

407
R328 d
2003

DILYS KAREN REES

LEI DO DIREITO AUTORAL
T
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

O DESLOCAR DE HORIZONTES:
UM ESTUDO DE CASO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM
LÍNGUA INGLESA

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



141220311

imp. 03/04/06

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística
Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Gohn

Belo Horizontes

2003

LIVRO DE CONSULTA
NÃO PODE SER EMPRESTADO

Tese aprovada em 25/02/2003 pela Banca Examinadora constituída
pelos Professores Doutores:

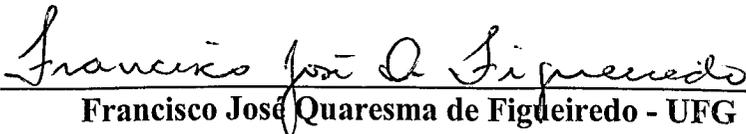
DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei nº 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



Carlos Alberto Gohn - UFMG
Orientador



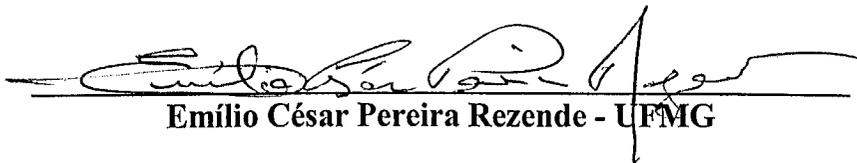
Maria Clara Bonetti Paro - UNESP



Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG



Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG



Emílio César Pereira Rezende - UFMG

LIVRO DE CONSULTA
NÃO PODE SER EMPRESTADO

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

Aos meus pais que me deram a oportunidade de
conhecer os caminhos das diferenças culturais e
me apontaram o diálogo entre o “eu” e o “Tu”:

“Quem se aproxima com humildade da fonte da
doçura sem conseguir pelo menos alguma doçura?
Quem permanece junto a um bom fogo sem
receber calor algum? Tu és a fonte sempre plena e
superabundante, o fogo que arde sem cessar e
jamais se apaga”.

(à Kempis, 2001, p.212)

LIVRO DE CONSULTA
NÃO PODE SER EMPRESTADO

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Gohn, pois sem o seu apoio e a sua dedicação não teria conseguido completar essa tese.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Dra. Deise Prina Dutra, pelo apoio e dedicação na realização do meu doutorado.

Ao colega e amigo Prof. Dr. Francisco José Q. de Figueiredo, por estar sempre disposto a ler e a comentar o meu trabalho.

Ao amigo Waldir Hipólito de Carvalho, pela disposição em fazer a revisão inicial explicando as nuances da língua portuguesa.

Aos alunos Ester, Rúbia, Max, Lídia, Cássia, Eneida, João, Magda, Miriam, Tina, Marli, Estela, Marcos, Mara, Paulo e Lara, por terem não somente permitido esse trabalho, mas participado de forma tão entusiasmada.

À Faculdade de Letras da UFG e, especialmente, à Área de Inglês do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, por ter-me concedido dois anos de afastamento para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG e à CAPES, pela bolsa de estudos.

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

In the dialectic of question and answer, form and content (language and subject matter) interact, so that what is understood can affect the form or rules that compose one's horizons. The subject matter opened up by the rules of language can call those rules into question and provoke new rules – or rather, new applications of the rules – and consequently, new modes of perception and action. Thus the particular, finite act of interpretation in language affects human life-forms and makes historical development possible.

Linge, 1997, p. xxxix

RESUMO

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

O presente trabalho focaliza a compreensão intercultural de textos literários de língua inglesa em uma sala de aula de uma universidade pública do Centro-Oeste. É um estudo qualitativo que usa conceitos da etnografia, como a observação participativa (Erickson, 1986; Spindler e Spindler, 1992) para o estudo da sala de aula. Dezesete alunos da disciplina Literatura Americana II do quinto ano do curso de Letras Português/Inglês participaram da pesquisa. Teve a duração de dois semestres de um ano letivo em que a aula foi observada por meio de anotações de campo, gravações em áudio e coleta de documentos. Alguns alunos também foram entrevistados.

O conceito de domínio cultural da etnografia (Spradley, 1980) foi usado na análise inicial dos dados que se deu durante o ano da observação. Conceitos da filosofia hermenêutica de Gadamer (1999) como a conversação hermenêutica que leva à compreensão; a polaridade do estranho e do familiar; a compreensão que se define como a fusão de horizontes foram usados na análise dos dados subsequente à coleta. Conceitos da teoria da recepção de leitura de Iser (1978) como a visão errante do leitor, o primeiro e o segundo plano na leitura; o significado e a significância da leitura também foram usados na análise.

A pesquisa se caracteriza como interdisciplinar, buscando integração entre a lingüística aplicada, pois estuda a língua em uso; a antropologia etnográfica, pois usa conceitos da etnografia para o levantamento e a análise dos dados; a filosofia hermenêutica, pois usa conceitos da hermenêutica de Gadamer para analisar os dados; a teoria da recepção de leitura, pois usa conceitos de Iser ao analisar os dados.

O presente trabalho contribui para os estudos da compreensão intercultural levantando sugestões e questionamentos sobre os caminhos da compreensão em sala de literatura em L2.

ABSTRACT

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

This paper examines the intercultural comprehension of English language literary texts in a classroom at a public university in the "Centro-Oeste" region of Brazil. Seventeen students of an American Literature II class of the fifth year of the "Letras" Portuguese/English (Teacher Certificate) course participated in the study. It is a qualitative study which used the concept of participant observation (Erickson, 1986; Spindler and Spindler, 1992) taken from ethnography to observe the classroom. It had the duration of two semesters of an academic year in which the class was observed using field notes, audio tapes and in which documents were gathered. Several students were also interviewed.

The concept of cultural dominion from ethnography (Spradley, 1980) was used in the initial analysis, which took place during the year of the data collection. Concepts from Gadamer's (1999) philosophical hermeneutics, such as the hermeneutical conversation which leads to comprehension; the polarity of the strange and the familiar; comprehension defined as a fusion of horizons, were used in the subsequent analysis. Concepts from Iser's reception theory of reading, such as the reader's wandering point of view; the foreground and background; meaning and significance, were also used in the analysis.

The research can be characterized as interdisciplinary as it seeks to integrate applied linguistics, for it studies language in use; anthropological ethnography, for it uses concepts from ethnography to collect and analyze the data; philosophical hermeneutics, for it uses concepts from Gadamer to analyze the data, and the reception theory of reading, for it uses concepts from Iser in the data analysis.

The present study contributes to research in intercultural comprehension as it presents suggestions and poses questions about the paths of comprehension in the L2 literature classroom.

SUMÁRIO

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

INTRODUÇÃO	11
Modelos de leitura e a questão da conceitualização do ato de leitura	13
<i>O modelo psicolinguístico da leitura</i>	13
<i>O modelo cognitivo: a noção de esquemas</i>	14
<i>O modelo interativo de leitura</i>	15
<i>A abordagem das teorias de recepção</i>	15
<i>Exemplos de trabalhos sobre leitura produzidos no Brasil</i>	16
A sala de aula de literatura em L2	17
Pressupostos teóricos	18
<i>O conceito de cultura</i>	19
<i>A micro-cultura da sala de aula</i>	20
<i>A filosofia hermenêutica</i>	20
<i>A abordagem de recepção de Iser</i>	21
Objetivos	22
Perguntas de Pesquisa	22
Metodologia	23
Os capítulos da tese	24
CAPÍTULO 1 -OBSERVANDO O HORIZONTE: A FILOSOFIA HERMENÊUTICA E A SUA APLICAÇÃO À ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA	26
1.0 O projeto gadameriano	28
1.1 A lingüisticidade do mundo	30
1.2 A experiência hermenêutica e a segunda língua	32
1.3 Características gerais da compreensão	35
1.4 A compreensão e o caráter original da conversação	38
1.5 A compreensão e a polaridade do familiar e do estranho	40
1.6 A compreensão é a fusão de horizontes	42
1.7 A compreensão e o ser experimentador	44
1.8 A hermenêutica e o texto escrito	46
1.9 A compreensão do texto escrito em uma segunda língua	48
1.10 As metáforas e a compreensão cultural	49
1.11 Percursos	53
CAPÍTULO 2 -O ÂMBITO DE VISÃO: A METODOLOGIA E A DESCRIÇÃO DO ESTUDO	54
2.0 A proposta do estudo	54
2.1 O paradigma positivista e o paradigma construtivista	56
2.1.1 A ontologia	56
2.1.2 A epistemologia	57
2.1.3 A metodologia	57
2.2 A crise da representatividade	58
2.3 A pesquisa qualitativa e a etnografia	60
2.4 A estrutura do estudo	65
2.4.1 O campo pesquisado	65
2.4.1.1 As matérias cursadas	65
2.4.1.2 A Literatura Americana II	66
2.4.1.3 Os participantes e sua sala de aula	71
2.4.1.4 Os critérios da sala de aula	74
2.4.1.5 A escolha do campo	75
2.4.1.6 O tempo no campo	76
2.4.2 O tipo de observação e a coleta de dados	77

2.4.2.1 Os instrumentos da coleta	77
2.4.2.2 Os pré-conceitos na coleta de dados	80
2.4.2.3 Fatores extra-sala influentes na coleta de dados	80
2.4.3 O processo de análise	82

CAPÍTULO 3 - O DESLOCAR DE HORIZONTES	90
3.1 Em primeiro plano - o estranho	92
3.1.1 Dia 11 de maio, Ano I: Aula sobre o conto Grandparenting de John Updike	92
3.1.1.1 A vinheta	92
3.1.1.2 Os personagens do conto, Grandparenting de John Updike	93
3.1.1.3 Primeiro trecho do conto, Grandparenting de John Updike	93
3.1.1.4 Primeiro recorte da discussão realizada em sala sobre o trecho	94
3.1.1.5 A análise do primeiro recorte	95
3.1.1.6 Segundo recorte da discussão realizada em sala sobre o trecho	100
3.1.1.7 A análise do segundo recorte	100
3.1.1.8 Terceiro recorte da discussão realizada em sala	102
3.1.1.9 A análise do terceiro recorte	103
3.1.1.10 18 de junho, Ano II, a voz da professora/relatora	107
3.1.1.11 Segundo trecho do conto a ser discutido	108
3.1.1.12 A discussão realizada, em sala, sobre o trecho	108
3.1.1.13 A análise da discussão	110
3.1.2 Dia 15 de junho, Ano I: The Glass Menagerie de Tennessee Williams	114
3.1.2.1 A cena 7	115
3.1.2.2 A escolha da apresentação	116
3.1.2.3 A vinheta da apresentação	116
3.1.2.4 A discussão sobre a apresentação	117
3.1.2.5 A vinheta da discussão sobre a cena 7	119
3.1.2.6 01 de fevereiro - Ano III, a voz da professora/relatora	120
3.1.3 Percursos	120
3.2 Em primeiro plano - o familiar	121
3.2.1 Dias 01 - 15 de junho, Ano I - The Glass Menagerie de Tennessee Williams	122
3.2.1.1 A vinheta - 01 de junho, Ano I	122
3.2.1.2 Primeiro recorte da discussão em sala de aula - 01 de junho, Ano I	123
3.2.1.3 Segundo Recorte da discussão em sala de aula - 01 de junho, Ano I	124
3.2.1.4 Terceiro recorte - Apresentação - dia 08 de junho, Ano I	125
3.2.1.5 Quarto Recorte - Apresentação - dia 08 de junho, Ano I	126
3.2.1.6 Resumo das falas sobre Amanda - dias 01 - 15 de junho, Ano I	127
3.2.1.7 Quinto Recorte - Discussão em sala de aula - dia 01 de junho, Ano I	129
3.2.2 Dia 17 de agosto, Ano I - Poemas de Allen Ginsberg	129
3.2.2.1 A vinheta	131
3.2.2.2 Trecho do poema Sunflower Sutra de Allen Ginsberg	132
3.2.2.3 Recorte da discussão sobre Sunflower Sutra	132
3.2.2.4 Análise da discussão	133
3.2.3 Percursos	136
3.3 A fusão de horizontes na leitura dos alunos	136
3.3.1 The American Dream (O Sonho Americano)	137
3.3.1.1 Recorte do dia 25 de maio - Ano I	138
3.3.1.2 A análise do recorte	139
3.3.1.3 Recorte do dia 27 de setembro - Ano I e a sua análise	139
3.3.1.4 Recortes do dia 19 de outubro - Ano I	140
3.3.1.4.1 Primeiro momento	141
3.3.1.4.2 Segundo momento	141
3.3.1.4.3 Terceiro momento	141
3.3.1.5 A análise dos recortes	141
3.3.2 A experiência do imigrante	143
3.3.2.1 A vinheta - 03 de agosto, Ano I	144

3.3.2.2	03 de agosto - Ano I, a voz da professora/observadora.....	145
3.3.2.3	A análise da aula	145
3.3.2.4	A aula do dia 22 de novembro - Ano I.....	149
3.3.2.5	Trecho do poema warm heart contains life de Evangelina Vigil.....	149
3.3.2.6	Recortes das análises em que houve fusão de horizontes.....	150
3.3.2.6.1	Recorte da análise feita pela aluna – Ester.....	150
3.3.2.6.2	Recorte da análise feita pela aluna - Mara.....	150
3.3.2.6.3	Recorte da análise feita pelo aluno – João	150
3.3.2.7	A análise dos recortes.....	151
3.3.3	Percursos	152
CAPÍTULO 4 - A FUSÃO DE HORIZONTES.....		154
4.1	O percurso dos alunos participantes da pesquisa.....	155
4.2	O percurso da professora/observadora/relatora.....	161
4.3	Reverendo as perguntas de pesquisa.....	164
4.3.1	Quais elementos do horizonte cultural do aluno/leitor se evidenciaram na conversação hermenêutica da compreensão?	165
4.3.2	Quais elementos do horizonte cultural, pressupostos na tradição dos textos estudados, são trazidos à evidência ou ignorados na conversação hermenêutica da compreensão?	165
4.3.3	Como se evidencia a fusão de horizontes culturais de modo que a recepção do texto por parte do aluno se dá de forma rica, isto é, de forma a explorar as nuances presentes no texto?.....	166
4.4	As limitações do estudo	167
4.5	Implicações para o ensino de literatura em L2	167
	Concluindo o trabalho	168
REFERÊNCIAS.....		170
ANEXOS.....		187
	ANEXO A - Os domínios culturais de Spradley (1980, p. 93).....	188
	ANEXO B - Quadro usado para levantar os domínios culturais (Spradley, 1980, p. 94).....	189
	ANEXO C - Quadro que exemplifica o levantamento do domínio cultural de atribuição	190
	ANEXO D - Questionário - English Use Questionnaire - Aplicado dia 05 de abril - Ano I.....	192
	ANEXO E - Recorte, para fins de amostragem, das anotações de campo condensadas, do dia 27 de outubro - Ano I.....	193
	ANEXO F - Recorte, para fins de amostragem, das anotações de campo longas, do dia 27 de outubro - Ano I.....	194
	ANEXO G - Recorte, para fins de amostragem, do diário do dia 01 de junho - Ano I.....	195
	ANEXO H - Recorte, para fins de amostragem, da transcrição da gravação da aula do dia 05 de outubro - Ano I.....	196
	ANEXO I - Recorte, para fins de amostragem, da transcrição da entrevista com João e Míriam do dia 17 de agosto - Ano I.....	198
	ANEXO J - Exemplos, para fins de amostragem, dos tipos de exercícios feitos pelos alunos durante o ano escolar.....	199

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

INTRODUÇÃO

Discerning cultural patterns can seem an unending and at times frustrating endeavor. But when a pattern emerges, it's like turning on a light in a dark room.

Seelye e Wasilewski (1996, p.xviii)¹

A motivação para realizar este estudo decorre, primeiramente, do fato de eu ter sempre vivido entre duas ou mais culturas. Nasci na África, em Ntendenguele, Cabinda, Angola, aprendendo a língua portuguesa juntamente com a língua inglesa, já que meu pai era galês e minha mãe canadense. Mudei para o Congo, esqueci o português e aprendi o kikongo brincando com as crianças da aldeia onde morávamos. Em seguida, mudei para o Brasil, esqueci o kikongo, mas não as brincadeiras e as comidas africanas. Aqui, aprendi português novamente e adquiri um gosto por galinhada com guariroba, pamonha e pão de queijo. Ao mesmo tempo, falávamos inglês em casa e comíamos “roast beef and yorkshire pudding” nos almoços de domingo. Na adolescência fui morar no Canadá onde me naturalizei canadense, perdendo assim a cidadania britânica que herdei do meu pai. Morando no Canadá, no entanto, nunca esqueci o Brasil, e eu e meu irmão decidimos que íamos passar as nossas vidas adultas vivendo no Brasil, após terminarmos os estudos no Canadá.

1. Discernir padrões culturais pode dar a impressão de um empreendimento sem fim e, às vezes, frustrante. Mas, quando um padrão emerge, é como acender uma luz em um quarto escuro. (Todas as traduções doravante serão feitas por mim.)

Nesse percurso, notei que havia momentos de dificuldades de comunicação. Na África, de vez em quando, era chamada de “membro do reino animal” por eu ter olhos claros iguais aos gatos e não olhos castanhos como convinha a um ser humano. Uma vez, na Avenida Goiás, em Goiânia, fui queimada por um cigarro e ouvi “Yankee go home”. Aprendi que ser diferente, às vezes, não é uma coisa boa. Mas, ao mesmo tempo, havia os momentos de união, de alegria, de entendimento, nos quais as diferenças eram absorvidas no ato de comunicação. O fato de ser equilibrista entre duas culturas tem me acompanhado durante toda a vida e me despertou para questionamentos sobre a comunicação entre culturas.

Na vida acadêmica, eu me interessei pelo estudo da leitura em segunda língua (L2)², vista como sócio-historicamente situada, isto é, entendendo-se que o saber não é neutro, mas se constrói em situações específicas: sociais, culturais e históricas (Pennycook, 1990). A sala de aula não é, tampouco, um lugar neutro, isolado de questões sociais, culturais e políticas (Apple, 1979). Quando não situamos a sala de aula em seu contexto, passamos a discuti-la como algo abstrato e neutro. Concomitantemente, o professor e o aluno passam a ser considerados como seres universais e uniformes. Nessa visão, a linguagem se reduz a um sistema que transmite informação, enquanto seu papel como sistema ideacional é ignorado (Seelye, 1997; Byram e Fleming, 1998; Revuz, 1998). Como consequência, o conceito de leitura se vê simplificado e a leitura passa a ser considerada como uma habilidade técnica a ser adquirida em sala de aula (Orlandi, 1987; Coracini, 1995). Portanto, tiram-se o conflito e as diferenças, e reduz-se o ato de ler ao cumprimento de certas tarefas pedagógicas.

Na minha dissertação de Mestrado, *Os 'Graded Readers': análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira* (PUC-SP, 1993), discorri sobre o conceito de leitura subjacente, examinando os livros suplementares (*Graded Readers*) publicados pelas Editoras Longman e Heinemann.³ Nesses livros, o aluno/leitor e o

2. O termo “segunda língua” (L2), neste trabalho, designa uma língua que não seja a “primeira língua” (L1). No caso do Brasil, para a maioria da população, a L1 é a língua portuguesa. A língua inglesa, portanto, é uma L2. (cf. Richards, Platt e Platt, 1992, p. 142).

3. A dissertação analisou conceitos de leitura presentes em manuais sobre o uso dos “Graded Readers”. Também analisou “Graded Readers” em termos da simplificação e as consequências para o aluno/leitor brasileiro.

professor são tratados como seres universais e uniformes (Rees, 1995). Os conflitos e as diferenças culturais são eliminados (Rees, 1998a).

A sala de aula em que se ensina leitura é considerado como um lugar neutro, podendo existir dessa forma, tanto no Brasil quanto no Paquistão ou no Quênia. Os livros suplementares são apresentados como uma solução para quaisquer dificuldades relacionadas à leitura que se apresentem na sala de aula de segunda língua (L2).

No final da dissertação, afirmei, "(f)az-se necessária a percepção de que a diferença tem o direito de existir e de que é nessa diferença que se criará a identidade brasileira do ensino de língua inglesa" (Rees, 1993, p. 133).

Essa preocupação com as diferenças e as diversidades vivenciadas em sala de aula continua a influenciar o presente trabalho.

Modelos de leitura e a questão da conceitualização do ato de leitura

Para melhor delimitar os termos a serem usados na apresentação dos objetivos e das perguntas de pesquisa, examinarei, a seguir, alguns modelos e abordagens de leitura. Esta discussão permitirá o caminhar ao encontro de uma resposta mais satisfatória para a questão: o que é ler?

O modelo psicolinguístico da leitura

Goodman (1970) definiu a leitura como um processo psicolinguístico complexo, através do qual o leitor constrói o significado do texto. Sendo um processo ativo de construção mental, há nele mais informação dada pelo cérebro do que recebida pelos olhos. No modelo de Goodman, o leitor é ativo: planeja, toma decisões e coordena as estratégias e habilidades necessárias para processar a leitura.

Dentro desse modelo, Smith (1978) descreveu a leitura como não linear, isto é, como não sendo decodificada palavra por palavra. A parte visual não é a mais importante no processo, pois o papel da memória é fundamental na construção da leitura. Ao ler, os estímulos visuais do texto dependem da memória para serem processados com sucesso. O leitor usa o visual - a página impressa - e a parte não visual - o conhecimento de língua e de mundo - para processar a leitura.

Esse modelo de leitura questionou a concepção estruturalista, que partia de uma visão mecanicista e linear de leitura, na qual o ponto de partida eram as unidades menores - letras, palavras - para se chegar às unidades maiores - parágrafos, textos inteiros (Silberstein, 1987, p. 28).

O modelo cognitivo: a noção de esquemas

Neste modelo, as palavras, ao serem lidas, evocam conceitos associados, já armazenados em esquemas organizados hierarquicamente (Rumelhart 1977⁴ citado por Samuels e Kamil, 1984, p. 209 passim). Cada esquema contém a descrição de uma classe de conceitos e é composto por subesquemas.

O conhecimento de mundo organizado em esquemas é formado por todo conhecimento que um indivíduo possui de língua e de mundo (Meurer, 1985, p. 33). Os esquemas são capazes de prever situações novas e podem ser ativados de duas maneiras, de forma “top-down” (descendente) e de forma “bottom-up” (ascendente) (Kato, 1987a). A primeira maneira é dedutiva e movida conceitualmente (conceptually driven). A segunda é indutiva e movida pelos dados visuais (data driven) (Evans, 1988). Para que a compreensão se concretize, tanto a forma descendente quanto a forma ascendente são utilizadas pelo leitor.

Como consequência desse modelo de leitura, o conhecimento prévio do leitor/aluno passou a ser considerado na elaboração de listas de leitura (reading lists) (Nuttal, 1989). A parte da aula de leitura denominada de “pré-leitura” é enfatizada, a fim de se explorar o conhecimento prévio do aluno. Passaram a ser pesquisadas as estratégias de aprendizagem, enfocando-se, também, as estratégias de leitura (Oxford, 1990, p. 51; Rubin e Thompson, 1994, p. 91). As falhas de compreensão na leitura deixaram de ser consideradas como erros para serem consideradas apenas as razões para as suas ocorrências (Carmagnani, 1992, p. 37).

4. RUMELHART, D.E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (Ed.). *Attention and performance* (Vol. 6). N.J.: Erlbaum, 1977.

O modelo interativo de leitura

Neste modelo, a leitura é um processo de interação entre o autor, o leitor e o texto. O autor tem a responsabilidade de deixar pistas suficientes no texto para permitir que o leitor reconstrua o caminho que ele percorreu (Kleiman, 1989, p. 66). Por outro lado, o leitor não deve ir ao texto com idéias preconcebidas e inalteráveis. Ao recusar-se a mudar as suas crenças, o leitor dificulta a compreensão. O leitor é visto como um participante cooperativo do ato de leitura (Kato, 1987b, p. 73).

A abordagem das teorias de recepção

A abordagem das teorias de recepção pressupõe que o significado do texto é construído pelo leitor, pois o leitor tem a sua história de leitura e produz sentido dentro de uma determinada comunidade interpretativa (Fish, 1980; Grigoletto et al, 1987; Coracini, 1990). O texto não traz em si um sentido a ser “des-coberto” pelo leitor. Ao contrário, o leitor, na sua historicidade determina e produz as leituras do texto. Foucault (1969⁵ citado por Grigoletto et al, 1987, p. 90) afirma que os textos, “ne sont désormais rien d'autre que des graphisme entassés sous la poussière des bibliothèques, dormant d'un sommeil vers lequel ils n'ont pas cessé de glisser depuis qu'ils ont été prononcés...”⁶ O texto passa a ter vida, na medida em que o leitor retira o livro da prateleira e passa a lê-lo.

Ao ler, o leitor busca compreender o texto. Essa compreensão implica uma interpretação que consiste em um movimento entre as projeções do leitor e os novos significados que emergem do texto (Iser 1978; Risser, 1997; Gadamer, 1999). Essas projeções são produtos sócio-históricos e culturais, fazendo com que haja leituras diferentes do mesmo texto, feitas por pessoas vindas de tradições diferentes, como também, leituras diversas feitas pela mesma pessoa, em momentos diferentes. Isto é, o papel do leitor pode ser realizado de maneiras diferentes de acordo com as circunstâncias individuais ou

5. FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Édition Gallimar, 1969.

6. “não são outra coisa além de grafismos empilhados na poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não cessaram de movimentar-se desde que foram pronunciados...” (Neste trabalho, utilizarei as citações na língua original, colocando as traduções nas notas de rodapé. Com isto, desejo admitir a minha inter-textualidade e evitar, o máximo possível, o silenciamento da diversidade de vozes que compõem meu texto.)

históricas (Iser, 1978, p. 37). Segundo Gadamer (1999, p. 571), “a leitura compreensiva não é a repetição de algo passado, mas participação num sentido presente”, pois “...na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido, à situação atual do intérprete” (Ibidem, p. 460).

Não existe, portanto, uma interpretação fixa do texto, que deve ser transmitida de leitor para leitor e de geração para geração. Ao contrário, o texto sempre se abre para novas interpretações, pois o significado dado a um texto “...is not a definable entity but, if anything, a dynamic happening”⁷ (Iser, 1978, p. 22).

Essas interpretações mantêm o texto vivo no presente e, muitas vezes, vão além das projeções do autor inserido no seu tempo histórico: “(i)t may be that the creator of a work intends the public of his time, but the real being of a work is what it is able to say, and that stretches beyond every historical limitation”⁸ (Gadamer, 1977, p. 96).

Podemos pensar nas peças de Shakespeare, como um exemplo desse fato, já que no momento presente, elas adquirem novas leituras e interpretações no cinema, como nos filmes *Romeu e Julieta* (*Romeo and Juliet*); *Macbeth*; *Muito Barulho Sobre Nada* (*Much Ado About Nothing*); *Hamlet*; *Sonho de Uma Noite de Verão* (*A Midsummer Night's Dream*).

Exemplos de trabalhos sobre leitura produzidos no Brasil

Cito, a seguir, alguns exemplos de trabalhos produzidos por pesquisadores brasileiros que focalizam a leitura na sala de aula.

No livro organizado por Coracini (1995), os autores se propõem, do ponto de vista da interface entre a análise do discurso e a desconstrução, a refletir sobre o discurso da sala de aula de leitura, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira.

Kleiman e Moraes (1999), por sua vez, fazem uma proposta que leva em consideração a linearidade e a fragmentação do currículo. Elas propõem um trabalho que ajuda a criar projetos interdisciplinares com o objetivo de desenvolver leitores competentes.

7. “...não é uma identidade passível de definição mas, se qualquer coisa, um acontecimento dinâmico”.

8. “(p)ode ser que o criador de uma obra pretenda atingir o público do seu tempo, mas a verdadeira existência da obra é o que ela é capaz de dizer e isto se estende para além de toda limitação histórica”.

Marcuschi (1999) desenvolve um estudo da leitura em língua materna, que investiga os processos inferenciais, situados em um universo cultural cognitivo. Os participantes do estudo foram alunos de graduação e de pós-graduação.

Nardi (1999) elabora um estudo que focaliza a metáfora e a compreensão de leitura em L2 como um evento social no qual o significado se desenvolve por caminhos definidos pelo grupo. Participaram do estudo alunos de graduação do curso de Biblioteconomia.

Dell'Isola (2001) desenvolve um estudo que focaliza os determinantes sócio-culturais das leituras produzidas por alunos de classes sociais diferentes.

O presente trabalho se insere nessa preocupação com a sala de aula, já que examinarei a compreensão intercultural que é produzida quando o aluno/leitor encontra um texto de um autor da Literatura Americana.

A sala de aula de literatura em L2

Levando-se a discussão sobre leitura na direção da leitura do texto literário⁹, observa-se que, com frequência, o modelo de transmissão tem sido seguido nas aulas de literatura (Maybin, 1996, p. 254). Isto é, transmite-se o significado do texto canônico para o leitor, mediado pela voz da autoridade na pessoa do professor ou do crítico. Essa autoridade é estabelecida dentro da academia e do mundo letrado.¹⁰

A consequência de um conceito como esse é que todos os conflitos e diferenças tendem a ser eliminados em favor de uma interpretação única. Em minha prática de sala de aula, observei que o aluno, em muitas instâncias, prefere ler o texto crítico a ler o texto literário, a fim de “des-cobrir” o significado “verdadeiro” do conto, do poema, do romance, na voz da autoridade instituída (Rees, 1998b).

9. Trata-se aqui de disciplinas de literatura e não de disciplinas que usam a literatura no ensino de línguas.

10. Segundo Eagleton (1994, p. 12), o cânone literário é um construto social. Concordando com Eagleton, Maybin (1996, p. 240) aponta o fato de que o cânone literário usado atualmente nas escolas inglesas e que inclui Chaucer, Shakespeare, Spenser, Milton, Fielding, Wordsworth, Shelley, Keats, Browning, Shaw entre outros, foi formulado nos anos de 1920 e 1930 por um grupo de críticos literários de Cambridge, cujos mais conhecidos são F.R. Leavis, I.A. Richards e T.S. Eliot. Para Easthope (1991, p. 11), os estudos literários têm uma epistemologia empírica; uma prática pedagógica própria; um campo de estudo que separa o cânone literário da cultura popular e partem da pressuposição de que o texto canônico é estável.

Em uma aula de literatura em L2, lida-se com o fato de que o aluno está lendo textos que são produtos da sociedade na qual a língua é falada como L1. Segundo DaMatta (1994, p. 49), a literatura não é simplesmente uma fotografia de uma sociedade, mas é um meio pelo qual a sociedade fala e se manifesta. Assim sendo, o aluno, ao ler um texto literário na L2, participa de um diálogo entre as duas culturas: a sua cultura e a cultura na qual a língua é falada como L1 (Anspach, 1998). Esse diálogo faz com que o aluno/leitor seja como um viajante, que retorna a seu lar com novas experiências (Gadamer, 1999, p. 650). Dessa maneira, o horizonte do texto e o horizonte do aluno/leitor, se fundem, pois, “understanding is always the process of the fusing of such alleged horizons existing in themselves”¹¹ (Gadamer 1960¹² citado por Linge, 1977, p. xix).

Portanto, quando o aluno lê o texto literário na L2, encontrará elementos, na sua resposta ao texto decorrentes do seu horizonte cultural (Zyngier, 1999, p.3; Gadamer, 1999, p. 575). Mas, ao assumir uma postura de abertura ao outro há uma possibilidade de se ouvirem as vozes daqueles culturalmente distantes¹³ (Risser, 1997, p. 102).

Pressupostos teóricos

Apresentarei, a seguir, os pressupostos teóricos básicos do presente trabalho.

11. “...a compreensão é sempre o processo da fusão de tais horizontes existentes neles próprios...”

12. GADAMER, H.G. *Wahrheit und methode: grundzüge einer philosophischen Hermenutik*. Tradução de D.E. Linge. Tübingen: Mohr, 1960, p. 289.

13. Não podemos deixar de lembrar Bakhtin ao falarmos sobre vozes culturalmente distantes ou vozes diferentes. Segundo Bakhtin (1998, p. 293), “language...lies on the borderline between oneself and the other” (“a língua... se encontra na fronteira entre si mesmo e o outro”). A língua não é um sistema normativo de formas, mas um conceito heteroglóssico de mundo. “Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life...”. (“Cada palavra tem o sabor do contexto ou contextos em que ela viveu sua vida socialmente carregada...”) (Bakhtin, 1998, p. 293). Assim, quando uma palavra é falada, há condições - sociais, históricas, meteorológicas, fisiológicas - que fazem com que a palavra tenha um significado diferente do que em qualquer outro contexto. Para Bakhtin (1998), todo dizer é heteroglóssico (Ibidem, p. 428). Por sua vez, o discurso pedagógico tem sido um discurso unívoco por se basear no falante nativo ideal, falando com uma voz em todas as situações por meio de um código lingüístico universal. Para Bakhtin (1998, p. 325) “the double-voiced discourse” (“o discurso de duas vozes”) ocorre quando falamos usando outras vozes. Os estudos literários foram o campo no qual os conceitos de Bakhtin se aprimoraram. Sua utilização tem acontecido também em estudos voltados para a leitura e a educação.

O conceito de cultura

A palavra cultura tem muitas definições, fato esse que atesta a complexidade do fenômeno da cultura humana. Isso ocorre pelo fato de cada estudioso definir cultura sob perspectivas diferentes. Assim sendo, um antropólogo poderia definir cultura como uma força motriz que une um grupo social; um psicólogo poderia considerá-la como um padrão mental individual; um profissional da área de comunicação poderia definir cultura como a principal variável a ser considerada no ato da comunicação (Damen, 1986, p. 20).

Para este trabalho, utilizo uma abordagem de cultura como, "...learned and shared human patterns and models for living"¹⁴ (Ibidem, p. 23). É possível, portanto, dizer que:

... cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades adquiridas através de um processo de aprendizagem, e transmitidos ao conjunto de seus membros (Laplantine, 1997, p. 120).

Por sua vez, Kramsch (1998, p. 10) considera que a cultura pode ser definida "...as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings"¹⁵.

O espaço social, a história e o imaginário também fazem parte dos saberes de um grupo humano.¹⁶ Nesse sentido, a cultura é algo que pode conduzir o pensamento e o comportamento humano, mesmo quando a pessoa está fisicamente distante do seu grupo cultural. Cultura, portanto, supõe padrões cognitivos, comportamentais e emocionais. Uma sociedade pode ser vista como uma forma organizada de vida humana que tem uma cultura.

14. "...padrões humanos que são aprendidos e compartilhados e que servem de modelos para a vida".

15. "...a cultura pode ser definida como referindo-se aos membros de uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social e histórico e que têm concepções imaginativas em comum".

16. Sociólogos e estudiosos de estudos culturais usam a palavra cultura, nos termos "cultura popular", "cultura de massa", "cultura de elite". Segundo Kammen (1999, p. 3 – 10 passim), os termos "cultura popular" e "cultura de massa" não devem ser usados como termos sinônimos. A cultura popular existe há séculos. É a cultura do povo manifestada nas festas populares e nas músicas. Os pesquisadores também chamam a cultura popular de cultura pré-tecnológica ou pré-industrial (Ibidem, p. 6). Para Kammen (Ibidem, p. 4), o termo "comunicação de massa" refere-se à comunicação por meio da tecnologia, como por exemplo, por meio de satélites, computadores e internet. Já o termo "cultura de massa" refere-se aos produtos dessa tecnologia, como gibis, comédias seriadas na televisão, revistas, etc. Tradicionalmente, tem existido uma distinção entre "cultura popular" e "cultura de elite". Entendia-se que a cultura popular se preocupava mais em fornecer entretenimento, enquanto que a cultura de elite preocupava-se em transmitir valores culturais. Para Kammen, não há como manter essa forma de classificar eventos culturais, pois, com o advento da cultura de massa, as fronteiras estão em fluxo.

A micro-cultura da sala de aula

Para Erickson (1986, p. 128), ao estudarmos a sala de aula, devemos considerar o caráter local das micro-culturas e o caráter não-local das macro-culturas. Elementos de cultura local, ou micro-cultura, ocorrem quando um grupo humano se reúne ou se associa recorrentemente. À medida que os indivíduos desse grupo social interagem, criam-se "...specific local understandings and traditions".¹⁷ Uma sala de aula é um exemplo de uma micro-cultura, já que os participantes se reúnem regularmente e ali criam tradições locais de comportamento e de relacionamento, como também um entendimento localizado das pessoas e dos eventos (McDermott e Tylbor, 1995, p. 220).

A macro-cultura é não-local, pois faz parte daquilo que é recebido do grupo humano maior do qual o indivíduo faz parte. Ela é recebida de forma inconsciente e é considerada como constituinte do conhecido e o familiar. Nas palavras de Galloway (1997, p. 256):

*The complex system of human thought and behavior that people create and perpetuate in and for association are subtle and profound, so elementally forged as to be endowed by their bearers with the attributes of universal truths...*¹⁸

A sala de aula tem, na perspectiva a ser adotada neste trabalho, a sua micro-cultura, mas é inserida, ao mesmo tempo, em uma macro-cultura.

A filosofia hermenêutica

A proposta deste estudo foi de, no decorrer das aulas de um ano escolar, ouvir e considerar, a partir de uma perspectiva que leva em conta o cultural, as vozes dos alunos ao fazerem as leituras dos textos literários em L2. Julguei ser a filosofia hermenêutica uma base teórica apropriada para a proposta do meu trabalho, por permitir a consideração de diferenças culturais. A filosofia hermenêutica aborda:

17. "...tradições e compreensões locais e específicas".

18. O complexo sistema de comportamento e pensamento humano, que as pessoas criam e perpetuam, ao e para se associarem, é sutil e profundo. É forjado de forma tão natural que os seus usuários atribuem-lhe o conceito de verdade universal.

- a cultura/tradição em que foi escrito o texto¹⁹;
- a cultura/tradição do leitor;
- o estranho que interpela o leitor;
- o familiar que é compartilhado entre leitor e texto;
- a compreensão como interpretação;
- a compreensão como fusão de horizontes.

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

Esses conceitos serão discutidos mais profundamente no primeiro capítulo deste trabalho.

A abordagem de recepção de Iser

Iser (1978) usa conceitos da filosofia hermenêutica de Gadamer (1999) na sua análise da leitura de textos literários. Por essa razão, usarei a sua teoria de recepção, visto que ela considera:

- as leituras em potencial existentes em um texto;
- o ponto de vista errante do leitor (*the wandering point of view*);
- a noção de primeiro plano (*foreground*) e segundo plano (*background*) na realização da leitura;
- a noção de significado (*meaning*) e significância (*significance*).

Esses conceitos serão abordados na análise dos dados no capítulo três.

19. Entende-se por tradição a transmissão de significado dentro da historicidade da compreensão (cf. 1.8 no Capítulo 1 deste trabalho).

Objetivos

Esse trabalho tem como meta geral analisar os procedimentos culturais²⁰ que se evidenciam no processo de compreensão por parte dos alunos que trabalham textos literários em segunda língua.

Na análise dos dados, tenho como objetivos específicos:

1. Identificar e categorizar elementos presentes no horizonte cultural do aluno/leitor;
2. Identificar e categorizar elementos presentes no horizonte cultural da tradição dos textos literários apresentados aos alunos, na sala de aula;
3. Identificar e categorizar elementos no diálogo da compreensão, que levam à fusão ou não dos horizontes culturais, na atividade de leitura do texto em L2 por parte do aluno.

Perguntas de Pesquisa

O presente estudo visa responder às seguintes perguntas:

- a. Quais elementos do horizonte cultural do aluno/leitor se evidenciam na conversação hermenêutica da compreensão?
- b. Quais elementos do horizonte cultural, pressupostos na tradição dos textos estudados, são trazidos à evidência ou ignorados na conversação hermenêutica da compreensão?
- c. Como se evidencia a fusão dos horizontes culturais, de modo que a recepção do texto por parte do aluno se dê de forma rica, isto é, de forma a explorar as nuances presentes no texto?

Isto se adequa ao objeto pedagógico de refletir sobre como é possível “ensinar cultura” (Kramsch, 1993) em sala de aula de L2. Para o presente trabalho, “ensinar

20. Os procedimentos culturais são elaborados no capítulo da análise. Em termos gerais são: 1. Colocar o estranho em primeiro plano; 2. Colocar o familiar em primeiro plano; 3. A fusão de horizontes. Esses procedimentos são detalhados na análise dos dados.

cultura” supõe a sensibilização para o diferente e o estranhamento do que nos é familiar (cf. 1.5, no Capítulo 1).

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso por investigar uma turma de dezessete alunos do quinto ano de Letras - Português/Inglês em uma universidade pública do Centro Oeste durante os dois semestres de um ano letivo.²¹ Segundo Wallace (1998, p. 161), “case studies concentrate on what is unique, i.e. with individual units: an individual student;...a particular group; a particular class...”.²² Por sua vez, Nunan (1992, p. 77) afirma que o pesquisador do estudo de caso “...typically observes the characteristics of an individual unit - a child, a clique, a class, a school, or a community”.²³

Para a coleta de dados, adotei procedimentos baseados nos pressupostos da etnografia. É necessário, para tanto, que a pesquisa seja de média a longa duração (Agar, 1980; Watson-Gegeo, 1988; Spindler e Spindler, 1992). Isto é, o simples uso de algumas técnicas da etnografia, como a entrevista, não caracteriza uma pesquisa como etnográfica. O que a caracteriza é a observação constante, por um tempo contínuo, juntamente com o uso de anotações de campo, gravações e entrevistas. Assim sendo, a minha pesquisa teve a duração de um ano escolar. Usei as seguintes técnicas na coleta de dados: anotações de campo, gravações das aulas, entrevistas e a coleta de documentos (tais como exercícios, cartazes, composições).

Na análise dos dados, usarei os conceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer (1999); os conceitos de recepção de Iser (1978); e os conceitos de domínio cultural, presentes na etnografia de Spradley (1980).

Este estudo é, portanto, qualitativo. Entendo o termo qualitativo como “a commitment to some version of the naturalistic, interpretive approach to its subject matter

21. Denomino esse ano letivo em que coletei os dados de Ano I no intuito de preservar a identidade dos alunos. Os anos subseqüentes em que fiz a análise dos dados denomino Ano II e Ano III.

22. “estudos de caso focalizam o que é único, isto é, unidades individuais: um aluno; ...um grupo específico; uma sala de aula específica...”.

23. “...tipicamente observa as características de uma unidade individual - uma criança, um grupo fechado, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade”.

and an ongoing critique of the politics and methods of postpositivism”²⁴ (Denzin e Lincoln, 2000, p. 8).

Houve o cuidado de fazer um estudo adequado:

- em termos do tempo de observação (Erickson, 1986);
- em termos da escolha de técnicas de coleta de dados adequada às perguntas da pesquisa (Mason, 1995, p. 24);
- em termos de a coleta de dados ser realizada de forma detalhada e sistemática (Spradley, 1980);
- em termos de a análise dos dados representar adequadamente as vozes dos participantes do estudo (Agar, 1980; Noel, 1996).

Almeja-se, portanto, para a realização deste estudo e para a interpretação dos dados, um trabalho de âmbito interdisciplinar²⁵, buscando contribuições da antropologia etnográfica, da hermenêutica filosófica e da teoria de recepção.

O presente trabalho pretende dar uma contribuição para as pesquisas na área de lingüística aplicada que usam a metodologia qualitativa para focalizar a sala de aula de L2 do ponto de vista cultural.

Os capítulos da tese

Eis um breve resumo do conteúdo de cada capítulo deste trabalho:

No primeiro capítulo, que se intitula *Observando o Horizonte: a filosofia hermenêutica e a aplicação à etnografia de sala de aula*, apresento a filosofia hermenêutica que serve de suporte teórico para esta pesquisa. Mostro como ela se aplica a um estudo etnográfico de uma sala de aula.

24. “um compromisso com alguma versão da abordagem naturalista e interpretativa em relação ao assunto estudado e uma crítica contínua da política e dos métodos do pós-positivismo”.

25. Por interdisciplinar entende-se um processo de integração entre várias disciplinas e campos de conhecimento, justificado pela importância da interação entre as diferentes áreas do saber (Siqueira e Pereira, 1995; Schwartzman, 1997).

No segundo capítulo, que se intitula *O Âmbito de Visão: a metodologia e a descrição do estudo*, apresento a metodologia para a realização do trabalho e uma descrição do estudo.

No terceiro capítulo, que se intitula *O Deslocar de Horizontes*, apresento a análise dos dados.

No quarto capítulo, que se intitula *A Fusão de Horizontes*, discuto tanto o percurso dos alunos durante o ano escolar em que se realizou a coleta de dados quanto o meu percurso como professora/observadora/relatora durante os anos da coleta e da análise dos dados. Apresento, finalmente, a implicação do estudo para a sala de aula de literatura em L2.

CAPÍTULO 1

OBSERVANDO O HORIZONTE: A FILOSOFIA HERMENÊUTICA E A SUA APLICAÇÃO À ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA

We must be still and still moving...
T.S. Eliot, *East Coker*²⁶

A palavra *hermenêutica* é derivada do verbo grego “hermeneuein”, que significa interpretar. Dentro da história moderna, essa palavra foi, primeiramente, usada para a interpretação e compreensão da Bíblia. Segundo teólogos da Reforma Protestante, a Bíblia deveria ser interpretada a partir de sua estrutura interna e não a partir de dogmas externos. Essa postura quebrou a leitura unívoca da Bíblia e abriu a possibilidade de outras perspectivas. Mathias Flacius, um pensador luterano do Século XVI, formulou o conceito do círculo da compreensão. A Bíblia deveria ser compreendida numa relação do todo com as partes. A Bíblia (o todo) deveria ser interpretada em função dos livros (as partes) e os livros em função da estrutura geral da Bíblia (Zine, 2000a, p. 3).

Segundo Zine (2000a, p. 1-4 passim.), Schleiermacher (1987)²⁷ expandiu o campo da interpretação hermenêutica para incluir textos além da Bíblia. Segundo ele, para interpretar um texto é preciso uma compreensão adequada das motivações anteriores que levaram a sua escrita. Na concepção de Schleiermacher, há dois tipos de métodos utilizados na experiência hermenêutica:

26. Devemos estar imóveis e contudo mover-nos...

27. SCHLEIERMACHER, F. *Herméneutique*. Tradução de M. Simon. Genebra: Labor & Fides, 1987.

1. A interpretação gramatical, que analisa o texto em função de sua linguagem;
2. A interpretação psicológica, que considera a biografia do autor na compreensão do texto escrito.

Os dois métodos se completam, visto que a vida e a obra de um indivíduo são indissociáveis. A hermenêutica de Schleiermacher conceitualiza o ato de interpretar como uma re-atualização, que traz à tona as verdadeiras intenções do autor. Essas intenções se mostram, na obra que é interpretada, à luz da vida do próprio autor.

Dilthey (1976²⁸, citado por Risser, 1997, p. 57) alarga o campo da hermenêutica para além do estudo de textos, incluindo todas as disciplinas em que a interpretação é necessária. A hermenêutica passa a ser uma teoria geral de interpretação, relacionada a toda vida cultural. Dilthey observa que a compreensão da vida humana tem a estrutura do círculo hermenêutico. Entendem-se os acontecimentos individuais a partir da interpretação dada à vida na sua totalidade e a vida é entendida a partir da interpretação das experiências individuais (Ibidem, p. 4).

Na sua prática hermenêutica, Dilthey insiste no conceito da experiência científica. Em sua concepção, toda experiência interior se mostra por meio de sinais externos, que podem ser estudados de forma científica. Como historiador, Dilthey procurava aplicar o método científico ao estudo histórico.

Gadamer (1999), na sua obra *Wahrheit und Methode*²⁹, faz uma crítica à hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey. Gadamer aponta que a busca de um método fixo que possa ser aplicado às ciências humanas é inútil (Murray, 1999, p.5). Ele procura reposicionar a hermenêutica de modo a evitar as limitações da visão de Schleiermacher e Dilthey. Gadamer postula a finitude da vida humana que se mostra por meio dos pré-conceitos.³⁰

28. DILTHEY, W. *Selected writings*. Tradução de H.P. Rickman. Cambridge: C.U.P., 1976.

29. Uso, como referência neste trabalho, a tradução da Editora Vozes (1999) em língua portuguesa que se intitula *Verdade e Método*. Essa tradução se baseia na 5a. edição (1986) em alemão da obra *Wahrheit und Methode*.

30. A tradução da obra de Gadamer *Verdade e Método* usa a grafia "preconceito". Neste trabalho, no entanto, para facilitar a compreensão da acepção gadameriana da palavra, usarei a grafia "pré-conceito". Os pré-conceitos são os "conceitos prévios" do intérprete. A palavra não é usada no sentido de "falso juízo". Discuto essa acepção na parte 1.7 deste capítulo.

A obra de Gadamer tem ligação estreita com a obra de Heidegger, pois, segundo Silva (2000), Gadamer faz uma interpretação da obra heideggeriana. *Verdade e Método* é a evidência das duas faces existentes na experiência hermenêutica - a interpretação e a criação.

Heidegger elabora um projeto ontológico que se baseia numa analítica do "Dasein" (ser-aí), isto é, "daquele ente que possui uma compreensão, embora vaga, do ser" (Silva, 2000, p.2). É no "Dasein" que os indivíduos se manifestam numa rede de relações. Ter significado é ter um lugar nessa rede. Toda a compreensão é, então, compreensão de si próprio. Compreender, portanto, não é um comportamento cognitivo específico pois, em Heidegger, o círculo hermenêutico tem uma dimensão ontológica. A compreensão depende de um horizonte mutável. Por isso, o círculo é interminável.

Usarei a hermenêutica filosófica como parte de minha sustentação teórica, por entender que a mesma oferece uma visão mais abrangente do que seja a compreensão. Na discussão a seguir, pormenorizarei os pontos pertinentes ao presente estudo.

1.0 O projeto gadameriano

Iniciarei a discussão considerando a experiência universal da vida. Ao passarmos pela vida, encontramos estímulos que fazem com que nos apropriemos dela e construamos o nosso mundo. Essa apropriação passa pela percepção que temos do que está a nossa volta e do que nos acontece. Acreditamos que a percepção que temos do mundo não é um simples reflexo daquilo que chega aos nossos sentidos. A cada momento em que nos vemos envolvidos pelo mundo e engajados no ato de viver, nos tornamos abertos a algo novo e diferente. Ao nos apropriarmos do mundo, somos também apropriados por ele. Nós mudamos e, com a nossa mudança, mudamos o mundo.

Essa apropriação é interpretação, que se faz como uma leitura do que nos vem à percepção. Na concepção de Gadamer (1999, p. 393), compreender é o caráter real e original da própria vida humana. Buscamos, a todo momento, compreender e entender o mundo.

Essa busca é universal, visto que toda a humanidade se vê inserida nesse movimento de interpretação. Esse movimento não é o encontro unilateral com algo externo que deseja ser admitido na nossa vivência. Mas, ao viver, nos vemos inseridos no momento, fazendo

parte do fluxo de compreensão. Por meio desse movimento, nos tornamos acessíveis para o novo e o diferente. Assim, podemos afirmar a universalidade da experiência hermenêutica, ou seja, da experiência interpretativa da vida, já que ela acontece a todo ser humano em todos os momentos da sua vida. A tarefa da hermenêutica filosófica é, portanto, explicar “o milagre da compreensão” (Gadamer, 1999, p. 438).

Nós nos tornamos especialmente conscientes da compreensão, diz Gadamer (Ibidem, p. 641), ao aprender uma segunda língua. Há momentos em que paramos no fluxo da língua estrangeira, dos sons e das palavras estranhas a nossa vivência e perdemos o rumo. Usando a imagem da bússola, é como se perdêssemos o norte e não soubéssemos mais como navegar em um mar desconhecido com estrelas estranhas. Esse momento, que nos acontece no aprendizado de uma segunda língua, ilustra toda a experiência hermenêutica da vida que passa de forma automática e despercebida, por ser inserida em um mundo que já conhecemos (Gadamer, 1977, p. 15). No momento em que encontramos o estranho e o diferente, nos tornamos conscientes da prática hermenêutica do dia-a-dia.

A tarefa da hermenêutica é ontológica e não metodológica (Linge, 1977, p. xi). Ela desloca o olhar de técnicas e metodologias para focalizar a compreensão como sendo um momento episódico e que ocorre entre sujeitos. Nessa acepção, a hermenêutica é parte integrante da nossa existência diária, e não uma forma de conhecimento que discorre sobre ela (Blumenfield-Jones, 1997, p. 5). Assim, a tarefa hermenêutica é preocupar-se em entender as rupturas de compreensão que podem ocorrer no aprendizado de uma segunda língua, numa conversa face a face, na leitura de um texto, na contemplação de uma obra de arte. Em outras palavras, naquilo que pode ocorrer, nos vários momentos da nossa vida diária. Ela se preocupa em descrever o que ocorre em cada momento de interpretação e compreensão que, segundo Gadamer (1999), são partes integrantes do mesmo momento. A definição gadameriana da tarefa hermenêutica ampliou o campo da leitura e da interpretação, como constatamos na descrição de Zine (2000c, p. 8):

Dans la nouvelle pratique herméneutique, outre le texte lisible (le texte écrit) et le texte dicible (le discours et l'expression), le texte visible (l'action, l'oeuvre,

*les rapports sociaux, les événements historiques, etc.) se donne à voir et à interpreter.*³¹

No momento hermenêutico, há uma preocupação em criar uma ponte entre o mundo familiar, em que nos situamos, e o significado estranho que se recusa a assimilar-se ao horizonte do nosso mundo (Linge, 1977, p. xii). Esse momento se processa como uma conversa composta de perguntas e respostas, sem que haja uma palavra final e última (Risser, 1997, p. 169). A compreensão é possível no momento em que um significado surge na linguagem da conversa, do vaivém da pergunta e resposta que compõem o momento hermenêutico. Com isso não estamos afirmando que a hermenêutica se constitui em uma reconstrução de significados presentes e independentes do próprio momento hermenêutico, mas que o significado se produz por meio da conversa que se trava nesse momento. Essa conversa e a compreensão são constituídas lingüisticamente.

1.1 A lingüisticidade do mundo

Gadamer, na hermenêutica filosófica, afirma a primazia básica da lingüisticidade. Segundo esse posicionamento, “(a) linguagem não é somente um dos dotes, de que se encontra apetrechado o homem, tal como está no mundo, mas nela se baseia e representa o fato de que os homens simplesmente têm mundo” (Gadamer, 1999, p. 643). É por meio da linguagem que o ser humano constitui a existência do mundo, visto que a relação humana com o mundo é lingüística. O homem toma posse do seu mundo e o incorpora através da linguagem, seja qual for a sua cultura. O homem traz o mundo à fala usando a linguagem. Referindo-nos novamente às palavras de Gadamer (1977, p. 35), vemos que “(r)eality does not happen behind the back of language...reality happens precisely within language”.³²

Ao afirmar a lingüisticidade universal do mundo, esclareço que não há, primeiramente, um contato extra-lingüístico com o mundo que, em seguida, é colocado na corrente da linguagem. O inteligível não é copiado na linguagem, mas toma forma na linguagem (Risser, 1997, p. 149). Entendo que a linguagem é dinâmica. É a própria

31. Na nova prática hermenêutica, além do texto escrito e do texto dizível (o discurso e a expressão), o texto visível (a ação, a obra de arte, as ligações sociais, os acontecimentos históricos etc.) pode ser visto e interpretado.

32. “(a) realidade não ocorre por detrás da linguagem...A realidade ocorre precisamente dentro da linguagem”.

linguagem que produz o movimento do significado. O nosso ser se constrói lingüisticamente e constitui o mundo de forma lingüística: "(l)anguage is the fundamental mode of operation of our being-in-the-world and the all-embracing form of the constitution of the world"³³ (Gadamer, 1977, p. 3).

Ao viver numa língua, estamos penetrados pelas palavras que usamos para nos referirmos ao mundo. Essas palavras nos parecem adequadas e apropriadas para expressarem o nosso viver. Elas constituem a nossa psique, a nossa maneira de nos relacionarmos com o mundo. A língua é "o material fundador" do nosso ser (Revuz, 1998, p. 217). Nela nos movemos e constituímos o nosso estar-no-mundo. A língua, portanto, sempre precede o nosso falar, por ser por meio dela que nos apropriamos do mundo. Assim, cada língua é uma acepção de mundo, em virtude daquilo que foi falado nela pela tradição e cultura ali existentes. A língua introduz o indivíduo no mundo. Ele é introduzido numa determinada relação com o mundo e é constituído por um determinado comportamento em relação ao mundo. Por essa razão, as pessoas criadas em tradições e culturas diferentes podem ver um mesmo objeto de formas diferentes.

Lembremo-nos, aqui, da teoria da relatividade lingüística que foi exposta por estudiosos alemães como Herder (1996)³⁴ e von Humboldt (1988)³⁵ (citado por Kramsch, 1998, p. 11). Nos Estados Unidos, foi adotado primeiro pelo lingüista Boas (1987)³⁶ e, subseqüentemente, por Sapir (1949)³⁷ e seu pupilo Whorf (1956)³⁸ nos seus estudos com línguas indígenas. A concepção de Whorf sobre a interdependência da linguagem e do pensamento é conhecida como "a hipótese Sapir-Whorf" (Kramsch, 1998, p. 9-14 passim).

Whorf formulou a hipótese em 1940. Ela foi rejeitada pela comunidade científica da época que não aceitava a proposta de que a linguagem podia formar o pensamento e não o oposto. Certamente uma versão extrema da hipótese é inaceitável. Se a versão extrema

33. "(a) linguagem é a maneira fundamental de operação do nosso estar-no-mundo e a forma abrangente da constituição de mundo".

34. HERDER, J. *On world history: an anthology (sources and studies in world history)*. ADLER, H. (Ed.). Tradução de E.A. Menze. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe Publishers, 1996.

35. VON HUMBOLDT, W. *On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. Tradução de P. Heath. Cambridge: C.U.P., 1988.

36. BOAS, F. *Anthropology and modern life*. N.Y.: Dover Press, 1987.

37. SAPIR, E. *Selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality*. Berkeley: U. of California Press, 1949.

38. WHORF, B.L. *Language, thought and reality*. Ann Arbor: M.I.T. Press, 1956.

fosse verdadeira, não poderia haver comunicação entre os povos, pois estariam presos a limitações trazidas por sua língua.

Uma versão mais branda, no entanto, é perfeitamente aceitável e explica as dificuldades de comunicação que podem surgir entre pessoas de culturas diferentes. Elas categorizam a realidade de formas diferentes, visto que os sistemas conceituais se organizam de forma diferente (Swiderski, 1993; Bennett, 1997; Hinkel, 1999).

Ao mesmo tempo em que afirmamos a língua como material fundador do nosso ser, reconhecemos que nela existe toda possibilidade de liberdade para constituir o mundo. Cada tradição e cultura está aberta a novas leituras e é acessível a outras pessoas fora daquela tradição (Gadamer, 1999, p. 649). A língua não é hermética nem estática, uma vez que no seu movimento de significação ela se abre para novos horizontes. Portanto, no mundo lingüístico existe tanto o que se mantém quanto o que está em mutação. O fato de que a nossa experiência é estruturada lingüisticamente nos dá a possibilidade de abarcar as relações mais diversas.

A seguir, discutirei a aprendizagem de uma segunda língua e como o aprendiz se abre para novos horizontes. Isto será feito de modo a relacionar a teoria hermenêutica com os objetivos do presente trabalho.

1.2 A experiência hermenêutica e a segunda língua

Ao vivermos no mundo constituído lingüisticamente, as palavras da nossa língua nos parecem, como já foi dito, as únicas adequadas para expressar a nossa vivência. É difícil imaginar que as palavras de uma outra língua possam expressar o mundo de forma tão conveniente.

Porém, o aprendizado de uma segunda língua pode nos proporcionar uma nova maneira de compreender. O que é destruído no contato com a outra língua é "...a ilusão que existe um ponto de vista único sobre as coisas" (Revuz, 1998, p. 223). Segundo Kramsch (1993, p. 2), o aprendizado de uma outra língua fornece "multiple ways of viewing and

talking about roses”³⁹, aludindo à frase de Shakespeare, “*What's in a name? That which we call a rose/By any other name would smell as sweet*”⁴⁰ (*Romeo and Juliet*, Ato II, Cena 2).

Por causa da liberdade inerente à lingüisticidade do mundo, é possível que o aprendiz penetre no mundo da outra língua. Essa capacidade de abarcar o outro mundo ocorre a partir dos pré-conceitos do aprendiz que, juntamente com o que é trazido pelo mundo lingüístico estrangeiro, enriquecem e ampliam a sua vivência. Essa compreensão não é uma mera reconstituição do outro mundo lingüístico. Para Gadamer (1999, p. 641), o mundo constituído pela outra língua “tem sua verdade em si, mas tem também sua verdade para nós”. Aprender uma outra língua, portanto, não é uma nova socialização, mas é a expansão dos horizontes iniciais do aprendiz. Gadamer (1977, p. 15) afirma que, “(o)ny the support of familiar and common understanding makes possible the venture into the alien, the lifting up of something out of the alien, and thus the broadening of our own experience of the world”.⁴¹ O novo, nesse sentido, é criado a partir dos pré-conceitos do aprendiz junto com a tradição da segunda língua.

Kramersch (1997) sugere que, ao ensinar cultura em sala de aula de L2, deva-se trabalhar primeiro com as atitudes e valores culturais da L1. O ponto de partida é uma discussão sobre a maneira como “eventos culturais” (cultural events)⁴² da L1 são interpretados. Assim, inicia-se com o conhecido e o familiar, tornando-o estranho por meio da discussão. Em um segundo momento, eventos da L2 são discutidos, tornando, nesse caso, o estranho em familiar. Segundo Kramersch, a compreensão entre culturas não acontece no nível de eventos, mas no nível da interpretação de eventos.

Vencendo os pré-conceitos e as barreiras da experiência anterior de mundo, o aprendiz se introduz em mundos estranhos, mas isso não significa que abandona ou nega o seu próprio mundo. O aprendiz é como um viajante que sempre volta para casa. Ele nunca

39. “formas múltiplas de ver e falar sobre as rosas”.

40. “Qual é a importância de um nome? O que chamamos de rosa /ainda com outro nome exalaria o mesmo doce aroma”.

41. Somente o apoio da compreensão familiar e comum torna possível o arriscar-se no estranho, o retirar algo do estranho, e assim, o alargamento e o enriquecimento da nossa própria experiência de mundo.

42. Para delimitar o uso do termo, citamos, a seguir, alguns exemplos de eventos culturais sugeridos a partir de Kramersch (1997) e alguns da minha própria observação: “Na Espanha, a tourada é muito popular”. “Na Alemanha, mantêm-se as portas dos escritórios sempre fechadas”. “No sul dos Estados Unidos, usam-se nomes como Billy e Bobby para meninas”.

chega a esquecer sua própria acepção de mundo; nunca consegue “assumir uma posição incondicionada” (Gadamer, 1999, p. 650). No entanto, “the better we know the language, the less such a side glance at our native language is perceptible...”⁴³ (Gadamer, 1977, p. 16).

Na perspectiva deste trabalho, não é possível promover uma separação entre língua e cultura. Lembremo-nos de que a língua não é um instrumento neutro de comunicação, já que ao estudar uma outra língua, aprendem-se outras maneiras de compreender o mundo. Assim, para mostrar a inseparabilidade de língua e cultura, Fantini (1997, p. 10) e Kramsch (1993, p. 10) usam o termo da antropologia – linguaculture⁴⁴ - para falar do ensino de L2.

Atualmente, cerca de 1.200-1.500 bilhão de pessoas usam a língua inglesa. Desse número, a maioria não está nos países originários da língua inglesa. Verifica-se, sem dúvida, que a língua inglesa não pertence mais a uma única raça ou nação (Crystal, 1997, p. 61). Nem por isso, entretanto, acho possível considerá-la uma língua neutra, não carregada de impregnações culturais. A meu ver, a ligação intrínseca cultura-língua continua válida.

Nessa linha de pensamento, Revuz (1998, p. 228) questiona a possibilidade de um inglês sem contexto cultural. Ela fala de “um inglês simplificado e empobrecido, porque desenraizado” que encobre as diferenças. O inglês simplificado, descrito por Revuz, na minha opinião, assemelha-se a um código, como o morse, sendo usado somente em situações restritas. O “Airspeak”, código que se baseia na língua inglesa e que é usado pelos pilotos e controladores de vôo, é um exemplo desse uso (Davies, 1989, p. 457).

Kachru (1995, p. 281) denomina a apropriação da língua inglesa, por parte dos habitantes das ex-colônias, de “the decolonization of English”.⁴⁵ Por sua vez, Chisanga e Kamwangamalu (1997) usam a frase, “owning the other tongue”⁴⁶ para descrever esse fenômeno. No mundo atual, segundo Kachru (1996, p. 77), temos “English languages and English literatures”.⁴⁷

Por outro lado, em uma posição ideologicamente diferente, o escritor nigeriano Ngugi recusou-se a continuar a escrever as suas obras em inglês, como protesto contra as

43. “quanto mais conhecemos a língua, menos perceptível é a comparação com a nossa língua materna...”.

44. Para o uso na antropologia, confira Friedrich (1989).

45. “a descolonização do inglês”.

46. “apropriando-se da outra língua”.

47. “línguas inglesas e literaturas em línguas inglesas”.

impregnações histórico-culturais dessa língua e voltou a escrever em sua L1, Gikuyu (Bailey, 1991, p. 176; Miller, 1996, p. 277).

Crystal (1999) mostra que, a partir de 1960 até a presente data, têm surgido muitas variedades da língua inglesa, que refletem identidades nacionais. Diante do surgimento dessas variedades de inglês, cunhou-se a expressão “world englishes”.⁴⁸ Graddol (1999) prevê que a língua inglesa se tornará mais fragmentada, à medida que mais pessoas a usarem para expressar suas identidades. Desse modo, a língua inglesa, ao se globalizar, se localiza e se fragmenta. Ela se torna “glocal”.⁴⁹

A seguir, discutirei o que se entende por compreensão.

1.3 Características gerais da compreensão

Na hermenêutica de Gadamer (1999), a compreensão interpretativa é aplicada em qualquer circunstância, tanto para compreender um texto ou um fenômeno natural quanto para compreender uma outra pessoa. Gadamer aponta que toda compreensão é interpretativa (Blacker, 1993, p. 2). Ela implica interpretar, detectar relações e extrair conclusões (Gadamer, 1999, p. 394). Gadamer cita três componentes do momento hermenêutico: compreender, interpretar e aplicar (Risser, 1997, p. 102). Esses três componentes não são considerados de forma metodológica, mas de forma ontológica, como partes de um processo unificado que ocorre em toda instância da vida. A compreensão, portanto, não é definida em termos de desempenho cognitivo, realização intelectual, exercícios em processamento de informação ou em termos de uma metodologia para a aquisição de conhecimento (Kerdeman, 1998, p. 2). A compreensão não é um comportamento opcional, mas faz parte integral da vida humana.

A compreensão não é única e estável, pois tem o caráter de um processo contínuo, sem “palavra final”. Não é algo já construído e terminado. No ato da compreensão, o momento presente, como posição fixa e privilegiada da qual se observa a vida, se dilui no fluxo da vivência e se transforma em um momento criativo e revelador.

48. “línguas inglesas do mundo”.

49. A palavra “glocal” é usada na sociologia para se referir aos novos processos de localização que ocorrem em decorrência da globalização. Para uma discussão mais detalhada sobre o termo “glocal” confira Canclini (1999, p. 109-111). Para uma discussão mais detalhada sobre o conceito de localização confira Appadurai (1996, p. 178-199).

A compreensão não é única, pois um mesmo evento hermenêutico é interpretado de forma diferente de pessoa para pessoa. O outro é um elemento essencial da compreensão. O ato de compreender é constituído em relação ao outro, uma vez que compreender é ter a capacidade de ouvir a voz do outro (Risser, 1997, p. 21). A abertura ao outro implica deixar valer em mim algo que para mim é estranho e diferente, isto é, algo que é contra mim. Esse momento hermenêutico acontece quando o “eu” experimenta o outro como o “tu” do diálogo (Gadamer, 1999, p. 532).⁵⁰ Ao fazer isto, o “eu” se coloca em posição de abertura para ouvir e compreender a posição diferente. Para Gadamer (1977, p. 17), cada ser humano é como um círculo lingüístico.⁵¹ A compreensão ocorre quando os círculos se encontram, se fundem e formam novos círculos.

Além disso, a compreensão não é única, pois haverá mudanças de interpretação em diferentes momentos históricos. Como diz Gadamer (1999, p. 549), “...depois de nós, outros compreenderão cada vez de maneira diferente”. Gadamer (1999, p. 239) afirma que ao observar o passado, “(o) observador dos nossos dias não apenas vê diferente, ele vê outra coisa”. Isso ocorre porque a própria vida está em constante fluir, dando um caráter efêmero a tudo que é terreno. Por causa dessa característica de finitude, ou seja, a historicidade da vida humana, é impossível uma interpretação objetiva e final de qualquer evento hermenêutico. O pré-conceito, constituído historicamente, impede que um intérprete tenha uma visão de todas as perspectivas possíveis. Há, portanto, um limite na interpretação.

Diante de tudo que foi exposto aqui, ao considerarmos a sala de aula de literatura em L2 na perspectiva hermenêutica, é possível perceber que opiniões e leituras diferentes surgirão na interpretação dos textos em situações de aula. Isso ocorre porque a compreensão implica um acordo com uma posição diferente da minha. Esse acordo não

50. Menciona-se aqui a obra de Martin Buber (1974) *Eu e Tu*. Na sua filosofia do diálogo, a existência humana é descrita por meio das relações, “eu – isso”, “eu – tu”. “Eu – isso” se refere à relação diária normal com os objetos que nos cercam. O ser humano também pode tratar os seus semelhantes como objeto, considerando-os a distância, como uma coisa que faz parte do ambiente, preso em correntes de causalidade. A relação “eu – tu” é radicalmente diferente. O ser humano participa com todo o seu ser em um diálogo entre dois parceiros. Para Buber, a relação assim entre dois seres humanos é uma reflexão da relação entre o ser humano e Deus. Apesar do abismo entre Deus e os homens, um diálogo “eu – tu” é possível (Schmidt, 2000).

51. Gadamer (1977, p. 17) usa essa imagem de “círculo lingüístico” ao dizer que “construímos o nosso próprio mundo por meio da linguagem” (building up of our own world in language). Somos, portanto, como círculos lingüísticos que, ao passar pelo mundo, se encontram.

significa concordar com a posição diferente, mas entrar em diálogo com ela. Para que haja acordo, o outro não pode ser transformado em um objeto que, de antemão, é conhecido “a fundo”. Nas palavras de Gadamer (1977, p. 41, grifo do autor), “(a) game partner who is always ‘seeing through’ his game partner, who does not take seriously what they are standing for, is a spoil sport whom one shuns”.⁵²

Os estereótipos que surgem sobre o outro constituem uma forma de recusar o jogo da compreensão. É destruída a possibilidade de acordo, que Gadamer coloca como essencial à compreensão, quando alguém se coloca como perito sobre um outro povo sem, na verdade, conhecê-lo.

O tipo de conhecimento pela qual a natureza humana é descrita em termos estatísticos também não está, para Gadamer, aberto ao acordo. O acordo não implica uma união subjetiva com o outro (Blacker, 1993, p. 5). O acordo é uma abertura ao outro. Trata-se de uma ampliação da unidade de sentido “compreendido em círculos concêntricos” (Gadamer 1999, p. 436).

Kramsch (1995, p. 90) define o lugar ocupado pelo aluno de L2 como “a shifting and emerging third place”.⁵³ Ela sugere que ao invés de tratar os alunos como “deficient monoglossic enunciators”⁵⁴, eles devem ser tratados como “potentially heteroglossic narrators”.⁵⁵ Os textos que os alunos produzem, portanto, devem ser considerados em termos da sua contribuição ao contexto cultural, como, também, da sua subversão e perpetuação desse contexto.

A compreensão implica, igualmente, entender a si mesmo. Aquele que compreende, entende a si mesmo e acaba se projetando rumo a outras possibilidades. Ao dialogar com o outro, procurando o acordo, é possível saber o que é aceitável e o que não é aceitável nos próprios pré-conceitos. A possibilidade de se auto-avaliar é uma posição de liberdade. Passa-se da posição de não-liberto (unfree) em relação a si mesmo, à de liberto (free) (Gadamer 1977, p. 38). Segundo Kerdeman (1998, p. 5), essa posição de liberdade é o

52. “(o) participante do jogo que sempre ‘percebe as intenções’ do seu parceiro e que não leva a sério o que elas representam é um desmancha prazer que evitamos”.

53. “um terceiro lugar em processo de formação e em constante mutação”.

54. “enunciadores monoglóssicos e deficientes”.

55. “narradores potencialmente heteroglóssicos”.

momento em que o ser humano acorda, "(t)o be awake...is a liminal experience of being not quite at home in the world, yet not quite estranged from it".⁵⁶

A cada momento do evento hermenêutico há uma estrutura que envolve a relação das partes e do todo. Essa relação é diferente da análise causal das ciências exatas (Phillips, 1999, p. 2). No círculo hermenêutico, as partes individuais só podem ser entendidas a partir do todo e o todo só pode ser entendido em relação às partes (Gadamer, 1999, p. 308). O todo é entendido uma parte de cada vez, e, para que haja compreensão das partes, é preciso que haja um sentido do todo. Esse círculo é ontológico, sendo aplicado a todo pensamento humano (Zine, 2000b, p.1). Não se trata de um círculo metodológico (Gadamer, 1999, p. 440).

1.4 A compreensão e o caráter original da conversação

Segundo Gadamer (1999), a compreensão é um evento comunicativo que tem como caráter primordial a conversação. Essa conversação tanto se aplica ao diálogo oral quanto à leitura de textos. A relação hermenêutica básica desse evento é a pergunta e a resposta.

A essência da pergunta é a abertura para possibilidades infinitas. Na verdade, ao perguntar compreende-se a questionabilidade de algo e as possibilidades diferentes são colocadas à prova. Para Gadamer (1999, p. 551), "aquele que quer pensar tem de perguntar". Sendo assim, o formato da conversação se aplica à toda a experiência da vida, pois é a maneira como o ser humano produz significado.

Nas palavras de Risser (1997, p. 136), "questioning is a probing of possibilities"⁵⁷. Vivemos questionando as possibilidades, perguntando sobre aquilo que nos acontece e recebendo respostas. A conversação, na formulação de pergunta e resposta, é a forma básica como vivemos.

A pergunta pode ser uma "erupção na extensão aplainada" do senso comum (Gadamer, 1999, p. 539). Como a pergunta admite possibilidades infinitas, ela quebra a rotina. Lembremo-nos de que o mundo é constituído lingüisticamente e que a língua

56. "(e)star acordado é uma experiência de limite, de não estar totalmente à vontade no mundo, mas ao mesmo tempo de não estar totalmente alienado do mundo".

57. "o ato de questionar é um ato que sonda as possibilidades".

envolve a vida social, a constituição política e tudo que faz parte da vida humana (Gadamer, 1977, p. 60). Em todo nosso conhecimento de vida e de mundo, nós nos vemos envolvidos pela nossa língua, “(w)e are always biased in our thinking and knowing by our linguistic interpretation of the world”⁵⁸ (Ibidem, p. 64). No entanto, lembremo-nos, também, de que a língua não é fechada hermeticamente, mas é aberta a todas as possibilidades. Essa abertura ocorre por meio da pergunta e resposta.

Podemos caracterizar a conversação como parte de um jogo de linguagem.⁵⁹ Para Gadamer (1977, p. 56), “(i)ndeed, everything we learn takes place in language games”.⁶⁰ O primeiro momento do jogo ocorre quando aprendemos a falar e continua para o resto das nossas vidas. Essa participação no jogo não é, muitas vezes, em nível consciente. É como os jogadores em uma partida de futebol. Aos poucos, eles são enlevados pelo próprio jogo, não se lembrando, conscientemente, das regras ou daquilo que estão fazendo:

É evidente que o jogo representa uma ordem, na qual o vaivém do movimento do jogo corre como que espontaneamente. Faz parte do jogo o fato de que o movimento não somente não tem finalidade nem intenção, mas que também não exige esforço. Ele vai como que espontaneamente (Gadamer, 1999, p. 178).

A linguagem, portanto, nos impele e nos seduz. Ao fazermos parte do diálogo, feito de perguntas e respostas, nós nos sentimos envolvidos e participamos do jogo, “...something of the character of accident, favor, and surprise - and in the end, of buoyancy, indeed, of elevation that belongs to the nature of the game is present”⁶¹ (Gadamer, 1977, p. 57). O jogo da linguagem, que se realiza na conversação, está cheio de surpresas e do inesperado. Assim, podemos afirmar, novamente, que a língua não é hermética, mas, na

58. “Já somos tendenciosos na nossa maneira de pensar e conhecer através da nossa interpretação lingüística de mundo”.

59. Wittgenstein (1965) indica que a forma da linguagem vem primariamente do uso, isto é, da maneira em que palavras, usadas na interlocução social, são interligadas facilitando certas ações e expectativas. Seriam os “jogos de linguagem”. O termo “jogo de linguagem” em Gadamer (1977, p. 56), porém, se refere à dialogia da linguagem, como é possível constatar na seguinte citação: “A new word usage comes into play and, equally unnoticed and unintended, the old words die. This is the ongoing game in which the being-with-others of men occurs” (“Um uso novo de uma palavra surge e, igualmente, sem ser notado e de forma involuntária, palavras antigas morrem. Isto é o jogo contínuo em que o estar-com-outros do ser humano ocorre”). Para uma discussão detalhada de Wittgenstein e Gadamer, confira Linge (1977).

60. “(d)e fato, tudo que aprendemos ocorre em jogos de linguagem”.

61. “...algo semelhante ao inesperado, ao favorecimento e à surpresa - e finalmente, à leveza, de fato, ao enlevo, que faz parte da natureza do jogo está presente”.

sua natureza, se abre para possibilidades infinitas. Há sempre a possibilidade de criar algo novo no jogo da linguagem (Giarelli, 1993). Ao participarmos da conversação, nos rendemos ao jogo do diálogo, sendo que o verdadeiro sujeito passa a ser o próprio jogo (Vessey, 2000, p. 1). O assunto da conversação conduz o diálogo e é por meio desse jogo que algo novo se torna presente aos participantes.

Podemos ver nessa descrição - de como a conversação é básica à experiência hermenêutica - que a compreensão não é a reprodução da opinião alheia. Ao entrarmos no jogo do diálogo, nos abrimos para "the otherness of the other"⁶² (Risser, 1997, p. 136). Nessa abertura, mudamos, não para reproduzir o outro, mas para produzir novos significados e projetar novas expectativas. Enfim, a situação hermenêutica do intérprete é mudada no jogo da conversação.

1.5 A compreensão e a polaridade do familiar e do estranho

Como mencionei anteriormente, ao conversar, nós nos abrimos para a voz do outro. De fato, vivemos na polaridade da familiaridade e da estranheza e é nela que se encontra a tarefa hermenêutica.⁶³ Essa tarefa não consiste em retirar o estranho ou abolir o diferente, mas em encontrar e lidar com aquilo que não nos é familiar na nossa vivência diária.

Na filosofia hermenêutica, as palavras "familiar" e "estranho" não são formas de avaliar aquilo que nos cerca, mas descrevem a maneira como nos situamos em relação aos eventos que ocorrem. Essas palavras são modos de existência dentro de situações interpretativas que vivemos. O familiar, nessa acepção, não significa um objeto próximo e conhecido. A palavra é definida existencialmente como uma experiência que nos conforta e nos afirma positivamente. O estranho, no sentido gadameriano, não é um problema a ser resolvido ou descartado, mas é uma situação que nos traz sentimentos de desorientação e perda (Kerdeman, 1998, p. 5).

62. "a alteridade do outro".

63. Menciona-se aqui o conceito de "unheimlich" de Freud (1990). O "unheimlich" é o não-familiar, o estranho. O não-familiar é reconhecido como fazendo parte do ser humano. O "heimisch", o familiar, tornou-se estranho ao ser reprimido (Schneider, 1999, p. 5). Da perspectiva da psicanálise, o não-familiar (unheimlich) é a ansiedade mórbida que resulta da confirmação de uma realidade psicológica que antes foi vivenciada como familiar, mas, no presente, é reprimida e vivenciada como não familiar, pois está em conflito com a realidade objetiva (Sipiora, 1999, p. 5). O familiar (heimish) carrega em si o não-familiar (unheimlich).

Kramersch (1993, p.23) aponta que a sala de aula de L2 deve ser um lugar em que haja uma aceitação do diferente. Para que isso aconteça, é preciso manter o diálogo entre os participantes, como também manter o diálogo entre a cultura da L1 e a cultura da L2, manifestada nos exercícios de gramática, nas atividades comunicativas ou na leitura de textos. A sala de aula é um espaço cultural e, como tal, é um lugar de conflito (a place of struggle) entre os significados da L2 e os significados dos aprendizes da L2. Assim, a sala de aula deve oferecer um ambiente de solidariedade e cooperação para que os aprendizes possam dialogar com o estranho e o diferente. A sala de aula não deve ser um lugar de competição e nem de consenso. Para Kramersch (1993), os professores e os aprendizes são, ao mesmo tempo, participantes (informantes) e observadores (etnógrafos) de um diálogo inter-cultural.

Nesse diálogo entre o familiar e o estranho, pode surgir o momento em que significados novos são produzidos, desestabilizando o *status quo*. Esse tipo de diálogo é uma experiência de limite que "...involves a sudden grasp of difference and an instantaneous understanding of the relationship between self and other"⁶⁴ (Kramersch, 1993, p. 30).

A compreensão não é despertada enquanto estiver presa em uma vivência complacente e familiar. Por outro lado, quando o estranho é extremamente distante do familiar, a compreensão consciente deixa de ocorrer. Ao invés da compreensão, há, nessas duas situações extremas, um sentimento de ausência, de distração perante a vida.

Em relação ao aprendizado de L2, Revuz (1998, p. 228) coloca que nem todos estão prontos para a experiência de aprender uma outra língua. Para alguns, a L2 representa um perigo por ser o veículo do estranho e do diferente.

Segundo Talburt e Stewart (1999), o contato do aprendiz com a cultura da L2 por meio de programas de intercâmbio, por exemplo, não garante, automaticamente, o aprendizado da língua-alvo, nem uma interação efetiva com a cultura da L2. A suposição que sustenta muitos programas de intercâmbio é o ditado "to know them is to love them"⁶⁵ (Coleman, 1998, p. 46), entretanto, freqüentemente, isso não ocorre. O aluno, ao encontrar

64. "... envolve um entendimento repentino do diferente e uma compreensão instantânea da relação entre si próprio e o outro".

65. "conhecê-los é amá-los".

o estranho, se sente perdido e desiludido em relação ao povo da L2. Os estereótipos sobre a cultura da L2 são reforçados e o aluno volta com uma atitude negativa em relação à língua e cultura estudadas (Ibidem, p. 59).

Para combater a reação negativa ao estranho, Barro, Jordan e Roberts (1998), como também Talburt e Stewart (1999), sugerem que o aluno seja preparado como etnógrafo para observar e questionar sua própria cultura e a cultura do outro. Por meio do diálogo é possível chegar a uma compreensão de si e do outro.

No entanto, para que haja compreensão é preciso que sejamos interpelados (Gadamer, 1999, p. 447). Da ruptura do familiar, podemos passar à compreensão. Assim, como já disse, o estranho não é algo distante e objetivado, que podemos rotular e remover do nosso percurso, mas é a nossa vivência do próprio momento da ruptura. Na acepção da palavra *compreensão*, que envolve a produção de novos sentidos e a capacidade de autocompreensão, o estranhamento é essencial. A tarefa hermenêutica consiste em valorizar a tensão entre o familiar e o estranho e não em camuflá-la.

A compreensão é sempre mais do que a reprodução da opinião alheia, visto que a compreensão é produtiva e abre caminho para novas perguntas e respostas. O compreender acaba por apropriar para nós mesmos aquilo que nos foi estranho (Gadamer, 1977, p. 19). Essa apropriação não ocorre no sentido reprodutivo, porque aquilo que dá significado ao estranho é introduzido na nossa opinião, transformando-a em algo novo.

1.6 A compreensão é a fusão de horizontes

O conceito de horizonte, apresentado por Gadamer (1999, p. 452), "...é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto". Esse determinado ponto inclui as atitudes, crenças e desejos do indivíduo. Essas dimensões emocionais e intelectuais são informadas pela história, tanto pessoal quanto social, do indivíduo (Noel, 1996, p. 1; Risser, 1997, p. 8). Por isso, o horizonte inclui o passado, isto é, o anterior, o presente e o posterior (Gadamer, 1999, p. 372).

Podemos falar da "estreiteza do horizonte", ou da possibilidade de "ampliar o horizonte", ou da "abertura de novos horizontes", mas não podemos falar de um "horizonte fechado e acabado" (Gadamer, 1999, p. 455). O horizonte do presente está em um processo de constante formação em decorrência daquilo que nos acontece no fluxo do presente

momento hermenêutico. O horizonte nos acompanha e se desloca ao nosso mesmo passo. Ele "...é algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho" (Gadamer, 1999, p. 455). Ao participarmos da conversação inerente à vida e ao sermos interpelados pelo estranho, os nossos horizontes se transformam.

Gadamer (Ibidem, p. 452) fala da pessoa que não tem horizonte e o define como alguém que "não vê suficientemente longe" e que "supervaloriza o que lhe está mais próximo". Noel (1996) expande esse conceito e fala da pessoa que não caminha e que não expande o horizonte, mas permanece imóvel. Esse indivíduo não vê além das suas perspectivas limitadas e não entende que há perspectivas múltiplas sobre o mesmo evento. Essa situação pode ocorrer quando alguém está isolado, conhecendo somente pessoas da sua região, raça, cultura ou classe social. Quando alguém, nessa situação, encontra o outro que fala de uma outra perspectiva, sua capacidade de compreender é desafiada.

Vessey (1997, p. 3) acrescenta que um horizonte é formado por uma sensibilidade às diferenças entre o passado e o presente ou entre o familiar e o estranho. Essa sensibilidade compõe o horizonte no qual e com o qual a pessoa se move. Lembremo-nos, novamente, dos alunos de L2 em programas de intercâmbio. Quando um aluno volta do estrangeiro com os estereótipos fortalecidos, podemos dizer que ele ficou "parado" e que o seu horizonte não se moveu, visto que os pré-conceitos estão intactos. Ele supervaloriza o que está próximo.

No momento em que há compreensão, Gadamer (1999, p. 578) fala em uma "fusão de horizontes". Essa fusão é dinâmica e autotranscendente (Linge, 1977, p. xxxviii). Na dialética da pergunta e da resposta, da forma e do conteúdo, há uma interação que cria novas percepções e regras para comporem o horizonte. Segundo Ingram (1984⁶⁶, citado por Blacker, 1993, p. 4), no momento da fusão de horizontes, cancelam-se os pré-conceitos dos dois participantes do diálogo, levando a mudanças no ser de cada um. Vessey (1997, p. 3) entende a fusão como uma extensão da sensibilidade às diferenças, mas sem que o novo esteja em primeiro plano em relação ao antigo nem o familiar em relação ao estranho.

A fusão de horizontes não é empatia com o outro, nem tampouco síntese com o outro (Shields, 1996). A fusão ocorre em decorrência do diferente e do estranho e, na fusão,

66. INGRAM, D. Hermeneutics and truth. *Journal of the British society for phenomenology*. v. 15, no.1, p. 70, January 1984.

há mudanças nos horizontes daqueles que participam da conversação. As diferenças provocam uma nova compreensão que, por sua vez, suscita novas perguntas e respostas, isto é, novos diálogos. O diferente, ou seja, a voz do outro, é respeitada na fusão de horizontes e faz parte da criação de novos diálogos. Na empatia, fala-se pelo outro, na fusão de horizontes, fala-se com o outro. A síntese se baseia na univocidade, a fusão de horizontes se baseia na multivocidade.

A compreensão, no projeto hermenêutico de Gadamer, rejeita o extremo que reduz o ser humano a um objeto entendido completamente por meio da estatística, como também rejeita o extremo da subjetividade de uma consciência empática com o outro. Na compreensão gadameriana há um reconhecimento da finitude e da falibilidade dos participantes do diálogo. A fusão de horizontes, no evento hermenêutico, é contínua. Não é um progresso por várias etapas até chegar-se à completude do saber, mas é uma abertura a novas experiências. Nas palavras de Blacker (1993, p. 4), “the deal is never to stop learning”.⁶⁷

1.7 A compreensão e o ser experimentador

Na definição de Gadamer (1999, p. 524), “aquele que experimenta se torna consciente da sua experiência” e se torna “um experimentador”. Na experiência do diálogo e da fusão de horizontes, generalizações falsas são refutadas e coisas tidas por típicas são desmitificadas. A experiência transforma todo o nosso saber. Assim, o homem experimentado é o menos dogmático.

Para ser um experimentador, é preciso estar aberto à opinião do outro. Essa abertura não se caracteriza pela passividade, mas pelo risco (Gadamer, 1999, p. 673).

Ao ouvir a voz do outro, os pré-conceitos são transformados. É preciso entender que, para Gadamer (Ibidem, p. 407), a palavra pré-conceito não significa falso juízo, mas é a realidade histórica do nosso ser. Na definição de Zine (2000c, p. 6), “(u)n préjugé s'agit d'un 'projet' ou d'un a priori qui détermine et éclaire notre façon de concevoir le monde et de comprendre ce qui se présente à notre conscience”.⁶⁸ Os pré-conceitos constituem a

67. “o negócio é nunca parar de aprender”.

68. “(u)m preconceito é um ‘projeto’ ou um a priori que determina e esclarece a nossa maneira de conceber o mundo e de compreender o que se apresenta a nossa consciência”.

tendência pela qual experimentamos o mundo ou pela qual estamos abertos ao mundo. Não são necessariamente injustificadas, mas são, simplesmente, as condições pelas quais nos colocamos no mundo (Gadamer, 1977, p. 9).

Existem pré-conceitos que podem ser chamados de verdadeiros e que nos levam à compreensão. Há outros que são falsos e levam a mal-entendidos (Gadamer, 1999, p. 447). Não é possível colocar os pré-conceitos de lado e ignorá-los. A tarefa é trabalhá-los de forma interpretativa. Eles passam a ser um terreno fértil para discussão e interpretação.

Na minha prática de sala de aula, tenho constatado que os alunos chegam à aula de literatura em L2 com muitos pré-conceitos (Rees, 1997). Alguns pré-conceitos foram adquiridos em outras aulas de literatura. Veja o exemplo a seguir, escrito por um aluno do quarto ano de Letras, Português/Inglês da universidade⁶⁹:

(A literatura) é a expressão de um sentimento de uma idéia num determinado período de tempo, daí a razão de termos diversos períodos Barroco, Arcadismo, Modernismo, etc. (p. 52). - Aluno do quarto ano da universidade

Outros pré-conceitos fazem parte do senso comum:

A literatura ao contrário de textos não-literários é capaz de provocar emoções em seu usuário (p. 52). - Aluno do quarto ano da universidade

...it gives the reader opportunities to feed his/her intimacy (intimo) or his/her soul (p. 53).⁷⁰ - Aluno do quinto ano da universidade

Os pré-conceitos mostram as expectativas do aluno em relação à aula:

(Estudar literatura) é necessário, mas não de forma tão seca: matéria, matéria, matéria - prova (p. 54). - Aluno do terceiro ano da universidade

Se estamos dispostos a aprender uma língua estrangeira devemos estudá-la de forma a conhecer sua cultura também e não há forma melhor do que através da literatura (p. 54). - Aluno do quarto ano da universidade

69. Todas as citações são tiradas de Rees (1997).

70. Fornece oportunidades ao leitor de alimentar o seu íntimo ou sua alma. (O aluno decidiu responder em inglês ao questionário).

...devemos conhecer a cultura desse povo e o caminho possível que a distância nos permite é a literatura (p. 54). - Aluno do terceiro ano da universidade

Os pré-conceitos também mostram os medos que os alunos levam à aula:

Eu não gosto de poesia. Poesia é cansativa para analisar...poesia é difícil de entender (p. 49). - Aluno do quarto ano da universidade

Não gosto de poesia em português, imagina em English. São obras muito massantes (p. 49). - Aluno do terceiro ano da universidade

Os pré-conceitos não podem ser ignorados. Eles devem ser trabalhados de forma interpretativa, o que ajuda, como já foi dito, a tornar o familiar estranho e o estranho familiar.

É numa postura intelectual de abertura para experiência que produzimos perguntas do nosso ponto determinado no tempo e no espaço, enquanto permitimos que o evento questione os nossos pré-conceitos (Kasprisin, 1997, p. 1). Essas perguntas decorrem do encontro de horizontes, isto é, quando o nosso horizonte encontra o horizonte do outro. Isso torna visíveis os pré-conceitos encobertos pelo senso comum. Ao nos envolvermos no diálogo da pergunta e resposta, o sentido surge de tal forma que transforma o próprio diálogo. Esse ato de se colocar no caminho da experiência é, também, uma negação da própria visão e é parte da tarefa do hermenêuta (Okshevsky, 1998). A pessoa que assim faz é definida como tendo uma consciência hermenêutica (Gadamer, 1999, p. 405).

1.8 A hermenêutica e o texto escrito

Para Gadamer (1999, p. 262), saber ler “é um feitiço que nos solta e nos ata”. Nos solta, pois, ao encontrarmos o texto, iniciamos um diálogo com a voz do outro, no processo de compreensão, que Gadamer (Ibidem, p. 556) chama de a “outra conversação”. Essa conversação nos desperta para infinitas possibilidades. Mas o ler nos ata, pois o leitor projeta, de antemão, um significado para o texto. Ele lê a partir dos seus pré-conceitos.

Assim sendo, a neutralidade mostra-se impossível. Não é possível chegar ao texto e se despir dos pré-conceitos, encontrando a voz original do texto. Na hermenêutica filosófica, a leitura é uma interpretação em que se busca a pergunta à resposta latente do

texto. Buscando essa pergunta, traz-se o texto à fala. Essa pergunta está inserida na tradição em que se situa o texto. Entende-se a tradição como sendo a transmissão de significado dentro da historicidade da compreensão. Em outras palavras, a compreensão é constituída em uma relação de pertença. Mas a interpretação do texto não significa fazer o implícito explícito nem tampouco significa desvendar a voz original do texto. Ao contrário, ler é participar de uma conversação hermenêutica com o texto. Isso acontece quando o leitor se abre para o texto, ouvindo e confrontando a sua alteridade. Ao fazer isso, os pré-conceitos do leitor se tornam visíveis e deles surgem mais perguntas e respostas.

Um texto não nos fala como faria uma pessoa, um "tu". Somos nós, os leitores, que temos que trazê-lo à fala (Gadamer, 1999, p. 555). Nos faltam os gestos, o tom de voz, toda a dialogia do corpo para nos ajudar a compreender o texto escrito (Vessey, 2000). Gadamer (1999, p. 573) afirma que, "(é) assombroso até que ponto a palavra falada se interpreta a si mesma, pelo modo de falar, o tom, a cadência etc., assim como pelas circunstâncias nas quais se fala". Por essa razão, Gadamer (Ibidem, p. 261) assevera que, "(n)ão há nada que seja ao mesmo tempo tão estranho e tão estimulante para a compreensão como a escrita. Nem sequer o encontro com pessoas de língua estrangeira pode ser comparada com essa estranheza e estranhamento".

O leitor, portanto, ao compreender o texto, não dispõe de outra ajuda ao transformar algo estranho e distante em algo familiar. A tarefa hermenêutica é trazer o texto de volta a uma linguagem viva, isto é, uma linguagem usada no presente momento.

Na compreensão textual, o leitor aplica o texto a ser compreendido a sua situação atual. Aplicamos o texto a nós próprios, sabendo que, em cada caso, é preciso compreendê-lo de forma diferente, sendo, no entanto, sempre o mesmo texto. Um texto fala de forma diferente na medida em que seu significado encontra uma concretização em situações hermenêuticas diversas e à medida que o intérprete encontra os seus horizontes alterados por aquilo que o texto diz. Podemos nos conscientizar criticamente dos nossos horizontes e mudá-los à medida que ouvimos o que o texto nos diz. A compreensão se dá quando os horizontes limitados do texto e do leitor se fundem.

Quando o leitor vem ao texto, ele o entende como sendo uma unidade de significado completa. No entanto, o texto não tem um sentido fixo, uma vez que o significado é produzido em situações hermenêuticas diferentes. Há momentos, também, em que o texto

deixa de falar, quando a conversação entre o texto e o leitor cessa. Isso ocorre quando o leitor acha o texto desinteressante, inverossímil, ou incompreensível. Nessas situações, houve uma interrupção da compreensão porque o texto não falou a linguagem que alcança o outro. Como é a interpretação que traz o texto à fala, é preciso apropriar o que foi dito para convertê-lo em coisa própria. É nesse jogo de linguagem que o leitor compreende o texto. Quando o jogo cessa, não há compreensão.

1.9 A compreensão do texto escrito em uma segunda língua

A compreensão do texto em uma segunda língua se vê inserida na tarefa hermenêutica da compreensão. É no vaivém do círculo hermenêutico, entre o todo e as partes, que se torna o estranho familiar. Lembremo-nos de que, ao aprender-se uma outra língua, aprende-se um novo ponto de vista sobre as coisas (Gadamer, 1999, p. 640). É no uso dessa língua, tanto no trato com pessoas quanto na leitura de textos, que se apropria do outro ponto de vista.

O ponto de vista a que nos referimos visa mais do que ter informações sobre o outro. Na verdade, visa deixar o outro nos falar. Isto se dá, ao ouvir a voz do outro que está presente no texto escrito na segunda língua. Aquele que ouve essa voz se distancia da posição que transforma as línguas em objeto de estudo, para comparação lingüística ou literária. O estudo de outra língua, portanto, amplia e enriquece o comportamento do intérprete em relação ao mundo (Gadamer, 1999, p. 657).

Ao estudarmos uma segunda língua, adquirimos uma consciência das regras gramaticais da língua que um autor nativo aplica quase inconscientemente. Nesse estudo, estamos expostos ao uso mediano/padrão da língua, através de exercícios e textos pedagógicos. Ao lermos o texto escrito literário, no entanto, podemos encontrar usos lingüísticos originais e diferentes, que fogem as nossas expectativas (Ibidem, p. 403).

Na minha prática de sala de aula, tenho constatado essa dificuldade. O aluno ao encontrar o texto literário em L2 pela primeira vez, estranha as formas de linguagem usadas. Por exemplo, o aluno aprende que o pronome "it" é usado para objetos. Ao ler um trecho com personificação, no qual há referência a um objeto com os pronomes "he" ou "she", o aluno se perde (Rees, 1997, p. 46).

Kramersch (1993, p. 130) também constata dificuldades semelhantes na aula de literatura de L2, "(t)he major difficulty encountered by language learners when they deal with written texts stems from the passage from a more orate to a more literate mode of speech".⁷¹

É preciso lembrar que mesmo as expectativas lingüísticas fazem parte dos pré-conceitos, daquilo que é projetado sobre o texto antes de lê-lo. Não podemos pressupor que o que se diz em um texto vai se encaixar, sem rupturas, nas nossas próprias expectativas. Ao sermos interpelados pelo lingüístico, inicia-se o questionamento do horizonte pré-conceitual, abrindo-o para o jogo da conversação. Para que haja compreensão, é necessário haver uma abertura para esse aspecto do não-quotidiano do texto literário.

1.10 As metáforas⁷² e a compreensão cultural

Ao considerar a cultura, constatei que há várias maneiras de se referir a ela em textos que discutem o seu ensino em sala de aula de L2. Talvez a metáfora mais comum seja aquela que entenda a cultura como uma base de dados. Nessa visão, é necessário que o intérprete da outra cultura tenha uma série de informações que, por conseguinte, irão ajudá-lo a compreender e dominar a cultura que está sendo estudada. Lado (1997) sugeriu uma lista de unidades de comportamento que poderiam ser pesquisadas e, quando dominadas, ajudar a evitar "trouble spots" (lugares problemáticos). Frequentemente, ao sugerir a conscientização cultural em sala de aula, cai-se na armadilha de querer formar uma base de dados, que irá levar, sem nenhum empecilho, à compreensão da outra cultura (Savoie, 1997; Tavares e Cavalcanti, 1996).

O problema com a metáfora "cultura é uma base de dados" é que ela ignora a mutabilidade da cultura. A cultura, como produto humano e, portanto, lingüístico, está constantemente questionando e sendo questionada pelos participantes, no jogo da linguagem. Ela está sempre mudando e adquirindo novos conceitos e criando novos

71. "(a) maior dificuldade encontrada pelos aprendizes de língua quando lidam com textos escritos origina-se da mudança de uma linguagem mais oral para uma linguagem mais literária".

72. Para uma discussão das metáforas da língua inglesa, confira Lakoff e Johnson (1980). Para uma discussão do uso de metáfora em poesias da língua inglesa, confira Lakoff e Turner (1989). Para uma discussão do uso de metáforas na vida quotidiana, confira Paiva (1998).

produtos culturais. Uma lista de produtos culturais, atitudes ou comportamentos, tem o perigo de ser reducionista, manipulável e de fácil controle.

A metáfora em questão ignora, também, a multivocidade da cultura. Estando sempre em mutação, a cultura não pertence a um grupo só, dentro de uma dada comunidade cultural. Quando se ensina cultura como base de dados, cai-se, freqüentemente, no dilema de estar ensinando a cultura do grupo dominante, em detrimento de outros grupos da sociedade. A complexidade de uma sociedade é simplificada.

Uma outra metáfora usada para se referir a culturas diferentes é a das “fronteiras culturais”. Ao descreverem-se as culturas como existindo dentro de fronteiras, fala-se, freqüentemente, de obstáculos que impedem, de forma violenta, a compreensão. Straub (1999), por exemplo, usa o verbo “collide” (colidir) ao falar de encontros entre culturas, e refere-se a “roadblocks” (bloqueios) que impedem a comunicação. O termo “culture shock” (choque cultural) que descreve a reação de alguém quando interpelado pelo estranho, lembra a metáfora de fronteiras culturais (Damen, 1986). A palavra choque, tanto se refere a “surpresa” ou “horror”, quanto a “colidir” ou “bater”.

O livro de Valdes (1994), *Culture Bound*, que usa como título uma expressão comumente usada nas discussões sobre cultura, igualmente, reflete a metáfora da fronteira. A palavra, “bound”, vem do verbo “to bind”, que significa amarrar, laçar, constranger. Nesse uso da metáfora, enfatiza-se a falta de liberdade, de movimentação; mostra-se o estar preso dentro de certos limites impostos, isto é, dentro de fronteiras fixas.

Um dos problemas com a metáfora das “fronteiras culturais” é a dificuldade que se coloca para a comunicação entre as culturas. É verdade que as diferenças culturais são respeitadas nessa visão. Subentende-se, contudo, que, na linguagem usada, a comunicação entre culturas se dá por meio de encontros violentos. Para que ocorra comunicação, é preciso atravessar fronteiras, superar obstáculos, deixando um lugar para entrar em outro. Aparentemente, é impossível ser de dois lugares ao mesmo tempo.

A imagem de estarmos presos, sem possibilidade de livre locomoção está, também, muito presente nessa metáfora. Cada participante fica fechado dentro e restrito a sua região cultural. A possibilidade de comunicação e compreensão entre as culturas parece ser reduzida.

Usando a hermenêutica filosófica como base, podemos sugerir algumas outras metáforas para descrever o encontro entre as culturas. A primeira já está presente na concepção da compreensão como sendo uma fusão de horizontes. O horizonte nesse sentido não é geográfico e finito, mas é infinito. À medida que caminhamos e mudamos o nosso ponto de observação, muda-se o horizonte. Nessa mudança, encontramos outros horizontes que se fundem com o nosso, formando um horizonte maior. Ao pensarmos em termos de horizonte, enfatiza-se o locomover, o caminhar. Não se está preso dentro de uma região fixa, nem é preciso chocar-se com o outro. A idéia de fusão é poderosa, pois mostra a possibilidade de mudança, mas não contém uma idéia de encontro violento. Vale ressaltar, também, que o ser experimentador é aquele que busca novas experiências, novos horizontes. Por outro lado, é possível que uma pessoa não se mova e fique parado. Segundo Gadamer (1999, p. 452), essa pessoa não tem horizontes.

Uma outra metáfora inspirada pela hermenêutica é o viver como sendo o caminhar por uma cidade (Noel, 1996). Na cidade, vêem-se prédios de todos os tipos, alguns que servem para moradia, outros para comércio, outros para prestação de serviço, outros para o governo. Vêem-se pessoas de diferentes etnias e classes sociais. Enquanto se caminha pelas ruas, o diferente sempre está presente, levando à conscientização de que não há somente um ponto de vista. Ao lançar o olhar por uma rua, sabe-se que há outras ruas saindo dela e que é possível caminhar quase que infinitamente pela cidade. Vê-se assim, aqui, como a cultura não tem limites. É possível ter comunidade e encontros pessoais na cidade, não por causa da semelhança, mas sim, no meio da diferença.

Noel amplia essa metáfora acrescentando o conceito de “flâneur”, que é aquele que passeia pelas ruas da cidade observando e participando do movimento e da vida das pessoas que encontra no caminho. Segundo a autora (1996, p. 6):

*...the flaneur's very being implies movement related to horizon, both physical movement with walking in the city, and cultural movement, observing difference and including new sites of vantage points from which to extend the horizon, the range of vision.*⁷³

73. ...o próprio ser do flaneur implica em movimento relacionado ao conceito de horizonte, tanto movimento físico ao caminhar pela cidade, quanto movimento cultural, observando diferenças e incluindo novos pontos de observação, dos quais é possível estender o horizonte tendo um novo alcance de visão.

Usando essa metáfora, entende-se melhor o encontro com o diferente como fazendo parte do viver e, ao movimentar-se, o horizonte se estende indefinidamente.

McCarty (1993), por sua vez, sugere a metáfora de encontros culturais como sendo “caminhos em uma floresta”. Os caminhos se cruzam, correm paralelamente, se separam ou bifurcam. Faz parte, também, o não conseguir distinguir, em certos momentos, com clareza, onde um caminho começa e o outro termina. Assim, as culturas interagem, divergem, e, às vezes, o intérprete encontra dificuldade em distinguir onde e quando isso acontece.

O caminho mostra como a extensão da cultura é ilimitável, pois ele some na floresta, continuando até se perder de vista. Não é possível circunscrever o caminho, ou defini-lo de antemão. É só ao caminhar que podemos saber aonde estamos indo. Igualmente, em se tratando de uma cultura, não podemos fixar as suas fronteiras de antemão e só descobriremos aonde o encontro com a cultura irá nos levar ao lidarmos com ela.

A metáfora do caminho na floresta nos leva a considerar fatores como a identificação e a localização. Ao caminhar, podemos nos localizar pelo encontro com outros caminhos. Assim, segundo Gadamer (1999, p. 447), nós nos identificamos ao sermos interpelados pela voz do outro. Ao encontrar uma outra cultura, conheço e identifico melhor a minha própria cultura.

As metáforas hermenêuticas buscam ilustrar que o encontro com outras culturas vem através do caminhar da vida e que esses encontros podem levar ao crescimento. Para Kerdeman (1993, p. 1, grifo do autor), “we have been spatially ‘fixed’, we are not thereby ‘fixated’ ”.⁷⁴ As pessoas têm fundamentação, sabem de onde estão falando, mas não são rígidas. É uma orientação perante a vida que é, ao mesmo tempo um discernimento estético, e uma virtude moral (McCarty, 1993).

A condição imediata do ser humano é de particularidade, já que ele é situado sócio-historicamente. Divisões e diferenças fazem parte da vida do dia-a-dia. O desafio é reconciliar o particular e o universal. A separação e a distância do outro podem ser produtivas e capacitar para o caminhar. A perda existente na separação do outro nos interpela e nos impele para adiante na fusão de novos horizontes (Kerdeman, 1993).

74. “nós estamos ‘fixados’ espacialmente, mas nem por isso, temos uma ‘fixação’ ”.

1.11 Percursos

A hermenêutica filosófica de Gadamer, a meu ver, esclarece as questões da lingüística do mundo e da natureza interpretativa ou hermenêutica do nosso viver. A maneira de descrever a compreensão como fusão de horizontes oferece a possibilidade de uma discussão rica sobre os encontros culturais. Entendo que a fusão de horizontes, ao considerar o encontro entre o estranho e o familiar, abre um espaço para que se possa analisar a cultura produzida pelos participantes da sala de aula de L2. Essa análise não é feita em termos de certo ou errado, mas em termos do movimento dos horizontes culturais.

Lembremo-nos, também, de que Gadamer (1999, p. 452) fala da ausência de horizontes em situações em que o que está próximo é supervalorizado. Assim, não há sempre compreensão, visto que existem momentos em que o intérprete recusa o novo e o estranho.

Ao entender a leitura do texto como um diálogo com o outro, a leitura do aluno é valorizada. É possível analisar como o aluno está sendo interpelado pela voz do outro e, ainda, como ele está produzindo a sua leitura no diálogo com a cultura da L2. A leitura, nessa acepção, foge a uma definição como exercício pedagógico mecânico. A análise da não-compreensão de um texto ou de uma discussão em sala pode ser feita a partir do conceito do encontro dos pré-conceitos da L1 e da L2.

Colocando o ser experimentador da filosofia hermenêutica como alvo para a sala de aula, há a possibilidade de se ter uma aula em L2 que vá além dos limites do cotidiano escolar de notas e presenças. O que se aprende em sala de aula pode sair das quatro paredes, atingindo outras partes da vida.

Considero que a hermenêutica filosófica enriquece os trabalhos da lingüística aplicada ao ensino de L2, ao oferecer uma base teórica rica para a discussão sobre a compreensão entre duas culturas.

No capítulo seguinte, discutirei a metodologia que empreguei na coleta de dados e descreverei o estudo realizado.

CAPÍTULO 2

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

O ÂMBITO DE VISÃO: A METODOLOGIA E A DESCRIÇÃO DO ESTUDO

*Montanhas de outono --
Aqui e ali,
Fios de fumaça.*

Gyôdai

Franchetti, Dói, Dantas (1991, p. 151)

Lembremo-nos de que Gadamer (1999, p. 452) define o horizonte como sendo "...o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto". Assim, torna-se possível falar sobre a extensão de visão que se tem em um momento específico. Nesse capítulo, pretendo apresentar a posição de observação, ou seja, o âmbito de visão usada nesta pesquisa.

2.0 A proposta do estudo

Como professora de língua e literatura em L2, procurei ficar atenta às dificuldades de compreensão que os alunos têm ao se depararem com textos na língua inglesa.⁷⁵ Quando os textos estudados eram humorísticos, as dificuldades se mostravam ainda mais aparentes, servindo de alerta para os problemas que sempre podem surgir quando o aprendiz entra em contato com a produção textual de outra cultura.⁷⁶

75. Uso a palavra 'texto' no seu sentido mais amplo. Além do texto escrito, considero como texto: filmes, documentários, programas de televisão, discursos (Berger, 1995, p. 15).

76. Para fins didáticos e por imposição curricular, já que a disciplina ministrada é Literatura Americana, falarei de cultura brasileira e de cultura americana. Essa nomenclatura é usada para facilitar a exposição dos dados. Sei, no entanto, que as culturas não são monolíticas e unívocas.

A situação era ainda mais complexa por eu não ser brasileira. Esse fato, entre outras razões, não me permitiu entender, às vezes, o raciocínio dos meus alunos, levando-me a perguntar: “Por que chegaram a essa conclusão? O que há no texto que poderia ter iniciado essa linha de pensamento? O que existe na sua vivência para que haja essa reação?”

Defrontei-me com um outro fator interessante, uma vez que sou canadense e os textos são, na sua maioria, produzidos por americanos. Observei que havia momentos em que eu também tinha dificuldades em entendê-los. Esse fato levava a situações um pouco paradoxais, em que eu explicava uma cultura, estrangeira para mim, na L2 (inglês) dos meus alunos, cuja L1 (português) era a minha L2 (português).⁷⁷

Ao ingressar no doutorado, dediquei-me a descobrir como poderia estudar melhor os fatos de compreensão cultural que ocorriam na minha sala de aula. Quando fiz um curso sobre etnografia, entendi que o tipo de pesquisa etnográfica era a melhor maneira de fazer a minha pesquisa, por oferecer:

- A possibilidade de tempo no campo;
- A valorização de uma interpretação cultural;
- Uma visão holística do problema;
- Os instrumentos para ouvir as diferentes vozes da sala de aula;
- Os instrumentos para apresentar as diferentes vozes ouvidas na sala de aula.

A abordagem etnográfica proporcionou a forma de realizar a proposta do presente estudo, que é a de ouvir as vozes dos alunos e da professora, na construção da compreensão dos textos usados em sala de aula. A seguir, discutirei a pesquisa qualitativa e a abordagem etnográfica.

77. Para diferenciar entre as percepções canadense e americana, veja-se, por exemplo, Bercovitch (1996). O mito nacional canadense é uma história contada por invasores, que recebe a sua justificativa das civilizações centradas na Inglaterra e na França. O Novo Mundo é visto como um continente hostil, em que os postos avançados da civilização precisam ser protegidos, pelo “Royal Canadian Mounted Police – RCMP” (Polícia Montada Canadense), cujos policiais, “the Mounties”, passam a ser figuras simbólicas, que atuam numa paisagem dominada pela adversidade. O mito nacional americano é a inversão imperialista do mito canadense. O centro do império se localiza no Novo Mundo e não no Velho Mundo. A palavra “novo”, na frase Novo Mundo, tem a atribuição de superior e não de dependência. O equivalente do policial “RCMP”, no mito imperialista, é o homem da fronteira, que vive em harmonia com a natureza, mas representa a chegada da civilização.

2.1 O paradigma positivista e o paradigma construtivista

O paradigma subjacente a minha definição do termo “pesquisa qualitativa” mostra-se naturalista e construtivista (Gliner, 1999, p.1). Ele é naturalista por observar fenômenos da vida humana, sem intervenções de cunho experimental. Ele é construtivista por considerar que a realidade é construída.

O paradigma construtivista contrasta-se com o positivista quando consideramos:

- ◆ A ontologia - teoria de mundo;
- ◆ A epistemologia - teoria de conhecimento;
- ◆ A metodologia.

2.1.1 A ontologia

Nos dois paradigmas, há um entendimento diferente sobre o que pode ser conhecido. Para o paradigma construtivista, a realidade é construída, dinâmica e contextualizada. Ao pesquisá-la, ela é observada sem tentativas de controlar as variáveis.

No paradigma positivista, a realidade é estável (Devers, 1999, p.5). Assim, ela pode ser estudada de forma controlada com intervenções. No positivismo, entende-se que o método usado nas ciências exatas pode ser aplicado às ciências humanas. Na sua formulação mais extrema, o positivismo se opõe a qualquer procedimento ou investigação que não seja redutível ao método científico (Jensen e Peshkin, 1992, p.684).

Para o paradigma construtivista, a teoria do mundo social é o relativismo, pelo fato de a realidade ser considerada dinâmica e contextualizada. Para o positivista, a teoria do mundo social é o realismo, pelo fato de a realidade ser considerada fixa e estável (Niglas, 1999, p. 4).

2.1.2 A epistemologia

Para o paradigma construtivista, o pesquisador está inserido em um contexto histórico-social, no qual se encontra, também, a comunidade científica. Nessa acepção, toda a observação da vida humana é construída e subjetiva (Coracini, 1991).

Os construtivistas assumem uma diferença qualitativa entre fenômenos naturais e sociais. Eles entendem que os produtos humanos são diferentes dos produtos da natureza, porque refletem intencionalidade. Já os positivistas entendem que "...human beings are actors without purpose in an objective world"⁷⁸ (Jensen e Peshkin, 1992, p. 686).

Positivistas e construtivistas diferem, também, sobre o que pode ser observado. Para o positivista, é preciso estudar objetos, enquanto os construtivistas estudam processos, pessoas e eventos.

2.1.3 A metodologia

A metodologia do positivismo é intervencionista, uma vez que o estudo intervém em um grupo experimental para testar uma hipótese (Allwright e Bailey, 1992, p. 41). Procuram-se os fatos sobre um fenômeno social ou as suas causas. Os estados subjetivos dos informantes não são importantes.

No construtivismo, a metodologia é interpretativa. Nessa visão, o pesquisador procura entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito. O estudo é feito por meio da observação (Larsen-Freeman e Long, 1991, p. 12).

No positivismo, há uma tentativa de eliminar a subjetividade ao controlar as variáveis do estudo. No construtivismo, entende-se que os pré-conceitos dos pesquisadores estão presentes no processo da pesquisa e não podem ser retirados. Para Rubin (1981⁷⁹, citado por Jensen e Peshkin, 1992, p.703), "(t)he quest should not be for the fools' gold of

78. "seres humanos são atores sem intencionalidade em um mundo objetivo".

79. RUBIN, L.B. Sociological research: the subjective dimension. *Symbolic interaction*, 4, p. 97-111, 1981, p. 103.

objectivity, but for the real gold of self-awareness. For it is not our subjectivity that entraps us, but our belief that somehow we can be free of it”.⁸⁰

É impossível eliminar a subjetividade, já que a mesma faz parte do processo de pesquisa.

2.2 A crise da representatividade

A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade. A subjetividade é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana. Assim sendo, é preciso refletir sobre como se deve representar a subjetividade nos trabalhos qualitativos, permitindo que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/observados, sejam ouvidas. Dessa maneira, é possível afirmar que o pesquisador vê-se impossibilitado de aprisionar a experiência vivida no relatório de pesquisa. Na verdade, ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e de criação.

A forma como se representa o caminho difere de pesquisador para pesquisador. Peshkin (2000), enquanto observador participativo em uma comunidade escolar indígena no Arizona, retrata o seu percurso interpretativo, incluindo relatos meta-narrativos do desenrolar das suas idéias no seu artigo. Ele afirma que:

*An important reason for reflecting on the development of an interpretation is to show the way a researcher's self, or identity in a situation, intertwines with his or her object of the investigation. Rarely, except in highly controlled or consensually defined situations, can research be a simple form of record keeping and summary*⁸¹ (Peshkin, 2000, p. 2).

80. “(a) busca não deve ser pelo ouro falso da objetividade, mas deve ser pelo ouro verdadeiro da auto-consciência. Não é a nossa subjetividade que nos enlaça, mas é a nossa crença de que, de alguma forma, podemos nos livrar da subjetividade”.

81. Uma razão importante para que se reflita sobre o desenvolvimento de uma interpretação é mostrar a maneira em que a personalidade do pesquisador, ou a sua identidade na situação, se entrelaça com seu objeto de investigação. Raramente, exceto em situações altamente controladas ou onsensualmente definidas, a pesquisa pode ser uma forma simples de guardar registros e resumir.

Em outras palavras, é preciso que o investigador demonstre, através de uma descrição densa, como percorreu o caminho da interpretação. Esse tipo de descrição é “...thick, dense, metaphoric, purposefully unclosed, not artificially unified”⁸² (Childress, 1998, p. 3).

Jones (1998) representa as dificuldades da interpretação na sua tese de doutorado, por meio de uma voz narrativa fictícia, que surge para mostrar os momentos de conflitos. Essa voz se mostra como um detetive de um “film noir” que encontra os pesquisadores, filósofos e teóricos apresentados no capítulo metodológico de sua tese. As discussões entre eles elucidam o percurso da interpretação.

Outros pesquisadores apresentam os dados como uma história ou uma narrativa (Childress 1998; Bridges, 1999; Chapman, 1999). As histórias são uma tentativa de mostrar “...the emotive and physical memories of mundane and extraordinary events”⁸³ (Ceglowski, 1997, p. 1). Ao apresentar a pesquisa dessa maneira, procuram-se representar a voz do pesquisador e as vozes dos participantes, de forma a elucidar, holisticamente, os significados daquele ambiente e do processo da interpretação.

Hatton (1996), por sua vez, representa as vozes dos participantes de uma comunidade escolar da Nova Zelândia, através da poesia e de monólogos dramáticos. Usando as próprias palavras dos participantes, ela procura representar, de forma viva, os participantes da pesquisa. Ela luta contra “the flattened worlds”⁸⁴ da objetividade (Hatton, 1996, p. 5).

Ao apresentar esses exemplos, procurei mostrar a necessidade de tematizar a subjetividade na pesquisa. Jensen e Peshkin (1992, p. 719) afirmam que há:

- uma variedade de formas na produção do relatório da pesquisa;
- uma necessidade de incluir a voz do pesquisador no relatório da pesquisa;

82. “...espesso, denso, metafórico, propositadamente aberto, não artificialmente unificado”.

83. “...as lembranças emotivas e físicas de eventos comuns e extraordinários”.

84. “os mundos achatados”.

- uma necessidade de pensar sobre as maneiras como o pesquisador deve se posicionar na pesquisa, para que a sua voz não predomine sobre as vozes dos pesquisados.

Assim sendo, o relatório da pesquisa qualitativa é diferente do relatório da pesquisa quantitativa. Ao buscar a representatividade de todas as vozes e mostrar o percurso da interpretação, o trabalho final toma formas novas que dão lugar a diferentes vozes e a novas interpretações. Para Denzin e Lincoln (2000, p. 23), o pesquisador qualitativo, ao escrever os textos da pesquisa, se define como “o escritor-intérprete”, uma vez que interpretações qualitativas são construídas.

2.3 A pesquisa qualitativa e a etnografia

A palavra etnografia significa, literalmente, “escrevendo sobre as nações”. “Grafia” é derivado do verbo grego que significa escrever; e “etno” da palavra grega que significa nação, tribo, povo (Erickson, 1984, p. 52).

A unidade de análise pode ser “...any social network forming a corporate entity in which social relations are regulated by custom”⁸⁵ (Erickson, 1984, p. 52). Assim, na sociedade moderna, podemos estudar uma família, uma sala de aula, uma escola inteira, um grupo de trabalhadores numa fábrica, uma fábrica inteira, enfim, qualquer unidade social.

O que distingue o estudo etnográfico de outros estudos é a busca de descrição do ponto de vista do participante da cultura. Ao falar desse tipo de pesquisa, o que se tem em mente são, “...culturally based perspectives, interpretations, and categories used by members of the group under study to conceptualize and encode knowledge and to guide their own behaviour”⁸⁶ (Watson-Gegeo, 1988, p. 580). Para descrever as categorias do grupo social, objeto do estudo, as próprias palavras dos participantes são usadas (Spradley, 1980, p. 90).

85. “...qualquer rede social que forme uma entidade em que as relações sociais são regulamentadas pelo costume”.

86. “...perspectivas culturalmente baseadas, interpretações e categorias usadas pelos membros do grupo sob estudo para conceitualizar e codificar conhecimento e guiar seu próprio comportamento”.

É preciso lembrar que, ao buscar o ponto de vista do participante, o pesquisador está interpretando. Nessa interpretação, os pré-conceitos do pesquisador estão presentes. Lembremo-nos de que, na hermenêutica filosófica, a interpretação (e, portanto, a compreensão) é uma construção que ocorre quando os pré-conceitos do intérprete encontram o estranho. É impossível representar, sem interpretação, as vozes dos participantes na pesquisa.

Por essa razão, Erickson (1984, p. 60) sugere:

*So I should at least make explicit to you the point of view I brought to the site and its evolution while I was there, as well as the point of view with which I left. The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (I am a subject, not an object) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience.*⁸⁷

A pesquisa etnográfica envolve a observação direta de unidades sociais existentes na vida real (real life situations). Frequentemente, a observação é vinculada à participação na unidade social. Quando a observação é feita de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado (Sofaer, 1999, p. 7). Esse tipo de pesquisa é valorizado, por oferecer oportunidades de aprender, por meio da própria participação, nos eventos do local sob estudo. Na etnografia escolar, é possível que o próprio professor seja o observador (Spindler e Spindler, 1992, p. 64).

Para que a observação seja considerada válida, o pesquisador deve permanecer no local por um período de tempo adequado. Os pesquisadores Spindler e Spindler (1992) passaram vinte anos estudando uma mesma escola na Alemanha. Watson-Gegeo e Gegeo (1995) fizeram um estudo nas escolas das Ilhas Salomão que durou dez anos.

Segundo Spindler e Spindler (1992, p. 65), um dos critérios básicos da etnografia é que “observation is prolonged and repetitive”.⁸⁸ Para uma pesquisa etnográfica de sala de aula, o tempo mínimo recomendado é de nove meses ou dois semestres.

87. Então eu devo, pelo menos, fazer explícito a você o ponto de vista que eu trouxe ao local estudado e sua evolução enquanto estive lá, como também o ponto de vista com que deixei o local. O objetivo desejado não é aquele, impossível, da objetividade incorpórea (eu sou um sujeito, não um objeto), mas é ter clareza ao comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para os meus ouvintes.

88. “a observação seja prolongada e repetitiva”.

A etnografia é holística, uma vez que considera os contextos em que o evento cultural se insere. Esses contextos podem ser a cultura da escola em que o estudo ocorre; a cultura da comunidade em que a escola está situada; os processos políticos que envolvem as decisões feitas na escola; a situação econômico-social do próprio país.

Para Erickson (1986, p. 128), todos participam de micro e macro-culturas. Estes termos são relativos e dependem do foco da pesquisa. Para um pesquisador interessado em interação aluno-professor, a interação em si é a micro-cultura. A sala de aula constitui a macro-cultura. Para um pesquisador interessado em políticas educacionais, a sala de aula é uma micro-cultura e a sociedade é a macro-cultura. O etnógrafo, ao fazer a sua pesquisa, considera todos os atos, não de forma isolada, mas de forma situada dentro dos contextos sócio-culturais (Davis, 1995).

Para que haja um estudo holístico, é preciso haver uma descrição densa. Essa terminologia foi veiculada por Geertz (1989, p. 15) e se refere a uma descrição que inclui toda a hierarquia de significação.⁸⁹ Não é somente uma descrição com muitos detalhes. A descrição considera todas as culturas, tanto micro quanto macro, que possam ser relevantes à pesquisa.

A etnografia também considera a relação do familiar e do estranho. Inicialmente, nos estudos etnográficos entre povos de países distantes, o etnógrafo buscava tornar o estranho familiar, isto é, compreender o sistema cultural do outro que no caso daquela época, era de culturas não-ocidentais.

Cito Malinowski como um exemplo dessa primeira época da etnografia. A publicação do seu estudo *Argonauts of the Western Pacific*, em 1922, revolucionou o campo da antropologia social por oferecer uma nova forma de análise cultural.

Malinowski era um produto intelectual do final do século XIX, na Alemanha, onde discussões sobre as diferenças entre as ciências naturais (*Naturwissenschaft*) e as ciências humanas (*Geisteswissenschaft*) eram férteis. O seu trabalho era hermenêutico, visto que ele buscava interpretar as perspectivas culturais do povo das Ilhas Trobriand (Erickson, 1986, p. 124).

⁸⁹.Geertz (1989, p. 16) elaborou o conceito de Gilbert Ryle de descrição densa, exemplificado, em uma análise, piscadelas dadas por dois garotos. Para um dos garotos, a piscadela é um tique nervoso (em inglês, a blink); para o outro, é um ato de comunicação entre amigos (em inglês, a wink). Através da descrição densa, é possível distinguir entre a piscadela voluntária e a involuntária.

Boas, estudando as tribos indígenas da costa oeste do Canadá entre 1886 e 1930, contribuiu também para revolucionar a antropologia ao reunir, na sua própria pessoa, o teórico e o observador. Não mais o teórico ficava na Europa analisando observações feitas por outros - administradores, viajantes, missionários. No seu trabalho, Boas mostrou a necessidade de ter acesso à língua e à cultura do povo objeto da pesquisa, convivendo por longo tempo com os povos Chinook e Kwakiutl (Laplantine, 1997, p. 78).

É preciso lembrar que Malinowski e Boas se inserem no período tradicional da pesquisa qualitativa, que se estende do início do século XX à Segunda Guerra Mundial. É um período caracterizado pelo compromisso com o objetivismo; pela cumplicidade com o imperialismo; pela crença de que o relatório etnográfico se caracterizava como um monumento à cultura estudada; e pela crença na imutabilidade da pesquisa realizada (Denzin e Lincoln, 2000, p. 13). Os trabalhos desses estudiosos são vistos, por muitos, como relíquias de um passado colonial.

À medida que etnógrafos começaram a estudar culturas nos seus próprios países, a ênfase das pesquisas mudou. A partir de 1950, a antropologia passou a reconhecer a validade dos estudos de unidades sociais existentes no próprio país do pesquisador. Não era mais exigido que se estudassem somente as sociedades não-ocidentais (Mintz, 2000, p. 3). Nesse mesmo período, antropólogos interessados em questões especificamente ligadas à educação começaram a se organizar, nos Estados Unidos, liderados por G. Spindler, influenciado pela antropóloga Margaret Mead (Erickson, 1986, p. 124; Spindler e Spindler, 1992, p. 55).

Ao estudar locais e culturas conhecidos, procurou-se tornar estranho o familiar e conhecido. Segundo Erickson (1986, p. 121), a vida cotidiana é invisível. Isto é, ela é o local em que os nossos conceitos prévios agem sem que os percebamos. Para tornar a vida cotidiana visível, o autor (1984, p. 62) sugere perguntas do tipo, “(w)hy is this the way it is and not different?”.⁹⁰ Para Erickson, é preciso lembrar “...the oddness and arbitrary nature of the ordinary everyday behavior that we, as members, take for granted”.⁹¹ Erickson afirma que o etnógrafo deve ter a consciência hermenêutica, que se mostra em uma postura

90. “(p)or que isto é do jeito que é e não diferente?”.

91. “...a singularidade e a natureza arbitrária do comportamento comum e cotidiano que nós, como membros, aceitamos sem questionamento”.

intelectual de abertura. Isto é, enquanto o etnógrafo questiona o evento, permite que o evento questione os seus próprios pré-conceitos.

Spradley (1980, p. 82), por sua vez, sugere uma série de perguntas que faz parte do que ele denomina, “Descriptive Question Matrix”.⁹² As perguntas procuram respostas para aspectos do evento ou do grupo sob estudo:

- espaço físico - exemplo – “De que forma o espaço físico afeta os objetivos?”;
- objetos - exemplo – “De que maneira os objetos evocam sentimentos?”;
- atos - exemplo – “De que modo os atos variam nos diferentes períodos de tempo?”;
- atividades - exemplo – “Como as atividades variam em períodos de tempo diferentes?”;
- eventos - exemplo – “Como os eventos envolvem os atores?”;
- tempo - exemplo – “Como as atividades são organizadas por períodos de tempo?”;
- atores - exemplo – “Quais atores são ligados a quais objetivos?”;
- objetivos - exemplo – “De que forma os objetivos afetam os sentimentos?”;
- sentimentos - exemplo – “De que modo os sentimentos afetam os atos?”.

Usando perguntas como essas, Spradley busca tornar estranho o mundo conhecido e familiar. O objetivo é entender o sistema cultural que organiza o evento ou grupo cultural objeto de estudo, por meio de uma visão crítica cultivada pelo pesquisador. O etnógrafo não somente observa, mas o faz criticamente. A postura crítica se materializa por meio de perguntas. Para Erickson (1984, p. 62) a pergunta crítica é “the tool for unearthing the obvious”.⁹³

A observação e a análise são feitas concomitantemente. Isso oferece a possibilidade de mudanças no decorrer do estudo, tanto em termos de técnicas de observação quanto em termos de técnicas de análise. O objetivo é manter uma postura crítica que possibilite a compreensão do sistema cultural pesquisado.

92. “Matriz de Perguntas Descritivas”.

93. “a ferramenta para desenterrar o óbvio”.

Nas palavras de Hymes (1981, p. 57), “(e)thnography, in short, is a disciplined way of looking, asking, recording, reflecting, comparing and reporting”.⁹⁴ Para o autor, a etnografia é compatível com uma maneira democrática de viver: por usar habilidades normais do ser humano como parte das suas técnicas de pesquisa; por ser possível transmitir os resultados das pesquisas em linguagem compreensível ao leigo; por valorizar o ponto de vista do informante participante da cultura pesquisada; por valorizar a vida cotidiana. A etnografia é, portanto, a forma de investigação científica menos provável de produzir especialistas que controlem o saber em detrimento dos sujeitos do estudo.

2.4 A estrutura do estudo

Discutirei, a seguir, a estrutura do presente estudo, nos seguintes termos:

- O campo pesquisado;
- O tipo de observação;
- A coleta de dados;
- O processo de análise dos dados.

2.4.1 O campo pesquisado

Os alunos do quinto ano do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do Centro-Oeste participaram desta pesquisa. Minha participação se deu enquanto observadora participante.

2.4.1.1 As matérias cursadas

Esses alunos estavam no último ano do curso. A grade curricular do ano inclui:

- Didática e Prática da Língua Inglesa - 6 horas semanais;

⁹⁴“(r)esumindo, a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar.

- Língua Inglesa VI⁹⁵ - 4 horas semanais;
- Teoria da Tradução - 4 horas semanais;
- Literatura Infanto-Juvenil - 4 horas semanais;
- Literatura Inglesa III - 2 horas semanais;
- Literatura Americana II - 4 horas semanais.

Para melhor ilustrar o tipo de atividades e de aulas a que foram expostos os participantes da pesquisa, apresento algumas informações sobre as aulas e as atividades programáticas. As aulas de Didática são compostas de aulas teóricas e de estágio. No final do ano, os alunos entregam um relatório versando sobre um aspecto da sua prática. Esse relatório é defendido perante uma banca composta por três professores. Na Língua Inglesa, os alunos seguem o livro *New Headway Intermediate* de autoria de John e Liz Soars, publicado por Oxford University Press. Trata-se de um livro voltado para o ensino de inglês britânico. As aulas de teoria da tradução se dividem em aulas teóricas e práticas. Na Literatura Inglesa III, os alunos estudam as obras de William Shakespeare. Na Literatura Infanto-Juvenil, estudam obras da literatura brasileira.

Não faz parte dos objetivos do presente trabalho avaliar a adequação da grade curricular. Essa é a razão pela qual ela é apenas descrita, sem qualquer outro comentário.

2. 4.1.2 A Literatura Americana II

A disciplina Literatura Americana II foi ministrada por mim aos participantes da pesquisa, durante o ano letivo que denomino Ano I.⁹⁶ A ementa recomenda o estudo do “período de transição do romantismo para o realismo, realismo naturalismo e pós-naturalismo: tradição e experimentação”. Interpretei a ementa como sendo o estudo da literatura americana do século XX.

As quatro horas semanais de aula eram ministradas em dois dias seguidos da semana (quintas e sextas-feiras), sendo que o primeiro dia proporcionava três horas-aula e o

95. No segundo ano da graduação, os alunos vêem Língua Inglesa II (um semestre) e Língua Inglesa III (um semestre). Dessa forma, no quinto ano, vê-se Língua Inglesa VI.

96. Denomino o ano letivo em que coletei os dados de Ano I, no intuito de preservar a identidade dos alunos. Os anos subsequentes em que fiz a análise dos dados denomino Ano II e Ano III.

segundo dia, uma hora-aula. Decidi usar o primeiro dia para trabalharmos os textos literários. Como o segundo dia tinha somente uma hora-aula de cinquenta minutos, decidi reservar a aula para atividades complementares. Assim sendo, na sexta-feira de cada semana, usávamos a aula para discussões sobre especificidades culturais (tais como estereótipos; diferenças na linguagem corporal – cinésica; “the American Dream” etc.); também para assistir a documentários e para assistir a comédias seriadas, “sitcoms”, da televisão americana, as quais serviam como tópicos de discussão.

As aulas eram ministradas em língua inglesa. Os alunos, em geral, participavam em inglês, mas havia momentos de mudança de código.⁹⁷ Isto ocorria, às vezes, porque eu passava a explicar algo em português ou porque um aluno fazia o mesmo. As piadas, freqüentemente, eram em português.

Quando escolhi os textos literários a serem estudados durante o ano, optei por contos, poesias e peças de teatro. Fiz essa escolha por desejar expor os alunos ao número máximo de autores e a um número máximo de vozes. Sei, por experiência, que romances mais extensos levam muito tempo para serem lidos e trabalhados. O uso de romances diminuiria, portanto, o contato com um leque maior de autores. Reconheço que, com essa decisão, os alunos deixaram de conhecer, na disciplina ministrada por mim, obras importantes do cânone da literatura americana do século XX. Entretanto, o contato com vários autores proporcionou aos alunos mais possibilidades de encontrar obras atrativas, de conhecer estilos diferentes e de conhecer pontos de vista diversos sobre a realidade americana.

No primeiro semestre, optei pelos seguintes autores:

- William Saroyan
- Flannery O'Connor
- John Updike
- Tennessee Williams
- J.D. Salinger

97. A mudança de código pode ocorrer dentro de um enunciado, isto é, o falante muda de língua durante a sua fala. Pode ocorrer, também, num diálogo em que um falante usa uma língua e o outro responde em uma segunda língua (cf. Wardhaugh, 1986).

- Allen Ginsburg
- Gail Godwin
- William Stafford
- Robert Bly

LEI DO DIREITO AUTORAL
 Todos os direitos reservados e protegidos
 pela Lei 9.610/1998.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.

Escolhi as obras desses autores por serem de regiões diferentes dos Estados Unidos e oferecerem, assim, uma visão mais ampla, em seu conjunto, do próprio país e da cultura americana. São vozes que mostram e discutem a realidade americana, tanto em diferentes regiões, quanto em diferentes momentos históricos do século XX.⁹⁸

No segundo semestre, optei pelos seguintes autores:

- Carson McCullers
- Eudora Welty
- Arthur Miller
- James Baldwin
- Rosemary Cho Leyson
- Evangelina Vigil
- Pat Mora
- Gayle Two Eagles
- Sook Lyol Ryu
- Maria Mazziotti Gillan
- Lorna Dee Cervantes
- Amy Tan
- Wing Tek Lum
- Cathy Song
- Aurora Levins Morales
- Maurice Kenny

⁹⁸. Os Estados Unidos são compostos por uma variedade de etnias e de regiões geográficas com características culturais específicas. Cito, como exemplo, a cultura WASP (White Anglo-saxon Protestant), a cultura negra, a cultura chicana, entre outras.

Escolhi esses autores por mostrarem algumas das outras vozes dos Estados Unidos, isto é, as vozes das minorias, dos imigrantes e do povo original das Américas, os indígenas.

A proposta na escolha dos autores foi feita no sentido de ajudar o aluno a entender, conforme exposto na introdução e no capítulo um, que a cultura de um país não é monolítica nem unívoca.

Além dos textos literários, os alunos leram os seguintes textos:

- Roberto DaMatta - *Em torno da representação de natureza*. Trata-se de um texto que discute a visão de natureza, comparando a visão existente no Brasil com a visão existente nos Estados Unidos. O autor compara as festas populares de Carnaval e Ações de Graça (Thanksgiving);
- Genelle G. Morain - *Kinesics and cross-cultural understanding*. Trata-se de um texto que discute o gestual e a linguagem de corpo na compreensão inter-cultural;
- Hillary Clinton - um trecho extraído do livro *It takes a village*. Trata-se de um texto que discute problemas e soluções da sociedade americana contemporânea;
- Frederica Mathewes-Green - *Every day is casual Friday*. Trata-se de um texto que critica hábitos na sociedade americana contemporânea;
- Martin Luther King, Jr. - *I have a dream*. Trata-se do texto do discurso apresentado no dia 28 de agosto de 1963 nos degraus do Lincoln Memorial, em Washington, D.C., durante a campanha dos Direitos Civis;
- Donald Hones - *I do not belong to this earth*. Trata-se de uma narrativa nas palavras de um imigrante nos Estados Unidos, senhor Shou Cher, da etnia Hmong do Vietnã.

Esses textos foram escolhidos, no decorrer do ano letivo, por discutirem aspectos diferentes da cultura americana ou aspectos diferentes da compreensão inter-cultural.

Nas aulas que ministrei às sextas-feiras, mostrei documentários sobre os seguintes tópicos: a história dos Estados Unidos; problemas atuais da sociedade americana (como o racismo); a vida de autores cujas obras estudamos. Mostrei, igualmente, algumas comédias seriadas da televisão americana. O intuito foi iniciar uma discussão sobre a compreensão da

cultura de massa americana. Os documentários e comédias seriadas que usei foram gravados dos canais da televisão por assinatura.

Como documentários, usei:

- *Celebrate the Century* - dividido em documentários sobre cada década do Século XX - Warner Brothers
- *The Beat Generation* - New York State Council for the Arts
- *Tennessee Williams* - A & E Network
- *Between Black and White* - CNN.

Como comédias seriadas, usei:

- *Frasier* - Sony
- *Cosby* - Sony
- *The Hughleys* - Fox
- *Dharma & Greg* - Fox
- *Everybody Loves Raymond* - Sony

Escolhi essas comédias por mostrarem personagens de várias regiões dos Estados Unidos e extraídos de diferentes grupos étnicos.

Além das minhas aulas, houve duas aulas ministradas por professoras visitantes versando sobre temas culturais. A primeira aula foi da Professora Doutora B.N. participante de um intercâmbio promovido pela Fullbright e o Estado de Goiás e envolvendo professores do ensino médio e do ensino universitário. A professora teve um encontro com os meus alunos no dia 03 de agosto - Ano I, no qual ela falou sobre bilingüismo nos Estados Unidos. A Profa. Grace Teles-Botter, da nossa universidade, e também participante do intercâmbio, ministrou uma aula para os alunos no dia 01 de setembro - Ano I. Ela desenvolveu uma atividade intitulada "Cultural incidents" (Incidentes culturais).

LEI DO DIREITO AUTOMÁTICO
 Todos os direitos reservados e protegidos
 pela Lei 9.610/1998.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.

2.4.1.3 Os participantes e sua sala de aula

Apresento, a seguir, o grupo de participantes que fizeram parte da pesquisa. Alguns resultados, obtidos no questionário do dia 05 de abril - Ano I e em entrevistas, são apresentados apenas para melhor caracteriza-⁹⁹

A turma tinha dezessete alunos: quatro alunos e treze alunas. Os alunos eram adultos entre vinte e trinta anos de idade. Alguns eram casados e tinham filhos. Desses alunos, no início do ano escolar, dez já lecionavam inglês. Seis lecionavam em cursos de idiomas. Um lecionava em uma escola particular de ensino médio. Três lecionavam em escolas públicas. Durante o ano escolar, outros começaram a lecionar inglês.

Dos dezessete, duas alunas tinham morado nos Estados Unidos, em programas de intercâmbio (isso foi antes de ingressarem na universidade). As duas tiveram, segundo seu relato, experiências boas, mas com resultados diferentes. Ester sempre se referia a sua viagem como ponto de apoio às discussões em sala de aula.¹⁰⁰ Rúbia nunca se referia a sua viagem e, em entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, disse que foi uma experiência agradável: *“não sabia nada de inglês, aí eu convivi com eles. Por isto eu tenho esta simpatia por eles”*. Observou, contudo, que, na época da viagem, ela *“não era muito crítica”* e aceitava o que era passado para ela: *“lá eles passam o positivo. Se passava uma coisa na televisão que era ruim, eles desligavam”*. Ela tinha mudado muito desde a época da viagem e, por essa razão, não usava as suas experiências como referência. Uma outra aluna, Magda, tinha feito uma viagem de férias aos Estados Unidos.

Os demais alunos tinham pouco contato direto com americanos. Explicaram que o contato que tinham era por meio dos filmes (no cinema, na televisão ou no vídeo), da música internacional, e de informações na mídia. Max informou que ele ia ao cinema, *“at least once a fortnight”*.¹⁰¹ Lídia, por sua vez, escreveu: *“I love to go to the cinema and I do this twice a month”*.¹⁰²

99.O questionário está no Anexo D. Um trecho das entrevistas está no Anexo K.

100.Os nomes dos alunos são fictícios, para melhor preservar a sua identidade.

101.“Pelo menos, a cada duas semanas”.

102.“Eu gosto de ir ao cinema e vou duas vezes por mês”.

Dos dezessete alunos, quatro escreveram que não ouviam muito a música popular internacional. Cássia afirmou: *"I listen to some international songs to give to my students, but I prefer the national ones"*.¹⁰³ Eneida escreveu: *"I listen to international pop music, but I really don't like it. I sometimes listen to give the lyrics to my students because they love it"*.¹⁰⁴ Ester afirmou: *"Well, I don't buy international pop music, but I listen to it on the radio"*.¹⁰⁵ João, em vez de música internacional, ouvia música cristã, às vezes, cantada por americanos. O resto da turma citou Madonna, Céline Dion, U2, Bee Gees, Alanis Morissette, Brian Adams, como alguns dos seus cantores ou grupos preferidos.

Da turma, quatro alunos possuíam televisão por assinatura em casa; oito possuíam computadores em casa; e seis acesso à Internet em casa. Somente três usavam os computadores da universidade. Dois alunos não tinham telefone em casa. Portanto, menos da metade da turma tinha acesso à língua inglesa usada na Internet e somente um quarto da turma tinha acesso aos seriados americanos que passam na televisão por assinatura.

Quanto à leitura de livros ou revistas em língua inglesa, fora da sala de aula, somente Max afirmou que lia muitas revistas em inglês: *"everything I can get in touch with"*.¹⁰⁶ Três disseram que gostavam de ler gibis em inglês e dois disseram que, de vez em quando, liam *Speak-Up*.

A turma estava junta desde o primeiro ano do curso e era bastante unida. Eles gostavam de organizar não só festas na Faculdade, como também se reunir nos finais de semana para comemorar datas especiais. Os alunos estudavam juntos e se ajudavam nos trabalhos e nas apresentações. Havia, no entanto, dois alunos menos entrosados. Na hora de se trabalhar em pares na sala de aula, ficavam, às vezes, sozinhos, mas nunca foram excluídos pelos seus colegas no momento de se decidirem os grupos que apresentariam trabalhos. Foram também ajudados pelos outros, quando parecia que poderiam não passar de ano.

Os alunos eram bastante responsáveis quanto às suas leituras, chegando na aula com os textos indicados e as leituras feitas. Dos dezessete alunos, quatro raramente participavam das discussões. Dos quatro, três não faltavam às aulas e, nos trabalhos escritos, mostravam

103. "Eu escuto algumas músicas internacionais para dar aos meus alunos, mas prefiro as nacionais".

104. "Eu escuto música popular internacional, mas realmente não gosto. Eu, às vezes, escuto para dar as letras aos meus alunos que amam essa música".

105. "Bom, eu não compro música popular internacional, mas eu ouço na rádio".

106. "tudo que eu consigo pegar".

a capacidade de discutir os textos, apesar de nunca falarem em sala. A outra aluna faltava muito ou chegava às aulas com atraso e, raramente, conseguia entregar os trabalhos no dia marcado.¹⁰⁷

Em geral, a turma era muito extrovertida. Os alunos participavam bastante das discussões. Havia dias também com muita conversa paralela. No dia 10 de agosto - Ano I, escrevi no diário de campo: "*The class seemed to be bouncing down a pot-hole filled road. Great giggling and side chats all the time*".¹⁰⁸ Mas, outras vezes, as piadas e risos eram sobre os textos que estávamos lendo e eram faladas em voz alta, para a turma inteira. Na leitura da peça, *The Glass Menagerie*, no dia 01 de junho - Ano I, os alunos riam muito dos personagens e acrescentavam piadas e comentários enquanto liam. Nos exemplos a seguir, os alunos fazem trocadilhos e brincam com o sentido das palavras da peça que estão lendo:

Tina/Laura: "*I didn't care for the girl he went out with. Emily Meisenbach*"¹⁰⁹
(Williams, 1988, p. 25).

João: *Mais embaixo.*

[Risadas]

João: *Emily mais embaixo.*¹¹⁰

[Risadas altas]

Miriam/Laura: "*...little bird-like women without any nest - eating the crust of humility all their lives!*"¹¹¹ (Williams, 1988, p. 24).

Max: *Casca do pãozinho é triste!*¹¹²

[Risadas]

Em resumo, a turma de alunos pode ser caracterizada como confiante, alegre, extrovertida.

107. Essas diferenças podem ser devidas a estilos diferentes de aprendizagem. Esses estilos são vistos como a maneira específica como um aprendiz aprende. Para uma discussão mais ampla, confira Brown (1987); Gardner (1995); Berman (2001). Apenas menciono o fato, uma vez que discuti-lo não faz parte dos objetivos do presente trabalho.

108. "A aula parecia um carro sacolejante, descendo uma estrada cheia de buracos. Grandes risadas e conversas paralelas o tempo inteiro".

109. "Eu não gostei da menina com quem ele saiu. Emily Meisenbach".

110. João faz uma brincadeira com a pronúncia do sobrenome Meisenbach.

111. "...pequenas mulheres como pássaros sem ninho, comendo as migalhas da humildade durante todas as suas vidas".

112. Max faz uma brincadeira traduzindo literalmente a palavra "crust" que significa a "casca do pão".

2.4.1.4 Os critérios da sala de aula

Sou professora universitária há dezoito anos; dez anos em uma universidade particular e oito na universidade pública, onde sou concursada em língua e literatura da língua inglesa. Nos últimos quatro anos, tenho ministrado somente aulas de literatura. A minha preocupação principal em aula é que o aluno faça uma leitura crítica e pessoal do texto literário.¹¹³ Assim sendo, não uso ostensivamente textos críticos para explicitar os textos trabalhados em sala. Quero que o aluno produza a sua leitura primeiro, antes de consultar um crítico. Se o aluno usar um crítico, ele deve explicar por que concorda com o ponto de vista exposto pelo autor do comentário crítico.

Nos trabalhos e nas provas, o aluno deve argumentar a partir do texto, usando citações para comprovar o seu ponto de vista. Na avaliação não existe leitura certa ou errada, mas leitura bem comprovada e argumentada, ou não.

Os alunos devem vir com os textos lidos, preferivelmente mais de uma vez. Questões básicas de vocabulário devem ser resolvidas em casa. Na sala de aula, os alunos devem participar da discussão, mas não são forçados se não quiserem, respeitando-se estilos diferentes de aprendizagem. As notas, por esse motivo, não são vinculadas à participação.

As apresentações são feitas em grupo e todos os membros devem participar da apresentação. Devem falar preferencialmente em inglês e devem usar algum material extra para ilustrar as suas falas: cartazes; transparência; o quadro; folhas distribuídas etc.

Quanto à avaliação, todo exercício ou trabalho feito vale pontos. As provas nunca valem dez (10,0), mas valem entre três (3,0) e quatro (4,0). No bimestre em que há apresentações, não há, geralmente, provas escritas.

113. Uso a descrição de Coracini (1991, p. 180), para definir as características do leitor crítico: o aluno deve ocupar efetivamente um lugar no ato de comunicação do qual participa; deve ser capaz de organizar um sistema de posições que permita que ele represente pelo discurso o que quer significar; deve ser capaz de comparar os sistemas de posições do interlocutor e dele próprio; deve ser capaz linguisticamente de dizer o que sente e o que pensa.

2.4.1.5 A escolha do campo

Escolhi esse campo, ou seja, a turma do quinto ano na matéria de Literatura Americana II, por achar que esse grupo de alunos poderia oferecer ricas possibilidades de estudo e observação.

Em primeiro lugar, os alunos me conheciam como professora havia dois anos. Fui professora na primeira disciplina de literatura que fizeram em segunda língua, Literatura Inglesa I. Planejei essa disciplina como introdução ao texto literário em língua inglesa. Trabalhamos como lê-lo, como escrever sobre ele, como fazer apresentações e como preparar-se para ser submetido a testes. Fui professora da turma no ano seguinte, em Literatura Americana I.

Alguns dos alunos diziam que eu era muito brava, mas falavam isto para mim sem nenhum aparente rancor, como ocorreu no dia 25 de maio- Ano I com a aluna Marli. Ela veio me perguntar na sala de café, se eu tinha pedido para a turma ler a primeira cena da peça *The Glass Menagerie*. Ao ouvir que sim, ela disse em um tom amigável: “*Tou ficando louca. Não entendi. Você é tão brava. A turma está quase enfartando*”. Após esse desabafo, ela foi à sala de aula normalmente, toda risonha e participativa.

Freqüentemente, entrava em sala de aula e encontrava um “*Hi, Dilys*”, escrito no quadro. Era convidada para as festas que os alunos promoviam. Os alunos, também, conversavam comigo após as aulas sobre diversos assuntos. Enfim, considero que tinha um bom relacionamento com esse grupo de alunos.

Essa turma, como já foi descrito, era extrovertida e entusiasmada. Não tinha medo. Era muito confiante e participativa. Em geral, os alunos queriam aproveitar a vida intelectual da universidade e estavam abertos a novidades.

Os alunos já conheciam a prática de uma pesquisa, pois participaram, quando cursavam o segundo ano, de uma pesquisa para tese de doutoramento de uma colega minha. Eles já tinham visto outros alunos, de outras turmas, participarem de pesquisas no ano anterior. Alguns alunos da turma já demonstravam o desejo de fazer uma Especialização ou um Mestrado e valorizavam a pesquisa e o estudo continuado.

Por essas razões - o relacionamento com a turma, a sua personalidade e o seu contato com outras pesquisas - senti que os alunos aceitariam bem a proposta de um estudo etnográfico.

Em segundo lugar, a disciplina de Literatura Americana II era propícia ao estudo de questões sobre a compreensão cultural que mais de perto nos atinge, por tratar de autores do século XX. Ao usar textos mais recentes, elimina-se, em parte, a dificuldade de compreensão por razões de distanciamento histórico. Como os alunos têm contato com a cultura internacional de massa (que é de formação americana), apresentou-se uma oportunidade de trabalhar o inter-relacionamento entre a compreensão dos textos literários e da cultura de massa que já conheciam.¹¹⁴

Em terceiro lugar, a disciplina Literatura Americana II tinha quatro horas semanais. Essa carga horária constituía um bloco que poderia fornecer dados razoáveis. Outras literaturas eram de duas horas semanais, o que eu considerava muito pouco.

Em quarto lugar, os alunos, ao chegarem ao quinto ano, já tinham alcançado um nível lingüístico mais alto e, portanto, teriam menos dificuldades para compreender textos em termos do léxico e da sintaxe. Além disso, eles já tinham tido bastante contato com textos literários em língua inglesa. Assim sendo, a pesquisa etnográfica poderia tratar da compreensão do ponto de vista cultural e não apenas da compreensão do ponto de vista mais estritamente lingüístico.

Em quinto lugar, eu queria pesquisar uma das minhas próprias turmas, para ver como se produzia a compreensão da literatura americana em um ambiente no qual havia uma professora canadense e alunos brasileiros.

2.4.1.6 O tempo no campo

Esse estudo foi desenvolvido durante um ano letivo, ou seja, nove meses. O ano letivo iniciou-se no dia 27 de março e se encerrou no dia 23 de dezembro. Por causa de uma greve, ocorrida dois anos antes, o ano letivo ainda estava irregular, sendo que o primeiro

114. A cultura de massa engloba os restaurantes de "fast-food" como MacDonald's; a música popular veiculada pelas rádios e a MTV; o cinema americano; marcas de roupa, entre outros elementos.

semestre se encerrou no dia 23 de agosto e o segundo semestre se iniciou no dia 24 de agosto.

Segundo Spindler e Spindler (1992), um ano letivo é suficiente para fazer um estudo etnográfico de uma sala de aula. Como a disciplina Literatura Americana II tinha a duração de dois semestres, o estudo se encaixou no cronograma da própria matéria.

2.4.2 O tipo de observação e a coleta de dados

A pesquisa se caracteriza como observação participativa. Como já foi dito, eu participei da aula como professora e como observadora.

2.4.2.1 Os instrumentos da coleta

Para coletar os dados, usei os seguintes instrumentos:

1. *Gravação das aulas em áudio* - Escolhi gravar as aulas em áudio (e não em vídeo), por achar que esse tipo de gravação perturbaria menos o ambiente da sala de aula. Queria uma aula que fluísse com o mínimo de interferência da pesquisa. Considerei que uma gravação em vídeo perturbaria mais a aula, especialmente se tivesse que ser feita com a ajuda de técnicos de filmagem.

Havia, além disso, considerações técnicas na escolha da gravação em áudio. Era a forma mais simples e que oferecia menos possibilidades de problemas técnicos que viessem a atrapalhar o andamento da aula e o andamento da pesquisa. Usei um rádio-gravador antigo com um bom microfone e uma extensão longa e pude gravar todas as aulas durante o ano letivo. Em nenhum momento tive problemas com a gravação. (Ver recorte da gravação de uma aula, Anexo H).

As gravações resultaram em vinte e três fitas, que foram todas transcritas. Até setembro do Ano I, as fitas do primeiro semestre já tinham sido transcritas, fornecendo subsídios para a pesquisa.

As fitas do segundo semestre foram transcritas entre outubro e dezembro daquele ano.

2. *As anotações de campo* - Segui a sugestão de Spradley (1980, p. 69) e mantive quatro tipos de anotações: anotações condensadas; anotações longas incluindo a transcrição das gravações; diário (Ver Anexos E e G).

As anotações condensadas eram feitas, quando possível, durante a aula. Isto é, enquanto os alunos trabalhavam em pares ou grupos, eu fazia as anotações de campo. Quando essa situação não era possível, as anotações eram feitas imediatamente após a aula.

As anotações longas eram feitas algumas horas depois no mesmo dia da aula. Incluíam mais detalhes e reflexões sobre o que se passou na aula. Às vezes, incluíam parte da transcrição da gravação da aula do dia.

No diário, eu relatava as minhas reações pessoais às aulas e à pesquisa. Levava de três a quatro horas para completar as anotações de campo para cada aula.

3. *Os documentos* - Os exercícios feitos pelos alunos, as composições e os trabalhos, também, serviram como dados para a pesquisa. No Anexo J coloco exemplos dos tipos de exercícios que os alunos fizeram durante o ano escolar.

4. *As entrevistas* - No segundo semestre, realizei algumas entrevistas com alunos, sobre os textos e os tópicos que haviam surgido em sala de aula. (Ver recorte - Anexo I). Senti que não poderia entrevistar todos os alunos. Em primeiro lugar, seria um número grande demais de fitas para transcrever e analisar. Em segundo lugar, era muito difícil para os alunos achar tempo disponível fora da sala de aula para serem entrevistados. Todos trabalhavam e saíam apressados da aula, que terminava ao meio-dia. Por essa razão, eu fiz a escolha de oito alunos para entrevistar. Ester e Max foram escolhidos porque eram muito participativos em sala de aula. Os dois tinham experiências diversas no aprendizado da língua inglesa e no contato com a cultura americana. Ester tinha passado pelo processo usual de aprendizagem através de aulas de inglês, e uma viagem de intercâmbio. Max era auto-didata antes de chegar à universidade, tendo adquirido inglês sozinho, lendo, ouvindo música internacional e assistindo a filmes. O vocabulário dele era muito rico.

João e Míriam foram escolhidos porque tinham reações diferentes em sala de aula. João se entusiasmava com os textos, dizendo: “*é lindo demais!*”. Míriam, por sua vez, tinha um bom nível de inglês, mas nunca mostrava entusiasmo pelos textos. Os dois eram colegas, que trabalhavam juntos em apresentações em sala de aula e esse contraste de traço de personalidade era interessante para mim.

Rúbia e Estela foram escolhidas por serem muito quietas em sala de aula. Elas raramente falavam, mas mostravam idéias interessantes nas apresentações e nos trabalhos escritos.

Tina e Marli foram escolhidas por mostrarem, indiretamente, interesse em serem entrevistadas. Isto é, comentavam sobre as entrevistas e os entrevistados: “*Ah, vocês são os privilegiados*”. Marli tinha conversado comigo e dito que as aulas tinham mudado alguns dos seus pré-conceitos.

Perguntei aos alunos se eu poderia entrevistá-los e gravar a entrevista. Todos consentiram. Rúbia e Estela disseram, após a entrevista: “*É bom ser ouvida. Poder falar*”. Os outros, quando eu agradecia, disseram: “*No problem. Precisando, a gente t'a!*”.

As entrevistas foram conduzidas em pares ou grupos, no intuito de promover uma discussão mais rica sobre a compreensão dos textos e do papel da cultura nessa compreensão. Duravam por volta de trinta minutos. Eu fazia as perguntas, inicialmente em inglês, mas o aluno podia responder em português.

Entrevistei Max e Ester duas vezes; João e Míriam duas vezes; Rúbia e Estela duas vezes; Marli e Tina uma vez. Apesar de ter escolhido oito alunos para as entrevistas, queria entrevistar mais alunos, mas, ao chegar em novembro, os alunos estavam muito atarefados com as atividades das outras matérias e com o planejamento da formatura.

No total obtive quatro fitas de entrevistas. Todas foram transcritas.

5. *O questionário* - Usei um questionário que foi aplicado no início do ano para averiguar o contato que tinham com a língua inglesa fora da sala de aula. (Ver Anexo D)

2.4.2.2 Os pré-conceitos na coleta de dados

No início da pesquisa, em março e abril do Ano I, eu estava muito preocupada em conseguir dados. Sentia que nada de importante estava acontecendo nas aulas e acreditava que não teria, no final da pesquisa, dados suficientes para analisar. Por causa disso, as aulas iniciais foram muito tensas para mim e cheias de tentativas de conseguir dados interessantes dos alunos através de perguntas insistentes, “*but what do you really think about this?*”.¹¹⁵ Quando iniciamos a peça *The Glass Menagerie* de Tennessee Williams, em 25 de maio – Ano I, já tinha tomado consciência do meu próprio nervosismo, ao ouvir as gravações das aulas e refletir sobre as anotações de campo. A partir dessa reflexão, as aulas voltaram a ser tranqüilas.

Estava muito consciente do fato de ser canadense e de ter alguns estereótipos sobre americanos.¹¹⁶ Por exemplo, que eles são arrogantes e não conhecem fatos sobre outros países, nem mesmo sobre um país vizinho como o Canadá. Por estar consciente disto, decidi abordar estereótipos abertamente e discuti-los em sala de aula durante o ano letivo. Discutimos os estereótipos que existem sobre os americanos e os que existem sobre os latinos. Discutimos os sentimentos que afloram quando somos vítimas de estereótipos e discutimos, em termos culturais, o porquê do surgimento dos estereótipos entre diferentes povos e raças.

2.4.2.3 Fatores extra-sala influentes na coleta de dados

No primeiro semestre havia a possibilidade de uma greve dos professores da universidade. Isso gerou um clima de tensão e incerteza. Os alunos queriam, no caso de haver greve, que eu não participasse dela. Recebíamos visitas do Diretório Central dos Estudantes chamando os alunos para apoiarem a greve que “com certeza teremos esse semestre”. Carros de som passavam em frente ao prédio, na hora da aula, conclamando todos a participarem de manifestações. Houve uma paralisação no dia da nossa aula (dia 18

115. “mas o que você realmente pensa sobre isto?”

116. No projeto gadameriano, como já se viu, o estereótipo constitui uma forma de recusar o jogo da compreensão. É recusar experimentar o outro como o “tu” do diálogo. O outro é transformado em objeto.

de maio). Além disso, a associação dos professores marcava assembléias com votação sobre a greve na hora da aula. Faltei a algumas aulas nas sextas-feiras por essa razão. Essa situação continuou até o dia 09 de junho – Ano I, quando houve um voto decisivo contra a greve.

Um outro fator, que afetou as aulas e a coleta de dados, no primeiro semestre, foram as visitas que recebíamos de representantes de variados tipos de cursos. No dia 25 de maio, dois representantes vieram a nossa sala para vender um curso de inglês, que no período de um ano, prometia ensinar a língua inglesa e transformar o aprendiz em tradutor. Os alunos ficaram muito indignados e, em seguida, passamos parte da aula discutindo o aprendizado de uma L2 e os cursos existentes na cidade. Foi uma discussão proveitosa, mas não relacionada à matéria de literatura americana.

No segundo semestre, houve menos interrupções, pois a diretora da Faculdade proibiu a entrada de estranhos no prédio, incluindo candidatos a vereador e a prefeito.

No mês de agosto, porém, o calor aumenta e a umidade cai, chegando a 30%. Esse fator climático afeta muito o rendimento na sala de aula. O período de atenção era curto e as conversas paralelas aumentaram. Os alunos saíam várias vezes durante a aula para beber água. Como a nossa sala era no início do corredor, perto da escada e dos bebedouros, havia sempre alunos conversando alto na frente da nossa porta. Nos meses de calor, antes de se iniciarem as chuvas, as aulas eram marcadas pelo ato de abrir a porta para arejar a sala e fechar a porta por causa do barulho. O fato de a porta dever permanecer aberta ou fechada era motivo de discussão.

Tendo em vista que esse fator climático ocorre a cada ano, eu estava preparada. Sabia que, ao se iniciarem as chuvas em outubro, as aulas voltariam a sua tranquilidade anterior.

Nas últimas semanas do segundo semestre, os alunos estavam muito preocupados com o relatório final de curso, que tinham que entregar e defender em dezembro, na matéria de Didática e Prática. Os alunos começaram a perder interesse na matéria de literatura, pois ficaram obcecados pelo relatório e apreensivos com a defesa deste. Os meus alunos não tinham o costume de faltar às aulas, mas, no início de dezembro, houve dias em que somente 60% da turma estavam presentes. Como essa situação ocorre a cada ano, eu fiz um

planejamento em que a maior parte da coleta de dados fosse feita antes do dia 15 de novembro.

A turma era de formandos e, ao aproximar-se o fim do segundo semestre, o planejamento da formatura começou a tomar um lugar mais importante no pensamento dos alunos. No dia 26 de outubro, por exemplo, parte da aula foi usada para tirar fotos da turma e dos professores, para o convite.

Ao relatar os fatores que influenciaram na aula e na coleta de dados, verifico que raramente tivemos um mês de aulas tranquilas, sem percalços. A aprendizagem, em decorrência, ocorre em um ambiente aberto a todas as influências comuns à vida do estudante em universidade pública brasileira. A coleta de dados ocorreu, portanto, nesse ambiente natural de sala de aula.

2.4.3 O processo de análise

A análise, em uma pesquisa etnográfica, ocorre não somente no final da pesquisa, mas durante o período de observação. Segundo Spradley (1980, p. 99), a cada duas ou três semanas, o pesquisador deverá analisar os dados, para levantar os padrões culturais que estiverem surgindo. Por meio desse levantamento, é possível focalizar a pesquisa em certos sub-tópicos que se enquadram nas perguntas de pesquisa já estabelecidas. Spradley (1980, p. 100) chama esse processo de “focused observations” (observações focalizadas). Nesse sentido, para Agar (1980, p. 136), a pesquisa etnográfica é um processo de afunilamento (funnel process), em que se começa com perguntas mais gerais e se chega a perguntas mais específicas sobre o caso em estudo.

Assim sendo, eu analisava, mensalmente, os dados, buscando padrões culturais. Esse padrões se referem à maneira em que os participantes, isto é, os alunos organizavam o seu conhecimento sobre si mesmos e sobre os textos estudados.

Usei para isto o conceito de domínio cultural, sugerido por Spradley (1980, p. 88). Ele define um domínio cultural como “...a category of cultural meaning that includes other smaller categories”.¹¹⁷ (cf. Anexos A a C) Para fazer o levantamento dos domínios

117. “...uma categoria de significado cultural que inclui categorias menores”.

culturais, lia as minhas anotações de campo, as gravações das aulas e os exercícios feitos pelos alunos buscando “Cover Terms”, isto é, “Termos Gerais”.

Como estava fazendo análise da leitura feita de textos literários, considerava, no primeiro momento, os personagens dos textos como “Termos Gerais”. Buscava, então, evidências sobre a maneira em que os alunos descreviam os personagens. Usava o quadro, a seguir, retirado de Spradley (1980, p. 93), como base para a pesquisa:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
_____	_____	-----→ _____
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

Por exemplo, na leitura do conto de J.D. Salinger, *For Esmé – With Love and Squalor*, procurei as descrições feitas sobre os personagens: *Esmé*, *Charles* e *Sargent X*. Usando o domínio cultural de “Atribuição” (Attribution), pude levantar a seguinte descrição, feita pelos alunos, da personagem *Esmé*:

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Terms (termo geral)
X	é uma atribuição de	Esmé
<ul style="list-style-type: none"> • being a Lolita (ser uma Lolita) • ser assanhadinha • ser precoce¹¹⁸ 		

118. Lê-se “ser uma Lolita; ser assanhadinha; ser precoce é uma atribuição de Esmé”.

Os termos descritivos usados para construir o domínio cultural sobre Esmé são das próprias palavras dos alunos. Não são paráfrases minhas.

Continuando na análise dos dados, buscava os nomes de coisas, eventos, grupos e lugares e a descrição dada para eles. Por exemplo, a partir da frase, "*I think the American family is not united*", pude montar o seguinte quadro:

Included Term (termo incluído)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
X	é uma atribuição de	família americana
<ul style="list-style-type: none"> being not united (ser desunida) 		

Após essa primeira busca, lia novamente os dados usando como ponto de partida, não o nome de personagens, lugares, pessoas etc., mas uma relação semântica. Usando a relação semântica do domínio cultural de "Rationale" (Razão), **x é a razão para y**, procurava todas as ocorrências dessa relação nos dados. Por exemplo, encontrei a seguinte afirmação: "*I think Brazilians are lazy because here we're paid so badly. You work and work and get nothing*".¹¹⁹ Nessa fala há o domínio cultural da atribuição, "*being lazy* é uma atribuição do brasileiro", como também o domínio cultural de razão, "*being paid badly* é a razão da preguiça do brasileiro". Pude montar dois quadros a partir desses dados:

Quadro I

Included Term (termo incluído)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
X	é uma atribuição de	brasileiro
<ul style="list-style-type: none"> being lazy (ser preguiçoso) 		

119. "Eu acho que os brasileiros são preguiçosos porque aqui nós recebemos mal. Você trabalha e trabalha e recebe nada".

Quadro II

Included Term (termo incluído)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
X	é a razão	da preguiça do brasileiro
<ul style="list-style-type: none"> being paid badly (receber pouco) 		

Depois de completar a busca por uma relação semântica, procurava as outras relações semânticas da lista de Spradley (1980, p. 93) (cf. Anexo A).

Em seguida, organizei os domínios culturais em taxonomias. Para fazer isto, selecionei um domínio geral, “x é a atribuição de famílias”. Busquei as ocorrências descritivas de famílias na análise já feita. Fiz uma lista das afirmações dos alunos depois recortei cada afirmação e dividi conforme a semelhança de assuntos abordados. A partir dessa divisão, formulei a seguinte taxonomia sobre famílias¹²⁰:

1.0 Famílias

1.1 As famílias no mundo

- todas têm o mesmo comportamento
- uma família é sempre uma família
- cheio de problemas e desavenças
- todas são semelhantes

1.2 Tipos de família no mundo

1.2.1 A família brasileira

- apóia os filhos em todas as situações
- liberal
- dificuldades financeiras impedem a ajuda aos filhos
- unida
- matriarcal

120. Spradley (1980, p. 120) sugere que uma taxonomia seja representada na forma de diagrama, árvore ou esboço.

1.2.2 A família americana

- dividida
- não unida

1.2.3 A família moderna

- conflitos
- um pai que participa
- não há papéis definidos para os pais (isto é ruim)

Também fiz uma análise em termos do que “chamou a atenção” (what was striking) na leitura de cada conto, poesia e peça. Em contrapartida, foi possível anotar o que “não chamou a atenção” (what was not striking) na leitura produzida pelos alunos. A seguir, apresento como organizei esses dados usando alguns dos contos e poesias do primeiro bimestre, Ano I como exemplos:

A. Going Home de William Saroyan

Chamou Atenção	Não Chamou Atenção
<ul style="list-style-type: none"> • o rapaz não entrando na casa para ver a família depois da longa viagem • a água da cidade • os sonhos sobre o lar 	<ul style="list-style-type: none"> • os trilhos • o rapaz como filho de imigrantes

B. Good Country People de Flannery O'Connor

Chamou atenção	Não Chamou Atenção
<ul style="list-style-type: none"> • o vendedor de Bíblias indo de porta em porta 	<ul style="list-style-type: none"> • as descrições grotescas • o humor • a mudança do nome da personagem de Joy para Hulga

LEI DO DIREITO AUTORAL
 Todos os direitos reservados e protegidos
 pela Lei 9.610/1998.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.

C. One Home – uma poesia de William Stafford

Chamou Atenção	Não Chamou Atenção
<ul style="list-style-type: none"> • um lugar rural e acolhedor • é como a propaganda de Marlboro • uma lâmpada pendurada do teto como sinal de pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> • uma despensa cheia • uma horta grande

No Ano I, trabalhei da forma descrita acima com os dados à medida que fazia a coleta. Essa fase da análise foi importante para afunilar a análise e para ajudar a escolher os recortes que seriam analisados mais a fundo para a tese.

No Ano II, re-li todos os dados e todas as análises já feitas e fiz os recortes para a tese. Escolhi os dados em que havia uma riqueza de padrões culturais evidenciados pelos domínios culturais levantados e as subseqüentes taxonomias feitas. Analisei os recortes selecionados usando conceitos retirados da filosofia hermenêutica. Primeiro usei as noções de “estranho” e “familiar” para entender os elementos da compreensão. Formulei perguntas como:

- O que é visto pelos alunos como familiar?
- O que é visto pelos alunos como estranho?

Em seguida, perguntei:

- Quais os pré-conceitos evidentes no recorte que mostram elementos do horizonte cultural dos alunos?
- Há elementos do horizonte cultural em que foi escrito o texto e que são reconhecidos?
- Há elementos que são ignorados?¹²¹

¹²¹. Não coloco exemplos das respostas dessas perguntas, pois estão no próximo capítulo em que apresento a análise dos dados.

Também analisei os recortes em termos das características do próprio ato da compreensão. Procurei por evidências do uso de “estereótipos”; por evidências do “deslocar de horizontes” e por evidências da “fusão de horizontes”. Fiz as perguntas:

- Há evidência de uma conversação hermenêutica com o texto?
- Há evidência de que o aluno acha que conhece o outro do texto a fundo?
- Há perguntas que questionam o outro do texto?
- Há mudanças de opinião acerca do outro?
- Há perguntas que questionam os próprios pré-conceitos a partir do texto?
- Há mudanças de opinião acerca dos próprios pré-conceitos?
- Há evidências de uma mudança no âmbito de visão?

Por último, usei as seguintes noções de Iser (1978) para complementar a análise:

- as leituras em potencial existentes em um texto
- o ponto de vista errante do leitor
- o primeiro e o segundo plano na realização da leitura
- a diferença entre o significado e a significância do texto

Usando essas noções, fiz as seguintes perguntas:

- Quais as diferentes leituras feitas pelos alunos do mesmo texto?
- Quais os pontos de convergência nessas leituras?
- Há evidências que mostram que o mesmo aluno, em momentos diferentes de leitura, teve pontos de vista diferentes sobre o mesmo texto?
- O que os alunos colocam em primeiro plano na realização da leitura?
- O que colocam em segundo plano?
- Qual é o significado da leitura feita pelos alunos?
- Qual é a significância?

Cada fase da análise complementava e enriquecia a fase anterior. No capítulo a seguir, apresento a análise dos dados que resultou do processo descrito acima.

LEIDO EM LÍNGUA PORTUGUESA
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

CAPÍTULO 3

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

O DESLOCAR DE HORIZONTES

O intérprete não sabe que em sua interpretação traz consigo a si mesmo, com seus próprios conceitos.

Gadamer (1999, p.587)

Gadamer (1999, p. 573), ao considerar a leitura, aponta, em contraste, as características da palavra falada: “(é) assombroso até que ponto a palavra falada se interpreta a si mesma pelo modo de falar, o tom, a cadência etc., assim como pelas circunstâncias nas quais se fala”. A palavra escrita, ao contrário, precisa de uma reconversão à fala. A reconversão é um ato hermenêutico no qual o que foi dito tem que ser enunciado novamente.

A compreensão de um texto se realiza sempre através de um projetar. As expectativas inseridas no ato de projetar se situam em uma relação de pertença que ocorre por meio “da comunidade de pré-conceitos fundamentais e sustentadores” (Gadamer, 1999, p. 442). Segundo Silva (1998, p. 4), “...all meaning is inevitably anticipated by a particular horizon or background that makes the world's experience possible”.¹²² Assim, ao fazer a leitura, o leitor faz projeções oriundas do seu horizonte cultural. Para Iser (1978, p. 146), é na mente do leitor que o texto se torna coerente e essa coerência, por sua vez, é construída de acordo com as normas culturais do leitor: “(i)t follows that the intersubjective structure of meaning assembly can have many forms of significance, according to the social and

122. “...todo significado é inevitavelmente antecipado por um horizonte particular ou pano de fundo, que torna a experiência do mundo possível”.

cultural code...”¹²³ (Ibidem, p. 151). A leitura, portanto, é uma atividade guiada pelo texto. No entanto, o texto tem lacunas que são preenchidas pelo leitor, que cria, por sua vez, possíveis conexões segundo o seu horizonte cultural.

A seguir, além da apresentação da análise dos dados, descrevo momentos específicos da aula, para demonstrar a micro-cultura da sala, que servem de plano de apoio para a compreensão da cultura da L2.¹²⁴ Para fazer essa descrição, utilizo a “vinheta”, definida da seguinte forma, por Erickson (1986, p. 149): “(t)he narrative vignette is a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time”.¹²⁵ As informações usadas para compor a vinheta são retiradas das anotações de campo e das gravações.

Pretendo, assim, mostrar as relações existentes na sala de aula entre alunos e entre professor e alunos. Desta forma, é possível ter uma visão mais holística da aula que foi gravada e da qual os trechos para análise foram retirados.

A análise dos dados será dividida em três partes, intituladas:

1. Em primeiro plano - o estranho;
2. Em primeiro plano - o familiar;
3. A fusão de horizontes.

Uso a nomenclatura “primeiro plano” (foreground) e “segundo plano” (background), retirado do conceito de Iser (1978, p. 126) de “background-foreground dialectic” (a dialética entre o primeiro e o segundo plano) na construção da visão errante do leitor. Essa visão está em constante mutação durante a leitura do texto. Na análise, quando apresento a minha voz, uso a primeira pessoa do singular e itálicos.

123. “Resulta disso que a construção intersubjetiva do significado pode ter muitas formas de significância, de acordo com o código social e cultural...”.

124. Lembremo-nos de que, segundo Erickson (1986), a micro-cultura ou cultura local ocorre quando um grupo humano se reúne ou se associa recorrentemente. Essa associação resulta em tradições locais e específicas. Uma sala de aula, como já foi mencionado, é um exemplo de uma micro-cultura, pois há um entendimento localizado das pessoas e dos eventos.

125. “A vinheta narrativa é um retrato expressivo da condução dos eventos quotidianos, em que o que é visto e o que é ouvido são descritos na sequência natural das suas ocorrências no tempo real”.

3.1 Em primeiro plano - o estranho

Na consideração da alteridade, encontramos o conceito do estranho e do familiar. Recordemo-nos de que, na etnografia, o estranho é o culturalmente distante, enquanto que o familiar é o culturalmente perto. Na filosofia hermenêutica, o estranho é definido de forma existencial, ou seja, é a vivência do momento de ruptura. Em outras palavras, é uma situação que nos traz sentimentos de desorientação. O familiar é a vivência do conhecido, isto é, algo que nos traz sentimentos de conforto e nos afirma positivamente.

Iser (1978, p. 126), ao descrever o processo de leitura, afirma: “(i)t is the reader who unfolds the network of possible connections...”,¹²⁶ pois, no processo da leitura, “...we think the thoughts of another person”.¹²⁷ Esses pensamentos, em maior ou menor grau, representam uma experiência estranha e não familiar. O aluno, portanto, ao ler um texto de uma cultura com a qual não tem a relação de pertença, vivencia, de alguma forma, o estranho.

3.1.1 Dia 11 de maio, Ano I: Aula sobre o conto *Grandparenting* de John Updike

3.1.1.1 A vinheta

Os alunos estão sentados em círculo, falando uns com os outros. Estão rindo, contando piadas, se divertindo. Eu estou arrumando a minha mesa, colocando o gravador de um lado, procurando o meu livro de Updike. Falo para eles, em voz alta, para poder ser ouvida: “*Ok, class, today we're going to do Grandparenting. We'll start with a little discussion*”.¹²⁸ Pegando a bola que está na mesa, e jogando-a de uma mão para outra, continuo: “*And I'm going to use my ball*”.¹²⁹ Os alunos começam a rir e prestar atenção. Max diz, rindo: “*That's why you brought your ball*”.¹³⁰ “*Yep, I'm going to hear some people today, that I haven't heard in a while*”,¹³¹ respondo. Jogo a bola para Magda e lhe

126. “é o leitor que revela a rede de possíveis conexões”.

127. “...pensamos os pensamentos de uma outra pessoa”.

128. “Bem, classe, hoje vamos estudar, *Grandparenting*. Vamos começar com uma pequena discussão”.

129. “E eu vou usar minha bola”.

130. “Por isso, você trouxe a sua bola”.

131. “Sim, eu vou ouvir pessoas hoje, que não ouço há muito tempo”.

pergunto se conhece os avós dela. Ela responde em monossílabas, “yes”. “Do they come to your house?” – “No”.¹³² Decido que está na hora de mudar de aluno e peço para ela jogar a bola. Ela joga para Marcos que se entusiasma e conta como os avós cuidavam dele quando era criança. Ele joga a bola para Estela que não consegue pegá-la. Há muitas risadas. “Ah, não pegou”. Ela conta que os avós já morreram e ela não os conheceu. Em seguida, ela joga para Mara que faz suspense. Não, não conhece os avós, nem do lado paterno, nem do lado materno. Alguns alunos perguntam, “How?”.¹³³ Ela continua afirmando que não tem nenhum contato com eles. Os colegas estão olhando para ela, “Mas como?”. “Because they died”,¹³⁴ ela revela. Todos começam a rir. “Que susto!”, diz Lídia. Agora muitos alunos querem contar histórias sobre os avós. Alguns contam que moram no mesmo lote com eles; outros que vão para a casa deles no domingo; outros que têm mais intimidade com os avós do que com os pais. Após ouvir os alunos, falo, “Now let's look at the grandparents in our story”¹³⁵ e começamos a discussão do conto.

3.1.1.2 Os personagens do conto, Grandparenting de John Updike

O conto de Updike¹³⁶ é sobre uma família que se reúne em uma maternidade, porque a filha, *Judith*, está tendo o primeiro filho. O pai, *Richard*, está divorciado da mãe, *Joan*. *Joan* traiu *Richard* com *Andy* e essa traição foi o motivo da separação. *Richard* agora está casado com *Ruth*.

3.1.1.3 Primeiro trecho do conto, Grandparenting de John Updike

“How ridiculous”, said Ruth, Richard's wife. “The girl's over thirty, she has a husband. To have her divorced parents both hovering over her isn't just silly. It's cruel. When I had my first baby I was in Hawaii and my mother was in Florida and that's the way we both wanted it. You need *space* when you're having a baby. You need *air*, to *breathe*”. Remembering

132. “sim”. “Eles vêm a sua casa?”. – “Não”.

133. “Como?” (Os alunos fazem uma tradução direta do português. Deveriam dizer, “How so?” ou “How come?” ou “How's that?”).

134. “Porque faleceram”.

135. “Agora vamos examinar os avós na nossa história”.

136. John Updike é um autor americano contemporâneo, nascido na Pennsylvania em 1932. Ele escreve sobre a vida americana da classe média branca da costa leste dos Estados Unidos. Muitas das suas histórias são situadas na região de “New England” (Nova Inglaterra).

3.1.1.5 A análise do primeiro recorte

Ao discutir a produção de leitura, Iser (1978, p. 97) diferencia entre o tema e o horizonte que interagem naquilo que ele denomina de “the wandering point of view” (o ponto de vista errante) do leitor. O tema é o ponto de vista que envolve o leitor, em um momento específico de leitura. Para descrever o conceito de horizonte, Iser usa a definição de Gadamer (1999, p. 452), “(o) horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto”. Assim, o horizonte, como também o que Iser (1978, p. 111) chama de “prefigured horizon” (horizonte prefigurado), contém os segmentos anteriores da leitura dos quais surgem as expectativas em relação à maneira como as mesmas serão resolvidas.

Neste primeiro momento da discussão, eu, como professora, marquei o tema para os alunos: o exame das palavras da personagem *Ruth*. A partir desse tema, os alunos produziram outros, dentro do enfoque de leitura de cada um.

Considerando a fala de Rúbia, constatamos que há um encontro entre dois horizontes culturais, o da personagem, *Ruth*, e o da leitora, Rúbia. *Ruth* define a atenção dos pais no momento do parto como “hovering” (rodeando de forma sufocante), o que é não somente “silly” (tolo), mas também “cruel”. Ela apela para a necessidade que uma filha tem de ter espaço para respirar, tanto literalmente, quanto metaforicamente, em um momento tão importante quanto o parto. A personagem de *Ruth* faz referência a um dos grandes valores da sociedade americana, o individualismo. No ponto de vista de Bellah et al. (1996, p. viii), “(i)ndividualism, the first language in which Americans tend to think about their lives, values independence and self-reliance above all else”.¹⁴³ A independência, a confiança em si mesmo, ou seja, a capacidade de resolver problemas sem depender de outras pessoas, é concebida como positiva.

Assim, na opinião de *Ruth*, a jovem futura mãe, *Judith*, não deveria desejar a presença dos pais. O fato de que o pai e a mãe querem estar presentes no nascimento do neto é sinal, para *Ruth*, de que, *Richard* e a ex-esposa criaram *Judith* de forma errada. O individualismo e a confiança em si mesma não foram passados para a filha.

143. “O individualismo, a primeira língua em que os americanos tendem a pensar sobre suas vidas, valoriza a independência e a confiança em si mesmo, acima de tudo”.

Rúbia, ao comentar o trecho, interpreta, detecta relações e extrai conclusões, como na definição gadameriana de compreensão. Primeiro, ela define *Ruth* como “selfish” (egoísta). Rúbia interpreta a personagem como se estivesse numa posição moral errada.

Em seguida, Rúbia usa a palavra “individualist”. Entendo que a palavra está sendo usada na sua acepção da língua portuguesa, pois é uma continuação da sua definição negativa de *Ruth*.

No *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, achamos a seguinte definição para a palavra, “individualismo”: “teoria que sustenta a preferência do direito individual ao coletivo; sentimento, conduta etc. egocêntricos”. A pessoa individualista segue os princípios do individualismo.

Já no *Illustrated Oxford Dictionary*, encontramos a seguinte definição de “individualism”: “the habit or principle of being self-reliant”.¹⁴⁴ Nessa definição, a relação do indivíduo com o coletivo é interpretada considerando a polaridade dependência - independência.¹⁴⁵

Usando o conceito de domínio cultural, que na definição de Spradley (1980, p. 88) é uma categoria de significado cultural que inclui categorias menores, podemos organizar as concepções culturais “independente e dependente” em sub-categorias.¹⁴⁶ Usarei o domínio cultural de “atribuição” (attribution), *x é uma atribuição de y*.

x é uma atribuição de “independent”¹⁴⁷

- *strong*
- *brave*
- *a winner*¹⁴⁸

144. “o hábito ou princípio de ter confiança em si mesmo”.

145. O livro de Bellah et al. (1996), *Habits of the Heart*, como também o livro de Long (1985), *The American Dream and the Popular Novel*, discutem o individualismo americano.

146. No Anexo A incluo uma lista de alguns domínios culturais sugerida por Spradley (1980).

147. Leia-se “*strong é uma atribuição de independent*”; “*brave é uma atribuição de independent*” etc.

148. independente - forte, corajoso, um vencedor.

x é uma atribuição de “dependent”¹⁴⁹

- *weak*
- *a weight*
- *a loser*¹⁵⁰

Verificamos que, no conceito de “individualism”, as atribuições do conceito “independent” são positivas, enquanto que as atribuições de “dependent” são negativas.

O domínio cultural de individualismo na acepção brasileira inclui as seguintes categorias¹⁵¹:

x é uma atribuição do individualismo

- egocentrismo
- preferência dada ao direito individual
- diminuição da importância da coletividade

Assim, o direito individual se vê em oposição ao direito da coletividade. Essa oposição é interpretada de forma negativa e mostra egocêntrismo. Rúbia, portanto, entende as palavras de *Ruth* como sendo “*selfish*”, isto é, egocêntricas.

As duas visões de individualismo mostram duas posições culturais sobre a relação entre o indivíduo e o coletivo. A aluna Rúbia, na sua fala, demonstra como lidou com o estranho no texto. Quando o não familiar, na fala de *Ruth*, entrou naquilo que Iser (1978, p. 126) denomina de “foreground” (primeiro plano), Rúbia, na sua interpretação, colocou o familiar em primeiro plano e o estranho no “background” (segundo plano). A vivência da ruptura, com o conseqüente sentimento de desorientação, é amenizada.

Nesse momento hermenêutico, Rúbia criou uma ponte entre o mundo conhecido e o mundo estranho que, por ser estranho, se recusava a ser assimilado ao horizonte do

149. Ressalto que nessa análise estou me referindo a adultos. Uma criança é dependente, porém, não pode ser considerada moralmente fraca, um peso ou um perdedor.

150. dependente - fraco, um peso, um perdedor.

151. Generalizando-se a acepção brasileira e a acepção americana para os fins de análise, sabendo, contudo, que uma cultura não é unívoca.

familiar. Essa ponte se forma na explicação dada por ela, “*because the way she was educated*”.

A explicação está em nível da personalidade de *Ruth*, não em nível de uma discussão inter-cultural. É possível encaixar problemas de personalidade no horizonte do familiar, pois há indivíduos, em qualquer sociedade, com dificuldades em se relacionar com os outros. Assim, a alteridade presente no texto é domada.

Segundo Gadamer (1999, p. 578), como já foi visto, a fusão de horizontes ocorre quando há uma compreensão que envolve novas percepções e na qual os pré-conceitos são cancelados. Quando não há compreensão, Noel (1996) fala em horizontes que não se movimentam. No momento, para Rúbia, há dúvidas quanto a *Ruth*, isto é, há uma busca do porquê da sua ação, exemplificada na sua explicação, “*the way she was educated*”. Como já dissemos, a explicação é dada em termos que se enquadram no horizonte familiar e conhecido. Não há fusão de horizontes, pois não há novas percepções, nem sobre sua cultura nem sobre a cultura de *Ruth*.

Eneida igualmente familiariza o estranho, exemplificado no ponto de vista de *Ruth*. Eneida cria um cenário em que *Ruth* está com inveja da família de *Richard*: “*she's a little jealous*”. Ela seleciona conexões que ligam a família ao conceito de união. Segundo Eneida, *Ruth* reconhece que a família de *Richard* é diferente, “*they are different than her*” e são mais unidos, “*they are closer...*”.

Usando o domínio cultural de “atribuição”, podemos analisar a interpretação cultural de Eneida, afirmando:

x é uma atribuição de família

- *união*

A união é vista como algo positivo e em uma relação de oposição:

+ (positivo)	- (negativo)
<i>união</i>	<i>desunião</i>

Assim, podemos elaborar o domínio cultural de união dizendo:

x é uma atribuição de união

- *a valorização da coletividade*

Também podemos afirmar, usando o domínio cultural de “causa e efeito”, (cause/effect) que:

x é o resultado da união

- *a felicidade*

Para Eneida, uma família unida é algo positivo, pois ela conclui: “so *she's criticizing, a little jealous*”. *Ruth* critica a união na família de *Richard*, por causa da sua própria inveja. Na concepção de Eneida, não há pontos positivos na família de *Ruth*, por essa família ser tão independente e individualista. Na leitura de Eneida, *Ruth* está com inveja da união familiar, que é interpretada como algo positivo e que traz felicidade.

Ao trazer a fala da *Ruth* para o nível de conflitos familiares, Eneida elimina a voz do estranho. A voz do individualismo americano é retirada da discussão e *Ruth* passa a ser uma mulher com problemas pessoais.

Rúbia e Eneida chegam a soluções semelhantes no encontro do familiar com o estranho. O estranho é explicado dentro de normas da cultura brasileira, e se encaixa, assim, no horizonte do familiar. O estranho é retirado do primeiro plano e colocado em segundo plano, enquanto as conexões com conceitos conhecidos da própria cultura são colocados em primeiro plano.

O aluno Max é o próximo a participar da discussão. Ele abre a discussão para a possibilidade de haver perspectivas múltiplas sobre o mesmo evento. Ele afirma, “*compared to us*”, ou seja, ele aponta para a possibilidade da existência do outro, o “*them*”, o estranho, e o “*us*”, o familiar. No entanto, a base de comparação são as normas do grupo cultural representado pela palavra “*us*”. Não há uma conversação com o “*tu*” do texto, o que levaria à possibilidade de ouvir as razões pelas opiniões de *Ruth*. Ele conclui que, para nós (*us*), *Ruth* “*would be considered heartless*” (seria considerada desalmada). Ao usar o

tempo condicional, Max tira a afirmação do âmbito da certeza e a transfere para o âmbito da incerteza, reconhecendo, assim, as diferenças entre as culturas.

Segundo Gadamer (1977, p. 15), "(o)nly the support of familiar and common understanding makes possible the venture into the alien...".¹⁵² Max, ao reconhecer a oposição entre o familiar e o estranho, abre a possibilidade de projetar-se rumo ao estranho e ao desconhecido. Mas, ao propor a comparação, "compared to us...", o familiar, o que está próximo culturalmente é valorizado acima do estranho, o que está mais distante culturalmente. Na definição hermenêutica desses termos, o momento de ruptura e de desorientação é amenizado, ao usar-se a comparação com o familiar, como estratégia de compreensão do outro cultural. O outro é categorizado como "heartless".

Até esse momento na discussão, os alunos já levantaram dois temas em relação às palavras de *Ruth*: *Ruth*, a problemática como resultado da educação; *Ruth*, a diferente como membro de uma outra sociedade.

3.1.1.6 Segundo recorte da discussão realizada em sala sobre o trecho

Tina: *I have the impression that the American family are not united. They are very*

Lídia: *divided*

Tina: *Each one is the way they wanted. They have their own lives. For example, in my house when we don't have the Sunday lunch where everybody goes to my house, we feel there's something missing today. What is it? Aah.*

Lídia: *something wrong*¹⁵³

Tina: *anybody comes*¹⁵⁴

3.1.1.7 A análise do segundo recorte

Tina continua o raciocínio feito dentro do seu âmbito de visão, que compõe o seu

152. "(s)omente o suporte da compreensão familiar e comum faz possível o aventurar-se no estranho...".

153. Tina: Eu tenho a impressão que a família americana não é unida. Eles são

Lídia: desunidos

Tina: Cada um é do jeito que quer ser. Eles têm a sua própria vida. Por exemplo, na minha casa quando não temos o almoço de domingo, em que todos vão a minha casa, sentimos que tem alguma coisa faltando. O que é? Aah.

Lídia: alguma coisa errada.

154. Tina: Há dúvidas na tradução, pois a construção está errada. A frase pode ser traduzida como, "todos vêm" ou "qualquer um pode vir".

horizonte, e que ela iniciou, na primeira discussão, com a palavra “*strange*”. Ao dizer, “*I have the impression...*”, ela acena para a incerteza, pois uma impressão não é algo fixo e cristalizado.

No entanto, Tina define o outro cultural por meio de um estereótipo, “...*the American family are not united*”. A incerteza cede à certeza. Ao confrontar a alteridade do texto, manifestada nas opiniões de Ruth, os pré-conceitos sobre família, em termos de individualidade e coletividade, são colocados em evidência:

Família brasileira

- *Sunday lunch*

Família americana

- *each one is the way they wanted*
- *they have their own lives*

A união da família brasileira é representada no “*Sunday lunch*”, onde todos se reúnem. A coletividade é realçada, pois planos individuais são deixados de lado para reforçar o espírito de grupo, em que “*anybody comes*”.

Ao contrário, a família americana é caracterizada pelo fato de que cada um vive da maneira que deseja. Subentende-se que, ao viver assim, os outros membros do grupo familiar não são levados em conta. Cada um tem a sua própria vida, isto é, a vida não é definida pelo grupo, nem repartida com o grupo, mas é experimentada à parte e separada do grupo.

Tina usa, portanto, estereótipos para tentar entender as opiniões de *Ruth*. Lembremo-nos de que o estereótipo ocorre quando o familiar encontra o estranho, e aquele que compreende recorre ao que está próximo e conhecido para interpretar o ato do outro. Nesse momento, Tina usa os hábitos da sua família como forma de contraste e de ferramenta interpretativa para tentar compreender a acepção de família manifestada por *Ruth*.

O uso do estereótipo para compreender o estranho e o familiar nos leva a considerar a invisibilidade da vida cotidiana. A vida cotidiana faz parte daquilo que entendemos como normal e adequado para organizar o nosso viver. Para Berger (1997, p. 54), o uso

dos estereótipos, "...is a part of our everyday illogical and uncritical way of thinking".¹⁵⁵
Assim sendo, Tina organiza a vida, nesse momento da leitura, entre:

Família brasileira - Família americana
unida *dividida*

Na concepção de Kramersch (1993, p. 24), a cultura é um lugar de conflito entre os significados dos alunos/leitores e os significados da cultura alvo. Dessa maneira, nesse momento da compreensão de Tina, o conflito é resolvido recorrendo-se aos estereótipos que diminuem o impacto do estranho e ajudam a organizar os dados novos do texto, em horizontes já conhecidos. Como o outro não se encaixa nos horizontes conhecidos, ele é interpretado de forma negativa, como sendo anormal.

No uso do estereótipo, o outro é colocado como conhecido a fundo. A possibilidade da conversação hermenêutica, de pergunta e resposta entre o "eu" e o outro, é retirada.

Tina levanta o tema de *Ruth* como membro de outra sociedade, mas recorre aos estereótipos para explicar o diferente, o estranho.

3.1.1.8 Terceiro recorte da discussão realizada em sala

Ester: *Dilys, it's not very different this reaction, Ruth's reaction.*

Professora: *Different from?*

Ester: *In America. It's not odd.*

Professora: *No, it isn't.*

Ester: *Because I have a friend who had a baby in the United States a few months ago with an American guy. And her mother-in-law is a nurse. She lives two hours from her. And she had this baby alone there because her mother was here, her family and her husband's family didn't show up.*¹⁵⁶

Alunos: *[Muitas risadas]*

Ester: *She was like, "My God, my mother-in-law is a nurse!"*

Max: *inconsiderate*

155: "...é uma parte da maneira quotidiana, ilógica e não crítica de pensar".

156: Ester: Dilys, não é tão diferente essa reação. A reação da Ruth.

Professora: Diferente de?

Ester: Na América do Norte, não é estranho.

Professora: Não, não é.

Ester: Porque eu tenho uma amiga que teve um bebê, nos E.U.A., alguns meses atrás, com um rapaz americano. E a sua sogra é uma enfermeira. Ela mora a duas horas da casa dela. E ela teve esse bebê sozinha, porque sua mãe estava aqui, a família dela. A família do marido não apareceu.

Ester: *"I never touched a baby before. I'm having a baby here alone. My mother-in-law doesn't care"*.

Professora: *uhuh*

Ester: *"She's a nurse but she doesn't care". Then she showed up like I don't know, two or three days. She was in her house. She went. She stayed the day. You know like, "Nice baby"*.¹⁵⁷

Alunos: [Risadas altas]

Max: *"One more visit"*.

Ester: *Then she went away.*

Max: *"One more baby in the world"*.¹⁵⁸

[Os alunos falam todos de uma vez.]

Ester: *Her mother went, travelled from São Paulo to the United States, and stayed there a whole month.*

João: *Yes*

Ester: *And she was like "Thank God!"*.¹⁵⁹

3.1.1.9 A análise do terceiro recorte

Segundo Bruner (2001, p. 44), "...estruturamos os relatos das nossas origens culturais e nossas crenças mais estimadas na forma de histórias...". Ao tentarmos entender situações sociais novas e complexas, "...we routinely adopt narratives"¹⁶⁰ (Gudmundsdottir, 1998, p. 1). É a tendência humana de elaborar narrativas para dar significado às experiências da vida (Gudmundsdottir, 1995, p. 7). Segundo Berger (1997, p. 10), "...(narratives) furnish us with both a method for learning about the world and a way to tell others what we have learned".¹⁶¹

Uma narrativa, na sua definição mais simples, é uma história, que tem uma seqüência de eventos e que usa sinais claros para demonstrar o seu começo e o seu fim (Ibidem, p. 5; Gergen, 1998, p. 3).

157. Ester: Ela estava, assim, "Meu Deus, minha sogra é uma enfermeira!"

Max: uma falta de consideração.

Ester: "Nunca toquei num bebê antes. Eu estou tendo um bebê sozinha. Minha sogra não se importa".

Professora: *uhuh*

Ester: "Ela é uma enfermeira, mas ela não se importa". Aí, ela apareceu, sei lá, dois ou três dias (depois). Ela ficou na casa. Ela foi. Ela ficou um dia. Assim, "nenê bonitinho".

158. Max: "Mais uma visita".

Ester: Aí, ela foi embora.

Max: "Mais um bebê no mundo".

159. Ester: A sua mãe foi, viajou de São Paulo para os Estados Unidos. e ficou um mês inteiro.

João: Sim.

Ester: E ela estava, assim "Graças a Deus!"

160, "...nós, rotineiramente, adotamos narrativas".

161. "...(as narrativas) nos fornecem um método de aprender sobre o mundo e uma maneira de contar aos outros o que aprendemos".

Ester inicia a sua narrativa com a afirmação: “*It's not very different, this reaction, Ruth's reaction*”. Ela dá prosseguimento com a palavra, “*because*”, mostrando que vai iniciar uma narrativa que justifica a sua afirmação anterior. É o objetivo da história ou “*valued endpoint*” (objetivo final com valor), na terminologia de Gergen (1998, p. 2).

Ester é a narradora da história cujas personagens principais são a amiga e a sogra americana da amiga. O evento principal é o nascimento do filho da amiga, nos Estados Unidos. Dois dados complicam ainda mais a história: o fato de a sogra ser uma enfermeira; o fato de a mãe da moça estar no Brasil.

Ester forma conexões entre o conto *Grandparenting* e sua história, que é ligada a uma narrativa cultural brasileira sobre o evento de nascimento. Na narrativa de Ester, temos, em primeiro plano, o contraste entre o conhecido - o nascimento em uma família brasileira - e o estranho - o nascimento em uma família americana. A base do contraste é a visão cultural brasileira sobre nascimento, vista como o esperado e o normal.¹⁶²

Após estabelecer os fatos básicos da narrativa, Ester informa: “*her husband's family didn't show up*”. Essa pequena frase é um dado inesperado quando considerada a narrativa conhecida brasileira de nascimento. Os alunos mostram que entendem o foco da interpretação rindo em tom de surpresa. O estranho é interpretado à luz do familiar.

Ester passa a usar o discurso direto para transmitir as emoções da amiga: “*My God!...My mother-in-law doesn't care*”. Usando esse recurso, as emoções ficam vívidas e reais. A voz da amiga se torna presente.

No entanto, ao falar da sogra, Ester usa a terceira pessoa, “*she showed up...*”. Ela é colocada à distância, observada dentro das suas atitudes e ações diferentes, fora do esperado. A mudança de pessoa na narrativa demonstra a desorientação no momento de ruptura, quando o mundo cultural familiar encontra o estranho. Ester vivencia as ações da sogra da amiga como algo que a perturba.

Ester traduz as palavras da sogra para o discurso direto usando a fala “*Nice baby*”. Essa fala remete ao horizonte cultural de Ester. Na verdade, reflete a opinião de Ester sobre as ações da sogra de sua amiga. O tom da fala “*Nice baby*” é impessoal e irônico, pois dentro da narrativa sobre nascimento apresentada por Ester, uma avó deveria mostrar

162. Tomando-se aqui, a visão cultural brasileira em sentido geral, para facilitar a análise.

entusiasmo ao ver o neto pela primeira vez. Segundo a aluna, a avó demonstra indiferença no seu tom impessoal.

A distância cultural em relação à sogra, portanto, é enfatizada através do uso da terceira pessoa, enquanto que a proximidade cultural em relação à amiga é enfatizada pelo uso da primeira pessoa, no discurso direto.

A sogra encontra-se igualmente em situação de contraste com a mãe brasileira:

Sogra

- *americana*
- *lives two hours from her*
- *stayed the day*

Mãe

- *brasileira*
- *travelled from São Paulo*
- *stayed a whole month*

Há um equilíbrio opositivo nas ações das duas. Uma mora perto, a outra longe; uma não mostra desejo de participar do nascimento, a outra viaja uma longa distância para participar; uma fica só um dia, a outra fica por um mês inteiro.

Assim, as ações da sogra, que é o outro cultural, são interpretadas como negativas. Ela é a “madrasta” da história, não oferecendo amor ou carinho. Tanto é assim que as ações dela são encerradas de uma forma abrupta: “*then she went away*”.

Houve participações dos alunos durante toda história. Inicialmente, os alunos riram em tom de surpresa ao ouvir a reação da família americana. Riram em grandes gargalhadas, ao ouvir a reação da sogra, “Nice baby!”. É uma risada de satisfação, pois dentro da organização da narrativa, a sogra/madrasta está se comportando conforme o esperado, isto é, ela tem o papel de má. Na narrativa feita a partir do horizonte conhecido e familiar, o estranho está fora do lugar.

Max mantém uma série de comentários sobre a narrativa que mostram a sua concordância. Ele chama a sogra de “*inconsiderate*” e oferece algumas falas à parte, como se fosse um narrador onisciente e traduzisse a opinião da sogra: “*One more visit, one more baby in the world*”. Nessas falas, a sogra é indiferente ao nascimento do neto. Ela não é vista como o “tu” de um diálogo, mas como um ser já conhecido a fundo.

João comenta “*yes*” quando Ester fala sobre a vinda da mãe. “*Yes*” é uma palavra simples, mas engloba toda uma satisfação com o final feliz, com a história que resgata a

narrativa brasileira sobre o nascimento de um neto, isto é, com a presença e participação da família.

Assim, a narrativa feita por Ester explica o culturalmente diferente, em termos de certo (a mãe) e de errado (a sogra). As ações da sogra são difíceis de ser entendidas dentro da realidade quotidiana brasileira. São esclarecidas dentro da oposição:

Brasileiro
nós

Americano
eles

Isto é, “eles” são capazes de ações incompreensíveis, por serem o outro. O outro é diferente e, portanto, pode fazer coisas que são esquisitas para nós, mas não para eles: “*In America. It's not odd*”.

A questão da comunicação inter-cultural é levantada, mas é resolvida dentro da narrativa brasileira de nascimento. Nessa narrativa, a sogra americana só pode ser vista como fazendo o papel de “madrasta”. A possibilidade de outras narrativas não é levantada.

Apresento, a seguir, uma possível “narrativa de nascimento” americana, para servir de contraste à “narrativa brasileira”.¹⁶³

Narrativa de nascimento

- *space*
- *time for the young family to bond*
- *creation of a new family*¹⁶⁴

Há uma necessidade de se ter espaço para formar um novo grupo familiar coeso, sem interferências externas que atrapalhem os vínculos que estão sendo forjados. A família respeita isso e não invade o espaço da nova família. Nessa narrativa, a sogra americana estaria agindo de modo a respeitar a necessidade de espaço e privacidade do filho e da nora.

163. Reconheço que há muitas narrativas de nascimento, dependendo da micro-cultura de cada família. O próprio conto *Grandparenting* demonstra duas narrativas, a de *Ruth* e a da família de *Richard*.

164.- espaço, - tempo para a nova família para que formem vínculos, - a criação de uma nova família.

Ester levanta a possibilidade de múltiplas perspectivas sobre o nascimento de uma criança, mas o outro cultural é interpretado dentro do familiar. Sendo assim, a possibilidade de diálogo com o outro é eliminada.

Ester aceita a existência de outras perspectivas, diferentemente de Rúbia e Eneida, mas ela ainda não re-elaborou os pré-conceitos e as barreiras da experiência anterior de mundo. Ela não se introduz no mundo estranho do outro, pois não há diálogo entre o “eu” brasileiro e o “tu” americano. Somente a partir desse diálogo, é possível ouvir a voz do outro e compreender uma posição diferente que parte dele.

Constatamos que não basta saber que o outro é diferente para que haja compreensão no sentido gadameriano de acordo. O outro não pode ser transformado em objeto que é conhecido “a fundo”, por meio de estereótipos ou narrativas culturais. A compreensão parte do encontro do familiar e do estranho e se desloca através de perguntas e respostas. A pergunta “por que?”, quanto às opiniões ou às ações do outro cultural, foi respondida pelos alunos, que usaram as seguintes estratégias:

- familiarização (Rúbia e Eneida)
- contraste com o outro cultural (Max)
- uso de estereótipos (Tina)
- uso da narrativa cultural (Ester)

3.1.1.10 18 de junho, Ano II, a voz da professora/relatora

Ao fazer a análise, percebo o quanto a minha leitura, tanto do conto Grandparenting quanto dos dados da aula gravada, mudou no espaço de um ano.

Como professora na sala de aula, percebia o outro nas palavras da personagem, Ruth, mas creio que não dialogava com ela, como um “tu” cultural. Sentia a estranheza das suas atitudes, mas não o porquê. Ela era um mistério para mim. Como estava consciente do problema do uso dos estereótipos para interpretar o outro (cf. 2.0 e 2.4.2.2), fugia desse caminho, mas não achava uma explicação para as suas opiniões. Enfim, eu não gostava de Ruth.

Após um ano dedicado a uma análise continuada dos dados e a muitas leituras, leio Ruth e as falas dos alunos de forma diferente. É como uma luz que se acende.

Estou entendendo melhor o individualismo e a sua interpretação positiva na cultura americana. Através de Gadamer, vejo como os meus próprios pré-conceitos, em alguns momentos, serviram de barreira a uma compreensão do ponto de vista da personagem Ruth. Entendo, agora, que a fusão de horizontes requer uma posição hermenêutica perante o outro, que o traga à fala e lhe ofereça a possibilidade de o ouvir.

Vejo como a fala dos meus alunos reflete uma maneira de lidar com o estranho, que pode ser discutida e aprofundada. Entendo, agora, como poderia ter conduzido a discussão a uma percepção mais aprofundada do outro cultural.

3.1.1.11 Segundo trecho do conto a ser discutido

O marido traído, *Richard*, está no quarto do hospital junto com *Andy*, aquele que o traiu com a sua ex-esposa, *Joan*. *Richard* ruma consigo mesmo:

“For how long, he wondered, had Joan and Andy been sleeping together before he had known? Saying she needed interests outside the home, she had joined the Episcopal choir, and would come back from Thursday-night rehearsals later and later, creeping between the sheets with a stealthy rustle as loud as a thunderclap. Even if he was asleep, her sudden warm body, with its cold toes and beery breath, would waken him. Andy sang bass, though you would have taken him for a tenor.

‘Survival of the fittest’, Andy said now, smiling to himself” (*Grandparenting*, p. 315).¹⁶⁵

3.1.1.12 A discussão realizada, em sala, sobre o trecho

João: *I don't think a man can be a real friend of the guy who*

[Pausa]

Professora: *Exactly. What does Andy say?*

165. “Por quanto tempo, ele indagou, estariam Joan e Andy dormindo juntos antes de ele saber? Dizendo que precisava de interesses fora do lar, ela começou a participar do coral da igreja Episcopal, e voltava depois dos ensaios de quinta à noite, cada vez mais tarde, se arrastando entre os lençóis com um ruído furtivo, tão alto quanto um trovão. Mesmo que ele estivesse dormindo, seu corpo quente repentino, com os dedos do pé gelados e o hálito de cerveja, o acordaria. Andy cantava como baixo, embora fosse mais esperado que ele cantasse como tenor.

‘A sobrevivência dos mais aptos’, Andy disse agora, sorrindo para si mesmo”.

João: *Yes, the guy, you know, your wife.*¹⁶⁶

Alunos: [Risadas]

Ester: *So primitive.*¹⁶⁷

[Os alunos falam todos de uma vez.]

Professora: *But is Richard really Andy's friend? Look at page 315. "Survival of the fittest!"*¹⁶⁸

Lídia: *úi*

[Troca de fita]

Marcos: *Like Dimmesdale and Chillingworth.*

Professora: *Yes. Richard's revenge is more superficial. Is this an improvement or not?*

Max: *Yes.*

Professora: *Yes, why?*

Max: *I think the simple fact of not killing.*¹⁶⁹

Alunos: [Risadas]

}

Alunos: *Yes.*

}

Alunos: *No.*

Ester: *There's everything there. Everything behind.*

Lídia: *Yes.*

Ester: *It's going to show up somehow. I don't believe!*¹⁷⁰

}

Alunos: [Todos os alunos falam de uma vez.]

Ester: *Yeah, there's no blood, but there's*

}

João: *there's hate*

Lídia: *I am primitive.*

Professora: *Do you think this is possible here?*

Lídia: *No*

Max: *Depending on what the class, it is possible.*

166. João: Eu não acho que um homem pode ser amigo do cara que

Professora: Exatamente. O que Andy diz?

João: Sim, o cara, você sabe, sua esposa

167. Ester: Tão primitivo.

168. Professora.: Mas será que Richard realmente é amigo de Andy? Olha a página 315 ." sobrevivência dos mais aptos".

169. Marcos: Como Dimmesdale e Chillingworth.

Professora.: Sim. A vingança de Richard é mais superficial. Isso é melhor?

Max: Sim.

Professora: Sim, por quê?

Max: Eu acho pelo simples fato de não haver mortes.

170 Alunos: Sim.

Alunos: Não.

Ester: Tem tudo lá. Tudo por trás.

Lídia: Sim.

Ester: Vai aparecer de alguma maneira. Eu não acredito

Alunos: *Yes.*

Alunos: *No.*¹⁷¹

João: *Eu conheço um em upper class. Todo mundo polido, três beijos prá cá, se encontram.*

Alunos: [Todos os alunos falam de uma vez.]

João: *Penso que hoje, o marido traído não mata o traidor, por causa das leis.*

Max: *É.*

João: *Em outras sociedades*

Alunos: [Todos os alunos falam de uma vez.]

João: *Concluindo meu pensamento, não mata tanto, por causa das leis. Em outras sociedades, mataria e seria encarado por todo mundo como uma mera lavagem de honra.*

Max: *É.*

João: *Hoje, o cara vai preso.*

Ester: *Mas ainda existe no nordeste.*

João: *Existe, mas fora da lei.*

Tina: *Não tão fora da lei assim.*

João: *Essas mesmas sociedades que dizem que o marido defenda a honra, defendem o marido que tem muitas mulheres. O cabra é macho.*

Max: *I still believe now is better.*¹⁷²

Alunos: [Risadas]

Marli: *Richard tem um ótimo relacionamento com a ex-esposa e o Andy.*

Max: *No.*

Professora: *Remember, "Survival of the fittest".*¹⁷³

3.1.1.13 A análise da discussão

Há momentos, nas discussões em sala de aula, em que o estranho leva a discussões do cotidiano brasileiro, isto é, do familiar. Ao falar sobre o conhecido, o familiar passa a ser examinado e considerado como estranho. A vivência da ruptura, na compreensão do culturalmente estranho, leva a uma vivência do mundo culturalmente familiar, como o estranho. O olhar do aluno sai de sobre o outro cultural para observar a sua própria cultura, que é vivenciada em termos de ruptura.

171. Ester: Sim, não tem sangue, mas tem

João: Tem ódio.

Lídia: Eu sou muito primitiva.

Professora: Vocês acham que é possível aqui?

Lídia: Não.

Max: Dependendo da classe social, é possível.

Alunos: Sim.

Alunos: Não.

172. Max: Eu ainda acredito que hoje é melhor.

173. Max: Não.

Professora.: Lembrem-se: "A sobrevivência dos mais aptos".

Esse trecho do conto *Grandparenting* suscitou uma discussão da cultura brasileira. Ao entrar em contato com uma outra cultura, o estranho nos faz questionar o mundo familiar, o mundo conhecido do nosso cotidiano. Segundo Iser (1978, p. 53, grifo do autor), o que é importante “...is what literature *does* and not what it *means*”.¹⁷⁴ No presente caso, o conto levou a uma discussão sobre o comportamento brasileiro perante a traição.

O conto apresenta uma família americana moderna, composta de pais divorciados e casados novamente. Todos se encontram no hospital, à espera do nascimento do neto. Aparentemente são amigos, apesar da traição. No entanto, é possível, no decorrer da história, enxergar as rupturas debaixo da camada de civilidade.

Ester e Lídia fazem uma referência, usando a palavra “primitiva”, a um tema que surgiu nas discussões anteriores. Colocou-se que *Richard* manifesta atitudes que contradizem as regras modernas de comportamento, atitudes tais como: amor superprotetor pela filha; ciúmes do genro; raiva do rival, *Andy*; e um amor pelo esporte, no caso, o futebol americano, que ele identifica com a masculinidade. Esses sentimentos, manifestados por *Richard*, foram descritos, na sala de aula, como primordiais, básicos, primitivos, em oposição a regras modernas de comportamento, que exigem a cortesia em todos os momentos da vida. As alunas, ao usarem a palavra “primitiva”, estão se referindo a essa discussão.

Marcos é o primeiro a se referir à vingança como uma reação à traição, ao mencionar os personagens de Dimmesdale (o amante) e Chillingworth (o marido traído), do romance *A Scarlet Letter*, de Hawthorne. Chillingworth busca a vingança contra Dimmesdale, torturando-o psicologicamente, durante sete anos.

Ao fazer a pergunta, “*Is this an improvement?*” procuro iniciar uma discussão entre o conto *Grandparenting* e o romance *A Scarlet Letter*. Max, porém, fala sobre a morte, ou seja, o assassinato dos traidores, que é um elemento do horizonte cultural conhecido da sua vida. Ele forma uma polaridade, que também está presente no conto *Grandparenting*, entre o que se faz hoje e o que se fazia no passado. Segundo o aluno, o presente é melhor porque não há derramamento de sangue, “*I think the simple fact of not killing*”. Nessa fala, o aluno desloca a discussão para a cultura brasileira.

174. “...é o que a literatura *faz*, não o que ela *significa*”. (Os itálicos estão no texto original).

A visão de Max, sobre o que se passa hoje em relação a ontem contrasta, no entanto, com a definição das expectativas culturais de hoje e de ontem, presentes no conto. No panorama cultural americano, o assassinato dos traidores não era requerido, haja vista a vingança de Chillingworth, mencionada por Marcos. O marido traído não precisava lavar a sua honra. A mulher, ao trair, caía em desgraça social e era banida da sociedade. Ela perdia casa, filhos, marido, posição social, e isso já era vingança suficiente. Portanto, ela perdia a vida de forma metafórica, mas não de forma literal. No caso da cultura brasileira, à que Max se refere, a morte era o resultado esperado de uma traição. Ao contrário dessa expectativa, o personagem de *Richard*, na sua raiva por *Andy*, não contempla o assassinato como solução do seu problema como marido traído.

Continuando a discutir a cultura brasileira, Max afirma, ainda, que existe a possibilidade de haver civilidade entre traído e traidores no Brasil, “*depending on what class*”. Há, portanto, diferenças de comportamento, dentro de cada classe social. João dá um exemplo de “*upper class*” (a classe alta), em que todos se dão bem, “*três beijos prá cá*”. Nessas falas, surge uma ligação entre:

Classe alta

- *comportamento moderno*
- *civilidade*

Classe popular

- *comportamento vindo do passado*
- *violência*

João elabora mais sobre a realidade brasileira, levantando o papel das leis na sociedade. Segundo ele: “*hoje, o marido traído não mata o traidor, por causa das leis*”. As leis controlam a tendência cultural de lavar a honra. Nessa fala, é possível afirmar que as leis penais brasileiras não surgiram a partir de uma visão cultural brasileira, mas foram impostas. Na concepção de João, elas servem de rédeas para tendências existentes na população brasileira. Constatamos, nessa fala, que João está experimentando a realidade brasileira como se ela fosse distante o bastante para ser discutida.

Elaborando o ponto de vista de João, segundo DaMatta (1994, p. 142), as leis brasileiras são o resultado da revolução burguesa que ocorreu em outros países. As leis foram importadas para o Brasil. Como resultado, há uma luta entre os níveis formal e

informal do sistema, entre o constitucional e os códigos pessoais de conduta. DaMatta (1994, p. 142) afirma que: "...o problema é saber até onde essas regras formais que nasceram com o mundo burguês, essas 'leis nacionais' e 'constitucionais' que estão na base do chamado 'Estado nacional', podem englobar as regras que comandam a sociedade". A lógica que organiza o sistema brasileiro é o relacional e não a individual - a última sendo decorrente da revolução burguesa (DaMatta, 1995, p. 281).

Ao contrário, nos Estados Unidos existe uma religião cívica (a civil religion) que permeia todos os valores da vida quotidiana (Ibidem, p. 280). Ela se baseia na revolução burguesa e reflete esses valores. Considerando o personagem, *Richard*, dentro dessa realidade cultural, podemos entender que a morte do seu rival não faz parte da sua visão cultural sobre a traição. Essas diferenças culturais levam ao estranhamento por parte dos alunos e a sua discussão da realidade brasileira.

João aponta o conflito entre as leis e o comportamento cultural. Tina, por sua vez, mostra que os códigos culturais podem ser mais fortes do que leis abstratas: "*não tão fora da lei assim*". O assassinato dos traidores está fora da lei penal. Mas, na visão de muitos, não está fora da lei comportamental.

Ester localiza, em seguida, os códigos comportamentais não burgueses numa região geográfica, o nordeste: "*(m)as ainda existe no nordeste*". Na sua fala final, João conclui que: "*essas mesmas sociedades que dizem que o marido defenda a honra, defendem o marido que tem muitas mulheres. O cabra é macho*". Ao usar a terminologia regional, "*cabra macho*", ele faz uma referência ao nordeste.¹⁷⁵ Há, então, na visão dos alunos, rincões no Brasil em que a lei tem menos poder. A lei, porém, é uma força positiva, que invade esses territórios e impõem melhores comportamentos: "*existe, mas fora da lei*".

É possível concluir, a partir dessas falas, que para os alunos, o Brasil tem polaridades:

175. Em entrevista feita por correio eletrônico, sobre o conteúdo da tese, no dia 17 de março - Ano III, João afirma que ao usar o termo "cabra macho", ele se referia especificamente à região do nordeste do Brasil.

Moderno

- a lei
- lugares que seguem o comportamento moderno
- não-violento

Não Moderno

- códigos pessoais
- rincões com comportamento vindo do passado
- violento

Ao estranharem o Brasil, os alunos categorizam os comportamentos conhecidos. No mundo familiar do Brasil, portanto, há o estranho cultural. Os alunos se colocam como parte da modernidade e seguidores da lei. Os alunos não se identificam com o que consideram não moderno. Essa falta de modernidade é colocada como característica de certas regiões distantes. Assim, o outro cultural, dentro do universo do familiar, é distanciado, tanto geograficamente quanto interpretativamente.¹⁷⁶

A compreensão é parte da nossa existência diária e não um momento episódico. Portanto, o encontro com o estranho ilumina o horizonte do familiar, fazendo com que o que está mais próximo se mostre e se revele. A interpretação hermenêutica implica em compreensão de si mesmo, em uma discussão dos valores do mundo conhecido.

Na discussão, o estranho cultural é retirado do primeiro plano, dando lugar ao conhecido cultural. Mas, ao ser colocado em primeiro plano, se torna estranho e passa a ser discutido, como um outro cultural.

3.1.2 Dia 15 de junho, Ano I: *The Glass Menagerie* de Tennessee Williams

A peça é sobre uma família americana, os *Wingfield*, nos anos trinta, que mora em St. Louis, Missouri. Eles alugam um apartamento em um conjunto de prédios "... (that) are

¹⁷⁶Os alunos, ao se definirem como "modernos", levantam uma série de questionamentos sobre a relação de pertença, a localização e o imaginário no mundo atual. Ortiz (1994, p. 119) lembra que com o advento da sociedade urbana "... a noção de pessoa já não mais se encontra na tradição". Ele fala da construção da tradição de uma "modernidade-mundo" (Ibidem, p. 197). Canclini (1995), por sua vez, discute a América Latina onde tradições ainda existentes e a modernidade ainda não presente em sua totalidade criam culturas híbridas. Appadurai (1996, p. 55), na discussão da modernidade, discorre sobre o indivíduo localizando-se na ligação entre o imaginário existente, a globalização e a vida social. Como essa discussão foge aos objetivos do presente trabalho, apenas aponto o caminho para futuras pesquisas e discussões sobre a aula de literatura em L2.

always burning with the slow implacable fires of human desperation”¹⁷⁷ (Williams¹⁷⁸, p. 1988, p. 12).

A família é pobre e é sustentada pelo filho *Tom*, que trabalha em um armazém, mas sonha em escapar das suas responsabilidades e ser poeta.

Laura, a filha, é frágil, com um defeito físico na perna. Ela é identificada com a sua coleção de animais de vidro, “the glass menagerie”, especialmente, com o unicórnio, o animal diferente de todos os outros. Esse animal é o mais bonito, mas é também o mais delicado.

Amanda, a mãe, sonha com o seu passado, como uma jovem linda e requisitada no sul dos Estados Unidos, na região do delta do Rio Mississippi. Ela se preocupa com o futuro de *Laura* e, no decorrer da peça, decide que a única solução é arrumar um marido para a tímida filha.

Jim é o candidato a namorado que *Tom* traz para o jantar. Os três jovens se conhecem desde a época do colegial, e *Laura* nutre uma paixão secreta por *Jim*. No colégio, ele mal sabia que ela existia.

3.1.2.1 A cena 7

A cena apresentada pelas alunas, envolve *Jim* e *Laura*. *Jim* está conversando com *Laura* na sala de estar do pequeno apartamento da família. *Laura*, ao abrir a porta e ver *Jim*, quase desmaia e não consegue participar do jantar. Após o jantar, *Amanda* faz com que *Jim* leve um pouquinho de “dandelion wine”¹⁷⁹ para *Laura* e deixa os dois a sós. As luzes se apagam porque *Tom* não pagou a conta de energia. Um candelabro velho, salvo de uma igreja incendiada, é usado para iluminar o ambiente da sala, enquanto *Tom* e *Amanda* lavam os pratos, na cozinha ao lado.

Jim e *Laura* conversam e, no final da cena, *Jim* derruba o unicórnio, quebrando o seu chifre. Ao revelar a *Laura* que ele tem uma noiva, ele destrói também as esperanças

177. “...que estão sempre ardendo com o fogo lento e implacável do desespero humano”.

178. Tennessee Williams nasceu em 1911 com o nome Thomas Williams, em Columbus, Mississippi, e veio a falecer em 1983. Ele adotou o nome “Tennessee” em 1939. Ele escreveu sobre a região sul dos E.U.A. e é conhecido pelas suas personagens femininas angustiadas e neuróticas. Algumas das suas outras peças são *A Streetcar Named Desire*, *Cat on a Hot Tin Roof*, *Sweet Bird of Youth*, e *Night of the Iguana*.

179. “vinho da planta dente-de-leão”.

dela, “(t)he holy candles in the altar of Laura's face have been snuffed out. There is a look of infinite desolation”¹⁸⁰ (Williams, 1988, p. 86).

3.1.2.2 A escolha da apresentação¹⁸¹

Escolhi a apresentação das alunas, Mara, Cássia e Eneida, por conter um dado culturalmente estranho. A interpretação familiar dada a esse elemento, que faz parte do universo do outro cultural, criou uma leitura iludida.

Uso o termo “iludido” adaptando-o de Iser (1978, p. 124) quando ele diz que, “(e)xpectations, however, may lead to the production of illusions...”.¹⁸² Ao trazer o texto à fala, participamos de um movimento dialético de “illusion-forming and illusion-breaking”¹⁸³ (Ibidem, p. 127). Esse movimento provoca uma operação de equilíbrio. Quando esse equilíbrio se rompe, há uma leitura iludida.

A cena foi dividida em três partes. Mara, Cássia e Eneida apresentaram a primeira parte. Um outro grupo apresentou a segunda parte e a última parte foi trabalhada em discussão na sala. Os alunos tinham que ter lido até o final da peça antes de apresentar as suas partes.

3.1.2.3 A vinheta da apresentação

Cássia e Mara trazem para dentro da sala um sofá, uma vela e duas taças com vinho. Cássia é *Laura* e Mara é *Jim*. Eneida faz o papel de narradora.

Eneida desliga as luzes e coloca uma música romântica no som. Enquanto isso, Cássia/*Laura* se deita no sofá, apoiada em um dos cotovelos, olhando para Mara/*Jim* que puxa um banquinho e se senta perto dela.

Elas usam um tom de voz baixo e sedutor, ao reproduzirem as falas da peça. Mara/*Jim* olha profundamente nos olhos de Cássia/*Laura* e diz: “*When did you recognize*

180. “(a)s velas santas, no altar do rosto de Laura, foram apagadas. Há um olhar, de quase infinita desolação”.

181. Como explicado no capítulo 2 (cf. 2.4.1.4), os alunos se dividiam em grupos e apresentavam partes do texto estudado. As apresentações eram feitas em inglês.

182. “(a)s expectativas, contudo, podem levar à produção de ilusão...”.

183. “a formação-de-ilusão e a quebra-de-ilusão”.

me?”¹⁸⁴ Cássia/Laura responde, sussurrando: “*At the moment I saw you*”.¹⁸⁵ A turma dá grandes gargalhadas.

Mara/Jim oferece vinho para Cássia/Laura. Elas bebem o vinho com as mãos entrelaçadas.

Mara/Jim termina a cena dizendo: “*I used to call you Blue Roses*”¹⁸⁶ e dá um beijo na face da Cássia/Laura. Gritos, risadas e aplausos da turma.

Eneida conclui a cena dizendo: “*Laura is now a normal girl. Jim saved her*”.¹⁸⁷

3.1.2.4 A discussão sobre a apresentação

O grupo, ao representar a cena como romântica, não reconheceu o domínio cultural de “dandelion wine”. Ele é um vinho caseiro, feito da planta dente-de-leão. Usando o domínio cultural de atribuição, podemos descrever o vinho da seguinte maneira:

x é uma atribuição de “dandelion wine”

- *caseiro*
- *feito pelas pessoas mais idosas da família*
- *reconfortante*
- *simples*

Dentro da cultura americana “dandelion wine” faz parte do domínio cultural que é denominado de “comfort food” referindo-se à comida ou bebida caseira que evoca um sentimento de bem-estar.¹⁸⁸ No uso gadameriano da palavra familiar, podemos nos referir a “comfort food” como algo familiar, isto é, ela é vivenciada positivamente, pois afirma e conforta. O “dandelion wine” foi dado à *Laura* por ela ter quase desmaiado. Era uma forma de restaurá-la e confortá-la.

As alunas, no entanto, interpretaram a palavra “wine”, com as seguintes atribuições:

184. “Quando é que você me reconheceu?”

185. “Na hora em que o vi”.

186. Mara: “Eu lhe chamava de Rosas Azuis”.

187. “Laura agora é uma menina normal. Jim a salvou”.

188. Alguns exemplos de “comfort food”: “spaghetti and meatballs” (almôndegas com espaguete), “macaroni and cheese” (macarrão com queijo), “pancakes” (panquecas), “bacon and eggs” (bacon e ovos) etc.

x é uma atribuição de “wine”

- *a sofisticação*
- *o romantismo*

Usando o domínio cultural de espaço (space) (cf. Anexo A), podemos analisar os detalhes de uma cena romântica:

x é uma parte de uma cena romântica

- *vinho*
- *velas*
- *sedução*

O “dandelion wine” é transformado em um fator de sedução, como também o candelabro usado, porque a luz foi cortada. A conversa entre *Jim* e *Laura* é transformada em um diálogo de sedução. Todos os elementos da cena são agrupados no domínio cultural de uma cena romântica e esse agrupamento iniciou-se com a leitura da frase “dandelion wine”, na qual se ignorou o elemento culturalmente estranho. A palavra não familiar, “dandelion”, que mostra o campo cultural da interpretação, perdeu a sua importância, na leitura feita pelas alunas, quando elas supervalorizaram a palavra “wine”. Nesse caso, os conceitos do horizonte familiar dominaram e eliminaram o elemento do horizonte estranho.

Ao trazer o texto a fala, as alunas aplicaram o texto a sua situação, sem reconhecer a alteridade presente. O texto falou só como espelho, refletindo o que os alunos nele projetaram.

Como disse anteriormente, segundo Iser (1978, p. 147), é na mente do leitor que o texto se torna coerente. Mas, para que isso ocorra de forma bem-sucedida, as projeções do leitor devem ser guiadas e modificadas pelo texto. Se isto não ocorrer, é possível que as expectativas do leitor possam levar à produção de “illusion, in the sense that our attention is

confined to details which we imbue with an overall representative value”.¹⁸⁹ Assim, as alunas se apegaram a detalhes conhecidos, ignorando outros elementos e deram, a esses detalhes, um valor representativo. Fizeram com que o texto fosse interpretado à luz desses detalhes. Dessa maneira, o equilíbrio necessário para a formação de uma leitura coerente se rompeu, levando a uma leitura iludida, que ignorou o estranho e supervalorizou o familiar.

3.1.2.5 A vinheta da discussão sobre a cena 7

Eu começo a discussão perguntando o que os alunos entendem com o adjetivo “ordinary”¹⁹⁰ que é usado para descrever *Jim*. “Do you think it's complementary?”¹⁹¹, pergunto. Tina diz que para ela significa que ele é normal, igual aos outros rapazes. Vários alunos concordam. “Yes, Jim is normal. He helps Laura be normal”¹⁹², diz Eneida.

Aos poucos, examinamos o comportamento de *Jim* na cena 7. Pergunto: “And what about his advice to Laura?”¹⁹³ Ester fala: “He's a popular psychologist”¹⁹⁴ Eu respondo: “Yes, he's superficial. He has easy solutions for Laura's problems”¹⁹⁵ Max fala: “Don't worry. Be happy”¹⁹⁶ Concordo com ele: “Yes, that's about it”¹⁹⁷

Em seguida pergunto se *Jim* ao menos nota que está machucando *Laura*. Os alunos me olham sem falar nada. Chego na parte da cena em que se descreve *Laura*, tendo um olhar de “infinite desolation”¹⁹⁸ Rúbia comenta: “He's taken away her dreams”¹⁹⁹

Tina parece chocada. Ela diz: “I'm without words”²⁰⁰ e olha para os colegas, abanando a cabeça negativamente. Marli, com os olhos avermelhados, exclama: “Ah, não!”. Ester responde, em tom de consolo: “Só novela da Globo tem final feliz, gente” e Rúbia diz: “É a vida. Isso acontece muito”.

189. “ilusões, no sentido de que a nossa atenção é confinada a detalhes que são imbuídos de uma validade representativa na sua totalidade”.

190. “comum”.

191. “Vocês acham que é um elogio?”.

192. “Sim, Jim é normal. Ele ajuda Laura a ser normal”.

193. “E o seu conselho a Laura?”.

194. “Ele é um psicólogo popular”.

195. “Sim, ele é superficial. Ele tem soluções fáceis demais para os problemas da Laura”.

196. “Não fique se preocupando. Seja feliz”.

197. “É. É assim mesmo”.

198. “infinita desolação”.

199. “Ele tirou os seus sonhos”.

200. “Estou sem palavras”.

Leio as últimas linhas da peça: "Blow out your candles, Laura - and so good-bye... [She blows the candles out]. The scene dissolves"²⁰¹ (Williams, 1988, p. 92). Há um silêncio total. Ninguém fala nada. Pergunto: "Any comments?"²⁰². Ninguém responde. Encerro a aula e todos saem, rapidamente.

3.1.2.6 01 de fevereiro - Ano III, a voz da professora/relatora

Ao reler a análise da apresentação feita pelas alunas, lembro-me de outras duas ocasiões em que alunos fizeram uma interpretação semelhante da peça. Alguns anos atrás uma outra turma também interpretou a cena entre Jim e Laura como uma cena romântica e, conseqüentemente, o final da peça como sendo um final feliz. A reação dos alunos a uma leitura minuciosa da última cena foi semelhante àquela da turma da pesquisa - decepção e frustração.

Lembro-me, também, de um aluno que leu a peça por conta própria em um ano em que não trabalhamos a peça em sala de aula. Ele veio conversar comigo sobre a sua leitura e ele afirmou que o quebrar do chifre do unicórnio era símbolo da libertação de Laura. Ela se tornou uma pessoa normal. Creio que ainda há questões a serem investigadas sobre por que tantos alunos lêem a peça dessa maneira. A análise da frase "dandelion wine", a meu ver, é um passo para compreender a razão que faz com que os alunos leiam o final da peça de forma positiva, quando na verdade não o é. Outras questões que podem ser investigadas são: a ressonância que o símbolo do unicórnio tem no imaginário do horizonte cultural dos alunos; o nível da identificação com a família Wingfield e com os propósitos da Amanda para salvar Laura.

3.1.3 Percursos

Mostrei, nessa parte da análise, as estratégias que os alunos empregaram, quando o estranho estava em primeiro plano na dialética do ponto de vista errante do leitor. Usaram as seguintes estratégias para lidar com o não-familiar:

201. "Sopre as suas velas, Laura - e, então, adeus.... [Ela sopra as velas]. As luzes apagam".

202. "Há comentários?".

- a familiarização (Rúbia e Eneida na primeira discussão do primeiro trecho de *Grandparenting*);
- o contraste com o outro cultural (Max na primeira discussão do primeiro trecho de *Grandparenting*);
- o uso de estereótipos para explicar o estranho (Tina na segunda discussão do primeiro trecho de *Grandparenting*);
- o uso da narrativa cultural para explicar o estranho (Ester na terceira discussão do primeiro trecho de *Grandparenting*);
- o estranho levando a uma discussão do familiar, que se torna, em seguida, estranho (a discussão do segundo trecho de *Grandparenting*);
- o elemento estranho sendo ignorado e absorvido pelo elemento familiar (a interpretação de “dandelion wine” na peça, *The Glass Menagerie* e a subsequente leitura da cena).

A seguir, discutirei casos em que o familiar está em primeiro plano na visão do leitor e veremos como o aluno, ao apropriar-se de elementos conhecidos, produz uma leitura marcada culturalmente.

3.2 Em primeiro plano - o familiar

Na vida, há um movimento entre a familiaridade e a estranheza (Gadamer 1999, p. 442). Assim, na leitura de textos, há momentos em que o familiar está em primeiro plano e outros momentos em que o familiar se desloca para o segundo plano. Examinarei, através dos recortes apresentados a seguir, momentos em que o leitor se identifica com elementos nos textos, interpretando-os como familiares, isto é, como fazendo parte do seu horizonte cultural.

Na análise, usarei a concepção de Iser (1978, p. 151) de “meaning” (significado) e “significance” (significância). Significado é a totalidade referencial indicado pelo texto e que deve ser considerada pelo leitor. O significado se relaciona a uma teoria de efeito literário. Significância é a absorção do significado por parte do leitor e se relaciona a uma teoria de recepção, que é mais sociológica do que literária.

3.2.1 Dias 01 - 15 de junho, Ano I - The Glass Menagerie de Tennessee Williams

3.2.1.1 A vinheta - 01 de junho, Ano I

Estamos lendo a segunda cena da peça. *Amanda* acaba de descobrir que *Laura* não completou o curso de datilografia porque passou mal do estômago de tanto nervosismo. Ao invés de contar à *Amanda*, *Laura* fingiu estar indo ao curso, mas passava os dias passeando pelo zoológico.²⁰³

Miriam está lendo as falas de *Amanda*. Os alunos estão sentados em um círculo grande, acompanhando a leitura. *Amanda* está contando como ela foi à escola de datilografia e ficou sabendo que *Laura* tinha desistido do curso.

Miriam/*Amanda*: “*And she said, ‘No, I remember her perfectly now. Her hands shook so that she couldn’t hit the keys!’*”²⁰⁴ (Williams, 1988, p. 22).

[Os alunos estão rindo.²⁰⁵]

Miriam/*Amanda* continua: “*‘The first time we gave a speed-test, she broke down completely - was sick at the stomach and almost had to be carried into the wash-room!’*”²⁰⁶ (Williams, 1988, p. 22).

[Agora, os alunos estão gargalhando.]

Miriam/*Amanda*: “*I felt so weak I could barely keep on my feet! I had to sit down while they got me a glass of water!’*”²⁰⁷ (Williams, 1988, p. 22).

203. Durante trinta minutos da aula, que tinha três horas-aula de duração, houve uma leitura de uma parte da cena dois. Isso foi feito para sentir o vaivém do diálogo e, assim, enfatizar o fato de que estávamos estudando uma peça, cuja estrutura é diferente de uma obra em prosa. Somente os alunos que queriam fazer a leitura em voz alta. Se alguém não quisesse, não era forçado a ler as falas. Os alunos faziam a leitura com muita dramaticidade e, às vezes, eram aplaudidos pelos colegas.

204. “E ela disse, ‘Não, eu lembro dela perfeitamente agora. Suas mãos tremiam tanto que ela não conseguia tocar as teclas!’”.

205. O riso é significativo. Segundo Sanders (1995) o riso é subversivo, quebrando a ordem das coisas. Outros estudiosos como Rothbart (1996) e Nerhardt (1996) afirmam que o riso ocorre como resultado de algo incongruente. Chapman (1996), por sua vez, analisa o riso como uma força de integração social. No caso do grupo de alunos, na situação acima, o riso se manifesta perante a incongruência das ações de *Laura*. O riso também se manifesta, nesta sala de aula, como uma força que une o grupo.

206. “‘A primeira vez que demos um teste de velocidade, ela desabou completamente - passou mal do estômago e quase teve que ser carregada ao banheiro!’”.

207. “Eu me senti tão fraca que mal consegui ficar em pé! Tive que sentar por um tempo enquanto me pegaram um copo de água!”.

Miriam também começa a rir durante a fala e tem que parar de ler por alguns segundos para recuperar o fôlego.

João diz, “*with sugar*”²⁰⁸ e há mais gargalhadas.

3.2.1.2 Primeiro recorte da discussão em sala de aula - 01 de junho, Ano I

Apresentarei alguns recortes das falas dos alunos, tirados das discussões e apresentações que ocorreram nos dias em que estudamos a peça. Na cena em que *Amanda* confronta *Laura* sobre o curso de datilografia, as ações de *Amanda* são descritas na peça, da seguinte forma:

- *She purses her lips, opens her eyes very wide, rolls them upward, and shakes her head* (Williams, 1988 p. 20).
- *She closes her eyes and lowers her head* (Ibidem, p. 21).
- *She draws a long breath and takes out her handkerchief again. Dabbing process* (Williams, 1988, p. 21).²⁰⁹

Nessa cena, as ações de *Amanda* são exageradas e objetivam intimidar a filha, fazendo-a sentir vergonha por não ter completado o curso. *Amanda* manipula *Laura*.

Os alunos fizeram o seguinte comentário sobre *Amanda* na cena:

Ester: (*Amanda is*) dramatic.

Max: *She is affected*.

Marli: *She's very “mexicana”*.²¹⁰

[Risadas]

...

Ester: (*as mães*) *sem usar estas palavras todas, ficam dando indiretas*.

Tina: “*O que eu 'tou sofrendo, passando por você*”.

...

Cássia: *Ah, mas toda mãe é dramática*.

Marli: *Quando você percebe, você tá igual a sua mãe*.

208. “com açúcar”.

209. Ela aperta os lábios, abre bem os olhos, olha para o céu e abana a cabeça.

Ela fecha os olhos e abaixa a cabeça.

Ela suspira e tira o lenço de novo. Ela aplica o lenço (como pó de arroz).

210. Ester: (*Amanda*) é muito dramática.

Max: Ela é afetada.

Marli: Ela é muito “mexicana”.

Ester define *Amanda* como sendo “*dramática*” e Max a define como “*afetada*”. Marli, ao usar a palavra “*mexicana*”, faz referência às novelas mexicanas, repletas de cenas dramáticas e choro, que passam na televisão brasileira. Ao usar a mudança de código e a palavra “*mexicana*” e não “*Mexican*”, Marli situa *Amanda* dentro de um universo de emoção e dramaticidade exagerada, especificamente relacionada à televisão.

Ester muda do inglês para o português. Essa mudança de código sinaliza uma discussão situada no horizonte cultural conhecido e familiar. Os alunos passam a discutir as características das mães de forma generalizada. Segundo os alunos, mães são dramáticas e tendem a querer manipular as emoções dos filhos. Os alunos se identificam com a figura da mãe definida dessa forma. Cássia afirma que “...*toda mãe é dramática*” e Marli confessa que nós nos transformamos nas nossas mães.

No contexto do horizonte familiar dos alunos, as ações de *Amanda* estão dentro da normalidade e do esperado. Não são vistas como tão negativas, que poderão forçar o filho (*Tom*) a fugir da presença da mãe.

3.2.1.3 Segundo Recorte da discussão em sala de aula - 01 de junho, Ano I

Max: *For me she's a suffered woman. She got married to a man who abandoned her. She lives in poverty.*²¹¹

Max traduz a frase “uma mulher sofrida” e produz uma construção não gramatical na língua inglesa. O conceito de mulher sofrida, a meu ver, forma um domínio cultural que Max descreve apontando duas das suas atribuições: “*a man abandoned her*”; “*she lives in poverty*”. Além dessas atribuições, podemos acrescentar que a mulher sofrida é uma mulher que luta contra as suas circunstâncias. Ela não é passiva.

Usando o domínio cultural de atribuição, é possível resumir o domínio cultural de “uma mulher sofrida” da seguinte forma:

211. “Para mim, ela é uma mulher sofrida. Ela casou-se com um homem que a abandonou. Ela vive na pobreza”.

x é uma atribuição de uma mulher sofrida

- viver na pobreza
- ser o sustentáculo da família
- viver sem a ajuda do companheiro (por viuvez, abandono, invalidez, alcoolismo etc.)
- ser lutadora

Na minha variante da língua inglesa, não existe esse domínio cultural.²¹² “A woman who suffers” ou “a suffering woman” remete a sofrimento físico e não a sofrimento que é resultado de condições sociais. As duas frases, também, não são frases já estabelecidas com uma compreensão sócio-cultural embutida, como é o caso da frase “uma mulher sofrida”, que é compreendida dentro de uma relação de pertença.

O domínio cultural “uma mulher sofrida” ,usado para descrever *Amanda*, demonstra que Max faz uma conexão entre *Amanda* e a realidade de muitas mulheres brasileiras. A conexão também é de simpatia e de solidariedade.

3.2.1.4 Terceiro recorte - Apresentação - dia 08 de junho, Ano I

A seguinte troca de idéias ocorre na apresentação do grupo de Rúbia, Estela e Paulo:

Rúbia: *I understand her preoccupation about the family, that she's worried about the family because she's seen time is passing...*

Cássia: *She's the authentic mother. Mothers always want the best for their children.*

Alunos: *Yes.*

Paulo: *She acts like a child sometimes and then desce o cacete.*²¹³

212. Refiro-me ao fato de que falo inglês do Canadá. No meu inglês, não existe um domínio cultural semelhante ao domínio cultural “uma mulher sofrida”. Talvez exista em outras variantes (Englishes) que não conheço.

213. Rúbia: “Eu entendo a sua preocupação com a família, que ela esteja preocupada, porque o tempo está passando”.

Cássia: “Ela é a autêntica mãe. As mães sempre querem o melhor para os seus filhos”.

Alunos: “Sim”.

Paulo: “Ela age como uma criança, às vezes, e depois desce o cacete”.

Na fala dos alunos, constatamos que há uma identificação com *Amanda*. Rúbia afirma: “*I understand her preoccupation*”. A aluna se coloca em simpatia com as atitudes e as ações de *Amanda*.

Cássia, ao usar a frase “*the authentic mother*”, passa a caracterizar *Amanda* como o protótipo de mãe. Para Cássia e os outros alunos que concordam com ela, a mãe que vivencia plenamente o seu papel sempre deseja o melhor para os seus filhos. Ao desejar o melhor, é concedido à mãe um espaço em que ela possa lutar ostensivamente a favor dos filhos. A voz dela, enquanto mãe, passa a ter ressonância na vida dos filhos.

Amanda é identificada com as características de uma autêntica mãe, que provém do horizonte cultural dos alunos. Assim, ela é vista dentro de uma perspectiva positiva e natural, enquanto mãe.

A mãe, como uma figura forte na vida familiar, está implícita nas falas dos alunos. A autoridade está presente, pois, ao desejar o melhor para o filho, há momentos em que a mãe “*desce o cacete*”. Nesse momento, uma mãe autêntica como *Amanda* busca impor os seus desejos aos filhos. A mãe, nessa perspectiva cultural, mostra amor ao se envolver profundamente na vida dos filhos.

3.2.1.5 Quarto Recorte - Apresentação - dia 08 de junho, Ano I

Na apresentação da cena 5, Marcos menciona o autoritarismo de *Amanda*:

Marcos: *Amanda is authoritative, imperative and someone who controls everything in the family...Someone who is trying to give her family the best future.*²¹⁴

Marcos define *Amanda* como a pessoa que controla tudo na sua família. Esse controle é justificado, adquirindo um aspecto positivo, porque *Amanda* está lutando para dar um futuro melhor a sua família. As atitudes dela são interpretadas como sendo razoáveis, pois são inseridas em uma luta que visa ao bem da sua família. É possível fazer uma conexão com a leitura do grupo do terceiro recorte. *Amanda*, como autêntica mãe,

²¹⁴. Marcos: *Amanda* é autoritária e imperativa e ela é alguém que quer controlar tudo na sua família...Ela é alguém que está tentando dar o melhor futuro para a sua família.

deseja o melhor para os filhos. Para conseguir esses objetivos, ela exerce autoridade como algo que faz parte do papel de mãe.

3.2.1.6 Resumo das falas sobre Amanda - dias 01 - 15 de junho, Ano I

Usando o conceito de domínio cultural, podemos resumir as falas sobre *Amanda*:

1. Causa - efeito = x é o resultado da sua história de vida

- being “suffered” (ser sofrida)
- being happy in memory (estar feliz nas suas lembranças)

2. Atribuição – x é uma característica da sua personalidade

- being determined (ser determinada)
- being dramatic (ser dramática)
- being affected (ser afetada)
- being “mexicana” (ser “mexicana”)
- being authoritative (ser autoritária)
- being imperative (ser imperativa)

3. Atribuição - x é uma característica da sua atitude para com seus filhos

- trying to give her children the best future (o fato de tentar dar a seus filhos o melhor futuro)
- being an authentic mother (o fato de ser uma autêntica mãe)
- controlling everything (o fato de controlar tudo)
- waiting for her children (o fato de esperar nos seus filhos)

4. Atribuição – x é uma característica da sua situação atual

- poverty (a pobreza)
- being unhappy (estar infeliz)

Segundo Debusscher (1987, p. 121), *Amanda* é “high-strung, possessive”.²¹⁵ Para Bigsby (1987, p. 136), ela pode ser “a compassionate friend as well as a shrill accuser”.²¹⁶ Os alunos reconhecem essas contradições na personalidade de *Amanda*. Usando a terminologia de Iser (1978, p. 151), os alunos constroem o significado (meaning) guiados pelo texto, mas a significância (significance) que criam é dentro de uma relação de pertença, isto é, dentro do seu horizonte cultural. As características de *Amanda* são interpretadas a partir da expectativa cultural da figura de mãe como definida por eles. Esse tipo de mãe mostra amor, lutando ativamente pelos seus filhos. Ela se envolve nas suas vidas de forma ostensiva.

Em um plano de aula elaborado pelo site *Teach with Movies*, para discutir o filme *The Glass Menagerie*, observamos as seguintes explicações sobre a relação entre *Amanda* e o filho *Tom*:²¹⁷

- *It should be explained to children who see this movie that the son must leave home...*
- *He must move away to avoid being smothered by their mother. Some children remain in the same neighborhood with their parents...But this is a good arrangement only if it provides an opportunity for the child to grow and develop a life of his own. It is not possible in this family because of...the domineering personality of the mother....*²¹⁸

Amanda é interpretada como tendo uma influência nociva na vida do filho.

Os alunos entendem que *Amanda* é uma mulher forte que exerce a autoridade na família. Diferentemente do trecho acima, os alunos nunca a descrevem como possessiva, dominante ou sufocante. A autoridade dela é reconhecida, pelos alunos, mas de forma positiva, como um aspecto da sua luta a favor da família. A significância dada às características de *Amanda* é específica da visão de mãe que os alunos têm. *Amanda*,

215. “nervosa, possessiva”.

216. “uma amiga compassiva e uma acusadora histérica”.

217. O filme tem no elenco JoAnne Woodward e John Malcovich. É dirigido por Paul Newman. Menciono o filme pelo fato de que as filmagens das peças de Tennessee Williams têm reconhecimento, independente das peças. Lembremo-nos da filmagem de “A Streetcar named Desire”, com Vivian Leigh e Marlon Brando e a filmagem de “Cat on a Hot Tin Roof”, com Elizabeth Taylor e Paul Newman.

218. -Deve ser explicado às crianças que assistem a esse filme que o filho tem que sair de casa... - Ele deve se mudar para evitar que a mãe o sufoque. Alguns filhos moram perto dos pais... Mas, isso é um arranjo bom somente se há oportunidades para o filho crescer e desenvolver uma vida própria. Isso não é possível nessa família por causa da...personalidade dominante da mãe...

portanto, tem características familiares que fazem com que os alunos a considerem com simpatia.

3.2.1.7 Quinto Recorte - Discussão em sala de aula - dia 01 de junho, Ano I

Max: *Tom has some familiar problems.*

...

Professora: *Is this an unusual family?*

Alunos: *No, common.*

Professora: *What is common?*

Rúbia: *Financial problems, the mother expecting the son to help her.*²¹⁹

Max afirma conhecer alguns dos problemas que *Tom*, o filho de *Amanda*, tem. Ao dizer isso, ele se identifica com o personagem, em termos de experiências em comum.

Os outros alunos acham que a família é típica, “*common*”. Segundo Rúbia, os problemas financeiros e a mãe querendo a ajuda do filho para sobreviver fazem com que a família *Wingfield* seja típica. A luta contra a pobreza e a necessidade de o filho ajudar a sustentar a família são pontos de identificação para os alunos. Isso reflete as suas histórias de vida e a realidade cotidiana brasileira. Há uma identificação com as características da família, fazendo com que o familiar ocupe o primeiro plano na polaridade do estranho e do familiar. Tanto as ações de *Amanda* quanto a situação da família *Wingfield* foram vivenciadas como estando dentro do horizonte cultural familiar e, portanto, conhecidos.

3.2.2 Dia 17 de agosto, Ano I - Poemas de Allen Ginsberg

Allen Ginsberg foi o poeta principal do movimento “Beat”, dos anos 1950. O seu poema *Howl* de 1955 mostra a revolta, expressada no movimento “Beat”, contra o conformismo e a respeitabilidade do “American way of life” daquela época. A América

²¹⁹Max: Tom tem alguns problemas conhecidos.

Professora.: Essa é uma família incomum?

Alunos: Não, comum.

Professora.: O que é comum?

Rúbia: Problemas financeiros, a mãe esperando que o filho a ajude.

estava sob o domínio do macartismo²²⁰ e do consumismo já desenfreado (Amarante, 1997). Ginsberg e outros membros do grupo viajavam pelos Estados Unidos e pelo mundo, morando em Nova York, Paris, Tanger, escrevendo, ouvindo jazz, experimentando drogas e se colocando a favor de uma “Nova Consciência” ou “Nova Visão” (Bradbury, 1985; Pessoa, 1997).

Ginsberg se definiu como um poeta visionário na tradição de Blake.²²¹ Ginsberg (1970, p. 1477) escreve no poema *Sunflower Sutra*, “it was my first sunflower, memories of Blake - my visions - Harlem and Hells of the Eastern rivers...”.²²² Ele (1970, p. 1476) se coloca também como filho espiritual de Whitman²²³ no poema *A Supermarket in California*: “ah dear father, graybeard, lonely old courage-teacher”.²²⁴

Em *Howl*, o poema mais emblemático da sua obra, Ginsberg usa o nome do deus cananeu Moloque, como metáfora da situação cultural dos Estados Unidos. Esse deus, que é mencionado na Bíblia, requeria sacrifícios humanos:

*Moloch whose mind is pure machinery! Moloch whose blood is running money!
Moloch whose fingers are ten armies! Moloch whose breast is a cannibal
dynamo! Moloch whose ear is a smoking tomb!* (Ginsberg, 1970, p. 1475).²²⁵

Ginsberg (1985, p. 1958) assumia abertamente a sua homossexualidade, como ele afirma no poema *America*, “America I’m putting my queer shoulder to the wheel”.²²⁶ Ele

220. Houve um período de histeria coletiva contra o comunismo e a subversão nos anos de 1950. O Senador Joseph McCarthy, um demagogo populista, liderou a caça às bruxas, acusando inúmeras pessoas de serem comunistas e, portanto, traidoras. “The House Un-American Activities Committee” (O Comitê Contra Atividades Anti-Americanas do Congresso) e “The Senate Internal Security Committee” (O Comitê de Segurança Interna do Senado) investigaram a infiltração comunista nas universidades, nas igrejas e na indústria do cinema. Os depoimentos públicos de produtores, diretores e atores de Hollywood marcaram essa época. Muitos foram postos em uma lista negra e nunca mais trabalharam em Hollywood. McCarthy faleceu em 1957, mas deixou um legado de sentimento anti-comunista e de grupos reacionários como “The John Birch Society” (Unger, 1982, p. 821).

221. William Blake é um poeta inglês visionário que viveu de 1757 - 1827. Na citação acima Ginsberg se refere ao poema de Blake chamado *Ah Sunflower*.

222. “era o meu primeiro girassol, lembranças de Blake - minhas visões - Harlem e Infernos dos rios do leste...”.

223. Walt Whitman é um poeta americano que viveu de 1819 - 1892 e que buscava expressar a voz do povo americano. Ele era homossexual, assim como Ginsberg.

224. “ah querido pai, ancião, solitário e velho professor de coragem”.

225. Moloque cuja mente é pura máquina! Moloque cujo sangue é dinheiro escorrendo! Moloque cujos dedos são dez exércitos! Moloque cujo peito é um dínamo canibal! Moloque cuja orelha é um sepulcro fumegando!

226. “América, eu como homossexual estou fazendo a minha contribuição”.

foi, por algum tempo, comunista e depois se interessou pelo Budismo. Ele também discutia o fato de ser judeu e descendente de imigrantes.

Na aula em que estudamos Ginsberg, examinamos os poemas, *America*, *Sunflower Sutra* e *A Supermarket in California*.

3.2.2.1 A vinheta

Entro na sala de aula e vejo um grupo grande de alunos discutindo preparativos para a formatura. Ao me verem, alguns começam a levantar-se e sair. Os meus alunos arrumam as carteiras em círculo.

O calor é intenso e todos parecem desanimados. Eu estou ansiosa para começar porque a secretária do departamento me avisou que vai passar na sala para aplicar alguns questionários.

Começamos com o poema *America*. Os alunos estão reticentes, falando pouco. Começo a falar mais, fazendo perguntas: “*Why does he say, ‘I won’t say the Lord’s prayer?’*”; “*What kind of politics is he talking about?*”; “*What would happen to someone who would say he was a communist?*”; “*‘Them bad Russians’. What kind of English is this?*”; “*Why does he use this English?*”.²²⁷ Fico impaciente e digo, “*Okay class, let’s think*”.²²⁸

No final, Ester diz que ela acha o poema “*not very poetic*”.²²⁹ Pelo fato de Ginsberg usar gíria, palavras chulas e fazer referências ao uso de drogas, ela acredita que, “*(h)e wouldn’t change people’s opinions*”.²³⁰ João afirma que esse tipo de poema só “*impressionaria negativamente*” o americano mais conservador.

Tina diz, de repente, “*In third year, we had love poems. Aren’t there any love poems?*”.²³¹

227. “Por que ele diz: ‘Não rezarei o Pai Nosso?’”; “Ele fala sobre que tipo de política?”; “O que aconteceria a pessoa que assumisse ser comunista?”; “‘Them bad Russians’ é que tipo de inglês?”; “Por que ele usa esse tipo de inglês?”.

228. “Ok, classe, vamos pensar”.

229. “não muito poético”.

230. “(e)le não mudaria a opinião das pessoas”.

231. “No terceiro ano, tivemos poemas de amor. Não tem poemas de amor, não?”.

Paramos a aula para decidir se devemos ou não ligar o ventilador. Max tem alergia, mas o calor está insuportável e o barulho no corredor também. Finalmente, decidimos ligar o ventilador por poucos minutos até passar o barulho no corredor.

Começamos, então, o poema *Sunflower Sutra*.

LEI DO DIREITO AUTORAL
 Todos os direitos reservados.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.
 pela Lei 9.610/1998.

3.2.2.2 Trecho do poema *Sunflower Sutra* de Allen Ginsberg

“The oily water on the river mirrored the red sky, sun sank on top of final Frisco peaks, no fish in that stream, no hermit in those mounts, just ourselves rheumy-eyed and hungover like old bums on the riverbank, tired and wily.
 Look at the Sunflower, he said, there was a dead gray shadow against the sky, big as a man, sitting dry on top of a pile of ancient sawdust-

- I rushed up enchanted - it was my first sunflower, memories of Blake – my vision - Harlem and Hells of Eastern rivers, bridges clanking Joes Greasy Sandwiches, dead baby carriages, black treadless tires forgotten and unretreaded, the poem of the riverbank, condoms & pots, steel knives, nothing stainless, only the dank muck and the razor sharp artifacts passing into the past -
 and the gray Sunflower poised against the sunset... (p. 1477)”²³²

3.2.2.3 Recorte da discussão sobre *Sunflower Sutra*

Tina: *Teacher* [dito em tom de choro].

Professora: *What Tina?*²³³

Tina: *Nossa, é triste demais, esse poema.* [tom de choro]

[Risadas]

[Os alunos falam todos de uma vez.]

Professora: *There's hope in the end. There's always hope.*²³⁴

[Risadas]

Tina: *Não vi.* [tom de choro]

232. Sutra do Girassol - “A água oleosa no rio refletia o céu vermelho, o sol se pôs em cima/ dos picos finais de Frisco, não há peixes naquele rio, não há eremitas naquelas/ montanhas, somente nós como/ dois velhos vagabundos na ribanceira olhos lacrimejantes e de ressaca, cansados e manhosos./Olha o girassol, ele disse, havia uma sombra morta e cinzenta/ contra o céu, grande como um homem, sentado seco em cima de uma pilha/de serragem velha/ - eu avancei encantado - era meu primeiro girassol, lembranças de/ Blake - minha visão - Harlem e os Infernos dos rios do Leste, pontes/ barulhentas Sanduiches Gordurosos do Joe, carrinhos de bebê estragados, pneus pretos/ e carecas esquecidos e não recauchutados, o poema da/ margem do rio, camisinhas e panelas, facas de aço, nada de inox,/ somente a sujeira molhada e os artefatos cortantes como giletes entrando/ no passado -/ e o Girassol cinzento posicionado contra o pôr do sol...”.

233. Tina: Professora.

Professora: O quê, Tina?

234. Há esperança no final. Sempre há esperança.

Professora.: *But here, he says it.*²³⁵

[Os alunos falam todos de uma vez.]

Tina: *He understands all my feelings.*²³⁶ [tom de choro]

[Risadas]

Professora.: *You think it's a realistic poem.*²³⁷

Tina: *Yes*

}

Alunos: *Yes*

Professora.: *It's a picture of industrialization.*²³⁸

Tina: *Sabe por que estou falando isto? Acho incrível que as pessoas hoje, com tanta informação, ficam destruindo a natureza. Eu me sinto como se estivesse nadando contra a corrente.*

Lídia: *É.*

Tina: *Todo mundo jogando água, "gente, não desperdiça a água". Ando na rua, com a mangueirinha, eu passo, não posso falar nada.*

[Risadas]

Tina: *Eu briguei com a menina que limpa a escola lá, porque ela 'tava querendo limpar a calçada da escola com a mangueira.*

[Os alunos falam todos de uma vez.]

Tina: *Varre. Pelo menos na minha presença. Ela nunca mais fez aquilo.*

João: *Briguei com a minha cunhada pelo mesmo motivo.*

Tina: *Aí, só que você anda na rua, molhando a rua, eu falei, "Moço, a água tá acabando".*

[Risadas]

Tina: *Sabe, aí não é que fico deprimida, só que cê vê tanta coisa assim que aí*

Professora.: *Desanima, né.*

Tina: *Desanima. I'm sorry about this desabafo.*²³⁹

3.2.2.4 Análise da discussão

Ao iniciarmos esta análise, retomemos alguns conceitos de Gadamer sobre a leitura de um texto. O leitor chega ao texto presumindo que seja completo e inteligível. Ele realiza a leitura dentro do movimento antecipatório de uma compreensão prévia, isto é, a partir dos seus pré-conceitos. Ao ler, "...what emerges is not the reactualized original, but a common sphere of meaning"²⁴⁰ (Risser, 1997, p. 134). Esta "esfera comum de significado" remete aos conceitos do círculo hermenêutico e da tradição.

Lembremo-nos de que o círculo hermenêutico não é um princípio metodológico para a interpretação de textos, mas é concebido ontologicamente. Ele se estabelece como

235. Mas aqui. Ele fala.

236. Ele compreende todos meus sentimentos.

237. Você acha que é um poema realista.

238. É um retrato da industrialização.

239. Desculpa o desabafo.

240. "...o que emerge não é o original re-atuizado, mas uma esfera comum de significado".

uma relação entre uma tradição viva e sua interpretação e é constituído em uma relação de pertença.

A palavra tradição no sentido gadameriano significa, literalmente uma transmissão que faz parte de uma corrente de interpretação. O termo é usado para se referir à relação de pertença, pois não somos "...absolute innovators, but always first of all in the situation of being heirs"²⁴¹ (Ricoeur 1988²⁴², citado por Risser, 1997, p. 72). A "tradição", portanto, para Gadamer, não é usada no sentido de "tradicionalismo". Ela é essencialmente lingüística e por meio dela compreendemos as coisas que já foram ditas e criamos novas ressonâncias. "Quando a tradição volta a falar, emerge algo e entra em cena o que antes não era" (Gadamer, 1999, p. 669).

Esses conceitos de Gadamer se relacionam com os conceitos de Iser de significado (meaning) e significância (significance), nos quais se vê a compreensão ocorrendo em uma relação de pertença, quando o leitor produz as possíveis conexões do texto. Na dialética do primeiro e do segundo planos, vê-se o movimento entre o familiar e o estranho na visão errante do leitor.

Ginsberg falou, na sua obra, dos problemas da sociedade americana da sua época. No entanto, Tina, ao tomar a palavra e dizer em tom de choro, "*Nossa, é triste demais esse poema*", demonstra que encontrou uma ressonância relacionada com sua realidade, que é a de uma aluna brasileira vivendo cinquenta anos após haver sido escrito o poema. O poema é trazido à fala em outra sociedade e em outra época. Usando a terminologia de Gadamer, podemos dizer que Tina se torna herdeira de uma tradição viva. Essa tradição, em constante interpretação e, por essa razão, definida como "viva", evidencia o dinamismo da experiência histórica. Tina descobre uma ressonância no poema, o interpreta e o aplica a uma outra realidade.

Em seguida, ao dizer "*He understands all my feelings*", Tina faz com que o texto seja interpretado e transferido para a sua realidade. Segundo Iser (1978, p. 127), o leitor participa verdadeiramente do texto e vê-se envolvido pela leitura que está sendo produzida. Iser denomina essa característica da leitura de "leitura consistente" (consistent reading) ou "gestalt" (Ibidem, p. 119). É um produto da interação entre o texto e o leitor ou, usando a

241. "...inovadores absolutos, mas antes de tudo (estamos) sempre na situação de herdeiros".
 242. RICOEUR, P. *Time and narrative*. Tradução de K. Blamey e D. Pellauer. Chicago: U. of Chicago Press, 1988.

nomenclatura de Gadamer, da tradição e do intérprete. Na fala de Tina, observamos o seu envolvimento pela leitura, pois ela afirma que o autor compreende todas os seus sentimentos, “*he understands all my feelings*”. O poema, portanto, fala especificamente a ela e a sua realidade.

Tina e os outros alunos da sala respondem “yes” à afirmação “*you think it's a realistic poem*”, mostrando que eles vêem uma conexão entre a descrição no poema e a realidade atual no Brasil.

Tina passa a explicar o porquê da sua leitura, dizendo: “*Sabe porque estou falando isto?*”. Neste momento encontramos os elementos do poema, que foram interpretados como fazendo parte do horizonte familiar e conhecido. O aspecto da poluição mencionado por Ginsberg, “*(t)he oily water on the river...*” é retomado por Tina, “*...ficam destruindo a natureza*”. A descrição do rio poluído, “*condoms & pots, steel knives*” faz com que Tina se lembre da realidade do Brasil, onde a água está se acabando, principalmente como resultado do mau uso, “*...gente, não desperdiça a água*”. Assim ela familiariza a descrição dos rios americanos, devastados pela industrialização, e produz uma leitura voltada especificamente para a realidade da sua pátria.

Os outros alunos nunca discordam das afirmações de Tina. Lídia diz “é” quando Tina afirma, “*eu me sinto como se estivesse nadando contra a corrente*”. João também se mostra preocupado em relação ao desperdício da água, assegurando: “*Briguei com minha cunhada pelo mesmo motivo*”. Em outros momentos os alunos riem, mas creio que o fazem por simpatia e não por crítica.

Tina conclui a sua participação na discussão dizendo: “*I'm sorry about this desabafo*”. Ao caracterizar a participação dela como um “desabafo”, infiro que Tina entendeu a sua fala como sendo algo que irrompeu o curso normal da aula. Usando o domínio cultural de atribuição (cf. Anexo A) é possível afirmar que:

x é uma atribuição de um desabafo

- dizer o que pensa
- dizer o que sente
- desafogar-se
- aliviar-se emocionalmente

Tina passou da posição de aluna/aprendiz discutindo o poema para a posição de leitor envolvido pelo texto, vendo-se em um momento de “consistent reading” (Iser, 1978, p. 119). A tradição voltou a falar e dela emergiu uma interpretação nova (Gadamer, 1999, p. 669). Na verdade, não havia necessidade de pedir desculpas “*I’m sorry...*”, mas o pedido mostra o grau de envolvimento emocional da aluna e como ela produziu uma leitura específica para a realidade dela. Ela interpreta o poema como estando dentro do familiar e conhecido. O fato de que Ginsberg critica a sociedade americana de cinquenta anos atrás é colocado em segundo plano. Ela produz uma leitura dentro do seu horizonte familiar.

3.2.3 Percursos

Nos exemplos dessa segunda parte da análise dos dados, constatamos que elementos interpretados dentro do horizonte do familiar e do conhecido ajudam a produzir leituras marcadas culturalmente:

- a personagem *Amanda* na peça *The Glass Menagerie* é interpretada de forma positiva, pois ela é relacionada à figura de mãe específica da cultura brasileira;
- a família *Wingfield* da peça *The Glass Menagerie* é vista como tendo problemas comuns a muitas famílias, pois esses problemas são interpretados sob a ótica dos problemas existentes nas famílias de muitos brasileiros;
- o poema *Sunflower Sutra* de Ginsberg é interpretado como sendo relevante para a realidade brasileira, pois os elementos que descrevem a poluição são entendidos sob a ótica da realidade do Brasil.

3.3 A fusão de horizontes na leitura dos alunos

Recordemo-nos de que a fusão de horizontes é contínua e dinâmica, suscitando novas perguntas e novas respostas. O horizonte se move, pois novas percepções e regras são criadas. Não é um progresso por várias etapas até chegar-se à resposta completa e final, mas é uma abertura a novas experiências. Na fusão, a voz do outro é respeitada, pois o “eu”

experimenta o outro como o “tu” do diálogo. A fusão se baseia na multivocidade e não na univocidade.

Examinarei, a seguir, recortes retirados das discussões em sala de aula, das entrevistas e dos trabalhos feitos pelos alunos, que evidenciam a fusão de horizontes. Os recortes serão organizados em dois tópicos: “The American Dream” e “A Experiência do Imigrante”.

3.3.1 The American Dream (O Sonho Americano)

Segundo Long (1985, p. 1), a história dos Estados Unidos tem mostrado sucesso e a sua sociedade tem sido descrita como aquela que alcança os seus objetivos. Nessa visão, o “American Dream” é representado pela figura do “entrepreneur” (empresário) que, através da frugalidade, da auto-disciplina e do trabalho, realiza o sonho de ser bem-sucedido. O sucesso, nessa acepção do “Sonho”, se manifesta em termos de posses materiais e de posição na sociedade.

Contudo, com o passar dos anos e, especialmente, com as mudanças sociais pós-guerra, a definição do “Sonho Americano” mudou. Como aponta Long (Ibidem, p. 8), o “Sonho Americano” está em desordem. Para alguns, o “Sonho” é a busca da celebridade que, segundo Boskin (1997, p. 17), exige que se alcance a singularidade ou, em outras palavras, que se veja seu nome escrito em luzes de néon. As palavras do artista “pop”, Andy Warhol, resumem essa versão do “Sonho”: “everyone will be world-famous for fifteen minutes”.²⁴³ Para outros, o “Sonho” é a possibilidade de consumir.²⁴⁴ Para mais outros, é a busca da auto-realização. Long (1985, p. 8) usa a expressão “the wilderness of self-fulfillment”²⁴⁵ para designar a busca solitária e individual da realização em oposição a

243. “todos terão fama por quinze minutos”.

244. Segundo Kammen (1999, p. 54), a cultura de consumo nos Estados Unidos data dos anos de 1920, quando a indústria da propaganda cresceu e criou, como alvo das suas campanhas, jovens que foram designados os “árbitros da moda”, isto é, aqueles que decidiriam os gostos populares. Nunca antes os jovens receberam tanta atenção. Com essa nova tendência, chegaram ao mercado os produtos de “valor simbólico”. Isto é, surgiram os produtos comprados não por seu valor intrínseco ou por causa da necessidade de tê-los, mas pela imagem simbólica de poder, de sensualidade etc. que oferecem ao consumidor.

245. “o ermo da auto-realização”.

uma busca coletiva. Essa busca individual toma muitos caminhos: o das diferentes seitas; o dos grupos de auto-ajuda; o do culto à família.

Para Boskin (1997, p. 16), o “Sonho Americano” sempre foi “a Janus-faced myth”.²⁴⁶ O “American Dream” oferece o sonho dourado da realização das expectativas, mas esconde o preço que deve ser pago, tanto pelo indivíduo quanto pela sociedade. O autor cita D. H. Lawrence (1972)²⁴⁷ para fazer uma descrição do “Sonho” e do seu avesso: “(i)t is not till you live in America, and go a little under the surface, that you begin to see how terrible and brutal is the mass of failure that nourishes the root of the gigantic tree of dollars”.²⁴⁸

Bellah et al. (1996, p. ix) analisam as mudanças na sociedade americana, partindo do princípio de que o experimento americano é um projeto com um objetivo moral que coloca uma responsabilidade sobre cada cidadão de cuidar do seu próximo e do bem comum. No entanto, os sonhos e “the habits of the heart”²⁴⁹ foram dominados cada vez mais “...by the monotones of a strident and ultimately destructive individualism”.²⁵⁰

Com essa breve discussão, é possível constatar que o conceito do “Sonho Americano” é complexo. Ele não é unívoco, mas se mostra em vários níveis de expectativas. A meu ver, no entanto, todas as versões têm, em maior ou menor grau, o conceito de que o indivíduo deve sobressair-se no meio da multidão.

3.3.1.1 Recorte do dia 25 de maio - Ano I

A primeira referência ao “Sonho Americano” surgiu na aula, num momento em que discutíamos as tarefas de casa:

João: *E o texto da Hilary Clinton.*

Ester: *Ai, aquele texto!*

246. Janus é um antigo deus romano, guardião dos portões do céu e patrono do começo e do fim das coisas. Ele é representado com dois rostos, um voltado para o nascente e o outro para o poente. O primeiro mês do ano, janeiro, recebeu o nome dele (Bulfinch, 1979, p. 917). Portanto, “a Janus-faced myth” significa um mito de duas faces.

247. LAWRENCE, D.H. *Phoenix: the posthumous papers of D.H. Lawrence*, 1938. N.Y.: Viking Press, 1972, p. 267.

248. Somente depois de você viver na América e penetrar um pouco debaixo da superfície é que você começa a ver quão terrível e brutal é a quantidade de fracasso que nutre a raiz da gigantesca árvore de dólares.

249. “os hábitos do coração”

250. “...pelo monocórdio de um individualismo estridente e, no final das contas, destrutivo”.

Professora: *Do you think it's hard? Are you having difficulty with it?*

João: *Yes. What is the American Dream?*²⁵¹

3.3.1.2 A análise do recorte

O texto da Hilary Clinton (2000, p. 3), ao qual João se refere, é o trecho do livro de sua autoria, *It Takes a Village*. No livro, há uma discussão dos problemas que a família americana enfrenta nos dias atuais. A autora conclui: “I want her (Chelsea Clinton) to believe, as her father and I did, that the American Dream is within reach of anyone willing to work hard and take responsibility”.²⁵² O único momento em que Hilary Clinton se refere ao “Sonho Americano”, no texto de três páginas lido pelos alunos, é nessa citação. Ela usa o termo na acepção que Long (1985) chama de “entrepreneurial” (empresarial), criando conexões com os conceitos de trabalho duro, frugalidade e responsabilidade. É nesse contexto que João faz a sua pergunta.

João se refere a esse momento na sua entrevista do dia 19 de outubro - Ano I. Ele diz:

João: *...não tinha leitura sobre o “American Dream”. Tinha ouvido esta expressão várias vezes. Sabia nem o que era direito. Aliás, acho que fui eu que perguntei.*

Apesar de o termo ser familiar a João, ele não se considera apto a discuti-lo. É um termo que abarca conceitos estranhos a seu horizonte cultural. Ele se coloca como desentendido do assunto.

3.3.1.3 Recorte do dia 27 de setembro - Ano I e a sua análise

Passei-lhes um exercício, no qual havia perguntas sobre o conceito do “American Dream”, na peça *Death of a Salesman*, de Arthur Miller.²⁵³ Nessa peça, o personagem

251. Professora: Vocês acham difícil? Estão tendo dificuldades?

João: Sim. O que é o Sonho Americano?

252. “Eu quero que ela (Chelsea Clinton) acredite, como seu pai e eu, que o Sonho Americano está ao alcance de qualquer um que esteja pronto para trabalhar duro e assumir responsabilidades”.

253. Arthur Miller, nascido em 1915, é um dramaturgo que escreve sobre a vida contemporânea americana. Ele já escreveu mais de trinta peças. Ganhou o prêmio Pulitzer pela peça *Death of a Salesman*.

principal, Willy Loman, é um caixeiro viajante em idade de aposentar-se. Ele simboliza o homem moderno, que aceitou a versão dada pelo século XX do “Sonho Americano” e que, ao descobrir que não o alcançou, entra em colapso. A versão do “Sonho Americano”, apresentado por Willy Loman, “chega perigosamente perto da idéia de que se conseguirá algo com nada” (Hogan, 1964, p. 39). É uma idéia de Cinderela, de que basta querer para conseguir ser rico e poderoso. Ao deparar-se com o fato de que trabalhou, economizou e foi honesto, mas não conseguiu enriquecer ou ter poder, Willy Loman decide morrer.

João respondeu à primeira pergunta do exercício - “What is the ‘American Dream’?”²⁵⁴ da seguinte forma:

*According to what we have seen in our classes, the American Dream is an idea which says: “Hard work leads to success”. In other words, anyone who works hard will succeed.*²⁵⁵

João, na definição que dá sobre o “American Dream”, mostra que se atém àquilo que foi dito em classe e ao que leu em textos. Ele ainda não está elaborando novas perguntas sobre o conceito de “Sonho Americano”.

Ao dizer “according to what we have seen in our classes”, ele demonstra que o conceito do “Sonho Americano” ainda está definido por palavras ouvidas de outros, em sala de aula. Assim, ele marca o seu horizonte cultural em oposição ao horizonte estranho que contém esse elemento: “The American Dream”. Esse fato é reforçado quando ele usa dois pontos e aspas para marcar a definição do “Sonho”: “hard work leads to success”. Através desses recursos, as palavras do outro são marcadas de forma clara. O conceito do “American Dream” está entrando no seu âmbito de visão, mas ainda é estranho ao seu horizonte cultural.

3.3.1.4 Recortes do dia 19 de outubro - Ano I

Na entrevista do dia 19 de outubro - Ano I, as respostas que João dá sobre o “Sonho

254. “O que é o ‘Sonho Americano’?”

255. De acordo com o que temos visto nas nossas aulas, o “Sonho Americano” é uma idéia que diz: “Trabalho duro leva ao sucesso”. Em outras palavras, aquele que trabalhar duro será bem-sucedido.

Americano” já são bastante diferentes. Selecionei três momentos em que João fala do “Sonho Americano”.

3.3.1.4.1 Primeiro momento

Professora: *O que é o “Sonho Americano” para você?*

João: *Trabalhar duro e prosperar. Agora, eu tenho um pouco disto, eu particularmente. Acredito nisto. Acredito no “American Dream”, só que tem o fator distorção.*

3.3.1.4.2 Segundo momento

João: *Pelo que eu conheço de ler e de amigos que foram lá, e estão lá, tá nesta base aí de trabalhar demais só para poder ganhar dinheiro, consumismo e aquela coisa toda. As pessoas, o negócio é ganhar dinheiro, trabalhar, tá tudo aberto 24 horas por dia, grana, grana, grana. Não é mais aquela coisa ideal de trabalhar e tudo, mas não ao ponto de sacrificar a família. Uma coisa equilibrada.*

3.3.1.4.3 Terceiro momento

João: *Não é mais o “American Dream” assim. Não é mais em dois sentidos. Primeiro, não é mais o “American Dream” original. E segundo, não é mais “American” porque agora todos os países que estão debaixo da influência deles como o Brasil, que copiam o “American way of life”, também, estão na mesma onda. Então, não é mais o “Dream” original e também não é mais “American”. Agora é “Brazilian”, enfim as colônias todas aí. Essa coisa de globalização, mercado livre.*

3.3.1.5 A análise dos recortes

No primeiro momento, João coloca o “Sonho Americano” como algo com o qual ele pode identificar-se. Há elementos no “Dream” com os quais ele concorda e nos quais ele acredita – “trabalhar duro” e, em virtude do trabalho, “prosperar”. O “Sonho” não é mais marcado como o estranho, mas já se integrou ao seu âmbito de visão.

No entanto, João fala do problema da “distorção”. Ao levantar esse problema, constatamos que João coloca em discussão um outro elemento existente no “Sonho Americano”. Uma nova percepção surge para compor o horizonte cultural familiar. Essa nova percepção leva a novas perguntas e o horizonte continua a mover-se.

No segundo momento, ele discorre sobre o fator distorção, que resulta na busca incessante do dinheiro “*grana, grana, grana*” e no consumismo excessivo: “*tá tudo aberto 24 horas por dia*”. Vessey (1997, p. 3) afirma que um horizonte é formado por uma sensibilidade às diferenças entre o estranho e o familiar. Nesse momento, João discerne entre os elementos que ele considera familiares - o trabalho duro - e os elementos que ele considera estranhos - a valorização exagerada do dinheiro. Vessey também diz que um horizonte é formado por uma sensibilidade às diferenças entre o passado e o presente. Na sua fala, João demonstra essa sensibilidade ao dizer, “*não é mais aquele ideal de trabalhar*”, “*uma coisa equilibrada*”. Segundo João, o “Sonho Americano” tem mudado, perdendo a sua significância original.

No terceiro momento, João faz duas observações. Primeiro, ele retoma a idéia de que o “Sonho Americano” não é mais o “Sonho” original de trabalho duro, frugalidade e responsabilidade. Segundo, João afirma que o “Sonho” não é mais “*americano*”, mas é de todos que são influenciados pelos Estados Unidos, isto é, todas as “*colônias*”. Ao se referir às “*colônias*”, ele levanta a possibilidade de haver outras regras para a definição daquilo que tem sido chamado de “Sonho Americano”. Ao falar da “*globalização*” e do “*mercado livre*”, ele aponta na direção de discussões em outras áreas de conhecimento, como a sociologia, a antropologia e a economia. Ele não se atém mais às palavras ditas na sala e aos textos já lidos. Novas perguntas surgem, à medida que o horizonte cultural familiar se move. É possível notar que a fala de João está se mostrando cada vez mais “*dialogic or multivoiced*”²⁵⁶ (Morgan e Cain, 2000, p. 13).

Constatamos a fusão de horizontes, já que os horizontes antigos são transpostos. Novas perspectivas surgem em uma multiplicidade de vozes, abrindo a possibilidade de novos diálogos. O horizonte cultural familiar se move, abarcando os novos conceitos não mais marcados como estranhos, mas agora ouvidos e discutidos.

Lembremo-nos de que a compreensão, segundo Gadamer (1999, p. 441), implica um acordo hermenêutico. Esse acordo não significa, necessariamente, concordar com a posição diferente, mas ouvi-la e dialogar com ela. Neste momento, na fala de João, há um acordo hermenêutico e uma fusão de horizontes. Houve, portanto, compreensão.

256. “*dialogica ou multi-vocal*”.

3.3.2 A experiência do imigrante

A América é um país formado por imigrantes que vieram de todos os países do mundo. A imigração aumentou após a Guerra Civil Americana (1860-1864). Diminuiu o número de imigrantes da Grã-Bretanha, que preferiram os domínios britânicos, como Canadá, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul e aumentou o número de imigrantes do sul e do leste europeu (Unger, 1982, p. 482). Após a Segunda Guerra Mundial, começou o aumento de imigrantes hispânicos e asiáticos. Durante todos esses anos, havia um sistema de cotas que favorecia imigrantes vindos do norte da Europa. Essas cotas só foram totalmente eliminadas em 1968 (Ibidem, p. 801).

Na década de 1990, o número de hispânicos nos Estados Unidos cresceu para 35 milhões de pessoas (Carrasco, 2001, p. 66). Aproximadamente 20 milhões são “chicanos”, isto é, de ascendência mexicana. Os outros são de Porto Rico, Cuba, América Central e América do Sul.

Os grupos minoritários, portanto, crescem nos Estados Unidos. Eles são, no entanto, diferenciados. Segundo Ogbu (1991²⁵⁷, citado por Oliveira, 2000, p. 161), as minorias podem ser classificadas em três grupos: a) minorias autônomas, que possuem sua própria identidade étnica, religiosa, cultural, tais como os judeus e os mormons; b) minorias de imigrantes que foram voluntariamente aos Estados Unidos, tais como os latino-americanos e alguns europeus; c) minorias involuntárias, tais como os indígenas, que já estavam na terra americana, e os negros que foram trazidos por causa da escravidão.

A questão da imigração aos Estados Unidos foi abordada na aula da Professora Doutora B.N. no dia 03 de agosto - Ano I, como também, nas aulas do dia 19 de outubro a 30 de novembro - Ano I, quando estudamos contos e poesias escritos por imigrantes.

257. OGBU, J. Cultural diversity and school experience. In: WALSH, C. (Ed.). *Literacy as praxis*. N.J.: Ablex Publishing Company, 1991, p. 22-50.

3.3.2.1 A vinheta – 03 de agosto, Ano I

A Profa. Dra. B.N. se apresenta como “chicana”. Ela explica que os pais dela eram imigrantes do México. Quando criança, ela sempre foi a única “chicana” na sala de aula. Em seguida, ela apresenta a política de ensino do inglês como segunda língua nas escolas públicas do seu estado. Ela explica que há comunidades inteiras que usam a língua espanhola no seu dia-a-dia e que as crianças dessas comunidades chegam à escola sem saber inglês. Rúbia afirma: *“But they weren’t born in the United States”*.²⁵⁸ Dra. B.N. responde: *“Yes, they were born there. They’re Americans”*.²⁵⁹ “Oh”, dizem os alunos. Dra. B.N. critica a política educacional americana, dizendo que está permeada de “linguicism” (linguicismo), isto é, a idéia de que uma língua tem mais valor do que as demais línguas. Nesse momento João pergunta: *“Isn’t this a kind of xenophobia?”*.²⁶⁰ Dra. B.N. concorda e explica: *“They’re afraid of losing to the Spanish speakers”*.²⁶¹

Dra. B.N. também apresenta algo sobre o preconceito e o racismo que existem contra os latinos em geral e os “chicanos” em particular. Ela afirma: *“We’re supposed to be the gardeners”*.²⁶² Max pergunta a ela: *“Do you believe in that idea of the melting pot?”*.²⁶³ Ela responde: *“No, it’s a myth. I’m not going to melt”*.²⁶⁴

No final da aula Ester comenta: *“How is it possible for a country that is so divided to be so strong?”*.²⁶⁵

258. “Mas, não nasceram nos Estados Unidos”.

259. “Sim, nasceram lá. São americanos”.

260. “Isso não é um tipo de xenofobia?”.

261. “Estão com medo de perder para os falantes de espanhol”.

262. “Nós devemos ser os jardineiros”.

263. “Você acredita naquela idéia da ‘melting pot’?”. Na mitologia dos Estados Unidos, a sociedade americana recebe o imigrante que, então, perde as características culturais do seu país de origem, fundindo-se à nova sociedade e tornando-se um novo ser, o americano. A tradução literal de “melting pot” é “a panela de fundição”.

264. “Não, é um mito. Eu não vou fundir”.

265. “Como é possível que um país tão dividido seja tão forte!”.

3.3.2.2 03 de agosto - Ano I, a voz da professora/observadora

Foi muito interessante para mim saber mais sobre esta outra América. Conheço poucos americanos e, quando paro para pensar sobre o assunto, não conheço nenhum americano latino ou asiático. Todos os americanos com quem tenho contato são "WASPs".²⁶⁶ Alguns até "fundamentalists"²⁶⁷ do "Bible Belt"²⁶⁸ americano.

Ao mesmo tempo, observo que a questão de identidade é flutuante. A Dra. B.N. se identifica como "chicana", mas essa identificação perde o sentido aqui no Brasil. Para os meus alunos, ela é uma "americana" e carrega todas as implicações dessa relação de pertença.

Alguns alunos, no final da aula, começam a perguntar se ela já provou pamonha, arroz com pequi e outras comidas típicas. Uma aluna chega a dizerr: "You must learn Portuguese. Our grammar is so interesting".²⁶⁹ Observo esse comportamento e fico pensando se não é decorrente de um desejo de ser notado e reconhecido pelo outro que, nesse caso, vem de um país mais forte economicamente. A insistência na comida e na língua, símbolos de identidade cultural, me parece ser uma forma de chamar o outro para um diálogo "eu" – "tu" em que possa haver reconhecimento dos valores culturais do país que recebe o visitante.

3.3.2.3 A análise da aula

Em termos pessoais, os dezessete alunos não conhecem a experiência da imigração. Eles são de famílias de brasileiros de muitas gerações e não se vêem como descendentes de imigrantes ou fazendo parte de uma etnia específica. Além disso, a nossa cidade não é um pólo de imigração. Não há grandes comunidades de imigrantes na cidade, nem no estado. A cidade recebe pessoas do país inteiro, mas não, em especial, pessoas de outros países.

266. WASPs - White Anglo-Saxon Protestant.

267. "fundamentalists" – "fundamentalistas" - protestantes que interpretam a Bíblia literalmente.

268. "Bible Belt" – "cinturão da Bíblia" - uma região no centro-oeste americano em que as pessoas são conservadoras e muito religiosas.

269. "Você tem que aprender português. A gramática é tão interessante".

A experiência pessoal dos alunos (não são filhos ou netos de imigrantes); a realidade da sua cidade e estado (não são pólos de imigração); o mito das três raças; o mito do Brasil unívoco, todos esse aspectos, tantos os de nível da micro-cultura quanto os de nível da macro-cultura, ajudam a compor os pré-conceitos dos alunos. Para exemplificar, Cássia e Marli iniciaram um trabalho, que fizeram em conjunto, no dia 15 de junho - Ano I, com a seguinte frase: “(t)he American culture is the most diversified one in the world because people all over the world have come into this country”.²⁷² Ao fazerem essa afirmação, as alunas eliminaram o Brasil como um país diversificado. Um contraste é criado entre os Estados Unidos e o Brasil, que é contraditório, já que o Brasil também é um país de imigrantes e tem diversificação por causa disso. Marli, em uma entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, comenta o trabalho feito por ela e Cássia:

Agora estava (re)lendo minha prova, que nós colocamos que Estados Unidos é uma das nações mais diversificadas, e você colocou, 'Wow! Cuidado com essa afirmação!'. O que percebi? Não é só os Estados Unidos que é diversificado. Brasil também...A ficha caiu.

Assim, é possível constatar que Marli inicialmente não achava que o Brasil era um país diversificado, vindo a mudar de opinião após uma nova leitura, não somente da sua prova, mas também da realidade brasileira. A visão do Brasil não-diversificado é condizente com o mito das três raças e do Brasil unívoco.

Voltando a considerar a aula da Dra. B.N., notamos que Ester reage à discussão sobre o bilingüismo nos Estados Unidos com o comentário: “*How is it possible for a country so divided to be so strong!*”. Para a aluna, a diversidade é algo negativo. Usando o domínio cultural de “atribuição” (cf. Anexo A) podemos dizer:

²⁷².A cultura americana é a mais diversificada no mundo porque pessoas do mundo inteiro têm vindo para aquele país.

x é uma atribuição de diversidade

- a divisão (“*divided*”)
- a fraqueza
- o conflito

O que ocorre nos Estados Unidos, no entanto, é uma contradição, pois, apesar da diversidade, que, segundo Éster, significa divisão e fraqueza, o país é forte, “*How is it possible...to be so strong!*”.

Segundo Seelye e Wasilewski (1996), essa reação à diversidade, que o bilingüismo e o multiculturalismo manifestam, é comum. Na visão desses autores (1996, p. 17), “(e)xtinction of minority cultures is an ill-thought-out wish of many ‘mainstream’ peoples worldwide”.²⁷³ Isso ocorre, justamente, por causa do medo da diversidade, que é entendido como algo negativo. Para eles, “(t)he great challenge of our time is to view diversity as a resource rather than as a problem”²⁷⁴ (Ibidem, p. 19).

Assim, Ester, ao manifestar surpresa sobre o fato de que um país com diversidade pode ser forte, está mostrando uma equivalência comumente aceita, isto é, que a diversidade é igual à divisão e, portanto, que a univocidade é igual à força. Como Marli, essa aluna, naquele momento, também não entendeu o Brasil como sendo um país diversificado. Vemos que a imigração, o bilingüismo e a multiculturalidade eram fenômenos difíceis de serem entendidos pelos alunos quando iniciamos a leitura dos textos escritos por imigrantes aos Estados Unidos.

Trabalhamos textos escritos por imigrantes latinos, asiáticos e europeus. Nas aulas, também trabalhamos textos de minorias étnicas, como os negros e os índios. Para exemplificar um momento de fusão de horizontes, ao estudarmos esse tópico, apresentarei, a seguir, a análise, feita pelos alunos, de um poema que aborda o tópico da vivência do imigrante.

273. “(a) extinção de culturas minoritárias é um desejo mal-formulado de muitas pessoas ‘dominantes’ no mundo inteiro”.

274. “(o) grande desafio do nosso tempo é de ver a diversidade como um recurso em vez de um problema”.

3.3.2.4 A aula do dia 22 de novembro - Ano I

O poema foi dado para ser analisado em casa pelos alunos e, após essa análise, ser discutido em sala. A pergunta principal a ser respondida era: “*Why does the poet use two languages?*”²⁷⁵

A poeta Evangelina Vigil é “latina” e escreve sobre o papel da mulher na preservação da família, da cultura, dos mitos e da história. O poema é escrito em inglês, com palavras e frases intercaladas em espanhol. Por meio deste recurso, Vigil mostra o “ser mestiço”, a pessoa formada por duas (ou mais) culturas e que cria um novo espaço. Segundo Castro (2000, p. 152), “(f)ronteiras, margens, trânsitos, não-identidades, desidentidades e a referência a um sujeito que seria um ‘vir a ser’, ‘a nova mestiça’, são elementos comuns na poesia, nas artes plásticas, nos ensaios de mulheres latinas”.

O poema tem um tom sereno de completude. Não mostra divisão ou conflito, mas mostra o novo espaço, que é criado e re-passado para as filhas.

3.3.2.5 Trecho do poema *warm heart contains life* de Evangelina Vigil

Recuerdos
 Like that autumn leaf you singled out
 And saved
 Pressed in-between the memories of your mind
 Diary never written
 But always remembered, felt
 Scripted en tu mente -
 Your daughters will never read it
 But they'll inherit it
 And they'll know it
 When they look into your eyes
 Shining luz de amor, corazón
 Unspoken, untold
 Keepsake for our treasure chests
 Que cargamos aquí adentro
 Radiant with jewels

275. “Por que a poetisa usa duas línguas?”.

Sculpted by sentimientos y penas
Y bastante amor... (p. 166)²⁷⁶

3.3.2.6 Recortes das análises em que houve fusão de horizontes

Selecionei três trechos que demonstram uma fusão de horizontes, isto é, uma mudança no horizonte cultural do aluno.

3.3.2.6.1 Recorte da análise feita pela aluna – Ester

*The poet Evangelina Vigil uses two languages in the poem to show that as an immigrant she is a mixture of two cultures: American and Latina.*²⁷⁷

3.3.2.6.2 Recorte da análise feita pela aluna - Mara

*Recuerdos
En tu mente
Luz de amor, corazón
Que cargamos aquí adentro
Sentimientos y penas
Y bastante amor.*

*This part of the poem alone makes sense...The English part alone without Spanish words becomes incomplete...Because the immigrant in a strange country needs their own culture to understand the meaning of living with another (culture).*²⁷⁸

3.3.2.6.3 Recorte da análise feita pelo aluno – João

*The condition of having two cultures mingled, embroidered inside the heart, the memory, is shown by the use of the two languages, English and Spanish, together as if they were only one language.*²⁷⁹

276. Coração terno contem a vida - Recuerdos/como aquela folha de outono que você escolheu/ e guardou/ colocada entre as memórias da sua mente/diário nunca escrito/mas, sempre lembrado, sentido/escrito em tu mente-/suas filhas nunca o lerão/mas o herdarão/e o reconhecerão/quando olharem nos seus olhos/brilhando luz de amor, corazón/ não falado nãocontado/recordação para os nossos baús/que cargamos aquí adentro/radiante com jóias/esculpido por sentimientos y penas/y bastante amor...

277. A poeta Evangelina Vigil usa duas línguas no poema para mostrar que, como imigrante, ela é uma mistura de duas culturas: a americana e a latina.

278. Essa parte do poema, sozinha, faz sentido...A parte em inglês, sem as palavras em espanhol, se torna incompleta. Porque o imigrante em um país estranho precisa da sua própria cultura para compreender o significado de estar vivendo com uma outra (cultura).

279. A condição de ter duas culturas misturadas, bordadas dentro do coração, a memória, é mostrada pelo uso de duas línguas, inglês e espanhol, juntas, como se fossem uma só língua.

3.3.2.7 A análise dos recortes

Considerando o que Ester escreveu sobre o uso das duas línguas no poema, constatamos que ela diz que a razão para o emprego de inglês e espanhol é “*to show that as an immigrant she is a mixture of two cultures*”. A definição da palavra “*mixture*” (mistura) é “the process of being mixed; the result of mixing; something mixed, a combination”²⁸⁰ (Illustrated Oxford Dictionary, 1998). Não há nenhum sentido pejorativo nessa palavra. Ela não remete à idéia de divisão ou de conflito. Em outras palavras, segundo Ester, Vigil não é dividida entre as culturas, mas é o resultado da combinação das duas. Portanto, Ester passou a ter uma visão positiva da vivência de uma pessoa multicultural. Recordemo-nos do comentário dela na aula da Dra. B.N. (cf.3.3.2.1), em que ela se mostrou surpresa com a situação dos Estados Unidos.

Mara percebe que é possível construir um poema completo com as palavras em espanhol retiradas de *warm heart contains life*. Contudo, as frases em inglês precisam das palavras em espanhol para fazerem sentido. Mara faz um paralelo entre o poema e o imigrante, dizendo que o poema em inglês é incompleto sem as palavras em espanhol, assim como o imigrante é incompleto se não reconhecer as duas culturas que o compõem. Ela afirma que o imigrante “*needs their own culture to understand the meaning of living with another culture*”. Em outras palavras, o imigrante precisa da sua cultura familiar para entender a cultura estranha. É interessante verificar que a fala da aluna remete a Gadamer (1977, p. 15), quando afirma que, “(o)nly the support of familiar and common understanding makes possible the venture into the alien...”.²⁸¹ Segundo Gadamer e segundo a percepção da aluna, é a partir do familiar que podemos compreender o estranho. O imigrante não se torna uma reprodução do outro, mas produz novos significados a partir da cultura de origem e da cultura que está sendo aprendida. Esses novos significados são exemplificados no próprio poema, que é uma combinação das línguas inglesa e espanhola.

João, por sua vez, fala de duas culturas “*mingled, embroidered inside the heart*”. Ele usa a metáfora “embroider” (bordar), que remete a imagens belas e delicadas, produtos

280. “o processo de estar sendo misturado: o resultado do ato de misturar; algo misturado, uma combinação”.

281. “(s)omente o apoio da compreensão familiar e comum torna possível o arriscar-se no estranho...”.

de esforço e trabalho minucioso. As duas culturas estão “*mingled inside the heart*” (misturadas dentro do coração). O local onde as culturas são “misturadas” é no coração, a sede das emoções para as culturas ocidentais. Ele acrescenta que as duas línguas, inglês e espanhol, são usadas como uma só. Elas se tornam uma entidade que expressa o que está no coração da poeta.

Nos três casos, os alunos usaram metáforas positivas para falar da situação do ser multicultural, mostrado no poema. Ester usa a palavra “mixture” (mistura), que significa a combinação de vários elementos para formar um elemento novo. Mara vê o poema como uma metáfora para a vivência da própria poetisa. João cria uma imagem, empregando a palavra “bordar” (embroider). As diferentes metáforas são manifestações das possíveis leituras para a situação da pessoa multicultural. Os três alunos não falam dessa pessoa como um ser em conflito ou anormal. Em vez disso, os alunos levantam a possibilidade de uma existência não unívoca, retratando-a como uma existência positiva. A conexão da multivocidade com conflito, anormalidade e fraqueza não está presente. Assim, um horizonte cultural novo se abre ao se interpretar a multivocidade como algo positivo.

3.3.3 Percursos

Na última parte do capítulo, examinei momentos de fusão de horizontes:

- O aluno João que passou da não-familiaridade com o conceito do “Sonho Americano” para a capacidade de compreendê-lo e discuti-lo em termos amplos, levantando novas perguntas e regras sobre o mesmo;
- Os alunos que passaram da não-familiaridade sobre a experiência da imigração (e, pode-se dizer, de uma atitude negativa em relação à multivocidade e diversidade) para a capacidade de discutir esses aspectos em termos metafóricos, levantando novos conceitos com uma visão positiva sobre o ser mestiço.

No capítulo, como um todo, analisei recortes das vozes dos alunos, examinando-os quanto à colocação do estranho em primeiro plano, à colocação do familiar em primeiro plano e quanto à fusão de horizontes.

Após mostrar como a leitura dos alunos, em termos culturais, se processou, apresentarei, a seguir, o percurso dos alunos durante o ano da coleta de dados; o meu percurso como professora observadora e como relatora da pesquisa; as implicações deste estudo para o ensino de literatura de L2.

LEDO, DIRETORIA TORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei nº 9.610, de 1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

CAPÍTULO 4

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

A FUSÃO DE HORIZONTES

Getting Down to Fundamentals

*It will steadily shrink,
our earthly abode,
until antipode stands
upon antipode.*

*Then soles together,
the planet gone,
we'll know the ground
that we rest upon.²⁸²*

Piet Hein (1969)

Neste último capítulo, considerarei a pesquisa apresentada em termos de uma fusão de horizonte. A pesquisa desenvolveu-se como um processo dinâmico, que levantou novas perguntas e novas respostas, tanto para mim (a pesquisadora/observadora/relatora) quanto para os participantes da pesquisa, isto é, os alunos da sala de literatura. A pesquisa não encerra a questão da compreensão de textos de literatura do ponto de vista cultural. Ao contrário, abre para novos caminhos de pesquisa e de ensino. Em outras palavras, na fusão de horizontes, novas perspectivas surgem com novas perguntas e, conseqüentemente, novas respostas.

282. Discutindo os Fundamentos/Progressivamente encolherá/nosso lar terreno/até a antípoda se firmar/sobre a antípoda./Então as solas juntas/o planeta desaparecido/conheceremos o chão em que descansamos.

4.1 O percurso dos alunos participantes da pesquisa

No primeiro capítulo do trabalho (cf. 1.10), discuti metáforas inspiradas pela hermenêutica filosófica. O locomover-se e o caminhar são partes essenciais dessas metáforas. Para a metáfora dos horizontes culturais, usada por Gadamer (1999), lembremos de que o horizonte nunca está fechado ou acabado. A possibilidade de mudança e do movimento nos horizontes é sempre presente. Isto ocorre quando somos interpelados pelo estranho. Na dialética do familiar e do estranho, da forma e do conteúdo, da pergunta e da resposta, há uma interação que cria novas perspectivas e regras para compor o horizonte. É o momento da compreensão, o que Gadamer (1999) chama de fusão de horizontes.

Noel (1996) postula o viver como o caminhar por uma cidade em que é possível encontrar constantemente o diferente. Ao movimentar-se pela cidade, o indivíduo estende o seu horizonte indefinidamente, seguindo vielas e ruas diferentes, encontrando o estranho no seu caminhar. Noel usa o conceito do “flâneur”, referindo-se àquele que passeia pela cidade em um movimento, tanto físico quanto cultural, observando diferenças e chegando a novos âmbitos de visão.

McCarty (1993), por sua vez, apresenta a metáfora de encontros culturais como sendo caminhos em uma floresta. Na metáfora, é possível falar-se da identificação e da localização, visto que nos localizamos no encontro com outros caminhos. Nós nos identificamos ao sermos interpelados pelo estranho e o diferente. O caminho mostra como a extensão cultural é ilimitável. Não é possível circunscrever o caminho ou defini-lo de antemão. É ao caminhar que descobrimos aonde estamos indo.

Os alunos, ao fazerem a disciplina de Literatura Americana II, se encontraram em um caminho no qual estavam sendo interpelados pelo estranho e o diferente. O caminhar ocorreu em grupo, no sentido de que todos liam os textos na mesma sequência e todos tinham as mesmas tarefas e responsabilidades como alunos da turma. Mas, o caminhar tem um aspecto individual, no sentido de que o desejo de ouvir o outro como o “tu” do diálogo é uma decisão do indivíduo.

O caminhar não é também linear. É possível andar em círculos ou voltar a um certo ponto anterior para considerá-lo novamente ou retomar a posição anterior. Portanto, o caminhar dos alunos não pode ser considerado em termos de uma medida exata tomada no início do ano escolar e outra medida tomada no final do ano para demonstrar “progresso”

ou não. A meu ver, o conceito de progresso é uma visão linear do tempo. O momento presente (em que é possível criar e, portanto, transformar a realidade) é ignorado, a favor da busca de uma condição futura. O resultado é que o presente é interpretado como sendo frustrante, pois não se atingiu o alvo, e o futuro é visto como desanimador, pois o alvo continua distante (Rees, 1993, p. 17). Aplicando essa visão de progresso à leitura em L2, retomo o conceito de Kramersch (1995, p. 90), de que os alunos não devem ser tratados como enunciadores monoglóssicos e deficientes. Isto é, a compreensão que eles produzem dos textos não deve ser tratada como errada por estar longe de um alvo pré-estabelecido pelas autoridades acadêmicas, na pessoa do professor ou do crítico literário. Ao invés de desconsiderar a leitura do aluno, a compreensão realizada por eles deve ser considerada como “a shifting and emerging third place”²⁸³ (Kramersch, 1995, p. 90).

Ao considerar a vivência dos alunos na aula de literatura (como um caminhar pela “floresta” ou pela “cidade” de textos escritos por autores inseridos em uma outra cultura) é possível afirmar que os alunos questionaram, perguntaram, dialogaram e receberam respostas que levaram a outras perguntas e a outras perspectivas. Houve movimento, houve o caminhar como consequência de os alunos serem interpelados pelo estranho. Houve, também, o momento auto-transcendente e dinâmico da fusão de horizontes.

Examinando o percurso dos alunos, apresento algumas características gerais, que puderam ser observadas durante o ano escolar. Em primeiro lugar, notei que houve uma tendência, por parte dos alunos, de eliminar o estranho em favor da idéia de que todo ser humano é essencialmente igual, não obstante a sua cultura. Até um certo ponto isso é verdade, uma vez que todos nós temos necessidades físicas básicas e todos nós somos seres sociais e espirituais. Mas, há grandes diferenças entre uma cultura e outra, que afetam o comportamento dos integrantes dessas culturas.

Ilustrando essa visão, em um trabalho conjunto sobre a família americana, feito em 15 de junho - Ano I, Tina e Magda concluíram escrevendo:

Hilary Clinton said, "our challenge is to arrive at a consensus of values and a common vision of what we can do...". And we will get this consensus, if human beings stay

283. “um terceiro lugar em processo de formação e em constante mutação”.

*together and mainly respect each other. So all we have to do is TO TRY.*²⁸⁴

Constatamos aqui que as alunas transformam as palavras de Hilary Clinton em uma exortação para a humanidade como um todo, quando na verdade elas eram dirigidas especificamente ao povo americano. Tina e Magda levam o desafio para o mundo, em que todos os seres humanos (*human beings*) devem aprender a se respeitar mutuamente. Elas terminam o seu trabalho conclamando todos, em letras maiúsculas, para tentar: “TO TRY”. O elemento específico da cultura de cada grupo social é dominado pelo conceito da irmandade da raça humana. Essa tendência ocorreu durante todo o ano escolar, em maior ou menor grau.

Houve, também, a recorrência do uso de estereótipos durante o ano, mesmo que o uso tenha sido bastante discutido em sala de aula, quando do estudo dos “sitcoms” e de textos. Exemplificando esse fato, Miriam, na sua análise do poema de Evangelina Vigil, do dia 22 de novembro - Ano I (cf. 3.3.2.5), usou, livremente, os estereótipos na sua explicação do porquê do uso das línguas espanhola e inglesa no poema. Ela escreveu:

*She talks about life, heart, and deep feelings. So she wants to make her poem strong, intense. This way she used another language, Spanish, which is considered a sensual language, because everything related to Latin America is sensual. People are more sentimental, the feelings are stronger. Everybody who visits Latin America falls in love with the people here.*²⁸⁵

No caminhar dessa aluna, houve uma volta à explicações mais simples e que já compunham o horizonte familiar. Segundo Gadamer (1999, p. 673), para se tornar um “ser experimentador”, é preciso tomar a decisão de estar aberto a riscos e de ouvir a voz do outro como o “tu” do diálogo. É portanto possível, em certo momento, tomar a decisão ao contrário. Isto é, de não se tornar um “ser experimentador” e de não ouvir a voz do outro, mas de se refugiar no senso comum do horizonte familiar. O horizonte pode estar “parado”,

284. Hilary Clinton disse, “o nosso desafio é chegar a um consenso de valores e uma visão comum daquilo que podemos fazer...”. E conseguiremos esse consenso, se nós, seres humanos, ficarmos juntos e especialmente respeitarmos uns aos outros. Então tudo que temos que fazer é TENTAR.

285. Ela fala de vida, coração, e sentimentos profundos. Então ela quer fazer seu poema forte, intenso. Assim, ela usou uma outra língua, Espanhol, que é considerada uma língua sensual, porque tudo relacionado à América Latina é sensual. As pessoas aqui são mais sentimentais, os sentimentos são mais fortes. Todo mundo que visita a América Latina se apaixonou pelo povo daqui.

porém não está “fechado e acabado”. Isto significa que Míriam pode decidir, em outra instância, “localizar-se” como latino-americana, de forma menos estereotipada.

Os alunos mencionaram, também, que usavam a informação adquirida dos filmes do cinema americano, como conhecimento prévio, para ajudar na compreensão dos textos. Exemplificando, Marli, em uma entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, quando perguntada sobre o que ela usava como conhecimento prévio, afirmou, “*O que vem na minha mente são os filmes que já assisti. Não tem como negar*”.

Os alunos, ao falarem sobre o cinema como influência na sua visão sobre os Estados Unidos, também mencionaram o contraste entre o conteúdo dos filmes e das obras lidas em aula de literatura. Ester e Max discutiram a visão do cinema americano em uma entrevista do dia 11 de agosto - Ano I:

Professora: *O cinema contribuiu para entender (o conto) melhor?*²⁸⁶

Max: *Nesse sentido acho que não. Muito difícil.*

Ester: *Acho pelo contrário, ajuda a criar uma falsa imagem, sabe, que vai te atrapalhar depois a ler.*

Max: *Esse tipo de filme (realista) a gente não vê.*

Ester: *E como só tem cinema comercial. Nunca vi um filme retratando uma coisa dessa, retratando pobreza. Aquela imagem do último conto.... Se tem é muito isolado. Não dá para você*

Max: *formar um pensamento.*

Segundo os dois alunos, os filmes americanos, do tipo que temos em nossas salas de cinema, não ajudam a criar uma imagem mais realista dos Estados Unidos. Ao contrário, os pré-conceitos que ajudam a criar são falsos em grande medida.

Max se diz menos dependente do cinema americano comercial para formar os seus pré-conceitos:

Eu vejo assim. Eu tive uma experiência totalmente diferente de aprendizado, autodidata, então eu li muito. Isto ajudou quando cheguei ao terceiro ano e tive que ler livros, "short stories", textos.

Em outro momento, comentando como elaborou a compreensão de um conto de Flannery O'Connor, ele faz referência à fonte de seus pré-conceitos, “*No meu caso, como já*

286. Eu fiz esta pergunta, pois notei que em sala de aula os alunos, às vezes, se referiam a filmes ou a cenas de propagandas americanas (o “cowboy” e as cenas do oeste americano dos cigarros Marlboro) nas discussões sobre os textos. Eu quis saber se eles achavam que os filmes influenciam e/ou ajudavam na compreensão.

li muitas revistas, eu já sabia do "Bible Belt", Tennessee, Arkansas. Sei da fé deles". Max se coloca como tendo mais facilidade em compreender os textos estudados durante o ano, por ter feito muitas leituras anteriores. Ele não dependia tanto das imagens passadas pelo cinema. Segundo ele, essa falta de dependência é boa, pois as imagens do cinema americano apresentam uma distorção da realidade daquele país.

Tina também faz referência ao cinema na sua entrevista do dia 27 de outubro - Ano I. Ela está respondendo, junto com a aluna Cássia, a minha pergunta, "*Vocês tinham alguma idéia sobre o 'American Dream' antes da gente discuti-lo em sala de aula?*". Ela fala do cinema na sua resposta, se referindo à imagem dos Estados Unidos que o cinema americano passa:

Porque filme americano vende aquela idéia, "tudo é lindo". Você consegue o que você quer e luta por. Agora, depois cê vai parar e estudar, não é assim. Lá também tem pobre, miséria, então você tem uma versão bem mais crítica. Hoje sou bem mais crítica que antes.

Ela, como Max e Ester, contrasta a visão do cinema – "*tudo é lindo*" - com a visão das obras estudadas – "*cê vai parar e estudar, não é assim*". Mais uma vez, uma aluna apresenta a idéia de que o cinema comercial americano oferece pré-conceitos simplistas que não são realistas.

João, por sua vez, elabora sua opinião sobre o cinema em uma entrevista do dia 19 de outubro - Ano I. Fiz a pergunta: "*Has your understanding...changed?*".²⁸⁷ Ele respondeu, "*...percebi quanto o brasileiro conhece os Estados Unidos por cinema. Eu era assim. Só conhecia os Estados Unidos por cinema*". Eu, então, pedi para ele explicar a sua afirmação:

Cinema é uma indústria de propaganda. Então é muito difícil cê pegar um filme que fuja daquela norma de te mostrar o lado positivo da coisa, difícil que mostra imigrante se dando mal, os lados negativos da sociedade americana. Até tem diretores que fazem isto, por exemplo, Oliver Stone, mas a maioria dos filmes é aquela coisa, tudo perfeito e a gente pega isto.

João contrasta o cinema com os textos de literatura dizendo:

287. "A sua compreensão ... mudou?"

Uma coisa que 'tou impressionado, realmente a gente conhece o povo através da literatura...estudar os textos, principalmente os contemporâneos da literatura americana que eu pude ver quanto a literatura mostra sobre o povo, a cultura, o imigrante, enfim, quanto é um retrato. Só que não um retrato definitivo. Cada texto é um ponto de vista, é uma ótica, um mais positivo, outro é mais negativo. Alguns destes textos são extremamente negativos. É alguém que foi machucado.

Desta forma, segundo João, por causa da aula de literatura, a sua visão sobre a cultura americana "...tá ficando mais complexa. Realista, eu acho que não seja o termo. Acho que é mais complexa".

Em um comentário espontâneo, feito após a aula do dia 14 de setembro - Ano I²⁸⁸, Marli me disse, "Eu já mudei muito nesta matéria. Eu tinha os E.U.A. como um totem. Agora não sou anti-americana, mas vejo que cada cultura tem os seus problemas".

Vários alunos, portanto, colocaram o contraste entre a imagem projetada pelos filmes do cinema comercial americano e a imagem dos textos lidos em sala de aula. Vários alunos afirmaram, também, que a sua visão sobre a cultura americana se tornou mais complexa e que "mudaram". Ao usarem essa palavra, se referem a um sentimento de locomoção, isto é, estavam conscientes do ato de andar pelos caminhos da compreensão.

Ao entenderem que há várias facetas na cultura americana, compreenderam também a complexidade da relação deles - brasileiros - com a cultura americana. Em uma entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, Estela e Rúbia falam sobre a sua visão do Brasil e dos Estados Unidos. Elas estão comentando a opinião da colega Marli:

Marli: *Hoje vejo os E.U.A. como um país que deu certo, mas que tem problemas também.*

Estela: *Antes eu tinha essa idéia que só lá que era bom e aqui tem criança de rua, violência, aí você não vê o lado ruim de lá.*

Rúbia: *O pessoal aqui, eles educam para ver o ruim do Brasil. Cadê o lado positivo? Só educa para ver o melhor de lá.*

As alunas, portanto, afirmam que mudaram a opinião não somente sobre o outro - os Estados Unidos - mas também sobre elas mesmas. Houve movimento em termos da sua compreensão.

288. Na aula, estávamos estudando *Death of a Salesman* de Arthur Miller. Os alunos tinham acabado de fazer as suas apresentações sobre a peça.

Em alguns casos, os alunos se colocam contra “the American way of life”. Ester diz em uma entrevista do dia 05 de outubro - Ano I:

*...after I went there I decided to study there. I don't want to live there now, I really don't...It (the decision) has changed. I don't believe in those kinds of things they work for. I want a different life.*²⁸⁹

Ela cita experiências da vida particular dela como causa principal dessa mudança de atitude. Os textos e as discussões em sala também contribuíram.

Max, por sua vez, também no dia 05 de outubro - Ano I, afirma:

*...I think it's not a good way of living to be all the time stressed about things running and trying to be successful otherwise you cannot fit into society. The literature helped me a lot to understand this. If you look at Willy Loman's results in life you see this. He had run all his life and in the end he was old, stressed, tired without money anyway. I wouldn't like to live like that.*²⁹⁰

Max cita a literatura como fundamental para tomar esta atitude de rejeitar aspectos de “the American way of life”.

Assim, notamos que os alunos caminharam na sua compreensão do outro e de si mesmos. Alguns caminharam mais, outros caminharam menos. Mas houve a possibilidade para que todos pudessem questionar os seus pré-conceitos, no encontro com o estranho e o familiar, e assim, compreender no sentido gadameriano.

4.2 O percurso da professora/observadora/relatora

Como pesquisadora desse trabalho, que se caracterizou como um estudo de observação participativa, eu desempenhei várias funções. Fui a professora da turma, ao mesmo tempo que observei a sala de aula por meio de anotações de campo e gravações.

289. ...depois que fui lá decidi estudar lá. Não quero morar lá agora, realmente não quero. (A decisão) mudou. Não acredito nos tipos de coisas para os quais eles trabalham. Eu quero uma vida diferente.

290. ...eu acho que não é uma boa maneira de viver, estar sempre estressado sobre coisas, correndo e tentando ser bem-sucedido, senão você não se encaixa na sociedade. A literatura me ajudou muito a entender isso. Se você olhar os resultados da vida de Willy Loman, você vê isso. Ele correu a vida inteira e no final estava velho, estressado, cansado e sem dinheiro, mesmo assim. Eu não gostaria de viver assim.

Sou também a relatora do estudo. Portanto, o meu percurso foi complexo, envolvendo todos esses aspectos.

No ano da coleta de dados - Ano I - eu me preocupei, inicialmente com a possibilidade de a observação atrapalhar-me enquanto professora. Isto é, senti que a observação poderia tornar-se um objetivo tão premente que a parte de ensino, de preparo de aula, de interagir com os alunos, perderia o seu lugar. No entanto, fui notando que, ao entrar em sala de aula, os eventos da mesma tomavam precedência sobre a observação. Lembremo-nos de que, ao ensinar, é preciso tomar decisões rápidas como consequência de perguntas, discussões ou atitudes que surgem durante o decorrer da aula. Eu, como professora, tomava as decisões e naqueles minutos não me lembrava de que eu era observadora também. Por essa razão, os questionamentos teóricos do primeiro bimestre mostram uma preocupação sobre como observar de forma consciente, tornando o ritmo, tão familiar da sala de aula, estranho. No dia 15 de maio - Ano I, em anotação para mim mesma sobre a teoria de observação (cf. 2.4.2.1), escrevi:

1. *Remember, don't amalgamate. Identify the language used: Portuguese, my English, student English;*
2. *Use verbatim quotes. Don't simplify;*
3. *Use concrete language to describe what happens, like sit, stand, laugh, move chair, slouch, frown, sigh etc. Don't use jargon or generalities.*²⁹¹

No dia 19 de maio - Ano I, escrevi:

*I must pay attention to wide-angle observation - Can I describe in detail all the acts? How students come in, form circle, divide in pairs, who speaks, how students show feelings - speech, gestures, facial expressions, leaving class, listen for student's goals etc.*²⁹²

291.1. Lembre-se, não misture. Identifique a língua usada: português, meu inglês, o inglês do aluno; 2. Use citações exatas; 3. Use linguagem concreta para descrever o que acontece, como sentar, ficar de pé, rir, tirar a cadeira do lugar, sentar/andar relaxadamente, franzir a testa, suspirar etc.. Não use jargão ou generalidades.

292. Devo prestar atenção às observações de um ângulo amplo - Consigo descrever, detalhadamente, todos os atos? Como os alunos entram, formam o círculo, se dividem em pares, quem fala, como mostram as emoções - a fala, os gestos, as expressões faciais, deixando a sala, preste atenção para ouvir os objetivos dos alunos etc.

Descobri que a observação é uma disciplina que vem com a prática e passa a ocorrer com naturalidade. No segundo bimestre, já não mostrava mais a preocupação com os detalhes de como fazer a observação, mas estava preocupada em responder a questionamentos que surgiram no decorrer da observação anterior. No dia 05 de agosto – Ano I, escrevi:

*They did not know what the American Dream was. What type of previous knowledge do they have? How do they rely on this previous knowledge?'*²⁹³

No dia 05 de setembro - Ano I, escrevi:

*Why do they say that religion was imposed here but not in the US?
Why ... that Americans are more serious about their religion than Brazilians?
What does it mean when students say they or someone else is modern?'*²⁹⁴

No dia 7 de setembro - Ano I, continuo:

What previous knowledge is used to create understanding?

- *Personal experiences:*
- *What else? Films. ??? How should I find this out?*
- *Questionnaire:*
- *Critical logs:*
- *Interviews.*²⁹⁵

Assim, houve um afinilamento da minha preocupação teórica que acompanhou as questões observadas nos dados. Spradley (1980, p. 100) denomina esse processo de observações focalizadas e Agar (1980, p. 136) fala do processo de afinilamento. À medida que o estudo prosseguiu, no ano da coleta de dados, os questionamentos e observações

293. Eles não sabiam o que era o Sonho Americano. Que tipo de conhecimento prévio eles têm? Como dependem deste conhecimento prévio?

294. Por que dizem que a religião foi imposta aqui e não nos Estados Unidos? Por que dizem que os americanos são mais sérios sobre a sua religião do que os brasileiros? O que significa quando um aluno diz que ele ou outra pessoa é moderna?

295. Que conhecimento prévio é usado para criar a compreensão?

- Experiências pessoais
- Que mais? Filmes. ??? Como devo investigar isto?
- Questionários:
- Relatórios críticos:
- Entrevistas.

ficaram mais específicos e relacionados a perguntas que surgiram como consequência da própria observação.

Durante o ano da coleta de dados - Ano I, como já foi explicado (cf. 2.4.3), houve uma análise constante dos dados. Essa análise, em que usei conceitos como “domínio cultural” da etnografia, ajudou a levantar os questionamentos que focalizaram as observações. No entanto, denomino os Anos II e III da pesquisa como os anos da análise, em oposição ao ano de coleta de dados, pois foi nesse período que me debrucei sobre o que foi coletado e analisei o material, sob a ótica da filosofia hermenêutica de Gadamer, da teoria de recepção de Iser, juntamente com os conceitos da etnografia. Concomitantemente com a análise, houve também a escrita do relatório/tese e a leitura continuada de obras relacionadas ao estudo.

No Capítulo Três, procurei incluir a minha voz, para mostrar o meu percurso enquanto pesquisadora/relatora do trabalho. Como procurei demonstrar, passei a compreender melhor certos aspectos da cultura americana, visto que passei a experimentar o outro como o “tu” do diálogo. (cf. 3.1.1.10; 3.1.2.6; 3.3.2.2). Pude examinar, através desse trabalho, os meus próprios pré-conceitos e estereótipos. Pude ouvir melhor a voz dos meus alunos e entender de forma mais clara o que eles trazem em termos de conhecimento prévio e experiência pessoal para a sala de aula. Pude entender melhor os processos que usam para interpretar o estranho, encontrado nos textos escritos em uma outra cultura. Como já apresentei o meu percurso enquanto relatora do trabalho, não pretendo repeti-lo aqui. Basta dizer que houve um movimentar-se pelos caminhos da compreensão de uma sala de aula de literatura em L2. Usando a metáfora de Noel (1996), esse trabalho foi como andar por uma cidade, vendo ruas e vielas se estendendo, pedindo para serem seguidas; encontrando estranhos e conhecidos pedindo licença para dialogar; e ao caminhar, incluindo novos âmbitos de visão no meu horizonte em constante mutação.

4.3 Revendo as perguntas de pesquisa

Volto o olhar agora para as perguntas de pesquisa que foram apresentados na introdução a esse trabalho e apresento como foram respondidas no decorrer da pesquisa.

4.3.1 Quais elementos do horizonte cultural do aluno/leitor se evidenciaram na conversação hermenêutica da compreensão?

Os elementos do horizonte cultural do aluno/leitor que se evidenciaram na conversação hermenêutica da compreensão foram:

- O indivíduo que se define em relação ao grupo e não independente dele;
- O conceito de família que envolve a união e os indivíduos se identificando com o grupo familiar;
- Os papéis esperado de cada membro da família, especificamente da mãe enquanto protetora e lutadora pela família;
- A reação à traição dentro do casamento;
- A ausência da discussão do multi-culturalismo como parte da realidade brasileira;
- A ausência da experiência da imigração como parte do horizonte cultural dos alunos.

4.3.2 Quais elementos do horizonte cultural, pressupostos na tradição dos textos estudados, são trazidos à evidência ou ignorados na conversação hermenêutica da compreensão?

Os alunos, ao lerem os textos produzidos em outro horizonte cultural, encontraram elementos estranhos que ora eram evidenciados, ora ignorados.

- O indivíduo que se define como forte e independentemente do grupo;
- As relações familiares, em que a mãe deva encorajar o individualismo e a independência dos filhos;
- A família enquanto unidades distintas que devem ser respeitadas no seu espaço específico;
- A significância de um domínio cultural como “dandelion wine” que se insere no domínio de “comfort food” e ao ser ignorado cria uma leitura iludida;
- A experiência do imigrante e do grupo minoritário;

- O “Sonho Americano” e tudo que é envolvido nesse conceito enquanto visão de mundo.

4.3.3 Como se evidencia a fusão de horizontes culturais de modo que a recepção do texto por parte do aluno se dá de forma rica, isto é, de forma a explorar as nuances presentes no texto?

Essa pergunta de pesquisa foi respondida especificamente na parte 3.3 *A fusão de horizontes na leitura dos alunos* do capítulo de análise. Apresento os dois momentos de fusão de horizontes:

- O aluno João na sua compreensão do conceito do “Sonho Americano” mostrou fusão de horizontes ao transcender a sua posição inicial em que afirma que não sabe bem o que é esse sonho. Ao poder discutir esse conceito em relação ao Brasil e ao mundo ele mostra que novas regras e novas percepções passaram a fazer parte do seu horizonte;
- Os alunos João, Marli e Ester ao lerem sobre a experiência do imigrante, demonstraram a fusão de horizontes experimentando o outro, isto é, o imigrante como o “tu” do diálogo. Transcenderam os seus próprios horizontes culturais em que não havia a experiência do imigrante e puderam compreender a experiência do outro.

As três perguntas de pesquisa, portanto, foram respondidas no decorrer desse trabalho. Ao levantar elementos do horizonte cultural familiar foi possível averiguar como a compreensão de textos produzidos na L2 dos alunos se torna um terceiro lugar que emerge à medida que a conversação hermenêutica com os elementos do horizonte cultural estranho transcorre. Ao levantar os domínios culturais que se evidenciaram nas discussões dos alunos foi possível constatar que é à partir do familiar que os alunos vivenciam os elementos estranhos. É na polaridade do familiar e o estranho que a compreensão ocorre e esta compreensão não é fechada e acabada, mas é formada na própria dialética da pergunta e da resposta entre o conhecido e o desconhecido. O momento presente se dilui no fluxo da vivência e se torna um momento criativo e revelador.

4.4 As limitações do estudo

Esse estudo, como qualquer outro, possui suas limitações. Uma delas é o fato de que optei por não usar romances em sala de aula. Um texto maior poderia, talvez, oferecer um palco mais rico, porque mais detalhado, para a discussão de elementos do horizonte cultural americano. Finalmente, não foi possível ouvir a voz dos alunos em relação à análise feita por mim. Isto se deu porque alguns alunos já não moravam mais na cidade e outros estavam envolvidos demais com o seu trabalho e não tinham tempo. Creio que o estudo teria sido mais rico com a voz dos alunos, participando de uma discussão sobre a análise.

4.5 Implicações para o ensino de literatura em L2

Na sala de aula de literatura em L2, em que se considera que uma das características básicas da compreensão é o caminhar, haverá respeito em relação à leitura dos alunos. Haverá o entendimento de que a compreensão dos alunos é um lugar que emerge e muda conforme a conversação hermenêutica que se tem ao trazer o texto à fala.

Ao participar dessa conversação, que provém da dialética do estranho e do familiar, discute-se a cultura em que os alunos estão inseridos. Na visão hermenêutica da compreensão, quando se é interpelado pelo estranho, examinam-se os próprios pré-conceitos. Portanto, a sala de aula de literatura em L2 produz um espaço para a discussão da própria cultura dos envolvidos. Como foi mostrado nesse estudo, os conceitos da etnografia como o de domínio cultural ajudam a levantar os elementos do horizonte cultural familiar que direcionam a compreensão.

Essa sala de aula também tem oportunidade de percorrer caminhos da cultura do outro. Como já mencionei, a outra cultura não é apresentada em termos de listas de características que devem ser decoradas. Ao invés disto, procura-se experimentar o outro como o "tu" do diálogo. Isto ocorre na conversação hermenêutica, na pergunta e na resposta, em que se procura fazer o familiar estranho e dialogar com o estranho.

No entanto, ao respeitar a leitura do aluno e ao considerar a compreensão como algo em constante movimentação, é preciso lembrar que a compreensão implica um exame das opiniões prévias e na suspensão por completo dos próprios pré-conceitos. É sempre algo

mais do que a simples reprodução de uma opinião alheia, pois é um evento produtivo que envolve a situação hermenêutica do próprio intérprete. A compreensão não é, tampouco, a reconstrução de idéias, mas é a mediação entre o horizonte cultural do texto e o horizonte cultural do leitor. Lembremo-nos de que o texto escrito causa estranhamento e, quando escrito em língua estrangeira, é uma alteridade que renuncia a um sentido comum. Haverá conflitos entre os elementos do horizonte cultural familiar e os elementos do horizonte cultural estranho.

Portanto, em uma sala de aula que considera a definição hermenêutica da compreensão, há o objetivo de aperfeiçoar a disciplina da interpretação hermenêutica, já que o projeto hermenêutico requer uma postura intelectual de abertura para a voz do outro. Essa abertura não se caracteriza pela passividade, mas pelo risco. Isto significa que a sala de aula é um lugar de trabalho intelectual intenso em que há uma busca constante para ampliar os horizontes e experimentar o outro como o “tu” do diálogo.

Concluindo o trabalho

Apresentei um trabalho qualitativo usando conceitos da etnografia, que buscou ouvir as vozes dos alunos na compreensão dos textos literários da disciplina Literatura Americana II. Identifiquei tanto os elementos do horizonte cultural dos alunos quanto os elementos do horizonte cultural do texto, que se evidenciavam no diálogo da compreensão. Identifiquei e mostrei como esses elementos são trazidos à evidência ou ignorados no diálogo da compreensão. Ao fazer isto foi possível compreender melhor a leitura feita pelos alunos; compreender melhor o outro nos textos usados em sala de aula e compreender melhor a minha própria visão.

O relatório presente chega ao fim, mas não chega ao fim o caminho da compreensão, visto que novas perguntas vão surgindo. Como mencionei no capítulo três (cf. 3.3.2.2), continua havendo questões na compreensão da peça *The Glass Menagerie* de Tennessee Williams. Outras áreas que podem ser pesquisadas usando a etnografia e filosofia hermenêutica são:

- A compreensão do humor em textos literários e a sua ligação com o horizonte cultural dos alunos;

- A translocalização e a identificação dos alunos/leitores em termos da modernidade em relação ao mundo global e aos textos da literatura Americana da atualidade;
- A compreensão de textos literários de outros tempos históricos e a sua ligação com o horizonte cultural do aluno/leitor;
- A ligação entre os textos da cultura de massa, tais como revistas, programas de televisão, cinema, música popular; a criação dos pré-conceitos sobre a cultura americana e como influenciam no estudo dos textos literários.

Assim, o uso de conceitos da etnografia e da filosofia hermenêutica fornece a oportunidade de ouvir as múltiplas vozes presentes na sala de aula, como também a oportunidade de reconhecer a primordialidade do outro. Segundo Iser (1996, p. 298), o reconhecimento do outro e a sua relação com a própria pessoa “...raise(s) the suspicion that there is no selfhood without an other”.²⁹⁶ Iser afirma, também, que o reconhecimento do outro, gera uma chamada para a responsabilidade e pode produzir “an ethics based on imponderable commitments”.²⁹⁷ O estudo da sala de aula de literatura em L2, do ponto de vista cultural, é uma pequena contribuição para que haja o reconhecimento do outro e, nesse caminho, uma maior compreensão de si mesmo. Que esse trabalho, além de contribuir para o estudo da sala de aula e a lingüística aplicada, seja uma contribuição para que aconteça a compreensão que Piet Hein deseja: “Then soles together/the planet gone/ we'll know the ground that we rest upon” (cf. epígrafe, Capítulo 4).²⁹⁸

296. “...levanta a suspeita que não há personalidade sem o outro”.

297. “uma ética que se baseia em comprometimentos imponderáveis”.

298. “Então solas juntas/o planeta desaparecido/conhecemos o chão onde descansamos”.

REFERÊNCIAS

LEI DO DIREITO AUTORAL
 Todos os direitos reservados e protegidos
 pela Lei 9.610/1998.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.

- AGAR, M.H. *The professional stranger*. New York: Academic Press, 1980.
- À KEMPIS, T. *A imitação de Cristo*. Tradução de L.J. Gaio. S.P.: Edições Loyola, 2001.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: C.U.P., 1991.
- AMARANTE, L. A Paris Beatnik. *CULT*, n. 3, p. 16-19, outubro 1997.
- ANSPACH, S. Ensino de literatura é o mesmo que ensino de língua?. *Claritas*, n. 1, p. 7 - 15, maio 1998.
- APPADURAI, A. *Modernity at large; cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- BAILEY, R.W. *Images of English: a cultural history of the language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1991.
- BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Tradução de C. Emerson e M. Holquist. Austin: The University of Texas Press, 1998.
- BALDWIN, J. Sonny's blues. In: CARVER, R.; JENKS, T. (Ed.). *American short story masterpieces*. New York: Laurel Books, 1987, p. 1-32.
- BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: C.U.P., 1998, p. 76-97.
- BELLAH, R. N. et al. *Habits of the heart; individualism and commitment in American life*. Berkley: University of California Press, 1996.
- BENNETT, M.J. How not to be a fluent fool: understanding the cultural dimension of language. In: FANTINI, A. (Ed.). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 1997, p. 16-21.
- BERCOVITCH, S. Discovering America: a cross-cultural perspective. In: BUDICK, S.; ISER, W. (Ed.). *The translatability of cultures: figurations of the space between*. Stanford: Stanford U. Press, 1996, p. 147-168.

BERGER, A. A. *Cultural criticism*. Thousand Islands: Sage Publications, 1995.

_____. *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. Thousand Oaks: Sage, 1997.

BERMAN, M. *ELT through multiple intelligences*. London: Netlearn Publications, 2001. CD-ROM.

BETWEEN black and white. CNN, 1996.

BIGSBY, C. W. E. Valedictory. In: BLOOM, H. (Ed.). *Tennessee Williams*. Série: Modern Critical Views. New York: Chelsea House Publishers, 1987, p. 131-149.

BLACKER, D. Education as the normative dimension of philosophic hermeneutics. *Philosophy of Education*, 1993. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/93_docs/BLACKER.htm>. (9p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

BLUMENFELD-JONES, D. Aesthetic experience, hermeneutics, and curriculum. *Philosophy of Education*, 1997. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/9/_docs/blumenfeld-jones.htm>. (9p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

BLY, R. Driving oward the Lac Qui Parle River. In: BRADLEY, S. et al. (Ed.). *The American tradition in literature*. New York: Grosset and Dunlap, 1974, p. 1881.

_____. Driving to town late to mail a letter. In: BRADLEY, S. et al. (Ed.). *The American tradition in literature*. New York: Grosset and Dunlap, 1974, p. 1881.

BOSKIN, J. *Rebellious laughter*; people's humor in American culture. Syracuse: Syracuse University Press, 1997.

BRADBURY, M. *O romance americano moderno*. Tradução de B. Heliadora. R.J.: Jorge Zahar, 1983/1991.

BRASIL, Projeto de Lei No. 1676 - 1999. Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/aldorebelo/aparlamentar/apresentadas/pl1676a_99.htm>. Acesso em: 28 fev. 2002.

BRIDGES, D. *Faction and friction: educational narrative research and 'the magic of the real'*. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. University of Sussex: 2 - 5 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001218.htm>>. (12p.). Acesso em: 22 fev. 2001.

- BROWN, H. D. *Principles of language teaching and learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Tradução de M.A.G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BUBER, M. *Eu e tu*. 5. ed. Tradução de N.A. Von Zuben. São Paulo: Editora Centauro, 1974.
- BULFINCH, T. *Bulfinch's mythology*. New York: Gramercy Books, 1979.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. Introduction. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 1-10.
- CANCLINI, N. G. *Hybrid cultures; strategies for entering and leaving modernity*. Tradução de C. Chiappari e S. López. Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1995.
- _____. *Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização*. 4.ed. Tradução de M. S. Dias e J. Rapp. R. J.: Ed. UFRJ, 1999.
- CARMAGNANI, A.M.G. Relendo modos de ler a leitura. *Contexturas*, n.1, p. 33-40, 1992.
- CARRASCO, R. Catching up with Hispanics. *Christianity Today*, p. 66-69, Nov. 21, 2001.
- CASTRO, M. G. Transidentidades no local globalizado: não identidades, margens e fronteiras: vozes de mulheres latinas nos E.U.A. In: FELDMAN-BIANCO, B.; CAPINHA, G. (Org.). *Estudos de cultura e poder: identidades*. S. P.: Ed. Hucitec, 2000, p. 149-175.
- CEGLOWSKI, D. That's a good story, but is it really research? (role of narrative in social science research methods). *Qualitative Inquiry*, v. 3, n. 2, p. 188 - 202, June 1997. Disponível na coleção eletrônica da Infotrac Web. (15p.). Acesso em: 26 agosto 2000.
- CELEBRATE the century. Produzido por D.L. Wolper e R. Guenette. A Wolper News and Documentary Production, 2000.
- CERVANTES, L.D. Poem for the young white man who asked me how I, an intelligent, well-read person could believe in the war between races. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 700.
- CHAPMAN, A. Social aspects of humorous laughter. In: CHAPMAN, A.; FOOT, H.C. (Ed.). *Humor and laughter; theory, research and applications*. New Brunswick (U.S.A.): Transaction Publishers, 1996, p.155-186.

- CHAPMAN, V.L. *A woman's life remembered: autoethnographic reflections of an adult/educator*. In: SCUTREA 29th ANNUAL CONFERENCE. University of Warwick: 5 - 7 de julho de 1999. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000980.doc>>. (6p.). Acesso em: 22 fev. 2001.
- CHILDRESS, H. Kinder ethnographic writing. *Qualitative Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 249-265, June 1998. Disponível na coleção eletrônica da Infotrac Web. (13p.). Acesso em: 26 jun. 2000.
- CHISANGA, T.; KAMWANGAMALU, N. M. Owing the other tongue: the English language in Southern Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 18, n. 2, p. 89-99, 1997.
- CLINTON, H. R. *It takes a village*. [1999?]. Disponível em: <<http://www.us.net/indc/hvillag.htm>>. (3p.). Acesso em: 17 maio 2000.
- COLEMAN, J. A. Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: C. U. P., 1998, p. 45-76.
- CORACINI, M.J. Coursus universitaire de formation au français spécialisé. *Le Français dans le Monde*, p. 151-157, aout-septembre 1990.
- _____. *Um fazer persuasivo*. São Paulo: Pontes/EDUC, 1991.
- _____. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-20.
- _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- COSBY. Sony Television, 1999/2000.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: C.U.P., 1997.
- _____. Swimming with the tide in a sea of language change. *IATEFL Issues*, p. 2-4, June-July 1999.
- DAMATTA, R. A obra literária como etnografia: notas sobre as relações entre literatura e antropologia. In: DAMATTA, R. *Conto de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.35-58.
- _____. Em torno da representação de natureza no Brasil: pensamentos, fantasias e divagações. In: DAMATTA, R. *Conto de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. R.J.: Rocco, 1994, p. 91-123.

_____. Para uma antropologia da tradição brasileira (ou: a virtude está no meio). In: DAMATTA, R. *Conto de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. R.J.: Rocco, 1994, p. 125-149.

_____. For an anthropology of the Brazilian tradition or "a virtude está no meio". In: HESS, D. J.; DAMATTA, R. (Ed.). *The Brazilian puzzle*. N.Y.: Columbia University Press, 1995, p. 270 -291.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1986.

DAVIES, A. Is international English an interlanguage?. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 447-467, September 1989.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, Autumn 1995.

DEBUSSCHER, G. "Minting their separate wills": Tennessee Williams and Hart Crane. In: BLOOM, H. (Ed.). *Tennessee Williams*. Série: Modern Critical Views. New York: Chelsea House Publishers, 1987, p. 113-130.

DELL'ISOLA, R.L.P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. B.H.: Formato, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, p. 1-29.

DEVERS, K. How will we know 'good' qualitative research when we see it? beginning the dialogue in health services research. *Health Services Research*, v, 34, i. 5, December 1999. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>> (32p.). Acesso em: 06 mar. 2001.

DHARMA & Greg. Fox Television, 1999/2000.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

EASTHOPE, A. *Literary into cultural studies*. London: Routledge, 1991.

ELIOT, T.S. East Coker. In: ELIOT, T. S. *Collected poems: 1909-1962*. London: Faber and Faber, 1965, p. 196-204.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

EVANS, E. E. "Advanced" ESL reading: language competence revisited. *System*, v. 16, n. 3, p. 337-346, 1988.

EVERYBODY loves Raymond. Sony Television, 1999/2000.

FANTINI, A. Language: its cultural and intercultural dimensions. In: FANTINI, A. (Ed.). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 1997, p. 3-15.

FISH, S. *Is there a text in this classroom?*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FRANCHETTI, P.; DOI, E.T.; DANTAS, L. (Org.). *Haikai*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

FRASIER. Sony Television, 2000.

FREUD, S. The uncanny. In: STRACHEY, J. (Ed.). *The penguin Freud library volume 14: art and literature*. Tradução de J. Strachey. London: Penguin, 1990, p. 339-359.

FRIEDRICH, P. Language, ideology and political economy. *American Anthropologist*, v. 91, n. 2, p. 295-312, 1989.

GADAMER, H. G. The universality of the hermeneutical problem. In: GADAMER, H. G. *Philosophical hermeneutics*. Tradução de D. Linge. Berkeley: University of California Press, 1977, p. 3-17.

_____. On the scope and function of hermeneutical reflection. In: GADAMER, H. G. *Philosophical Hermeneutics*. Tradução de D. Linge. Berkeley: University of California Press, 1977, p. 18-43.

_____. On the problem of self-understanding. In: GADAMER, H. G. *Philosophical hermeneutics*. Tradução de D. Linge. Berkeley: University of California Press, 1977, p. 44-58.

_____. Man and language. In: GADAMER, H. G. *Philosophical hermeneutics*. Tradução de D. Linge. Berkeley: University of California Press, 1977, p. 59-68.

_____. Aesthetics and hermeneutics. In: GADAMER, H. G. *Philosophical hermeneutics*. Tradução de D. Linge. Berkeley: University of California Press, 1977, p. 95-104.

_____. *Verdade e método*. 3. ed. Tradução de F.P. Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GALLOWAY, V. Toward a cultural reading of authentic texts. In: HEUSINKVELD, P.R. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth: Intercultural Press, 1997, p. 255-302.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de M.C. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GERGEN, K. J. *Narrative, moral identity and historical consciousness: a social constructionist account*. [1998?]. Disponível em: <<http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html>>. (16P.). Acesso em: 26 out. 2000.

GIARELLI, J.M. Education and philosophic hermeneutics. *Philosophy of Education*, 1993. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/93_docs/GIARELLI.htm>. (3p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

GILLAN, M. M. Petals of silence. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 416.

GINSBERG, A. A supermarket in California. In: FOERSTER, N. et al. (Ed.). *American poetry and prose*. 5th.ed. New York: Houghton Mifflin, 1970, p. 1476.

_____. Sunflower sutra. In: FOERSTER, N. et al. (Ed.). *American poetry and prose*. 5th.ed. New York: Houghton Mifflin, 1970, p. 1477.

_____. Howl. In: FOERSTER, N. et al. (Ed.). *American poetry and prose*. 5th.ed. New York: Houghton Mifflin, 1970, p. 1471-1477.

_____. America. In: MCMICHAEL, G. et al. (Ed.). *Concise anthology of American literature*. 2nd.ed. New York: MacMillan, 1985, p. 1956-1958.

GLINER, J. A. A tale of two paradigms. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. March 1999. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>>. (4p.). Acesso em: 06 mar. 2001.

GODWIN, G. Dream children. In: CARVER, R.; JENKS, T. (Ed.). *American short story masterpieces*. New York: Laurel Book, 1987, p. 237-249.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELLE, R. (Ed.). *Theoretical models and process of reading*. Newark: IRA, 1970.

GRADDOL, D. What will English look like in 2050?. *IATEFL Issues*, p. 5-6, June - July 1999.

GRIGOLETTO, M. et al. O enigma do rei. *The ESPecialist*, n. 18, p. 83-116, dez. 1987.

GUDMUNSDOTTIR, S. The narrative nature of pedagogical content knowledge. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (Ed.). *Narrative in teaching, learning and research*. N.Y.: Teachers College, 1995, p. 24-38. Disponível em: <<http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKNARR.html>> (12p.). Acesso em: 03 abril 2001.

_____. How to turn interpretive research into a narrative. In: CONFERENCE ON NARRATIVE-BIOGRAPHICAL METHODS IN RESEARCH ON TEACHERS AND TEACHING. Oulu University, Finland: Feb. 1998. Disponível em: <<http://www.triangle.co.uk/jit/08-01/08-1.htm>>. (12p.). Acesso em: 03 abril 2001.

HATTON, E. *Writing and teaching about the oppressive 'isms' in teacher education: taking a new direction*. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH AND RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. Lancaster University. Sept. 1996. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000065.doc>>. (14p.). Acesso em: 22 fev. 2001.

HAWTHORNE, N. A scarlet letter. In: COWLEY, M. (Ed.). *The portable Hawthorne*. New York: Viking Press, 1959.

HEIN, P. Getting down to fundamentals. In: HEIN, P. *Grooks I*. Garden City: Doubleday, 1969.

HINKEL, E. Introduction: culture in research and second language pedagogy. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: C.U.P., 1999, p. 1-7.

HOGAN, R. *Arthur Miller*. Tradução de L. Junqueira. São Paulo: Livraria Martins, 1964.

HONES, D. F. Known in part: the transformative power of narrative inquiry. *Qualitative Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-249, June 1998. Disponível na coleção eletrônica da Infotrac Web. (20p.). Acesso em: 26 agosto 2000.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: GUTHRIE, G. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom*. Rowley: Newbury House Publishers, 1981, p. 56-68.

ILLUSTRATED Oxford dictionary. New York: Dorling Kindersley/O.U.P., 1998.

ISER, W. *The act of reading; a theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

_____. Coda to the discussion. In: BUDICK, S.; ISER, W. (Ed.). *The translatability of cultures: figurations of the space between*. Stanford: Stanford University Press, 1996, p. 294-302.

JENSEN, G.; PESHKIN, A. Subjectivity in qualitative research. In: LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992, p. 681-726.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JONES, R. *Solving the insoluble: practical solutions to the crisis of representation*. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. Queen's University of Belfast: August 27-30 1998. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00000085.htm>>. (12p.). Acesso em: 22 fev. 2001.

KACHRU, B. B. Transcultural creativity in world Englishes and literary canons. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: O. U. P., 1995, p. 271-287.

KACHRU, B. B.; NELSON, C. L. World Englishes. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: C. U. P., 1996, p.71-102.

KAMMEN, M. *American culture, American tastes: social change and the 20th century*. New York: Alfred A. Knoff, 1999.

KASPRISIN, L. A hermeneutic justification for the arts: is the aesthetic logically prior to art?. *Philosophy of Education*, 1997. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/9/_docs/kasprisin.htm>. (3p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 2. ed. S.P.: Martins Fontes, 1987a.

_____. *No mundo da escrita*. 2. ed. S.P.: Ed. Ática, 1987b.

KENNY, M. Going home. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 145.

KERDEMAN, D. The boundaries of multicultural education. *Philosophy of Education*, 1993. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/93_docs/KERDEMAN.htm>. (3p.). Acesso em: 21 fev.2001.

_____. Between Interlochen and Idaho: hermeneutics and education for understanding. *Philosophy of Education*, 1998. Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/kerdeman.htm>>. (9p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

KING JR., M. L. *I have a dream*. Disponível em: <<http://www.embaixada-americana.org.br/king.htm>>. Acesso em: 26 out. 2000.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. 2. ed. S.P.: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade; tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: O.U.P., 1993.

_____. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*. v. 2, p. 83-93, 1995.

_____. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. In: HEUSINKVELD, P.R. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth: Intercultural Press, 1997, p. 461-486.

_____. *Language and culture*. Oxford: O.U.P., 1998.

LADO, R. How to compare two cultures. In: HEUSINKVELD, P. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth, U.S.A.: Intercultural Press, 1997, p. 39-56.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, v.29, n. 3, p. 455-472, Autumn 1995.

LEYSON, R. C. The visit home. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 130-133.

LINGE, D. Introduction. In: GADAMER, H.G. *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1977, p.xi-lviii.

LONG, E. *The American dream and the popular novel*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1985.

LUM, W. T. It's something our family has always done. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 165.

MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*. New York: Dutton, 1961.

MARCUSCHI, L.A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1995.

MATTHEWES-GREEN, F. Every day is casual Friday. *Christianity Today*, p. 58, July 10, 2000.

MAYBIN, J. An English canon?. In: MAYBIN, J.; MERCER, N. (Ed.). *Using English: from conversation to canon*. London: Routledge, 1996, p. 235-274.

MCCARTY, L. P. Out of isolation: philosophy, hermeneutics, multiculturalism. *Philosophy of Education*, 1993. Disponível em: www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/93_docs/LPMCCART.htm. (9p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

MCCULLERS, C. The sojourner. In: MCCULLERS, C. *The ballad of the sad café and other stories*. New York: Bantam Books, 1962, p. 115-128.

MCDERMOTT, R. P.; TYLBOR, H. On the necessity of collusion in conversation. In: TEDLOCK, D.; MANNHEIM, B. (Ed.). *The dialogic emergence of culture*. Urbana: The University of Illinois Press, 1995, p. 218-236.

MEURER, J. L. Schemata and reading comprehension. *Ilha do Desterro*, p. 31-46, 1º semestre 1985.

MILLER, A. *Death of a salesman*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

MILLER, J. A tongue, for sighing. In: MAYBIN, J.; MERCER, N. (Ed.). *Using English: from conversation to canon*. London: Routledge, 1996, p. 275-310.

MINTZ, S.W. Sows' ears and silver linings: a backward look at ethnography. *Current Anthropology*, v. 41, i. 2, p. 169, April 2000. Disponível na coleção eletrônica da Infotrac Web. (29p.) Acesso em: 25 agosto 2000.

MORA, P. Elena. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 419.

MORAIN, G. G. Kinesics and cross-cultural understanding. In: VALDES, J.M. (Ed.). *Culture bound*. Cambridge: C.U.P., 1994, p. 64-76.

MORALES, A. L. Puertoricanness. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 677-679.

MORGAN, C.; CAIN, A. *Foreign language and culture learning from a dialogical perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

MURRAY, K.A. *Process, emergence, and recursivity*. [1999?]. Disponível em: <http://svcc.edu/academics/classes/gadamer/gadamer.htm>. (4p.). Acesso em: 12 mar. 2001.

NARDI, M.I.A. *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a biblioteconomia do futuro*. 1999. 269f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUC-SP.

NERHARDT, G. Incongruity and funniness: towards a new descriptive model. In: CHAPMAN, A.; FOOT, H.C. (Ed.). *Humor and laughter: theory, research and applications*. New Brunswick (U.S.A.): Transaction Publishers, 1996, p. 55-62.

NIGLAS, K. *Quantitative and qualitative inquiry in education research: is there a paradigmatic difference between them?*. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH. Lahti, Finlândia: Sept. 22-25, 1999. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/0000148/htm>>. (20p.). Acesso em: 22 fev. 2001.

NOEL, J. Physical and cultural dimension of movement related to horizon. *Philosophy of Education*, 1996. Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96docs/noel/htm>> (9p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann International, 1989.

O'CONNOR, F. A good man is hard to find. In: O'CONNOR, F. *The complete stories*. New York: The Noonday Press, 1999, p. 117-133.

_____. Good country people. In: O'CONNOR, F. *The complete stories*. New York: The Noonday Press, 1999, p. 271-291.

OKSHEVSKY, W. Understanding as self-understanding: recovering the question. *Philosophy of Education*, 1998. Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/okshevsky.htm>> (4p.). Acesso em: 21 fev. 2001.

OLIVEIRA, L.L. *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ORLANDI, E.P. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, E.P. *A linguagem e o seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987, p. 15-24.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

OXFORD, R. *Language learning strategies*. N.Y.: Newbury, 1990.

PAIVA, V.L.M. de O. e. *Metáforas do cotidiano*. B.H.: Editora UFMG, 1998.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PEQUENO dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1969.

PESHKIN, A. The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, v. 29, n. 9, p. 5-10, December 2000. Disponível em: <<http://aera.net/pubs/er/arts/29-09/peshk.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2001.

PESSOA, C. On the road; a volta do batuque bop. *BOOM*, ano 2, n. 8, [1997?].

PHILLIPS, J. Key concepts: hermeneutics. *Espace Philosophie*, [1999?]. Disponível em: <<http://www.philo.8m.com/phillips.html>>. (10p.). Acesso em: 12 mar. 2001.

REES, D.K. *Os 'graded readers': análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira*. 1993. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – LAEL, PUC-SP.

_____. Professores e a aula de leitura: o inter-relacionamento do poder e do saber. *The ESPecialist*, v. 16, n. 2, p. 123-139, 1995.

_____. Discourse analysis of English literature students. *Signótica*, v. 9, p. 45-58, jan./dez. 1997.

_____. A leitura e as editoras de 'Graded Readers': a necessidade de uma visão crítica. *Caderno Seminal*, v. 5, n. 5, p. 55-72, 1998a.

_____. *A literatura e o estudante de letras*. Pôster. In: V EPPLE-I INTERNACIONAL. 05 a 08 de maio de 1998b, Assis: UNESP.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language and applied linguistics*. Harlowe: Longman, 1992.

RISSER, J. *Hermeneutics and the voice of the other*. Albany: State University of New York Press, 1997.

ROTHBART, M. K. Incongruity, problem-solving and laughter. In: CHAPMAN, A.; FOOT, H. C. (Ed.). *Humor and laughter: theory, research and applications*. New Brunswick (U.S.A.): Transaction Publishers, 1996, p. 37-54.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. 2nd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

RYU, S. L. Poem by a yellow woman. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 695.

- SALINGER, J.D. For Esmé - with love and squalor. In: SALINGER, J.D. *Nine stories*. Boston: Bantam Books, 1968, p. 87-114.
- SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. In: PEARSON, P.D. (Ed.). *Handbook of reading research*. N.Y.: Longman, 1984, p. 187-221.
- SANDERS, B. *Sudden glory; laughter as subversive history*. Boston: Beacon Press, 1995.
- SAROYAN, W. Going home. In: VAN DOREN STERN, P. *A pocket book of modern American short stories*. New York: Washington Square Press, 1973, p. 262-268.
- SAVOIE, N. A French culture course for non-language majors. In: HEUKSINKVELD, P. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth: Intercultural Press, 1997, p. 547-560.
- SCHMIDT, A. *Martin Buber homepage*. Disponível em: <<http://www.buber.de.htm>>. Acesso em: 27 agosto 2001.
- SCHNEIDER, S. Monsters as (uncanny) metaphors: Freud, Lakoff, and the representation of monstrosity in cinematic horror. *Other Voices*, v.i, n. 3, January 1999. Disponível em: <<http://www.othervoices.org/1.3/sschneider/monsters.html>>. (21p.). Acesso em: 21 agosto 2001.
- SCHWARTZMAN, S. O sentido da interdisciplinaridade. *Novos Estudos CEBRAP*, 32, março 1997. Disponível em: <<http://www.airbrasil.org.br/Simon/redesc/interdis.htm>>. (7p.). Acesso em: 16 out. 2001.
- SEELYE, H. N.; WASILEWSKI, J. H. *Between cultures*. Lincolnwood: NTC Publishing Group, 1996.
- SEELYE, H. N. Foreword. In: HEUSINKVELD, P.R. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth: Intercultural Press, 1997, p. xiii-xxi.
- SHAKESPEARE, W. The tragedy of Romeo and Juliet. In: KITTERIDGE, G. (Ed.). *The complete works of Shakespeare*. Boston: Ginn and Company, 1936, p.1005-1044.
- SHIELDS, R. The dialogical challenge to verstehen. *British Journal of Sociology*, June 1996. Disponível em: <<http://www.carleton.ca/~rshields/versdial.html>>. (17p.). Acesso em: 12 mar. 2001.
- SILBERSTEIN, S. Let's take another look at reading: 25 years of reading instruction. *FORUM*, Vol. xxx, No. 4, p. 28-33, October 1987.
- SILVA, R.. *Gadamer e a herança heideggeriana*. Universidade dos Açores, 2000. 33p. Inédito.

- SIPIORA, M. *The psychological in the neighborhood of thought and poetry: the uncanny logos of the psyche*. [1999?]. Disponível em: <<http://www.janushead.org/3-1/msipiora.cfm>>. (13p.). Acesso em: 21 agosto 2001.
- SIQUEIRA, H.; PEREIRA, M. A. *A interdisciplinaridade como superação da fragmentação*. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/interdiscip3.htm>>. (2p.). Acesso em: 16 out. 2001.
- SMITH, F. *Reading*. Cambridge: C.U.P., 1978.
- SOAR, J.; SOAR, L. *New headway intermediate*. Oxford: O.U.P., 1994.
- SOFAER, S. Qualitative methods: what are they and why use them?. *Health Services Research*, v. 34, i. 5, December 1999. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>>. (14p.). Acesso em: 06 mar. 2001.
- SONG, C. Lost sister. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 147.
- SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural processes and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992, p. 53-92.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- STAFFORD, W. One home. In: BRADLEY, S. et. al. (Ed.). *The American tradition in literature*. 4th. ed. New York: Grosset and Dunlap, 1974, p. 1873.
- _____. The farm on the great plain. In: BRADLEY, S. et. al. (Ed.). *The American tradition in literature*. 4th. ed. New York: Grosset and Dunlap, 1974, p. 1873.
- STRAUB, H. Designing a cross-cultural course. *FORUM*, v. 37, n. 3, July-September 1999. Disponível em: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no3/p2.htm>>. (8p.). Acesso em: 06 mar. 2001.
- SWIDERSKI, R.M. *Teaching language, teaching culture*. London: Bergin & Garvey, 1993.
- TALBURT, S.; STEWART, M.A. What's the subject of study abroad?: race, gender, and "living culture". *The modern language journal*, v. 83, n. ii, p. 163-175, 1999.
- TAN, A. Jing-Mei Woo: a pair of tickets. In: TAN, A. *The joy luck club*. New York: Ivy Books, 1989, p. 306-332.

- TAVARES, R.; CAVALCANTI, I. Developing cultural awareness. *FORUM*, v. 34, n. 3, July-September 1996. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol34/no3/p18.htm>> (13p.). Acesso em: 06 mar. 2001.
- TEACH with movies. The glass menagerie. Disponível em: <<http://www.teachwithmovies.org/guides/glass-menagerie.html>>. Acesso em: 31 maio 2001.
- THE Beat generation: an American dream. Produzido por Janet Forman. New York State Council for the Arts/National Endowment for the Arts, 1996.
- THE Hughleys. Fox Television, 1999/2000.
- TENNESSEE Williams. A & E Network, 1999.
- TUCKER, R.A. "...até aos confins da terra": uma história biográfica das missões cristãs. Tradução de N. Siqueira. S. P.: Edições Vida Nova, 1986.
- TWO EAGLES, G. The young warrior. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 432.
- UNGER, I. *These United States*; the questions of our past. Vol. II: since 1865. Boston: Little, Brown and Company, 1982.
- UPDIKE, J. Grandparenting. In: UPDIKE, J.. *The afterlife and other stories*. New York: Fawcett Crest, 1994, p. 305-324.
- VALDES, J.M. (Ed.). *Culture bound*. Cambridge: C.U.P., 1994.
- VESSEY, D. *Gadamer's expressive dialogism*. In: CONFERENCE OF THE SOCIETY FOR PHENOMENOLOGY AND EXISTENTIAL PHILOSOPHY. Lexington, KY: 1997. Disponível em: <<http://www.beloit.edu/~philorel/DVSPEPIII.html>>. (8p.). Acesso em: 12 mar. 2001.
- _____. *Gadamer and the body across dialogical contexts*. In: CONFERENCE OF THE SOCIETY OF PHENOMENOLOGY AND EXISTENTIAL PHILOSOPHY. State College, PA: 5 - 7 de outubro de 2000. Disponível em: <<http://www.beloit.edu/~philorel/Dvgadamerdialogue.html>>. (7p.). Acesso em: 12 mar. 2001.
- VIGIL, E. Warm heart contains life. In: GILLESPIE, S.; FONSECA, T.; SANGER, C. (Ed.). *Literature across cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1994, p. 166.
- WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1986.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-599, Dec. 1988.

WATSON-GECEO, K.; GECEO, D. W. Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for educational intervention. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: C.U.P., 1995, p. 59-72.

WELTY, E. Death of a travelling salesman. In: MCMICHAEL, G. et al. (Ed.). *Concise anthology of American literature*. 2nd.ed. New York: MacMillan, 1985, p. 1815-1823.

WILLIAMS, T. *The glass menagerie*. London: Penguin Books, 1945/1988.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. New York: Macmillan, 1965.

WOLCOTT, H.F. Posturing in qualitative research. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992, p. 3-52.

ZINE, M.C. L'universalité de la pensée herméneutique chez Gadamer. *Espace Philosophie*. [2000a?]. Disponível em: <<http://philo.8m.com/gadampensherm.html>> (13p.). Acesso em: 12 mar. 2001.

_____. Centenaire de Hans-Georg Gadamer: la dimension universelle de la pensée herméneutique. *Le Tract sur Internet*. v. 1, n. 2, 2000b. Disponível em: <<http://www.cafe.rapidus.net/ccollin/page30.htm>>. (2p.). Acesso em: 12 mar. 2001.

_____. La stratégie du texte. *Le Tract sur Internet*. v. 1, n. 3, automne 2000c. Disponível em: <<http://www.cafe.rapidus.net/ccollin/page44.htm>>. (12p.). Acesso em: 12 mar. 2001.

ZYNGIER, S. The unheard voices: a reader model for students. *Language Awareness*, v. 8, n. 1, p. 30-38, 1999. *Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Editora da UCPEL, 2000. CD-ROM.

ANEXOS

LEI DO DIREITO AUTORAL

Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.

Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

ANEXO A

Os domínios culturais de Spradley (1980, p. 93)

Relationship	Form
1. Strict inclusion	x is a kind of y
2. Spatial	x is a place in y x is a part of y
3. Cause-effect	x is a result of y
4. Rationale	x is a reason for doing y
6. Function	x is used for y
7. Means-end	x is a way to do y
8. Sequence	x is a step (stage) in y
9. Attribution	x is an attribution (characteristic) of y

LEIDO DIREITO AUTORAL
 Todos os direitos reservados e protegidos
 pela Lei 9.610/1998.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.

ANEXO B

Quadro usado para levantar os domínios culturais (Spradley, 1980, p. 94)

Esse quadro foi usado durante a análise dos dados feito durante o ano da coleta de dados para levantar os domínios culturais na fala e na escrita dos alunos.

LEIBNIZ INSTITUTO AUTENTAL
Todos os direitos reservados e protegidos
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

1. Semantic Relationship _____
2. Form _____
3. Example _____

Included Terms	Semantic Relationship	----->	Cover Term
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		

Structural Questions: _____

Included Terms	Semantic Relationship	----->	Cover Term
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		

Structural Questions: _____

ANEXO C

Quadro que exemplifica o levantamento do domínio cultural de atribuição

Exemplo: Análise da discussão sobre os personagens do conto *For Esmé with Love and Squalor* de J.D. Salinger - 29 de junho, Ano I.

1. Semantic Relationship - Attribution
2. Form - x is an attribute of y
3. Example -

Included Terms	Semantic Relationship	Cover Term
being a Lolita assanhadinha precoce	_____ _____ _____	-----→ Esmé
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

Structural Questions: There are some students who think she was a Lolita. Why this reading?

Included Terms	Semantic Relationship	Cover Term
sensitive lerdinho patient with Esmé 2 nd part of story traumatized sick because of the war	_____ _____ _____ _____ _____	-----→ Sargent X

Structural
Questions: _____

Included Terms	Semantic Relationship	Cover Term
not funny morbid	_____	the story
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

LEIDO DIREITO AUTORAL
 Todos os direitos reservados e protegidos
 pela Lei 9.610/1998.
 Este arquivo não pode ser reproduzido ou
 transmitido sejam quais forem os meios
 empregados: eletrônicos, mecânicos,
 fotográficos ou quaisquer outros.

Structural Questions: The story is in my opinion beautiful and has a more optimistic end than most Salinger stories. Lots of delicate humour. And there's dark humour in the second part. How come the students didn't perceive any of this?

ANEXO D

Questionário - English Use Questionnaire - Aplicado dia 05 de abril - Ano I

Este questionário foi usado para levantamento inicial de dados sobre os alunos.

1. How do you practice your English outside of class?
2. Do you have contact with native English speakers? If so, how often?
3. Have you ever traveled to a country where English is spoken? If so, for how long and for what reason?
4. Do you have a computer at home? If so, do you have internet? Do you use it?
5. Do you use the computers at the University? If so, do you use the internet?
6. Do you have cable TV? If so, what type of programs do you watch?
7. Do you go to the cinema? How often? What do you watch?
8. Do you listen to international pop music? If so, who are your favourite singers?
9. Do you read magazines or books in English that aren't part of the course work? If so, which ones?
10. Any other comments you'd like to make.

LEI DE DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

ANEXO E

Recorte, para fins de amostragem, das anotações de campo condensadas, do dia 27 de outubro - Ano I.

Anotações feitas na sala de vídeo onde assistimos dois documentários sobre o século XX que focalizavam eventos nos Estados Unidos.

We watched the 2 documentaries - 1955-1969. When certain moments were shown they commented:

- The first Barbie “Ah! Olha só! Que feia!”
- Elvis dancing - laughter
- First black member of Supreme Court – “É negro que não é Negro”.
- Laika the dog – “Tadinha”
- The Kennedys – “Aquele John-John já morreu, né?”
- At the funeral when John Jr. salutes – “Esta é uma cena muito triste”.
- The first Moonwalk – “Parece que fizeram tudo pela humanidade”.
- At Brasília – “Olha só!”
- At Pelé - athlete of the century – “Ô”

ANEXO F

Recorte, para fins de amostragem, das anotações de campo longas, do dia 27 de outubro - Ano I

We watched two documentaries that started in 1955 and went up to 1969. The students were very interested as it showed events that though before their 'time' still are relevant. And yet to them, they happened a long time ago. The documentaries are full of footage from that time period which adds to the interest. Noone got up and left or did homework. But then this group rarely does things like this.

They laughed a lot and had a constant string of comments about what was appearing on the screen.

Barbie evoked exclamations about how ugly she was, "Ah! Olha só! Que feia!". Some of the girls began to talk to each other about what dolls they had had. I caught some references to having had Susi.

Elvis was shown doing his gyrations and it was told how he was censored on American television of the time from the waist on down. His dancing and then his being censored caused lots of laughter.

When the first judge was shown, the general reaction of all was surprise. Indeed, here he'd be a "moreno claro". The reaction was, "É negro que não é negro". There were chuckles and lots of student talk at this moment.

ANEXO G

Recorte, para fins de amostragem, do diário do dia 01 de junho - Ano I

I enjoyed the class. It was a relief to hear the students say they enjoyed the play (*A Glass Menagerie*). Certainly they seemed to be enjoying it as we read, what with laughter and the comments. The noise from music somewhere or other made the last part of the class hard to concentrate on. My mind kept wandering. Imagine the students?! Why do there have to be parties during class time? Or maybe the rooms should be sound-proof!

Dia 08 de junho - Ano I

Bad week. Headachy for days.

Dia 25 de junho - Ano I

I'm afraid that I will not be able to analyze and find anything of interest.

Dia 29 de junho - Ano I

I think the students are really tired out. Ester had a very tired look and said, "A última aula, né Dilys?". And sort of sat listlessly. Not like her at all. I'm tired too. The holidays are almost here!

ANEXO H

Recorte, para fins de amostragem, da transcrição da gravação da aula do dia 05 de outubro - Ano I

Não coloco as transcrições das aulas das quais retirei os recortes pois, em um estudo que usa conceitos etnográficos seria preciso transcrever as anotações de campo e as gravações. Assim, os anexos ficariam longas demais. Creio que os recortes são bastante completas para mostrar o momento específico da aula e, junto com as vinhetas, acredito que é possível ter uma visão ampla de como decorreu a parte da aula sob análise. Apresento, portanto, um trecho de uma aula como exemplo da gravação de uma das aulas.

Profª.: So what we're going to do is roundup some of the ideas from the play (*Death of a Salesman*) we did and then we'll do DaMatta. We saw in (the short stories) *Death of a Travelling Salesman* and in *The Sojourner*, which is linked more to modernity, the idea of the American Dream. How would you define this?

Tina: If you work you will be a success.

Ester: I asked an American how would he define the American Dream. He said it's just the possibility of getting whatever you want. I said, "Do you think it's possible to do it?" and he said, "Yes, like me" because he changed completely. He entered the system. He used to have long hair. He used to do whatever he wanted. He studied sociology and now he got a job in a credit card company.

Profª.: That really is changing.

Alunos: Yeah. [Risadas]

Ester: He said, "I'm really worried about my retirement, you know. I want to have a good retirement".

João: 27 years, worried about retirement.

Ester: Yeah, he's very worried about this and he's paying \$500 for his graduation. He's finished the course and he doesn't use this for anything. Like he has a bill to pay. He's worried about these things now. He doesn't have fun, he doesn't drink anymore, he's stopped his party life. He said that's the American Dream, to stop your things, to stop being the way you are, to enter the system and get money.

Tina: But I think when they want the American Dream to come true, they enter the system. I think the American Dream is an illusion for people to get into the system because you like you said before, he had long hair and did whatever he want and wasn't worried about money and now he's worried about his retirement and he's 27.

Profa.: Did he live here?

Ester: Yes, he lived 2 years and then went back. He loves it here and would like to be here but he has this bill to pay.

LEIDO DIRETORIA TUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

ANEXO I

Recorte, para fins de amostragem, da transcrição da entrevista com João e Míriam do dia 17 de agosto - Ano I

Profa.: O que chamou a sua atenção no conto *Going Home* de William Saroyan?

João: Eu estranhei não. Aliás foi uma das histórias que mais gostei até hoje. Gostei do feeling de *Going Home*. A sensação de voltar para casa é muito boa. Então é isso. Gostei muito daquela história e estranhei nada exceto o final.

Profa.: O que você achou do final?

João: Fiquei um pouco chocado porque não é minha realidade. Lá o personagem fica, enfim ele tenta voltar para casa mas não se sente em casa.

Míriam: É todo o suspense, vai encontrar com todo mundo e no final

João: No final não é prá ele mais. Ele não se sente em casa.

Entrevista do dia 19 de outubro - Ano I

Profa.: The American Dream ainda é conceito válido?

João: Pelo que eu conheço de ler e de amigos que foram lá e estão lá, tá nesta base aí de trabalhar demais só para poder ganhar dinheiro, consumismo e aquela coisa toda. As pessoas, o negócio é ganhar dinheiro, trabalhar, tá tudo aberto 24 horas por dia, grana, grana, grana. Não é mais aquela coisa ideal de trabalhar e tudo, mas não ao ponto de sacrificar família. Uma coisa equilibrada.

Profa.: E nestes textos, como vocês entenderam?

Míriam: O pai (Willy Loman de *Death of a Salesman*) não acreditava nisto não, né? Ele queria que os filhos fossem espertos.

João: Ele era contraditório porque trabalhava. Só que ao mesmo tempo os filhos ficavam naquele de ser bonitão, de ter conexões e tal.

ANEXO J

Exemplos, para fins de amostragem, dos tipos de exercícios feitos pelos alunos durante o ano escolar

Exercício 1

Write a composition that discusses characteristics of the American family. Remember the short stories, "sitcoms", and documentaries we've seen. Add your own personal comments and criticisms. 15 de junho – Ano I.

Exercício 2

Write a log of *A Good Man is Hard to Find* by Flannery O'Connor. Remember to say what you understood about the story and what you found hard to understand. Give explanations for what you say. 08 de agosto – Ano I

Exercício 3

Para casa:

What are the characteristics that make the main character a sojourner in the short story *The Sojourner* by Carson McCullers. Make a list of these characteristics.

What are the characteristics that show the main character as a "traveler" in *Death of a Traveling Salesman* by Eudora Welty? Make a list

Em sala:

Look at the two stories and show how these two characters are travelers or sojourners on two levels – the metaphysical and the material. Work in pairs then present to the pair next to you.

24 de agosto – Ano I

Exercício 4

O exercício foi feito em uma das aulas de sexta-feira, nas quais havia a oportunidade de assistir "sitcoms" – 10 de novembro, Ano I.

HUGHLEYS - THE CHRISTMAS PAGEANT

Eggnog - A traditional Christmas beverage

In a small bowl beat until light:

1 egg yolk

Beat in slowly:

1 tablespoon sugar

1/4 cup cream

1/8 to 1/4 cup rum, brandy or whisky