

A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA EM SALA DE AULA DE LITERATURA DE L2: O ÂMBITO DE VISÃO

Dilys Karen REES*

Resumo: Neste artigo, apresento a construção da pesquisa que resultou na tese de doutoramento intitulada *O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. A base teórica para o trabalho é a etnografia de sala de aula, a hermenêutica filosófica e a abordagem que considera a resposta do leitor na construção da leitura. No presente trabalho procuro mostrar a maneira em que a pesquisa foi organizada e a maneira em que a análise dos dados foi realizada.

Palavras-chave: texto literário; etnografia; filosofia hermenêutica; resposta do leitor.

Introdução

A pesquisa que relatarei 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. Segundo Wallace (1998, p. 161), “estudos de caso focalizam o que é único, isto é, unidades individuais: um aluno; ...um grupo específico; uma sala de aula específica...”.¹ Por sua vez, Nunan (1992, p. 77) afirma que o pesquisador do estudo de caso “...tipicamente observa as características de uma unidade individual - uma criança, um grupo fechado, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade”. A pesquisa se insere na tradição etnográfica com observação participativa, pois, ao mesmo tempo, eu era a professora e a observadora.

Esse trabalho tinha como meta geral analisar os procedimentos culturais que se evidenciavam no processo de compreensão por parte dos alunos que trabalhavam textos literários em segunda língua. Assim, elaborei os seguintes objetivos para nortear, em termos gerais, a pesquisa:

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;

* Doutora em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, UFG. E-mail: dilys2@uol.com.br

¹ Todas as traduções são feitas por mim.

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.

Neste artigo, apresento como procedi em relação à coleta de dados e os passos que elaborei para fazer a análise, tendo como enfoque a compreensão intercultural. Desta maneira, usando a terminologia de Gadamer (1999, p. 452), apresento o horizonte da pesquisa, isto é, “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto”. Não é a minha intenção apresentar, neste artigo, o resultado final da pesquisa (cf. REES 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2004; 2005), mas de demonstrar a construção e o formato do estudo.

Pressupostos teóricos da pesquisa

A palavra cultura tem muitas definições, fato esse que atesta a complexidade do fenômeno da cultura humana. Isso ocorre, visto que cada estudioso define 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, utilizei uma abordagem definindo cultura como, “...padrões humanos que são aprendidos e compartilhados e que servem de modelos para a vida” (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).

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 “...tradições e compreensões locais e específicas”. 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.

A macro-cultura é não-local, já que 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 do familiar. Nas palavras de Galloway (1997, p. 256):

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 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.

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 a cultura/tradição em que foi escrito o texto como também a cultura/tradição do leitor. 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 "...inovadores absolutos, mas antes de tudo (estamos) sempre na situação de herdeiros" (RICOEUR 1988², citado em 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). Mas a interpretação de 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.

Um texto não nos fala como faria uma pessoa, um "tu". Somos nós, os leitores, que temos que trazê-lo à fala. 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 (1999, p. 261) assegura 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".

A tarefa hermenêutica é, portanto, 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.

² RICOEUR, P. *Time and narrative*. Tradução de K. Blamey e D. Pellauer. Chicago: U. of Chicago Press, 1988.

O campo pesquisado

Escolhi o campo da minha própria sala de aula, isto é, a turma do quinto ano na disciplina de Literatura Americana II, por achar que esse grupo de alunos poderia oferecer ricas possibilidades de estudo e observação.

A disciplina ministrada, por ela tratar de autores do século XX, usava textos mais recentes, e assim, eliminava-se, em parte, a dificuldade de compreensão por razões de distanciamento histórico. Como os alunos tinham 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.

Um outro fator considerado foi a carga horária da disciplina, visto que era de quatro horas semanais, enquanto que, outras literaturas eram de duas horas semanais, o que eu considerava muito pouco. Os alunos, também, 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.

Desta forma, no início do ano escolar apresentei a proposta de uma pesquisa a eles, explicando os objetivos do estudo, os instrumentos que seriam usados para a coleta de dados e como se procederia durante o ano escolar. Os alunos consideraram a proposta e concordaram em participar. Assim sendo, a sala de aula da disciplina Literatura Americana II foi o lugar em que ocorreu esta pesquisa.

As aulas eram ministradas em língua inglesa. Os alunos, em geral, participavam em inglês, mas havia momentos de uso da língua portuguesa. 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.

Como já mencionado, 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 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.

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.

As gravações resultaram em vinte e três fitas, que foram todas transcritas. Até setembro do Ano da Coleta, 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; questionamentos teóricos.

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. No jornal teórico, eu fazia considerações sobre o andamento da pesquisa em relação às leituras que estava fazendo. 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.
4. *As entrevistas* – No segundo semestre, realizei algumas entrevistas com alunos, sobre os textos e os tópicos que haviam surgido em sala de aula. 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.

Perguntei aos alunos se eu poderia entrevistá-los e gravar a entrevista. Todos consentiram. Duas das alunas, Rúbia e Estela, disseram, após a entrevista: “É bom ser ouvida. Poder falar”. Os outros, quando eu agradecia, disseram: “No problem. Precisando, a gente tá aí”.

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. 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. Usei um segundo questionário, no segundo semestre, para averiguar opiniões veiculadas pelos alunos durante as aulas.
6. *Exercícios de confirmação* – Levei para a sala dois exercícios em que coloquei opiniões dos alunos sobre os personagens e as obras estudadas, e pedi que os alunos comentassem sobre as mesmas. Esses exercícios geraram muita discussão, por se tratar das próprias opiniões dos alunos, dadas em momentos anteriores das aulas.

O processo de análise no ano da coleta de dados

A análise, em uma pesquisa de cunho etnográfico, 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. Esses padrões se referem à maneira em que os participantes, isto é, os alunos organizavam o seu conhecimento sobre si 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 "...uma categoria de significado cultural que inclui categorias menores" (Veja Quadro I). Para fazer o levantamento dos domínios culturais, lia as minhas anotações de campo, as gravações das aulas e os exercícios feitos pelos alunos buscando "Cover Terms", isto é, "Termos Gerais".

Quadro I. Os domínios culturais de Spradley (1980, p. 93)	
Relação	Forma
1. Inclusão estrita	x é um tipo de y
2. Espacial	x é um lugar em y x é uma parte de y
3. Causa-efeito	x é um resultado de y
4. Raciocínio	x é uma razão para fazer y
5. Lugar-para-ação	x é o lugar para fazer y
6. Função	x é usado para (fazer) y
7. Meios-fim	x é uma maneira de fazer y
8. Seqüência	x é um passo (estágio) em y
9. Atribuição	x é uma atribuição de (característica) de y

Após uma leitura minuciosa das transcrições das aulas e das anotações de campo, pude constatar que os alunos focalizavam, primordialmente, os personagens e as suas características nas discussões iniciais sobre os textos. Por esta razão, e pelo fato de que um estudo de cunho etnográfico se baseia na fala dos participantes, considerei, no primeiro momento, os personagens dos textos como “Termos Gerais”. Há também o fato de que Spradley (1980, p. 90) sugere que se comece pelo domínio cultura de atribuição, **x é uma atribuição de y**. Fazendo a junção destes fatores, isto é, a fala dos alunos com a sugestão de Spradley (1980), buscava, então, evidências sobre a maneira em que os alunos descreviam os personagens. Usava o esquema, a seguir, retirado de Spradley (1980, p. 93), como base para a pesquisa:

Quadro II. Esquema para análise de domínios culturais

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, nas falas dos alunos, as descrições dos personagens: *Esmé*, *Charles* e *Sargent X*. Usando o domínio cultural de “Atribuição” (Attribution), pude levantar a seguinte descrição, feita pelos alunos, da personagem *Esmé*:

Quadro III. Análise das falas dos alunos sobre a 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 precoce³ 		

³ 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 a 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:

Quadro IV. Análise da fala dos alunos sobre a família americana		
Included Term (termo incluído)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
X	é uma atribuição de	família americana
• 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*”. 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 (V e VI) a partir desses dados:

Quadro V. Análise da fala dos alunos sobre o brasileiro		
Included Term (termo incluído)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
X	é uma atribuição de	Brasileiro
• being lazy (ser preguiçoso)		

Quadro VI. Análise da fala dos alunos sobre a preguiça do brasileiro		
Included Term (termo incluído)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover Term (termo geral)
X	é a razão	da preguiça do brasileiro
• 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). Acrescentei um domínio cultural à lista de Spradley ao modificar o domínio de **Raciocínio**, de **x é uma razão para fazer y**, para **x é uma razão para y**. Assim, usei dez domínios culturais e não somente nove.

Em seguida, organizei os domínios culturais em taxonomias. Para fazer isto, selecionei um *termo geral*, que aparecia com frequência nos dados, como, por exemplo, “a família”. Busquei, então, todas as ocorrências descritivas do termo *família* na análise já feita. Elaborei, primeiro, uma lista das afirmações encontradas, sempre usando as palavras exatas dos alunos, depois recortei cada afirmação e dividi, em grupos, conforme a semelhança de assuntos abordados. A partir dessa divisão, formulei a seguinte taxonomia sobre famílias, que apresento em tradução ⁴:

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 (não usado no sentido antropológico)

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)

⁴ Spradley (1980, p. 120) sugere que uma taxonomia seja representada na forma de diagrama, árvore ou esquema.

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, como exemplos:

Quadro VII. 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"> a casa do outro lado dos trilhos do trem o rapaz como filho de imigrantes

Quadro VIII. 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

Quadro IX. One Home – uma poesia de William Stafford	
Chamou Atenção	Não Chamou Atenção
<ul style="list-style-type: none"> um lugar rural e acolhedor ser como a propaganda de Marlboro uma lâmpada pendurada do teto entendido como sinal de pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> uma despensa cheia uma horta grande

No Ano da Coleta (Ano I), trabalhei da forma descrita acima com os dados à medida que fazia a coleta. Quando havia questionamentos sobre a fala dos alunos, eu levava as palavras deles de volta à sala de aula por meio de exercícios, em que transcrevia o que os alunos tinham falado e pedia comentários, por meio de um questionário elaborado usando as palavras de alunos e, mais comumente, por meio de perguntas que eu mesma fazia em sala de aula durante os momentos de discussão. Também nas entrevistas do segundo semestre, pude pedir esclarecimentos sobre questões que tinham sido levantados. 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.

O processo de análise no ano após a coleta de dados

No Ano II, reli 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.

As noções de estranho e familiar

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).

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 “... envolve um entendimento repentino do diferente e uma compreensão instantânea da relação entre si próprio e o outro” (KRAMSCH, 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.

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.

Usando esses conceitos como base, formulei as seguintes perguntas:

- Há evidências no recorte de que os alunos vivenciaram os elementos da leitura como familiar?
- Há evidências no recorte de que os alunos vivenciaram os elementos da leitura como estranho?

As noções de horizonte e de pré-conceitos

No próximo momento, analisei os recortes usando o conceito de horizonte, apresentado por Gadamer (1999, p. 452), como "... 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).

É nesse contexto que Gadamer (IBIDEM, p. 407) fala de pré-conceitos. A palavra não significa falso juízo, mas é a realidade histórica do nosso ser. Na definição de Zine (2000, p. 6), "(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". Os pré-conceitos constituem a 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.

Quanto ao conceito de horizonte, 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 a 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.

As seguintes perguntas foram elaboradas a partir dessas noções:

- Quais os pré-conceitos evidentes 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?

A noção de fusão de horizontes

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 Ingram⁵ (1984, 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. A fusão ocorre em decorrência do diferente e do estranho e, na fusão, 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.

O outro, portanto, é um elemento essencial da compreensão. O ato de

⁵ INGRAM, D. Hermeneutics and truth. *Journal of the British society for phenomenology*. v. 15, no.1, p. 70, January 1984.

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). 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. 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.

As seguintes perguntas foram elaboradas a partir da noção de fusão de horizontes:

- 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?

Os estereótipos na filosofia hermenêutica

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 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), “(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”.

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 apresenta como perito sobre um outro povo sem, na verdade, conhecê-lo.

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), “o negócio é nunca parar de aprender”.

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 momento em que o ser humano acorda, “(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”.

A partir desses conceitos, formulei as seguintes perguntas:

- 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?

As noções de Wolfgang Iser (1978)

Por último, escolhi Iser (1978) por ele usar a hermenêutica filosófica para discutir a leitura de textos literários. Ele (1978, p. 126), ao descrever o processo de leitura, afirma: “é o leitor que revela a rede de possíveis conexões”, pois, no processo da leitura, “...pensamos os pensamentos de uma outra pessoa”. 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, vivência, de alguma forma, o estranho.

Ao discutir a produção de leitura, Iser (1978, p. 97) diferencia entre o tema e o horizonte que interagem naquilo que ele denomina de “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 “horizonte prefigurado”, contém os segmentos anteriores da leitura dos quais surgem as expectativas em relação à maneira como as mesmas serão resolvidas.

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 “ilusões, no sentido de que a nossa atenção é confinada a detalhes que são imbuídos de uma validade representativa na sua totalidade”. Ao trazer o texto à fala, participamos de um movimento dialético de “formação-de-ilusão e quebra-de-ilusão” (1978, p. 127). Quando esse equilíbrio se rompe, há uma leitura iludida.

Na análise, usei 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.

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 ponto de vista errante do leitor)?
- Qual é o significado da leitura feita pelos alunos?
- Qual é a significância?

Considerações Finais

É importante ressaltar que cada fase da análise complementava e enriquecia a fase anterior. Assim, os recortes foram analisados usando, inicialmente, conceitos da etnografia (SPRADLEY, 1980) e, em seguida, os conceitos da filosofia hermenêutica de Gadamer (1999) e, por último, os conceitos da resposta do leitor de Iser (1978). A análise final, portanto, era a partir de uma base teórica ampla.

Em resumo, a análise mostrou que as leituras dos alunos partiam dos seus horizontes culturais. Leituras que poderiam ser avaliadas como erradas em uma visão canônica de leitura, ao serem analisadas da maneira proposta na pesquisa, mostravam uma lógica provinda de uma relação intrínseca com os valores culturais da relação de pertença. A sala de aula de literatura em L2, portanto, se mostra como um lugar riquíssimo de construção de significados, em que os alunos lutam para apropriar os textos e fazê-los voltar a falar de uma forma que faça sentido a eles próprios. Assim, a sala de aula de literatura nesta visão, não é um local de mera transmissão do significado canônico do texto, mas é um lugar de criação de significado, a partir dos horizontes culturais de cada leitor.

REES, D.K. SETTING UP A RESEARCH STUDY OF THE L2 LITERATURE CLASSROOM: THE RANGE OF VISION

Abstract: *This article presents the way in which the research study, that resulted in the doctoral thesis entitled, The movement of horizons: a case study of the reading of literature texts in the English language, was constructed. The theoretical bases include classroom ethnography, philosophical hermeneutics and the reader response approach. The manner in which the study was organized and the analysis carried out will be shown in this paper.*

Key-words: *literary text; ethnography; philosophical hermeneutics; reader response.*

Referências

AGAR, M.H. *The professional stranger*. New York: Academic Press, 1980.

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.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1986.

ERICKSON, F. 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.

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.

GADAMER, H. G. 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.

GADAMER, H. G. *Verdade e método*. 3^a 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.

ISER, W. *The act of reading; a theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

KERDEMAN, D. 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.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: O.U.P., 1993

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LINGE, D. Introduction. In: GADAMER, H.G. *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1977, p.xi-lviii.

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.

REES, D.K. Ever-changing horizons: the reading of an American literature text by Brazilian students. *Contexturas*, n.6, p. 25-34, 2002.

REES, D.K. *O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. 2003a. 196f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.

REES, D.K. Gadamer's philosophical hermeneutics: the vantage points and the horizons in readers' responses to an American literature text. *The Reading Matrix*, v. 3, n. 1, April 2003b. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com>>.

REES, D.K. The fourth wall: viewing an American sitcom. *Mextesol Journal*, v. 27, n.1, p. 27-34, Fall 2003c.

REES, D.K. A "outra conversação": a leitura de um texto da literatura americana contemporânea. *Transit Circle*, v.3, p. 110-131, 2004.

REES, D.K. A identidade e o texto literário: Ginsberg e uma jovem goiana. In: AGUIAR, O. B. (org.). *Região, nação, identidade*. Goiânia: AGEPEL, 2005, p. 77-92.

RISSEY, J. *Hermeneutics and the voice of the other*. Albany: State University of New York Press, 1997.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural processes and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, 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.

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.

VESSEY, D. *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.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZINE, M.C. La stratégie du texte. *Le Tract sur Internet*. v. 1, n. 3, automne 2000. Disponível em: <<http://www.cafe.rapidus.net/ccollin/page44.htm>>. (12p). Acesso em: 12 de março de 2001.