolvimento do texto, caso de exotopia e da polifonia (com o foco na noção de plenivalência)⁸, fundamentais para a análise que apresentamos a seguir.

Antes de entrarmos no estudo das personagens, abrimos parênteses para focalizar, de forma resumida, algumas propostas apresentadas pelas autoras na introdução do livro didático. Essa breve apresentação é pertinente para o trabalho, pois permite elaborar um quadro mais amplo em relação à composição das personagens, bem como em relação às concepções de aluno e cultura que sustentam o LD.

O estudante/leitor é convidado a dialogar com o mundo, não mais com elementos da cultura americana ou inglesa – presentes, ainda, em muitos livros didáticos. Ao dialogar com o mundo, o estudante entraria em contato com uma “cultura universal”. De acordo com as autoras:

estudar uma língua estrangeira é também abrir uma porta para conhecer outras ideias, outras manifestações culturais, bem como repensar seu próprio contexto social e sua língua materna. Pelo modo como o mundo contemporâneo tem se comportado, o conhecimento de inglês permite o acesso a manifestações culturais além das dos

⁷ Cabe, aqui, fazer uma diferenciação entre as personagens criadas pelo *authorteam* e as personagens retiradas de outros gêneros e inseridas nos livros didáticos. Essas podem ser retiradas de textos de revistas, jornais, internet, etc.

⁸ A proposta é apenas indicar ao leitor as categorias bakhtinianas usadas no texto e não retomar a discussão teórica.

povos falantes da língua inglesa. Inglês, no mundo da globalização, é um instrumento de comunicação mundial, seja para compreender a ideia exposta por outro, seja para expressar sua própria ideia. Isto significa uma atitude de reflexão e interação por parte do aprendiz. E esta é a proposta de TECH TEENS (HOLDEN et al. 2000, p.II).

Diante desse convite, fica uma dúvida: essa perspectiva indicada pelas autoras não é muito mais uma orientação que viabiliza as atividades de caráter didático-metodológico da concepção estruturalista (“neutralidade da língua”), diluída em uma universalidade cultural abstrata? De certa forma, estamos diante de um problema de concepção de língua/cultura. Afinal, como conceber uma língua como universal? Que aspectos linguístico-culturais poderiam ser considerados universais? Se os signos linguísticos podem remeter a eixos axiológicos distintos, como representar esses eixos numa perspectiva universalista?

As autoras desenvolvem, na apresentação dos livros didáticos, propostas que, a nosso ver, são contraditórias, ou ao menos, de difícil complementaridade. Elas indicam que a proposta, em relação à questão cultural, é estudar “outras manifestações culturais”⁹. Na mesma introdução, preconizam que o LD “apresenta equilíbrio entre o conhecimento sobre a língua e seu uso tanto como instrumento de comunicação quanto como *transmissão* (grifo nosso) de cultura” (p.II). A expressão “transmissão cultural” remete-nos muito mais para à percepção de que uma cultura tem algo a transmitir a outra. Essa perspectiva de transmissão cultural parece contraditória com a perspectiva de uma cultura universalista, indicada pelas autoras quando se referem ao contexto cultural. Seria, em uma analogia com o universo pedagógico, a visão de que “o professor transmite o conhecimento”.

As autoras cotejam um cenário internacional e, nesse sentido, as personagens Mike, Mario, Annie, Rick, Jodie e outras são apresentadas como representações de diversos países: EUA, Brasil, Itália, etc. Com vistas a estabelecer o fio condutor do enredo, Jodie é a mais citada. Na unidade 1, lição 5, é apresentado um pequeno diálogo, que ocorre, segundo as autoras, por *e-mail*, entre Jodie e Mário. Esse diálogo tem por objetivo, no *Teacher's Book*, “reconhecer animais domésticos mencionados numa

⁹ “... tanto como conhecimento quanto como ato de rever o próprio contexto cultural no qual o aluno está inserido; [...]” (p. II).

conversa simples” (p.18). No *Student’s Book*, solicita-se aos alunos uma atividade: “Read the *e-mail* conversation”

JODIE: Hi, I’m Jodie. What’s your name?

MARIO: Hi, Jodie. I’m Mario. I’m in Venice, in Italy.

JODIE: Hi, Mario. How are you?

MARIO: I’m fine, thanks. This is my hamster. His name’s Michelangelo.

JODIE: Nice to meet you! This is my cat. Her name is Maggie.
(HOLDEN, 2000, p. 18)

A estruturação e o diálogo em si apresentam poucas modificações em relação aos diálogos artificiais característicos da abordagem estruturalista. O diálogo, entendemos, reflete a concepção de língua como portadora de transmissão de itens estruturais que, historicamente, se pretende neutra. Essa neutralidade, vale acrescentar, pode ser associada a uma “neutralidade cultural” (cultura universal) e a uma língua franca.

O leitor/estudante é convidado a participar – na proposta que as autoras elaboraram no livro do professor – mesmo que indiretamente, da temática que é abordada no diálogo: “Sugerir aos alunos que façam uma pesquisa sobre clínicas veterinárias próximas à escola ou à residência e/ou sobre órgãos de proteção aos animais atuantes na cidade” (p. VII). Essa sugestão esbarra em questões linguísticas. Como esperar que o estudante, após ter lido o diálogo e realizado algumas atividades – basicamente de repetição –, tenha substrato para desenvolver atividades bem mais abertas, se o próprio livro didático não traz atividades que favoreçam esse tipo de atuação?¹⁰

A fim de termos uma visão mais ampliada do livro didático sob análise, apresentamos, a seguir, três textos do LD e os analisamos a partir dos elementos/critérios discutidos anteriormente neste trabalho.

JEFF: Hi! Is this your school?

JODIE: Yes, and this is a photo of the classroom.

JEFF: What’s this, Jodie?

JODIE: Jeff! It’s a table!

¹⁰ Não há na unidade qualquer abordagem de temas relativos à proteção aos animais ou aos cuidados necessários na criação destes. A sugestão dessa pesquisa, portanto, está descontextualizada tanto em relação ao tema quanto em relação às questões linguísticas.

JEFF: Oh! And this?
JODIE: It's a chair. And this is a chair, too!
JEFF: Where's the board? It's here! And there's the teacher.
JEFF: Oh. And where are you? I'm here! Here's my backpack.
(HOLDEN, 2000, p. 46)

MOM: Mike! Jodie. Come on! It's late!
MIKE: OK.OK. Where's my backpack?
MOM: Is this your backpack?
JODIE: No, this is my backpack...
MOM: Well, is that your backpack, Mike?
MIKE: Yes, it is! Thanks, Mom. You're great! Come on, Jodie! It's late!
JODIE: OK. OK. Mom, where's my dictionary?
MOM: Is that your dictionary? On the table?
JODIE: No, that's my old dictionary. Where's my new dictionary?
MOM: Is this your new dictionary?
JODIE: Mom, this isn't a dictionary. This is a grammar book.
MOM: Well, is that your new dictionary...? Over there?
JODIE: Mom, you're fantastic. Bye! See you! (HOLDEN, 2000, p. 54)

Hi! This is Vince. He's a turtle. His house in Florida. And these are his kids, Greg, Karen and George.
Ciao! He's a hamster. His name's Michelangelo. This is his family in Italy. (HOLDEN, 2000, p. 64)

Os diálogos, apesar de ocorrerem em cenários pretensamente modernos¹¹, são – como amplamente debatido na área de línguas estrangeiras – pretextos para o ensino de aspectos gramaticais, e as personagens, ao menos aparentemente, encontram-se circunscritas a desempenhar o papel de ressonadores dessas estruturas. Essas personagens têm – nesse contexto – características gerais comuns, revestidas por uma caracterização com fortes tons tipificadores, tendendo à caricaturização. A tipificação é orientada por uma visão idealizada do adolescente. De forma contrária à visão de conflitos, angústias e a falta de limites que encontramos, com frequência, na literatura associada a adolescentes, no livro eles são, praticamente *full time*, cordatos/gentis e, principalmente, não detêm marcas individuais. Assim sendo, Mike poderia assumir as “falas” de Mario, que poderia assumir as falas de Jodie, sem causar estranheza. Nesse

¹¹ No texto 2, os diálogos ocorrem a partir de um filme postado no computador. Ele é assistido por Jodie e Jeff. O filme mostra Jodie dentro da sala de aula. Essa cena desencadeia o diálogo. O texto 3 decorre sem suporte tecnológico. É um diálogo tradicional dos livros didáticos de língua estrangeira, ou seja, mãe amorosa e filhos agradecidos. O diálogo 4 ocorre novamente em um ambiente digital. Mario e Mike, com os animais de estimação por perto, conversam aparentemente utilizando algum *chat* ou outro gênero da rede social.

sentido, as personagens são previsíveis, não passam por transformações significativas, sendo orientadas por um senso comum de caráter pedagógico e universalizante. Em momento algum perdem o espírito de gratidão e a predisposição em manter conversas saudáveis. A mãe, que aparece no texto 3, exerce o mesmo papel de mãe amorosa e sempre disposta a ajudar, papel que exercia nos diálogos dos livros didáticos dos anos 60-80. Portanto, uma perspectiva estática perpassa os princípios de estruturação das personagens, uma vez que são relegadas a uma linearidade que não implica formação/evolução e muito menos conflitos, identificando-se, conforme denominação de Candido (1970), como “esvaziadas de lastro psicológico”.

À perspectiva estática das personagens podemos vincular a questão da verossimilhança, pois fica difícil auferir credibilidade a personagens tão previsíveis. De forma ilustrativa, indicamos uma parte do diálogo 4. Parece pouco verossímil a reação de admiração/surpresa de Mike, após receber a informação de que o *hamster* não é pequeno. Essa reação do “Oh”, entendemos, não condiz com a natureza introdutória do diálogo e pode ser caracterizada como uma tentativa de compensar a ausência de densidade das personagens e elementos que surpreendam o leitor/estudante.

Parece claro que esse perfil pode ser vinculado às personagens descritas por Candido como planas, pois elas dificilmente surpreendem. Quando surpreendem, não é pela densidade psicológica, pelos conflitos inerentes às personagens, mas por estarem revestidas por certo *non sense* dramático.

Ademais essas personagens estão desconectadas da situação econômica, social, política e da história de um país: Mário, Mike e Jodie podiam estar representando qualquer país, pois não encontramos neles marcas específicas de nenhuma cultura. Para além de marcas culturais que relacionassem as personagens a alguma cultura nacional, seria de se esperar que elas fossem identificadas por alguma característica sociocultural. Elas, no entanto, não carregam marcas culturais nem mesmo da juventude ou da adolescência.

Se analisarmos as personagens a partir da perspectiva dos conceitos bakhtinianos de exotopia e de excedente de visão, parece-nos que elas tendem a ser uma espécie de duplicadores da visão e dos valores do *authorteam*. Basicamente, mimetizam os valores, a *Weltanschauung* e a perspectiva pedagógica do *authorteam*. Para a elaboração do acabamento do outro, da constituição do evento estético, segundo perspectiva

bakhtiniana, é necessário que haja um distanciamento de sentido do autor em relação ao herói/às personagens, pois, caso contrário, não existe uma forma estética acabada. As personagens do LD, como visto, duplicam a visão das autoras. De forma ilustrativa, focalizamos o caráter globalizante dessas personagens. Segundo as autoras, “O ensino de Inglês está inserido num contexto de formação global do aluno, cidadão de uma sociedade com características próprias, buscando despertar e discutir valores universais e questões éticas” (HOLDEN et. al., 2000, p.III). Essa inserção dá-se a partir de estereótipos linguísticos. Na unidade 5, lição 28, Mario apresenta-se falando: “Ciao! He’s a hamster. His name’s Michelangel. This is his family in Italy”. Se não fosse pelo cumprimento em italiano, nada mais nos permitiria associar a personagem à Itália. Embora as autoras apontem para um intercâmbio internacional na formação do cidadão global, que demanda situar localmente as personagens para viabilizar interações globais e movimentações, não há no livro qualquer referência aos países de origem das personagens. Nesse sentido, pode-se depreender que ser cidadão global equivale a ser cidadão de nenhum país. As personagens não são situadas em algum espaço. De forma similar, não fosse pelas frequentes referências à tecnologia – que podem nos remeter ao presente –, as personagens também não são situadas no tempo. Carecem de dimensão cronotópica.

As personagens, como já indicamos, ressoam os valores do *authorteam*, *tendendo à objetificação*. E, nessa perspectiva, apenas duplicam a voz discursiva das autoras, fragilizando a “densidade dramática” e o apuro estético que poderia envolver o desenvolvimento das personagens e do sentido do texto. Consequentemente, a polifonia (em especial, a plenivalência das personagens) é inviabilizada; ou seja, as consciências e vozes não se apresentam/dialogam em pé de igualdade e muito menos são vozes e consciências autônomas. O *authorteam* detém o controle monológico das personagens, que – a partir do enredo e diálogos propostos – são apenas objetos do discurso autoral.

A partir dessa análise, parece-nos difícil encontrar no leitor/estudante dos livros didáticos dessa época o desejo por “uma adesão afetiva e intelectual pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência, etc.” (CANDIDO, 1968, p.54) das personagens e do enredo, pois as possibilidades desses leitores/estudantes em participar do acontecimento estético (ou na construção de novos sentidos) são muito restritas.

Como um dos objetivos da pesquisa é ocupar-se dos modos como o estudante/leitor é “convidado” a interagir com o livro didático e formular à cultura-alvo outras questões, pode-se depreender, pela análise até aqui empreendida, que essa interação é restrita, pois as atividades propostas pelo *authorteam* não contemplam – via de regra – possibilidades de instrumentalização do excedente de visão dos leitores/estudantes. Esses estudantes são, de forma preponderante, convidados a tão somente mimetizar o discurso das personagens/do *authorteam* pela repetição de estruturas linguísticas. Dessa forma, limita-se também a possibilidade de o estudante transpor-se para outros papéis e se imaginar em outros enredos. Claro está que os livros didáticos não têm – de maneira geral – intenções estéticas. São orientados, entretanto e em boa parte, por personagens ficcionais (imaginados pelos autores).

Merece destaque, também, o perfil homogeneizante que caracteriza as personagens. Elas não possuem elementos caracterizadores que as diferenciem entre si (comum em vários livros didáticos). Por essa razão – entendemos - a possível carga/densidade dramática fica (bastante) enfraquecida. Nem mesmo as oposições bem/mal, vilão/mocinho ou as personagens caracterizadas pelo espírito bufão/“azarado” /mal educado, etc. encontram-se representadas no LD.

Assim como padecem de acabamento estético, as personagens – ao mesmo tempo em que estruturam os diálogos e as atividades vinculadas a estes, tendo, portanto, papel fundamental na composição do livro didático – recebem pouca atenção das autoras na apresentação do livro do professor. Na Introdução do livro, a orientação fica restrita a uma proposta de caráter pedagógico:

Discutir com a classe a idade média das personagens e como a vestimenta usada ajuda nesta inferência. Partindo para os balões de fala, explorar a ideia dos cumprimentos, identificar as línguas e possíveis países de origem e o conhecimento prévio que os alunos dispunham para chegar a tais conclusões (HOLDEN et al., 2000, p.II).

A objetificação e o monopólio avaliativo do *authorteam* em relação às personagens do livro didático – entendemos – dificultam o acontecimento estético, pois ressoam uma visão estática (quase vazia) de enredo, de língua e de cultura.

Considerações finais

O perfil com o qual *as personagens* são apresentadas e o modo como os leitores/estudantes são convidados a interagir com os mais variados *enunciados* (textos, situações comunicativas, etc.) apontam para uma tendência homogeneizadora desses dois elementos estruturadores do livro didático analisado. Essa tendência pode ser vinculada a uma perspectiva estática que orienta a caracterização das personagens, que podem ser associadas à previsibilidade de comportamento e ações. Elas permanecem inalteradas, como já indicado no texto, pois não mudam com as circunstâncias. Nesse sentido, as personagens fictícias estudadas oferecem ao leitor/estudante pouco espaço para construir novos significados e elaborar novas construções de sentido. A possibilidade, portanto, de o aluno interagir com as personagens e os textos do LD, no sentido de construir alternativas ficcionais, projetando outras possibilidades estéticas e alternativas de sentido é, entendemos, esvaziada pelas propostas elaboradas pelo *authorteam* do livro didático analisado.

Nesse sentido, a ausência de plenivalência de vozes no texto e a duplicação dos centros de valores do *authorteam* e das personagens no LD, bem como a proposta de atividades que tendem a promover a duplicação dos centros de valores do *authorteam* e dos estudantes fragilizam o desenvolvimento estético do LD. Parece-nos que esta fragilidade, para além de restringir o diálogo dos estudantes tanto com o LD como com a língua/cultura-alvo, pode limitar a formação desses alunos, uma vez que o componente estético tem um caráter formador. A fragilidade desse componente no LD, associada à perspectiva teórico-metodológica estruturalista da linguagem (como é o caso do LD analisado), pode limitar a formação dos alunos à aprendizagem de estruturas linguísticas, não contemplando o diálogo intercultural, nem a construção de novos sentidos sobre os eventos da vida e da condição humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. O autor e o herói. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- _____. O romance de educação na história do realismo. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CANDIDO, A. A personagem do romance. In: *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968, p.51-80.
- _____. Dialética da malandragem: caracterização das *Memórias de um sargento de milícias*. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros/IEB*, n.8. São Paulo: USP, 1970, p.67-89.
- HOLDEN, S. *Tech teens: teacher's book 1*/ Susan Holden et al. São Paulo: Macmillian, 2000.
- HOLDEN, S. *Tech teens: student's book 1*/ Susan Holden, Carla Giannasi Muccillo. São Paulo: Macmillian, 2000.
- MORSON, G. S. & EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.
- TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Recebido em 15/03/2012

Aprovado em 25/06/2012