Orientadora: Prof^a. Dra^a. Walkyria Monte Mór

São Paulo

2004

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS**

**LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS DA REDE PÚBLICA:**

**a questão da reprodução de leitura no ensino
de inglês**

Nara Hiroko Takaki

Cópia Revisada

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
E LITERÁRIOS

LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
DA REDE PÚBLICA:

a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês

Nara Hiroko Takaki

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos
e Literários, do Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo, para obtenção do título de
Mestre em Letras.**

Cópia Revisada

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor, sempre.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Walkyria Monte Mór, pela capacidade, flexibilidade, inteligência, co-autoria deste trabalho, e pela diferença que fez e fará na minha vida, sempre.

Aos Professores Lynn Mario T. Menezes de Souza e Leland E. MacCleary, pelas preciosas e infindáveis contribuições nas horas certas, sempre.

À Professora Anna Maria Carmagnani, pela oportunidade, sempre.

Aos meus alunos, colegas, à gerente do IPLI, enfim, a todos do IPLI e da UBI, pela aprendizagem, sempre.

À minha amiga, Neide A. Silva, pelo encorajamento, sempre.

Aos meus colegas de grupos de estudos, amigos e familiares, pela abnegação e alegrias, sempre.

A todos, enfim, que, direta ou indiretamente, contribuíram par a realização desta pesquisa.

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é investigar como alguns sujeitos envolvidos no processo de ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, desenvolvem e praticam o senso crítico no ensino em questão.

Em função dos resultados preliminares da investigação, procedeu-se a uma etapa subsequente, conhecida como *processo de ruptura*, que consistiu em: desconstruir e subverter interpretações consideradas, por determinados grupos sociais, como canônicas e, portanto, hegemônicas. Em tal etapa, visamos conhecer a natureza da interação dos sujeitos observados à luz das concepções propostas.

Esta proposta buscou introduzir ontologias filosóficas e epistemologias do conhecimento que consideram os sujeitos como agentes da História, dotados de identidades múltiplas e contingentes; paradoxais ao invés de harmônicas. O presente estudo abordou, ainda, projetos transdisciplinares e interpretações parciais/abertas (Ricoeur, 1978), procurando incluir, finalmente, processos de transformação de significados realizados contingentemente, levando-se em conta a noção de *locus de enunciação* (Bhabha, 1994).

Para a investigação e análise dos eventos sócio-pedagógicos, foi realizada uma pesquisa etnográfica interpretativa e qualitativa.

A conclusão parcial traz à tona os *loci de enunciação* dos sujeitos que à primeira vista contribuíram, na maioria dos casos, para a reprodução de crítica a-histórica. Entretanto, em outros momentos, provavelmente devido à maturidade dos sujeitos e à intervenção incipiente da pesquisadora, alguns sinais de posições aparentemente mais subjetivas também foram revelados.

Palavras chave: letramento crítico, ruptura, dialética, etnografia, formação crítica de professores

ABSTRACT

The main aim of this study is to investigate how some of the subjects involved in the process of the teaching of English, as a foreign language, develop and practice their critical sense in this teaching.

Due to the preliminary results of this investigation, a phase known as process of rupture which consists of deconstructing and subverting interpretations – considered by particular social groups as canonical, and, hence, hegemonic – was initiated. The main concern in this phase was getting to know the subjects' interaction modes in the light of the proposed concepts.

This proposal attempted to introduce both philosophical ontologies and epistemologies of knowledge which regard subjects as agents of History with multiple and contingent identities; paradoxal rather than harmonic. The study in case dealt with transdisciplinary projects and partial/open interpretations (Ricoeur, 1978) as well. In short, it also included processes of contingently meaning transformation taking into account the notion of *locus of enunciation* (Bhabha, 1994).

In order to carry out this investigation, the ethnographic research perspective was applied to the analysis of social-pedagogical events from an interpretive and qualitative standpoint.

The partial conclusion sheds light mainly on the subjects' *loci of enunciation*, which seemed to have provided, in most cases, scope for the reproduction of a-historical criticism. Nevertheless, in other moments, probably on account of the subjects' maturity and of my true-beginning intervention, signs of apparently more subjective positions were revealed.

Key words: critical literacy, rupture, dialectic, ethnography, teacher's critical development

SUMÁRIO

Introdução Geral.....	1
1. Contextualização da Pesquisa.....	3
1.1.Características do Campo.....	3
1.2.Justificativa.....	6
1.3.Objetivos.....	8
1.3.1. Perguntas Referentes à Pesquisa.....	16
1.4.Descrição da Comunidade 1.....	17
1.5.Descrição da Comunidade 2.....	19
1.6.Metodologia de Pesquisa.....	22
1.7.Coleta de Dados.....	27
2. Resistência à Mudança.....	30
3. Reprodução Crítica.....	44
3.1.Reprodução Crítica: Leitura com filmes, notícias de televisão, artigos de revistas, livros e jornais.....	45
3.2.Reprodução Crítica: Leitura de artigos de revistas femininas e conto literário.....	80
4. Considerações Finais.....	100
5. Referências Bibliográficas.....	103
6. Anexos.....	114
7. Apêndices.....	115

INTRODUÇÃO GERAL

Alguns estudos (Zilberman & Silva, 1988) revelam que foi em meados dos anos 70 que a leitura e interpretação foram alçadas à condição de tema de investigação teórica e metodológica. Anteriormente, o mérito dos estudos de leitura em geral concentrava-se basicamente em questões relativas à alfabetização, às preferências do leitor e aos estudos literários.

Com a constatação da crise de leitura no campo educacional atualmente (seja pela falta de preparo do educador, seja pela má qualidade e precária quantidade do material a ser lido, ou mesmo pela concorrência dos meios de comunicação em massa), atualmente pesquisas de leitura e interpretação procuram seguir orientações de **caráter interdisciplinar pela própria natureza multifacetada e, conseqüentemente, interpretativa da linguagem.**

É nesse momento que se faz relevante mencionar o **letramento crítico**, para o qual significados são constantemente construídos e re-construídos contingentemente na malha sócio-ideológica, envolvendo relações de poder em determinado contexto de análise. A tarefa a que se propõe o leitor deve ser a de compreender que efeitos de realidade estão sendo construídos e ter consciência de que tais efeitos devem ser constantemente re-historicizados, contestados e subvertidos como possibilidade, mas não garantia, de transformação social do meio.

Avanços e conquistas das filosofias e ciências da linguagem e a própria história das práticas de leitura na nossa sociedade, quicá em todas, difundindo a dominação e homogeneização da massa por grupos no poder, contribuíram para uma busca alentadora e constante do desmantelamento desse modo segmentado e ortodoxo do pensamento filosófico de outrora. Essa tendência afeta consideravelmente, nos dias atuais, não somente a relação leitor-texto, mas, igualmente a carência de postura **transdisciplinar**, ou seja, dialógica, por parte de muitos educadores em suas práxis educativas.

Por me reconhecer num contexto em que me apresento muitas vezes mais como vítima que agente subversivo - na acepção progressiva da palavra - da visão tradicional de leitura, surgiu em mim uma preocupação que extrapolava o âmbito estritamente

peçoal. Consciente e inconsciente, e admitindo uma posição e/ou postura (daqui por diante, postura) etnográfica de auto-crítica, de sujeito e objeto de pesquisa, apresento-me também como reprodutora parcial de tal *establishment*, em certos momentos, dada a natureza contraditória do ser. Um dos enfoques principais desta pesquisa foi o de notar não somente as minhas contradições, mas também revelar a minha própria ignorância, as quais acabaram influenciando na atuação dos membros e/ou sujeitos (doravante, sujeitos) envolvidos nesta pesquisa.

Tenho convivido, há alguns anos, com indagações sobre a crise de leitura, muitas vezes tida como fato consumado, e constatado seus efeitos na minha realidade profissional. O que me conduziu a escolher leitura e **hermenêutica, na perspectiva de Ricoeur** (1978), assunto que será tratado posteriormente, relaciona-se diretamente ao meu questionamento em torno da dominação e sedução de destinatários-consumidores que se propaga por meio de bens culturais, especificamente a leitura. Acima de tudo, uma vontade latente de **autonomia social, ou seja, a não acomodação - e sem perder de vista auto-críticas -**, despontou em minha pessoa. Por acreditar não conhecer os mecanismos que estruturam a relação leitor-texto, leitor este visto como cidadão que ‘lê’ o mundo num contexto sumamente sócio-histórico e ideológico, é que me propus a desenvolver o meu conhecimento. É **exatamente tal vontade de compreensão da relação leitor-texto que busco para melhor interagir com os paradoxos humanos e amadurecer, na minha prática, a conscientização de como processos operam e quem sabe, provocar transformações que denomino de autonomia social. Tudo isso, entretanto, sem querer garantir que os sujeitos de pesquisa cheguem a uma dada interpretação visto que não há modelos de interpretação.**

Estudar o modo como se dá o processo de criticidade deste estudo e a minha interação em forma de relato etnográfico (inegavelmente como alternativa de escrita acadêmica) e, explicar os eventos conflituosos à luz de teorias âncoras somente na medida em que essas se fizerem necessárias, a partir de uma perspectiva subjetiva, é a tarefa central a que se propõe o presente estudo.

1. CAPÍTULO I (Contextualização da Pesquisa)

Concentro-me aqui na tentativa de tecer uma rede contextual de informações relacionadas a essa investigação, entendendo ser esta uma necessidade de integrar o leitor ao meu relato, situando-o em meu campo de pesquisa.

E é justamente nessa rede que, apesar de não estar formada - sequer fechada -, proponho que o leitor vá construindo o cenário. Saliento que tal cenário é, de início, fragmentado e muito conflituoso, visto de uma ótica que não esconde momentos de crise de reflexão e auto-crítica e que vai gradativamente desautorizando, ou melhor, questionando, certas concepções teóricas ao longo desse relato. Não tenho pretensão, todavia, de inaugurar nenhuma novidade pedagógica.

1.1. CARACTERÍSTICAS DO CAMPO

Há dois anos tive a oportunidade de ter, como alunos, professores de inglês da rede pública estadual de São Paulo num instituto particular de ensino de Língua Inglesa (doravante IPLI). Foi a partir desse momento que despontou o meu interesse pela formação desses professores.

No ano de 1995, o IPLI e o Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada de uma universidade também particular (UBI daqui por diante) empreenderam esforços conjuntos na implementação do projeto *A Formação Contínua do professor de Inglês: Um Contexto para Reconstrução da Prática*, visando como principal beneficiário o professor de Inglês da rede pública do Estado de São Paulo.

O projeto divide-se em três etapas. A primeira, desenvolvida no IPLI com duração de seis semestres, tem o objetivo de fornecer a esse ministrante da Língua Inglesa (doravante professor-aluno e/ou sujeito de pesquisa) ferramentas para que

desenvolva sua habilidade lingüística e tenha comando de inglês de nível intermediário superior (pré-FCE¹).

A segunda etapa desenvolve-se na UBI. Denomina-se *Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*, baseado nos pesquisadores Freire 1970, Kemmis 1987, Magalhães 1994, Romero 1998, Liberali 1999 e outros. Esse curso, de um ano e meio, visa à formação de *multiplicadores*² (Celani 1999, Magalhães & Celani 2000, entre outros), ou seja, formar professores que *multipliquem* e reconstruam uma prática pedagógica mais elaborada e crítica, na perspectiva da universidade mencionada anteriormente, no contexto particular da rede pública.

A terceira fase do projeto, sem término previsto, caracteriza-se pela busca contínua de um auto-aperfeiçoamento do *multiplicador-aprendiz* durante sua função como professor. O termo *multiplicador* poderá gerar perspectivas positivistas (Bianchetti, 2001). As possibilidades positivistas são: reproduzir paradigmas e padrões fixos, evitar contradições que são vistas como defeitos e não sintomas, buscar resultados previsíveis, prever um currículo rígido, aquietar o caos, enfocar quantidade e não qualidade, não respeitar as diferenças, determinar a conservação de uma realidade e não as mudanças de várias realidades, enfocar identidade como sendo essencialista, impor homogeneidade, ser autoritário, transformar o Outro e, enfim, formar professores mercadores de verdade única.

Ambos os institutos IPLI e UBI, conscientes e não, acabam operando com propostas ideológicas conservadoras e - por que não?-, positivistas, em muitos aspectos. Explico: na medida em que utilizam processos que prevêm produtos finais que deverão ser multiplicados (ex. treinamento e professor, formação de professor) por meio de multiplicadores, é inegável a presença do discurso e prática de controle de qualidade total³. Essa prática implica investimentos que as instituições fazem em uma minoria de profissionais, reduzindo, assim, seus gastos. Teoricamente essa minoria deveria estar preparada e equipada para semear e multiplicar conhecimentos adquiridos, cedendo pouco espaço para a efetiva construção e reconstrução de conhecimento num processo mais dialético. Essa prática eminentemente industrial-empresarial sustenta-se pela

¹ *First Certificate in English* é um exame oferecido pela Universidade de Cambridge no Brasil. É considerado de nível intermediário.

² Termo utilizado pela referida universidade.

³ Termo utilizado pelo IPLI para designar redução de custos em treinamentos de mão-de-obra, acreditando garantir melhor qualidade.

uniformidade, homogeneidade e padronização de práticas pedagógicas, acreditando que se exercerá maior controle sobre os funcionários e, assim, aumentando suas margens de lucros. Pelo menos no IPLI, e quem sabe na UBI, e certamente no mundo capitalista, o funcionário que não agir em concordância com as prerrogativas institucionais demonstra inadaptação aos princípios da empregadora e sofre as sanções previsíveis ao fato: desde processos de reciclagem à demissão por justa causa.

Na perspectiva dos integrantes desse meio, desenha-se o seguinte quadro: há pressões constantes relativas ao risco de perder o vínculo empregatício, divulgadas em terrorismos de chefia do gênero ‘é o cliente que paga o nosso salário; portanto, dê o seu melhor’, como se não o fizéssemos (corpo docente) jamais. A culpa dos prejuízos é quase sempre depositada no funcionário que está na linha de frente, e não na gerência. A gerência administrativa carece de auto-crítica e de humildade. Crê na necessidade absoluta dessa arma poderosa que é a construção de medo e seus efeitos e, até pouco tempo atrás, chegou a ponto de os professores não poderem reprovar mais que 10% dos aprendizes por grupo. Ainda há resquícios éticos dessa atitude. O famigerado respeito ao filtro afetivo se aplica ao cliente e, quando lhe é conveniente, ao docente. Em resumo, quer ensinar, mas não quer aprender.

Envolvida nesse abismo, me encontro ora tentando subverter essa situação, ora multiplicando essa ideologia neo-liberal positivista, querendo ou não. A etnografia não apaga os conflitos, mas poderá minimizá-los. Esse assunto será tratado na metodologia de pesquisa mais adiante. Dependendo da concepção de professor dos sujeitos de pesquisa, esses também repetirão tudo o que eu estiver dizendo e fazendo em sala de aula. Estou consciente desse paradoxo sem o qual os aprendizes, ou seja, os sujeitos de pesquisa não se apresentariam confusos. É desse conflito que se originam as aparentes mudanças em diversos graus.

Após lecionar para esse público-alvo por dois anos, percebi que o **saber desses sujeitos poderia ser ou não expandido - vale lembrar que o enfoque aqui é sobre o processo de criticidade e não uma garantia que os sujeitos cheguem a uma certa interpretação -, por meio do exercício de leitura e interpretação.** Contando já com o *input* dos cursos de **Análise do Discurso, Mídia e Ensino de Língua Estrangeira** (Carmagnani 1/2001) e **Pesquisa Etnográfica em Linguística Aplicada** (Menezes de Souza 2/2001), **Interpretação e Linguagem** (Monte Mór 1/2002) **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: história, didática e ideologia** (McCleary

1/2003), ministrados na FFLCH – USP, e com critérios renovados, sensibilizei-me para a urgente necessidade de, por meio da prática de leitura de textos não necessariamente em Inglês, aguçar a capacidade crítica de tais professores.

Para melhor compreendê-los, assumi aparentemente uma atitude etnográfica, desenvolvendo em um colégio público de São Paulo, e sob a orientação do Prof. Dr. Menezes Souza (DLM – USP), uma atividade etnográfica específica da disciplina de pós-graduação intitulada **Etnografia em Linguística Aplicada**. Passei mais de um mês observando, fazendo anotações de campo, atuando como monitora e entrevistando a professora e os alunos.

Observei como era conflituoso o processo de reconstrução do conhecimento da Língua Inglesa para esses sujeitos, muitos dos quais ministrando aulas em colégios particulares. Evidentemente, muita ansiedade foi gerada pelo fato de terem de aprender Inglês após o bacharelado e a licenciatura da mesma língua e pelo dever de re-programarem-se culturalmente ao interagir com a cultura subjacente do inglês, enfrentando simultaneamente conflitos pedagógicos, sociais, políticos e pessoais dentro da sala de aula de uma carente rede pública. Com essa minha visão renovada, resolvi enfocar especificamente a prática da leitura nesta investigação.

1.2. JUSTIFICATIVA

Desde o início do *Curso Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*, efetuado na UBI (1977), algumas pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas, não tendo sido, entretanto, efetuada nenhuma pesquisa de mestrado relacionada especificamente ao processo crítico e de perspectiva etnográfica. Senso crítico, diga-se, na concepção de Ricoeur (1978).

Em face de bruscas mutações do mundo contemporâneo, devo realçar que esta pesquisa poderá aprimorar o meu desenvolvimento geral (ex.: cultural, profissional, pedagógico, comunicativo) e, ao mesmo tempo, como cidadã e profissional certamente realçará minha capacidade para interagir no meio social, do qual todos somos parte.

Vale ser dito, tal capacidade envolve os atos de conhecer os elementos dessa situação e otimizar alternativas com escolhas mais abrangentes, interagindo com outros elementos sociais. Enfim, para que eu possa intervir na prática revestida de **conhecimento adequado, segundo a noção de Ricoeur (1978), mas não necessariamente conhecimento formal**, e tentar transformá-la com maior sucesso, sem desejo de garantias. A palavra-chave desta justificativa é **desenvolvimento**, seja pessoal, seja profissional.

A minha pesquisa, como será melhor explanada nas páginas acerca da metodologia, poderá tornar-se relevante na formação adequada de tais sujeitos, uma vez que eles serão responsáveis, acima de tudo, pela conscientização dos paradoxos pedagógicos nos quais a teoria e a prática se sustentam. É importante ressaltar que tanto no IPLI como na UBI, por vários motivos, pouco tempo é destinado para o processo de ensino da leitura e interpretações críticas. Entendemos que o ponto de partida para o aperfeiçoamento desse professor-aluno não poderá ocorrer sem que haja uma completa reavaliação de sua prática de leitura. Seja ele professor-aluno, educador e, acima de tudo, um ser social, cada vez mais necessitará posicionar-se de forma crítica na sociedade contemporânea.

Num âmbito mais global, a pesquisa poderá ser de extremo interesse aos educadores envolvidos na formação de alunos e dos professores em geral. Em que pese estar esta pesquisa inserida no contexto da rede pública do Estado de São Paulo, abrange evidentemente, todas as áreas científicas. Parafraseando Ricoeur (1978), a linguagem permeia todos os estudos disciplinares.

Embora a seleção e/ou elaboração de materiais não seja o foco de minha pesquisa, nunca é demais mencionar que a escolha cuidadosa de textos, de diversas naturezas, deve-se ao fato de que uma formação mais abrangente de um professor é de fundamental importância especificamente para esse grupo de professores-alunos. Obviamente, um dado material poderá ser mais adequado que outros, dependendo da perspectiva de quem o escolhe. No meu caso, o fator tempo, aproximadamente sessenta e seis horas, influenciou a minha escolha de materiais. Com base na minha experiência de trabalho com essa “clientela”, obtive aparentes evidências, a meu ver, “concretas” e factuais, do interesse e participação do grupo durante os processos de discussão, do engajamento sério e da motivação intrínseca dos mesmos, principalmente dos momentos de crise de todos os envolvidos no processo, essenciais para o

prosseguimento desta investigação. Reconheço, entretanto, que essa aparente recepção deveu-se em função das minhas próprias vozes indutoras, que, a partir de agora, represento-as como sendo as interações de P (=pesquisadora/professora).

1.3. OBJETIVOS

O objetivo primordial desta pesquisa consistiu na observação do processo no qual os saberes dos sujeitos de pesquisa, bem como os meus, foram construídos e reconstruídos, não esperando que os sujeitos chegassem a qualquer custo a determinadas interpretações. O meu objetivo não é propor interpretações aos sujeitos porque tudo é local e, portanto, contingente. E se tudo pode ser *desconstruído* (Derrida, 1997) e reconstruído, a minha responsabilidade aumenta. A proposta de dissertação é um relato etnográfico dos momentos julgados conflitantes. Teorias serão utilizadas para melhor explicar os eventos quando necessário. Realço que a minha preocupação não foi a de garantir mudanças com certas provocações. Além disso, estou partindo do princípio de que determinadas ocorrências são apenas a ponta do *iceberg*, sem querer acreditar que haja explicações e respostas para tudo. Assim sendo, enfatizo a contradição inerente ao meu ser por me encontrar inserida num contexto ortodoxo, como dito anteriormente. Fui assim levada a assumir atitudes, comportamentos, dizeres e práticas autoritários e positivistas (ex.: posição de professora que está mais preocupada em obter resultados que investigar o processo). Tenho consciência de minha posição de multiplicadora (professor crítico – na perspectiva da proposta de professor como multiplicador - como algo que pode ser multiplicado, conforme controle de qualidade total que reveste o IPLI) sendo, portanto, ora seguidora dos preceitos impostos por essa instituição, ora subversiva.

Canagarajah (2000:190) critica a própria pedagogia crítica: “For example, activities prescribed in ESL textbooks as ways of encouraging critical thinking are modeled on Eurocentric thought processes”. Em sua visão, a pedagogia crítica aparentemente enfatiza processos, porém, na realidade, prevê uma proposta diretiva e autoritária, como sendo produto. Indago, por conseguinte, se haveria uma pedagogia que pudesse ignorar qualquer proposta, autoritária e diretiva, em maior ou menor grau.

Sem diferentes graus e cobrança, a vida é impossível, ao menos nas formas que conhecemos. Teorias como as de Snyders (1974) levam isso em consideração. Segundo esse autor, tanto as pedagogias diretivas quanto as não diretivas, correm o risco de terem vida curta. Freire (1994:79) nos lembra que a *diretividade* pode se converter em manipulação e autoritarismo quando não executada com eficiência. Por outro lado, a tão festejada liberdade, tão ao gosto de democracia, de terapia, poderá resultar na passividade do aprendiz aos conteúdos e aos artifícios do opressor, apoiados em ideologias da classe dominante.

Necessário será encontrar, na contingência, um equilíbrio entre as duas pedagogias, ou seja, diretivas e não diretivas, ainda que o próprio conceito de equilíbrio possa se constituir em outra preocupação pedagógica. Lembremos ainda que a **dialética** (Saviani, 1980) tem como uns de seus pilares as contradições.

Nunca é demais nos lembrarmos que uma única teoria e/ou metodologia não seria capaz de dar conta das complexidades humanas. Assim sendo, Usher e Edwards (1994:219-221) estabelecem alguns contrapontos em relação à pedagogia crítica de Giroux, argumentando que ele não leva em consideração os investimentos e desejos particulares dos aprendizes nessa luta pela emancipação e democracia, perdendo certas dimensões complexas no mundo pós-moderno. Detém que, assim como a linguagem da possibilidade fornece poder aos professores, o mesmo poderá ser aplicado aos aprendizes:

Students enter education already formed in certain ways. They are already active subjects with their own desires and agendas. Thus, even assuming the emancipatory intentions of teachers, what students actually get from learning depends on what they themselves make of their experience: how they construe meaning in relation to the structure of their prior understanding and beliefs.

Reconheço que, em geral, os teóricos têm se dedicado em enfatizar o papel do professor muito mais que do aprendiz, insinuando uma cobrança maior por parte do primeiro, como se houvesse garantia de que o professor intelectual fosse capaz de motivar, intrinsecamente, aqueles que não estão preparados para aprendizagem. Esses, muitas vezes volumosos em nossos contextos. O desejo do aprendiz não deve ser

descartado: a educação para muitos é uma forma de agressão. No entanto, acredito que mudanças sempre ocorrerão e para tanto, uma pedagogia crítica sem desejos totalizantes, faz-se necessária.

Para ilustrar umas de minhas contradições, confesso que, quando necessário, tentei intervir a fim de promover a expansão da capacidade crítico-interpretativa – dentro da noção de **ruptura** de Ricoeur, 1978 -, do grupo, como se eu de tudo soubesse. Foi necessário acreditar que teorias-âncora contribuíssem direta e indiretamente para a formação de uma consciência mais lúcida, dialética e abrangente, baseada em conhecimentos contingentes, que pudessem induzir o sujeito a uma *ruptura* dos conceitos preexistentes, ou seja, a uma transformação oriunda do processo de análise e interpretação do texto. Por *ruptura*, o referido autor refere-se à conhecimento contingente que dê possibilidade de intervenção numa determinada reflexão. Conhecimento este, não necessariamente acadêmico. Não é por não haver garantias que projetos não devem ser experimentados. Afinal, somos frutos da carga de ilusão necessária para um dado momento.

Buscando constantemente interagir com conflitos e compreendê-los muito mais que propor soluções, optei por um espectro de constructos teóricos compostos centralmente por uma filosofia da linguagem “adequada” e uma metodologia de pesquisa que privilegiasse o acesso interpretativo e crítico a saberes locais nem sempre visíveis cientificamente.

A filosofia de linguagem abordada nesta pesquisa etnográfica fundamenta-se na concepção de signo defendida principalmente por Bakhtin (1999), Ricoeur (1978), Derrida (1997) e Bhabha (1994).

Ante ao embate significante x significado postulado por Saussure, que prevê convenções e previsibilidade entre o significante e significado, assumindo variações individuais e não sociais, Bakhtin, a partir do séc. XX lança novas luzes sobre a teoria do signo.

Para o teórico Russo, o signo ideológico não contém um significado, mas, sim remete a um significado que se apresenta fora dele. Dito de outra forma, o signo não é independente; ele existe em rede e é de duplo sentido sendo, portanto, constantemente passível de interpretação (Ricoeur, 1978). Este mesmo autor proclama a *escola da suspeita*, ou seja, devemos sempre suspeitar de interpretações, quaisquer que elas sejam

e constantemente re-interpretar o mundo, por assim dizer. Nesta perspectiva, a presença do significado é uma ilusão, pois, o signo seria uma presença numa ausência, por assim dizer; algo no lugar de uma outra coisa e somente existe a partir de uma perspectiva e/ou interpretação. Somos construídos por signos e discursos. A nossa identidade é também contextual. Sendo opaca, a linguagem carrega momentos de sua produção, sua dimensão local, histórica, social, política e ideológica. O que separa Saussure de Bakhtin é, pois, o contexto social. Destarte, não há uma relação direta entre significante e significado o que não significa que o significante esteja flutuante ou que qualquer relação seja válida pois o usuário e/ou intérprete da linguagem ancorará um determinado significado ao significante de acordo com o seu *locus* de *enunciação* (Bhabha, 1994). Este usuário encontra-se inserido num contexto altamente sócio-ideológico, constituído por múltiplos discursos, pela *heteroglossia* e/ou *dialogismo* (Bakhtin, 1999) e dotados de uma identidade não só psíquica, porém, sujeita às mudanças que surgem com o tempo (Hall, 2000). Reforçando esta noção, Vygotsky (1991) defende que as nossas estruturas são sociais e não individuais, corroborando o conceito de signo de Bakhtin.

Ainda nesta linha de raciocínio e fazendo intertextualidade, Derrida (1997) um dos mentores do pós-estruturalismo, orienta para o que ‘denomina’ *différance* e *suplemento*, o *always already* isto é; o adiamento, o significado está ancorado ao significante que é sempre outro significante. Enfatizamos que o fato de que a realidade é construída não significa que não haja uma realidade. Derrida (op. cit.) não nega o contexto, mas, sim, chama atenção para o fato de que há sempre outras interpretações acerca de um mesmo signo.

Posto isto, uma filosofia e não apenas teoria da linguagem que sustenta esta pesquisa, tem como filósofo supra Ricoeur (1978) que advoga que é sempre através da interpretação que o trabalho da reflexão filosófica ocorre. Estabelece uma relação entre a filosofia da linguagem (*hermenêutica* como filosofia) e a ciência da linguagem (semântica como ciência).

A *hermenêutica* (teoria das regras de interpretação) acampa o signo, conforme dito anteriormente, como expressão lingüística de duplo sentido sendo possível de ser interpretado através de uma ruptura, ou seja, uma *ruptura* com conhecimento contingente da filosofia da linguagem. Este exercício da suspeita, desmistifica sentidos fixos e nega o desejo de origem, questionando a existência de uma verdade única. Desta forma a hermenêutica pode nos auxiliar na compreensão do outro, de seus signos em

múltiplas culturas e ao mesmo tempo de si mesmo bem como do ser de um modo geral. Vai além, afirmando que não há análise estrutural sem inteligência *hermenêutica* – transferência de sentido. Em decorrência, a compreensão das estruturas requer o pensar a partir dos *símbolos*.

É no *simbolismo* que a semântica léxica apresenta-se como *polissemia* (multiplicidade de signos que constitui a ciência lingüística). Estrutura-se como um efeito de sentido produzido no interior do discurso. A interpretação baseia-se na articulação do lingüístico com o não lingüístico. Nesta perspectiva, a estrutura do duplo sentido revela ‘a equivocidade do ser; o ser se define de múltiplas maneiras’(op. cit.p:100).

A *polissemia* e o *simbolismo* pertencem ao *modus operandi* da linguagem e são os lexemas (palavras) que se desenvolvem nas variações contextuais. Assim, o simbolismo ganha expressividade pela heterogeneidade entre o plano do discurso (manifestação) e o da língua (imanência). Portanto, o hermenêuta explica o símbolo partindo do discurso constitutivamente heterogêneo e não de uma lingüística estrutural, uma vez que nenhum ser é uno, com origem em si mesmo. Tal *heterogeneidade* manifesta-se na *materialidade lingüística* do texto e esta visão de heterogeneidade está indissolúvelmente ligada ao sujeito e seu discurso. Discurso entendido como um evento e interpretação, enquanto apropriação, como um acontecimento (Ricoeur, 1976:99):

O texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém nele se orientar. As dimensões deste mundo são propriamente abertas e descortinadas pelo texto. O discurso é, para a linguagem escrita, o equivalente da referência ostensiva para a linguagem falada. Vai além da mera função de apontar e mostrar o que já existe e, neste sentido, transcende a função da referência ostensiva, ligada à linguagem falada. Aqui, mostrar é ao mesmo tempo criar um novo modo de ser.

Retornando aos objetivos desta investigação, em certos institutos de Língua Inglesa nota-se haver considerável demanda de ensino e aprendizado de estratégias de leitura, muitas vezes centrada apenas em estratégias de compreensão geral do texto, busca de detalhes e informações específicas desse texto e, finalmente uma extensão do

nível lexical, feita por meio de exercícios sugeridos pelo autor do livro adotado e/ou elaborados pelos próprios professores.

Com base nessa premissa, creio que uma hipótese ou pergunta da minha pesquisa não deveria me surpreender com as tendências de interpretações construídas e modificadas por esse aluno-professor, já que ele é produto do sistema educacional brasileiro. Explicando: esse sistema normalmente impõe que o aluno-professor faça uma leitura eleita, pré-estabelecida, determinada pelo autor ou professor/instrutor. Isso faz com que o aluno-professor reproduza como dominante a interpretação que foi induzido a aceitar. Outro fator poderá ser uma atitude de aparente acomodação. Dito de outra forma, uma atitude de engessamento intelectual e social crente de que essa escolha, consciente ou não, não tenha influência na manutenção do *status quo*.

Dessa forma, o professor-aluno estaria acomodado ou mesmo conformado na hierarquia de poderes na instituição da qual faz parte. Sua vontade de resistir às transformações parece anular qualquer desejo de emancipação e/ou subversão da ordem existente. De acordo com Foucault (1979) o *saber* nunca é arredo ao *poder*; ele não existe idealmente como que livre de injunções e interesses do poder.

Outro teórico, Bourdieu (1998) tece sobre a teoria do *poder simbólico* para a qual a eficácia da palavra não se encontra na superfície lingüística do texto. A autoridade que reveste a linguagem vem de fora e está vinculada ao *locus de enunciação* (Bhabha, 1994) do sujeito social. Na versão do autor, o locutor incorpora e utiliza a palavra oficial e ortodoxa da instituição que defende. Esta instituição se constitui como fonte da autoridade e do capital simbólico na qual o agente social participa com uma parcela. Este quinhão também é assimilado pelo grupo como um todo, conferindo sustentação adicional ao agente de forma institucional. Ele é legitimado pela instituição e pelo grupo em condições especiais. O grupo compartilha da mesma aspiração: o de nomear o mundo, afinal “O Estado sou Eu” (op. cit.p:118). Como ser hegemônico, dotado de autoridade, ele impõe a sua visão peformativa de mundo como sendo apropriada: “O mundo é minha representação” (op. cit.p:118.).

Sob este prisma, os atos da instituição seriam tão poderosos a ponto de atribuir ao sujeito social, identidades e estatutos. Tal categorização, fundada no *consensus omnium*, atribui-lhe propriedades e natureza sociais, ou seja, apóia-se na crença coletiva dos testemunhos. Ao sujeito uma competência é notificada. Em contrapartida, ele é

induzido a se comportar de acordo como tal identidade, viver conforme sua natureza social e honrá-la.

Bourdieu avança qualitativamente ao discorrer sobre o *discurso herético*, quando afirma que sua eficácia “...reside na dialética entre a linguagem autorizante e autorizada e as disposições do grupo capazes de autorizar essa linguagem e de se vêem assim autorizadas...” (op.cit :119)

Para assimilar a realidade, o autor julga conveniente uma visão *dialética*, compreendendo dessa forma o que está sendo instituído, as operações ideológicas e as suas representações simbólicas. Discursa sobre os perigos de critérios objetivos, considerados como instrumentos de poder, sendo utilizados para a perpetuação da hegemonia dominante, da discriminação, das divisões em geral (ex.: etnia, sotaques, fronteiras políticas e econômicas).

Autores como Jenkins (1996) e Eagleton (1991), entretanto, apontam certas críticas com relação à reprodução social de Bourdieu. A argumentação centraliza-se no fato de que há pouco espaço para a inovação, resvalando-se para um objetivismo e determinismo rígidos por não explicar consistentemente como os sujeitos intervêm em sua própria história ou no coletivo, e por não teorizar satisfatoriamente sobre instituições, classes e grupos, sua teoria e reprodução social e cultural tornam-se ahistóricas e enveredam-se para uma forma de funcionalismo, ou seja, para uma visão mecânica de sociedade. Cornell (in Jenkins, 1996:117-118) explica:

“...social reproduction is a chimera, it doesn't actually happen. To argue that it does is to ignore the 'intelligible succession' of history. There may be ongoing similarities – no, there *will* be – but there is also change: today is produced (by people, who else?) out of yesterday. Next he argues that the concept of the habitus is a 'black box', which remains a mystery in terms of process.”

Na visão de Eagleton, a rigidez do conceito de *habitus* e de reprodução social elaborada por Bourdieu implica numa concepção de ideologia que não leva em consideração a primeira teoria semiótica da ideologia elaborada por Bakhtin. Reportando-se a Bakhtin, Eagleton (1991:196-195) afirma que a ideologia refere-se aos efeitos que ocorrem no interior do discurso. Prossegue encontrando explicação no fato

de que a palavra/signo é por excelência um fenômeno ideológico e, portanto, vinculado à vida social. Conferindo:

If language and ideology are in one sense identical for Voloshinov, they are not in another. For contending ideological positions may articulate themselves in the same national language, intersect within the same linguistic community; and this means the sign becomes 'an arena of class struggle'. A particular social sign is pulled this way and that by competing social interests, inscribed from within with a multiplicity of ideological 'accents'; and it is in this way that it sustains its dynamism and vitality: Voloshinov's work thus yields us a new definition of ideology, as the struggle of antagonistic social interests at the level of the sign.

É nesse momento que a concepção de agência defendida por Bhabha pode ser apropriada para flexibilizar o determinismo de Bourdieu. Apoiando-se na noção de signo ideológico de *heteroglossia* de Bakhtin, Bhabha (1994:189) complementa que:

It is this public sphere of language and action that must become at once the theatre and the screen for the manifestation of the capacities of human agency.

A agência política pressupõe a possibilidade do agente contestar sentidos de verdade pré-determinados por autoridades corroborando a noção de hegemonia proposta por Gramsci (in Fairclough, 1994:58-59) que é concebida como uma luta constante e instável pelo poder, sugerindo assim, a capacidade de classes subordinadas de transformar as estruturas sociais, em maior ou menor grau.

Da minha posição, concordo com Connell ao reconhecer a importância dos estudos realizados por Bourdieu, principalmente no que tange à noção de capital cultural. Na sequência, estabeleço algumas perguntas como indicação de um caminho a ser investigado, sujeito à mudança.

1.3.1. PERGUNTAS REFERENTES À PESQUISA

Nesta parte estabeleço uma série de perguntas que julguei relevantes para o resultado da pesquisa. Não creio, entretanto, em respostas garantidas e certas, pois não se trata de uma pesquisa empírica. Tais perguntas, obviamente, foram modificadas e melhor enfocadas com o desenvolvimento dos fatos:

1. Como lê e interpreta o que denomino professor-aluno? Qual a concepção de leitura que ele possui?

1.a. Que efeitos/consequências essas leituras têm no processo de ensino de leitura?

1.b. Quais seriam as possíveis causas dessa maneira de ler e interpretar?

2. Qual é o interesse pela leitura que ele traz? A motivação dependeria do tópico da leitura?

3. Que teoria da linguagem ele deveria ‘dominar’ para expandir suas interpretações acerca de um mesmo texto? Ler textos sobre a teoria do ensino de leitura em Português contribuiria necessariamente para uma discussão mais rica e aceleraria o que denomino capacidade crítico-interpretativa (perspectiva de Ricoeur, 1978)?

4. Em que extensão o *locus de enunciação*⁴ (Bhabha, 1994) desse aluno afeta sua leitura e interpretação de leitura de mundo?

5. Como poderiam o sujeito de pesquisa e o professor em questão desenvolver estratégias para ultrapassar a análise estrutural do texto (sintaxe, morfologia) e expandir as interpretações do mesmo?

⁴ Essa noção refere-se ao contexto sócio-ideológico no qual o sujeito se insere.

1.4. DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE 1

Começo confessando minha dificuldade em elaborar o presente texto de descrição de comunidade, principalmente por tratar-se de uma comunidade na qual represento a figura de professora, sendo que nesse mesmo espaço-construto, falo também da posição de “etnógrafa”. Uma outra dificuldade é me precaver de possíveis críticas dos que não compartilham da idéia de flexibilidade da narrativa acadêmica. Como subverter a linearidade e as imposições positivistas da dissertação acadêmica, em se tratando de um relato etnográfico em que o escritor deve soltar a voz e admitir ser mais personalista, sem perder de vista outras formas de linearidade?

Para a descrição das comunidades com as quais trabalhei, este trabalho fará uso de um gênero textual que oscila entre o acadêmico/cânone e o estilo articuladamente pessoal, penso eu. Freeman (*in* Bailey & Nunan, 1996) acredita que isso possa caracterizar maior legitimidade e potencial de ação viabilizada pela pesquisa.

Há histórias envolvendo todos os graus de alegrias-tristezas que os participantes me relatam, principalmente lembrando que esses espaços foram especialmente criados para ativar as vozes desses sujeitos (todas alunas) sem enveredar, entretanto, nem em otimismo nem em pessimismo ingênuos.

Esse grupo é formado, originalmente, por 13 professoras que lecionam Inglês na rede estadual de São Paulo. Duas desistem de início. Uma por ter optado pela pós-graduação em Português em uma faculdade reconhecida. Outra por priorizar o trabalho. Algumas com mais de dez anos de experiência, outras com cerca de quatro. Concluíram o 4º grau em faculdades particulares, com exceção de uma que cursou Inglês na FFLCH – USP na década de 70. Outra chegou a participar de um programa de intercâmbio cultural nos Estados Unidos aos 17 anos. Boa parte do grupo já teve oportunidade de participar de um curso sobre ação e reflexão, oferecido por faculdade particular conceituada.

Aparentemente, tais alunas mostram uma atitude pró-ativa, diferindo frontalmente de outras que optam por “peitar o professor”. Aparentemente o discurso/linguagem desses sujeitos reverbera motivações intrínsecas e instrumentais para esse empreendimento em conjunto: o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Essa última motivação deve-se ao fato de que, recentemente, esse curso de

extensão universitária, oferecido pela universidade e instituto de inglês anteriormente referidos na introdução dessa pesquisa, foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura como curso de pós-graduação. Além disso, os sujeitos acumulam pontuações, de acordo com o Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, que lhes favorecem no ato da atribuição de classes em seus contextos particulares e a realizar remoções com mais facilidade.

Interpretando conversas informais, pude perceber que elas trabalham com crianças e adolescentes carentes. Algumas têm o “privilegio” – sob perspectiva das mesmas - de trabalhar em escolas razoavelmente equipadas, tentando seus dirigentes dar bastante apoio aos professores. Outras, infelizmente, pertencem a um contexto em que os alunos se envolvem com narcotráfico.

Diante desse quadro, tais professoras sentem-se obrigadas a apelar para a convivência pedagógica, ou seja, acabam aprovando alunos por se sentirem intimidadas, ameaçadas, enfim, como meio de proteção à própria vida.

Sob o ponto de vista de uma motivação intrínseca, quatro delas se destacam em discussões e atividades por iniciativas de liderança. Todas as hipóteses indicam vetores de várias origens, inclusive da perspectiva positivista. Estariam tais iniciativas incrementadas pela segurança no comando da Língua Inglesa, pela própria natureza sócio-comportamental da pessoa, pela necessidade de demonstrar ao professor algum conhecimento adquirido na prática, pelo desejo de posicionar-se perante as outras colegas e o professor ou por alguma forma de motivação externa? (ex.: tópico, material, empatia pelos outros). Se houver alguma explicação suplementar, qual então seria o motivo de ausência ou participação menos ativa de outras em alguns momentos? A contaminação decorrente da postura tradicional de aluno, isto é, passivo e mero repetidor dos dizeres de seu professor? Mas, neste caso, nem a reprodução de meus dizeres percebo ocorrer.

Quanto à divisão de poder, abri espaço para sugestões de materiais para interpretação. Uma se comprometeu a trazer um discurso sobre o presidente George Bush elaborado por um religioso e outras trouxeram artigos sobre a ALCA.

Trabalhamos com: 1) dois anúncios de emprego em Inglês. A proposta final seria a produção de uma carta informal para um amigo, descrevendo a polêmica gerada numa das aulas e a discussão acerca da ideologia contida naqueles anúncios; 2)

discussão de filmes, dentre eles, *Educating Rita*⁵, assistido em aula pela falta de comprometimento do grupo que deveria ter assistido o filme em casa ou no centro de estudos da escola, havia deixado uma cópia neste centro com antecedência, transcrevi as discussões em grupo, os “monólogos” dos mais tímidos, de quem havia faltado à aula da discussão, de quem gosta de exceder e se empenha, recolhi cópias de um artigo de caráter argumentativo a respeito do filme, enfocando a atitude do professor em relação à Rita no filme); 3) um artigo sobre avaliação de alunos - exames - extraído de um jornal inglês. Coletei dados escritos e transcrevi os dizeres do debate e alguns textos gravados individualmente; 4) um artigo sobre artifícios da mídia, mais especificamente da televisão, extraído de um livro em Inglês⁶. Após a discussão e esclarecimento do texto, houve um debate sobre invasão de privacidade de pessoas públicas, seguido da utilização de um fragmento de notícia da *CNN*⁷. Transcrições foram realizadas, bem como a coleta de textos escritos; 5) um fragmento curtíssimo de um debate entre os candidatos à presidência do Brasil, cujo enfoque incidiu sobre a fala de Lula, com coleta de dados; 6) um *cartoon*, *The Simpsons*⁸, seguido de um debate e produção escrita a respeito do posicionamento dos sujeitos frente à polêmica gerada pelo conteúdo desse material e, finalmente, dois textos sobre o 11 de Setembro/01, com perguntas de compreensão geral e debate que seria gravado na aula subsequente.

1.5. DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE 2

Este grupo tem o privilégio de ser formado por apenas nove participantes havendo, portanto, maior possibilidade de interação entre professor e aluno. Três delas se graduaram em cidades do interior de São Paulo e iniciaram a carreira nas escolas estaduais na capital do mesmo estado. São professoras muito “experientes”, principalmente com ensino fundamental. Uma delas leciona em cursos chamados *suplência* e *livres* para funcionários da faculdade de medicina paulista. Este é o estágio

⁵ Dirigido por Lewis Gilbert, *O Despertar de Rita*, Estados Unidos, 1983.

⁶ *Understanding News*, HARTLEY, J. (1995)

⁷ *Tapestry Listening & Speaking 3*, OXFORD, R. L. & CHRISTIE, S. (eds.), 2000

⁸ Desenho animado, cujo episódio nº 284 é intitulado *Culpe Lisa (=Blame it on Lisa)*, dirigido por Steven D. Moore, 2002, Estados Unidos

final para uma delas, pois a mesma já concluíra o curso sobre ação e reflexão oferecido pela UBI, com duração de um ano e meio, citado na introdução desta dissertação.

Vale lembrar que elas trabalham em escolas com diferentes níveis de empreendimento (ex.: equipamentos, materiais, administração, alunos, pais), enquanto algumas desfrutam de condições mais favoráveis ao ensino-aprendizagem (ex. contam com a iniciativa e apoio dos diretores e pais como também dos próprios alunos).

SA (nome codificado) leciona numa favela onde o controle do término das aulas fica sob a autoridade dos traficantes. Isso já causou inclusive desaparecimentos de uma professora e de alunos. Por ter reprovado um aluno, ela já sofreu ameaças em sua própria casa e por telefone.

O nível de inglês deixa a desejar quando penso nos critérios estabelecidos pelo ALTE⁹, critério europeu que rege as avaliações no IPLI. Apenas uma interação com boa fluência, e correção gramatical adequada para o estágio. Diga-se de passagem, após três anos de curso. O esforço da maioria para acompanhar o curso, fazer atividades extras e dar conta das tarefas mínimas poderia sempre ser melhor. Aparentemente, não há estresse nem peso na consciência por não terem feito tarefas. Com essa asserção, acabo de revelar um aspecto de minha pessoa; estou conferindo um certo grau de importância à execução de tarefas, evidentemente sem garantia de sucesso.

Nas discussões, o apelo ao Português é ainda um vício (“*PortuEnglish*”)¹⁰. Há evidências de que elas foram acostumadas a apelar para o Português em estágios anteriores e uma ou outra deveria ter sido reprovada no passado e não fora, se é que a reprovação lhe teria sido útil. E agora, devo ou não reprová-las? Mesmo partindo do princípio de que elas confiam em suas capacidades para atingir um bom patamar de aprendizagem, de que um empreendimento em conjunto entre professor e aluno está caminhando (ex.: orientações para estudo individual e extra sala-de-aula seguido de reavaliação do professor), tudo isso são apenas especulações e perguntas que me ocorrem e que poderão influir nas minhas tomadas de decisão e de planejamento de aulas. Com exceção de uma, elas não são fluentes para o nível desejado, e a incidência de erros gramaticais e de pronúncia, só para ficar nestes, é espantosa. A falta de domínio de vocabulário e estruturas básicas compromete as discussões, sim, em Inglês, porém

⁹ ALTE é a Associação de Professores de Língua na Europa.

¹⁰ Construção que significa usar Inglês com interferência do Português durante a aprendizagem do primeiro.

não na língua materna, cujo uso fora autorizado desde o início dessa pesquisa. Num primeiro momento, seria injusto compará-las com os alunos dos cursos regulares na IPLI, aqueles que pagam pelo curso e que, provavelmente, a essa altura, estariam produzindo bem mais e melhor. Percebe-se que, em geral, aprendizes que cursam institutos de idiomas vêm tendo aprendizado mais satisfatório do que aqueles do ensino fundamental e médio. Em face das diferenças nas condições objetivas de preparação docente que se evidenciam no ensino público, torna-se injusto comparar professoras-aluna pesquisadas com outras que usufruíram a oportunidade do ensino particular de idiomas. Entretanto, vale lembrar que esses sujeitos de pesquisa graduaram-se em faculdades particulares de Letras. Porém, isso não significa que cursaram Inglês em tais faculdades, pois muitos acabam lecionando Inglês por falta de opção. Aqueles que efetivamente cursaram a referida língua, em princípio, deveriam acelerar o processo de aprendizagem no IPLI, o que nem sempre acontece.

Teoricamente elas estão ali em busca de conhecimento. Em particular, três escutam mais que debatem, mesmo quando o material usado apresenta-se em Português. Talvez elas estejam na fase de absorção. A produção propriamente dita poderá ocorrer em estágios posteriores.

Esmiuçar as instruções e as perguntas são condições essenciais para que elas participem mais ativamente. Chego a provocá-las a fim de obter algum tipo de posicionamento com relação ao tópico que está sendo discutido. As tarefas extras realizam-se mediante o meu convencimento de que isto me apontará vetores para eu prestar atenção personalizada e dar reforço positivo (=feedback), na acepção de encorajar, seguido de trabalhos extras e estudos individuais.

É então que me ocorre se tais procedimentos e representações/crenças são pessoais e/ou requeridos pela IPLI e pela UBI. Diria que sim e não. Sim, porque isso faz parte da minha formação profissional e de minhas experiências pessoais. Não nego um aspecto identitário como resquício dessa formação e daquelas experiências. Ao mesmo tempo, tenho consciência de que as percepções dos aprendizes podem ser bastante diferentes das minhas e isso faz com que eu oscile num contínuo de credibilidade com relação aos procedimentos acima mencionados. A minha expectativa e pressuposições migram para graus diversos devido a um outro fator. Pelo menos no meu contexto, há muitas contingências com as quais tenho que lidar no dia-a-dia das aulas (ex.: um repertório vasto de recursos, materiais, procedimentos e meios para certos fins, míni-

curso de comunicação e de relacionamento geral oferecidos pela instituição em que atuo). A seguir, discorro sobre a metodologia de pesquisa.

1.6. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo caracterizo os procedimentos da coleta de dados e aviso o leitor que os mesmos estão sendo narrados em tempo verbal futuro para manter a proposta inicial verossímil, o mais possível. Esta pesquisa apóia-se em uma metodologia cuja característica marcante é a experiência subjetiva do pesquisador e pesquisados.

Admito que jamais poderei encarar com neutralidade a realidade externa supostamente objetiva. Na condição de professor-pesquisador levarei em conta que os valores obtidos por meio da pesquisa referem-se a um contexto sócio-histórico específico.

Dado que o enfoque será eminentemente qualitativo e não quantitativo e oriundo do resultado de minhas observações e interpretações subjetivas, analisarei as interpretações de meus alunos-professores como um todo (englobando todo o semestre), e não como aulas individualmente. Registro aqui que adjetivar esta pesquisa é no mínimo problemático. A palavra *qualitativa* poderá sugerir arrogância como se outras pesquisas não a fossem, em maior ou menor grau, dependendo de quem as realiza.

A natureza dos textos interpretados será variada e de diferentes fontes, numa tentativa de satisfazer por meio desta pesquisa tanto meus interesses pessoais como os dos alunos-professor (ex.: filmes, desenhos animados, artigos de revistas, jornais).

Utilizarei para a coleta de dados uma triangulação, ou seja, anotações de campo, artefatos (cópias de filmes, fotocópias de textos, resumos escritos pelos alunos) e entrevistas com os pesquisados, estas evidentemente gravadas em fita cassete.

A fim de obter outras fontes de dados, solicitarei que me sejam entregues resumos de textos analisados, formando grupos de quatro ou cinco sujeitos para discutir as possíveis interpretações, baseando-se em um foco que lhes será previamente fornecido (e.g. Qual a visão de *feedback* do autor? Compare-a com sua própria interpretação).

Após discussão em grupos, haverá, sempre que possível, uma reunião plenária onde o representante de cada grupo apresentará as considerações, as polêmicas, os contrapontos do grupo. Voluntários serão convidados a dar entrevistas informais que serão gravadas. Evitarei a utilização de questionários por julgar que estes poderão induzir a respostas ensaiadas, não autênticas e, portanto, pouco significativas para meu interesse como pesquisadora. Spradley (1979:31) sustenta que *Ethnographic research...depends more fully on the language of the informant. The questions arise out of the informant's culture.*

Em uma segunda etapa, farei o levantamento dos dados coletados e julgarei os pontos significativos dos resumos, das anotações de campo, das entrevistas e gravações. Passarei a elaborar um procedimento mais adequado, baseado em minha cognição, para a próxima leitura, organizando desta forma, uma nova etapa com resultados aparentemente mais complexos.

Analisarei a seguir as possíveis diretrizes a serem eventualmente tomadas no decorrer do curso em que essa pesquisa está inserida. Estas poderão ser de natureza lingüística e, nesse caso, serão elaboradas e aplicadas atividades enfocando aspectos da língua (ex.: vocabulário e estruturas) e/ou oriundas da influência marcante da ideologia do sujeito.

Nesse momento a classe será dividida em grupos de quatro e cada grupo deverá, após a leitura, reportar para toda a classe informações chaves sobre o texto que lhe foi designado. Os textos enfocarão a questão da influência da formação discursiva do leitor sobre sua interpretação, relacionadas à falta de conhecimento da teoria da linguagem (alguns textos devidamente selecionados serão indicados como instrumentos de apoio para facilitar a leitura do que pertence ao *corpus* da pesquisa).

Presumo que as leituras referentes à questão do ***dialogismo*** de Bakhtin (1999), ao poder de Foucault (1979), à ***interpretação de cultura*** de Geertz (1989), à ***hermenêutica*** de Ricoeur (1978) e ao ***desconstrutivismo*** de Derrida (1997) serão necessárias neste estágio da pesquisa. Um levantamento será feito visando agrupar autores que tratam das questões acima mencionadas, de uma forma mais simples: textos que abordem tais conceitos por meio de uma linguagem mais acessível ao aluno-professor. Outra possibilidade será realizada por meio de minhas inserções em sala-de-aula.

Retomando o assunto etnografia, Watson-Gegeo (1988) utiliza *pesquisa qualitativa* como um conceito guarda-chuva que engloba não só a etnografia, mas também a análise semiótica, a hermenêutica, histórias de vida e estudos de casos em geral.

Tanto Watson-Gegeo como Erickson (1982) consideram o objetivo da etnografia como sendo o de identificar e relatar interpretativamente princípios fundamentais da organização social de uma determinada comunidade; padrões culturais com os quais os sujeitos apreendem o caráter performativo de seus atos, interações sociais e comportamentos naturais no dia-a-dia, seja individualmente, seja coletivamente. Não se trata apenas de comportamento humano. A interação envolvida nessa tarefa parte do princípio de que a cultura em estudo consiste de estruturas de significados sociais interpretados na superfície enigmática dessa cultura.

Privilegia-se o caráter *holístico* e *performático*. Dito de outra forma, a incursão de qualquer aspecto e/ou comportamento deve ser relacionado com o contexto *macro*. Valoriza-se, portanto, o que Pike (apud Watson-Gegeo, 1991) denominou nível *ênico*, ou seja, o etnógrafo deve ceder espaço para a compreensão de uma dada comunidade por meio da perspectiva de seus participantes, constituindo-se numa *descrição densa* (Geertz, 1989:17) que se cuida para respeitar verdades e detalhes locais que, sem perder de vista o contexto maior, não se pretendem como universais. Vale lembrar que esses autores não estão negando a descrição de nível mais superficial (*=thin description*); em outras palavras, a festejada coerência não sustentará a validade da descrição cultural.

Assim, a análise cultural implica em ser interpretada e contestada o tempo todo. Ela é incompleta, aberta e busca levantar outras perguntas e explicações que não aquelas existentes acerca das questões perturbadoras da investigação etnográfica.

Denzin (Apud Alwright 1991:73) propõe a *triangulação* para a coleta de dados. Essa triangulação compreende um espectro de observações e anotações de campo sobre os rituais do cotidiano, entrevistas gravadas - quase sempre informais - análise de artefatos ou documentos na forma de textos argumentativos e transcrições dos dizeres dos sujeitos. Materiais didáticos suplementares também são analisados.

A *triangulação* mencionada procura captar não só a complexidade das interações entre os participantes como também a relação entre comportamento verbal e não verbal. Comportamentos e contexto interpretados sob a ótica de várias perspectivas

conferem maior credibilidade à pesquisa (Glaser & Strauss, apud Watson-Gegeo, 1991:583) bem como um processo rigoroso e sistemático de constantes inferências acerca dos dados coletados.

Por conseguinte, mais de uma perspectiva deverá ser aceita. Obviamente, a experiência do etnógrafo, suas, categorias, alegorias ou metáforas culturais (Clifford, 1986), isto é, suas representações/crenças, poderão influenciar sua interpretação e, conseqüentemente, o resultado.

Desse modo, o etnógrafo terá condições para testar hipóteses, refletir e reformular perguntas, observar as tendências constantes (matriz social) bem como as variações significativas. Nas palavras de Nunan (1992:56-57):

...the fact that there is often an interaction between questions and data. During the course of their investigations, ethnographers may obtain data which do not support their original questions or hypotheses but are suggestive of others. They may therefore end up answering questions other than those with which they began,...

Sendo uma pesquisa *etnográfica pedagógica*, como é considerada a minha pesquisa, realço a posição de Alwright (1991) e Van Lier (1990) que esclarecem que uma sala de aula representa o espaço de interações e produções de sentidos, entre professor e aluno. É o lugar onde surgem as emergências e onde são executados novos planos para que a aprendizagem seja aprimorada. Para tanto, faz-se necessário um aporte teórico - que leve em consideração as contingências - no qual o etnógrafo irá pautar-se para não incorrer em limitações oriundas de sua ontologia.

Em defesa da etnografia, ressalto que esse modo de ser representa uma ponte que possibilita, além da aquisição/aprendizagem da língua alvo, o acesso à investigação do ensino/aprendizagem sob o ponto de vista da socialização. A língua, aqui, é vista como meio de interação social, abrangendo não somente a norma culta como também outras possibilidades.

A relevância da etnografia apóia-se na conscientização do papel da **cultura** e, portanto, de inquestionável relevância no ensino em geral, bem como no da língua estrangeira. Conforme atesta Spradley (1979:10-11):

Social scientists and their theories are no less culture-bound than other human beings. Western educational systems infuse all of us with ways of interpreting experience. Tacit assumptions about the world find their way into the theories of every academic discipline – literary criticism, physical science, history, and all the social sciences. Ethnography alone seeks to document the existence of alternative realities and to describe these realities in their own terms. Thus, it can provide a corrective for theories that arise in Western social science.

Acredito que a pesquisa não deve negar as regularidades observadas em determinado contexto. O que, entretanto, está em jogo são os comportamentos, as interações sociais, os valores e alteridades culturais dos participantes em seu *habitat* natural. Isso significa dizer que as verdades daí construídas são meramente especulativas e parciais.

Por fim, no escrutínio da vida diária da comunidade e sua relação com a ecologia sócio-histórica de seu dia-a-dia, deverão sempre ser considerados os conceitos que aqui abordo: os princípios *êmicos* e *holísticos*, a noção de contexto de produção de significados (*macro* e *micro* relacionados) e uma *pesquisa longitudinal*, isto é, simultaneamente microscópica e macroscópica (interpretações *top-down* e *bottom-up*, no dizer de Woods, 1996), cujo movimento espiralado não se conclui.

Não há monopólio de conclusões sem perspectiva. Ocupando a posição de professor-pesquisador, a ele caberá estudar as possíveis diferenças entre a sua percepção e a percepção do aprendiz, do observador externo, dos pais do aprendiz e da instituição para a qual trabalha. Há apenas discussões sustentadas crítica e subjetivamente. Tudo é mera especulação. Isso poderá, contudo, fornecer ricas fontes para a efetuação de mudanças curriculares compatíveis com as necessidades e interesses dos aprendizes, dos instrutores (=professores) e finalmente da instituição da qual fazem parte.

1.7. COLETA DE DADOS

Nesta parte, explico como a coleta de dados ocorreu. Comento as dificuldades da operação na prática e reflito sobre as implicações da minha escolha.

De início, pensei na possibilidade de entrevistar os sujeitos de pesquisa (aqui tratados como SA, SB e assim sucessivamente) antes ou após as aulas, individualmente ou em grupos de três ou quatro. Mas isso não logrou resultado em virtude de dificuldades de conciliação de horários entre sujeitos e professor-pesquisador. Isto posto, deveria pensar numa maneira prática que atendesse a todos. Cheguei à conclusão de que o tempo em sala de aula seria menos prejudicado a partir de entrevistas em grupos e em lugares diferentes para evitar interferências de ruídos. Dessa forma, organizei três grupos: um grupo permaneceria na sala, outro ocuparia a sala ao lado e o último ficaria à mesa do *hall* da escola.

A tarefa de locar os grupos em diferentes ambientes seria tão ingrata quanto a de mantê-los numa mesma sala de aula para fins de interação. Se no primeiro caso perderia na monitoração dos sujeitos, no segundo os ruídos comprometeriam a qualidade de gravação de suas vozes. Sabia com antecedência que não haveria garantia de satisfação de meus desejos idealizados, qualquer que fosse a alternativa.

Diante do exposto, não tardou para que outros alunos, funcionários e chefias percebessem o arranjo que adotamos. Nada nos foi dito e aparentemente nenhum transtorno foi causado. Eis aí um dos motivos pelos quais não houve sessão plenária ao término de cada discussão em grupos isolados. Uma outra dificuldade quanto à coleta de dados ocorreu durante as plenárias: não fui capaz de interagir simultaneamente com a classe toda e fazer as devidas anotações de campo.

Em virtude de minha defesa das condições naturais de interação na comunidade e do aparente engajamento dos sujeitos, uma tentativa de parar de olhar para eles e ser solícita, demonstrando interesse por meio de meu olhar, seria no mínimo estranho. Isso é um fator que a etnografia não consegue dar conta e conseqüentemente, a coleta fica comprometida ou limitada. A etnografia poderá apenas minimizar os problemas mas não solucioná-los¹¹.

¹¹ Palestra proferida por Menezes de Sousa em setembro/2002.

Há que elucidar, entretanto, momentos de tensão que vivemos durante o processo para caracterizar o quão arriscado é realizar algo diferente do que é preconizado pelos programas e objetivos acadêmico-institucionais, mormente tratando-se de uma instituição e sujeitos de pesquisa conservadores. Já havia eu notado que a proprietária da cantina sentava-se num sofá em frente ao *hall* de mesas nas quais os sujeitos discutiam e gravavam as interações. Às vezes, diziam os sujeitos que a chefe/gerente da instituição se dirigia à sala dos professores observando-os à distância enquanto caminhava. Em outros momentos, essa mesma gerente subitamente abria a porta de nossa sala só para que eu não me esquecesse de dar ao grupo recados que haviam sido recomendados por ela na sala dos professores durante o intervalo.

O fato de encontrar-se essa sala localizada ao lado de uma copa onde a chefe e secretária às vezes tomavam café de manhã, poderia ser o motivo dessa curiosidade ou talvez um modo para que a chefe pudesse exercer seu controle. Conhecendo o contexto de minha instituição e o quanto todos os membros de chefia se dedicam em prol das práticas institucionais, acredito que essas ocorrências conferem valor considerável de uma forma de vigilância, ainda que velada.

Como os sujeitos de pesquisa aprovaram a experiência, resolvemos dar continuidade a esse esquema. Vários foram os motivos apontados por eles e pelas nossas intuições: para interagir com os mais próximos, pela possibilidade de fumar fora da sala de aula, pela possibilidade de não se expor muito diante do professor ou colegas mais extrovertidos e fluentes na língua inglesa, pela possibilidade de desligar o aparelho e falar coisas que talvez eu não devesse ouvir (ex.: se a minha intuição e percepção me permitem mencionar as críticas dirigidas a mim, por que não?) e pela maior liberdade de expressão, inclusive em língua materna. De qualquer forma, seria fácil arrumar desculpas para justificar as falhas da gravação.

Observações e anotações de aulas foram feitas durante as aulas sempre que possível, ou *post hoc*. Reitero que as minhas interações limitaram-se muito a uma ou duas perguntas, ora ditas, ora escritas, para iniciar a reflexão sobre os assuntos estudados em virtude de ser difícil e estranho conduzir a aula e ao mesmo tempo fazer anotações. Algumas gravações foram perdidas por vários motivos: gravador ou pilhas com problemas, manuseio inapropriado e interferências comprometendo a clareza dos dizeres.

Com o intuito de flexibilizar esse esquema de coleta, recebi fitas com gravações dos sujeitos ausentes a algumas aulas ou daqueles que simplesmente se propuseram a melhorar a proficiência oral da língua alvo. Coletei as argumentações escritas sugeridas e algumas obrigatórias como fontes de evidências para avaliações. A minha preocupação foi a de tentar oferecer uma gama de possibilidades para que os sujeitos se expressassem, seja falando, seja escrevendo. Contentar-me-ei com o material que consegui coletar.

Essas conexões informativas introduzem o leitor em uma aventura, cabendo a ele navegar por esse meandro etnográfico, mapeando os acontecimentos, mesmo não esperando encontrar entradas e saídas para os eventos que nele se configuram.

2. CAPÍTULO II - RESISTÊNCIA

Esse relato etnográfico propõe uma linearidade atípica de dissertação acadêmica como mencionado anteriormente. A idéia é a de uma linearidade que perpassa a natureza do conflito predominante em cada capítulo. Por meio desse gênero, que não se pretende impressionista-personalista (Watson-Gegeo, 1988), elenco alguns momentos que julgo espinhosos no processo de criticidade pelo qual passamos durante o curso todo envolvendo interações sobre diversos assuntos tratados. Mais uma vez saliento que haverá incursões teóricas pelo relato somente na medida em que essas forem necessárias para elucidar os eventos. Em resumo, a minha proposta para os capítulos 2 e 3 é apresentar um relato norteado, principalmente, pelos conflitos encontrados durante o processo de minha investigação.

2.1. RESISTÊNCIA

Nesse capítulo procuro relatar um tipo de conflito “guarda-chuva”, isto é, que abrange outras categorias ou subdivisões. Tal conflito, que denomino **resistência** à mudança, não somente dos sujeitos de pesquisa como a minha própria, poderia ser melhor traduzido por resistência a discutir certos assuntos, resistência à materiais outros que não o livro didático, resistência à compreensão do processo de ensino e aprendizagem de forma mais dialética, resistência à auto-reflexão e questionamento de perspectivas e práticas pedagógicas, resistência à abertura para novos olhares no tocante à leitura de mundo e por conseguinte, aos diferentes posicionamentos na vida prática desses cidadãos.

Aparentemente essa resistência advém dos condicionantes e não determinantes do sistema social e/ou *loci de enunciação* (Bhabha 1994) no qual estamos inseridos. É provavelmente trabalhoso e doloroso flexibilizar o pensamento e as crenças/representações ao discutir assuntos com viés ideológico-político mais abrangente. Há uma fuga e ao mesmo tempo uma atração desses sujeitos - e minha também - a essas interações.

Arriscaria dizer que um dos motivos pelos quais agimos dessa forma, é que isso implica revermos, com espírito de auto-crítica, tudo o que fizemos e ainda executamos no ofício pedagógico. Trata-se de nos posicionarmos frente ao espelho e nos perguntarmos se decidiremos continuar atuando como sempre fizemos ou se mudaremos. Se optarmos pela segunda via, há que se saber que, normalmente, qualquer mudança acarreta um preço a pagar, às vezes muito alto. Por exemplo, exposição às críticas alheias advindas de percepções diferentes.

Consciente e não-consciente, sabemos disso e abrir mão de algumas certezas rígidas não acontecerá a não ser que os benefícios sejam compensadores. A minha presença na vida deles aparentemente causou-lhes um distúrbio. E se isso não é ético da parte de um etnógrafo observador, indago se não o seria da posição de um etnógrafo-professor, que é o meu caso nessa pesquisa. Penso que o observador provoca também uma troca de experiências, pois, não existe ninguém neutro, seja em que comunidade estiver interagindo.

Se o papel da educação ocidental é o que quer garantir resultados previamente ordenados, então a agência já está embutida nesse pensamento e prática, ainda que indiretamente. Todavia, na vida prática não há garantias de nada, e a única certeza parece-nos ser que a verdade é constantemente construída e reconstruída.

Vejo os meus aprendizes tendo dificuldade em entender, durante o processo de criticidade, que não há certezas absolutas. Como em uma das aulas, a minha atitude me traiu quando insisti que eles levantassem idéias que idealmente deveriam ser discutidas sobre o filme *Educating Rita* e tantos outros textos. Frequentemente, em todo o curso lancei uma pergunta provocativa e paráfrases da mesma: *Do you think you're not able to change your students and your situation in general because you lack determination and persistence? If Rita in the film managed to change her life, why can't you do something to change yours? You yourself have emphasised that if you want to, you can.*

Vejo como é difícil refrear-me na hora certa, conter e suspender a indução de raciocínio dos sujeitos. É resquício positivista que sempre estará presente em minhas interações. No mínimo, isso deve tê-los confundido, pois, da mesma forma que eles anseiam por um currículo orientado por produto final e nem tanto processo, apresento-me de tempo em tempo com uma prática que espelha essa mesma vontade. Convicta e insistentemente critiquei perante eles a idéia de modelo interpretativo e, com os meus dizeres e todo o contexto local, conforme descrito anteriormente, é possível que alguns

tenham enxergado a minha contradição. Estou criticando algo e praticando-o; uma interpretação de teoria passou a ser diferente na minha prática pedagógica.

Para nos perturbar ainda mais, muitos têm noção dos PCNs¹², os quais prevêem o respeito ao estilo e ritmos diferentes em cada aprendiz. Eu me incluo nessa consciência assaz confusa, visto que passei boa parte de minha vida profissional lendo e preconizando teorias que defendem a idéia de que o professor deve levar em consideração os aspectos individuais, emotivos e cognitivos de cada aprendiz.

Lembremo-nos contudo que, antes de qualquer enunciado, há construções de significados e não apenas informações e percepções essenciais que se revelam através do **não-dito**. Em muitos momentos silenciosos, deveriam os sujeitos estar pensando algo do gênero: a professora está nos atropelando e tentando a qualquer custo fazer com que cheguemos a perspectiva dela ao olharmos para um dado texto. Ela é que fique com a visão própria porque eu já tenho a minha formada, ela não tem a experiência que possuo lá na minha escola pública, e vindo da USP, imagine, ela tem idéias elitistas. Uma outra reflexão poderá ser: a professora está nos ajudando a ler o texto por um outro ângulo que até então eu não conseguia enxergar.

Há conflitos em ambos os tipos de raciocínio, pois, para muitos sujeitos, a concepção de professor crítico é aquela que leva em consideração a perspectiva de seus aprendizes, ou seja, seus *loci de enunciação* (Bhabha, 1994). Por outro lado, o segundo pensamento acima poderá ecoar passividade por parte dos aprendizes. E o que é, pois, ensinar para eles? Ensinar, nesse sentido é apresentar outros processos que os conduzirão a novas perspectivas interpretativas, porém, os sujeitos tendem a pensar que as idéias do instrutor/professor são melhores que as próprias.

Não posso em momento algum descartar essas concepções de professor que eles trazem para a sala de aula, na medida em que isso me auxilia na compreensão da dificuldade que alguns têm em ser flexíveis. No desenrolar do processo, cogitei a probabilidade de muitos serem gratos ao curso oferecido, embora certamente prosseguissem fazendo o que sempre fizeram na prática, por ser mais fácil e cômodo. Prova disso é que ouvi nos bastidores das aulas algo como: isso é utópico na escola pública, aqui é diferente. Retrucava dizendo que deveria haver pelo menos 5 ou 10% de aprendizes interessados e que, anos mais tarde, as nossas aulas poderiam fazer alguma

¹² Parâmetros Nacionais Curriculares

diferença na vida dos mesmos. Muitos deixariam a desejar e que isso era normal. Encerrava dizendo a eles que todo professor tem desejo de totalidade, de abarcar todos ao mesmo tempo.

Lembremos ainda que uma das propostas do IPLI é a de oferecer um curso voltado para a prática de Língua Inglesa e, entrando eu nessas comunidades com idéias diferentes, não seria surpreendente estar preparada para qualquer tipo de reação, a começar pelos sujeitos de pesquisa, passando pelos colegas, até chegar na gerência local e, quem sabe, a UBI.

Se todo início depende de ato de fé naquilo que temos em mente realizar na prática, nesse caso tinha em mente olhar para o processo de criticidade e de auto-criticidade, então; acredito que aparentemente seja fácil adotar uma postura otimista sem se resvalar em otimismo e/ou pessimismo ingênuos, no dizer de Saviani (1980). Tal dizer pressupõe que não há garantias de nada.

Acreditando estar revestida de teorias da linguagem, da etnografia, da pedagogia crítica, da análise do discurso, de meu conhecimento de mundo e da minha experiência social e profissional, parti para esse empreendimento em conjunto com os sujeitos.

Mas, o que aconteceu quando inserida no processo? O que ocorreu logo de saída no mínimo me conduziu à reflexão e questionamento de minha carreira profissional: um choque, um trauma, um desnudamento da minha própria ignorância. Tinha, sim, consciência de que os cursos anteriores frequentados pelos sujeitos de minha pesquisa orientavam-se pela postura tradicional de aulas de Língua Inglesa, como exponho a seguir.

O fio condutor das aulas ministradas no IPLI resume-se em etapas que são aparentemente abertas, a saber: contextualização do tópico a ser trabalhado de forma a engajar o aprendiz com a contribuição de seu conhecimento de mundo e da língua alvo; exposição/apresentação do material novo (ex.: estruturas e léxico); percepção e análise indutiva do material; prática controlada e semi-controlada de tais estruturas e vocabulário e, finalmente, uma etapa final na qual os aprendizes tentam colocar em prática o que aprenderam, enfocando a sua realidade pessoal. Três elementos prioritários deverão estar contidos nessas etapas: bom relacionamento com o aprendiz, desafio intelectual e conversação, como se os dois primeiros não permeassem o último.

Isso posto, os meus sujeitos chegaram com uma expectativa que aparentemente transmitia desgosto e frustração em virtude do livro didático que fora escolhido, diga-se de passagem, pela UBI e pelo IPLI, sem a participação dos professores, somente, sim, da cúpula acadêmica de tais instituições. Mesmo que houvesse uma reunião com a participação de alguns professores, isso não passaria de pró-forma, como testemunha a minha experiência em uma dessas reuniões: em 10 minutos, já sabia em que livro votar. Como de hábito, era e é a lei de mercado imperando. O currículo imposto por ambas as instituições não ficava atrás. O livro alvo, de conteúdo predominantemente europeizante e não exatamente sobre a realidade da escola pública brasileira, deveria ser adaptado quase que por completo para uso em sala de aula no IPLI.

Independente de como os professores anteriores desses sujeitos adaptaram e usaram o livro didático, alguns desses sujeitos chegaram a verbalizar duras críticas em relação aos cursos anteriores, de modo que haveria uma expectativa e cobrança acentuada para o presente curso. Na tessitura dessa situação, que se apresentava delicada, não me deixei conduzir pela fragilidade, na acepção negativa que a palavra possa suscitar.

Logo no início, fui avisada pelos professores que lecionaram para o grupo que uma delas apresentava atitude e comportamento problemáticos. É comum, no meu contexto, passarmos uns aos outros as “fichas” de alunos considerados problemáticos. Para não ser fortemente influenciada por esses estereótipos, resolvi tentar dar tratamento semelhante a todos.

Resolvi certo dia perguntar ao grupo se estava tudo bem e tudo claro. SE (nome codificado) interrompe a minha aula para reclamar aos prantos que estava desesperada por não estar entendendo os objetivos de uma certa aula, com texto considerado difícil.

SE: Não, num tá tudo bem não! (aos prantos). Eu venho pra cá sem saber o que essa louca vai fazê! Tô disisperada, num to entendendo bulufas dessas aulas!

Impossível descrever com palavras o quanto todos nós, os demais, ficamos petrificados com essa cena. Mais uma vez o silêncio de alguns minutos fez surtir seus efeitos. No centro da sala, estava eu sentada na cadeira de rodinhas. Os olhos de SB e dos meus outros aprendizes se voltaram a mim como que holofotes gigantescos num

palco em momento de clímax. Respirava lenta e profundamente, mão direita cerrando o pulso esquerdo enquanto elaborava o que ia dizer.

Retomei os objetivos do curso, do texto em si e descobri, pelas entrelinhas, que a preocupação dela centrava-se na prova final. SE não conseguiu verbalizar o que realmente desejava. Limitou-se a dizer apenas o que não queria, ou seja, não gostaria que as minhas aulas fossem repetição de ‘modelos’ que obtivera com os professores anteriores. SE não gostou do livro adotado para aquele último estágio, criticou sem ética os professores anteriores, com exceção de uma que a auxiliou na compreensão de como adaptar materiais em seu contexto de escola pública.

Após sua tentativa fracassada de minar a minha aula, pois não conseguira a adesão do grupo, se acalmou e rejeitou a sugestão de outra colega de tentar transferir para um outro grupo, com aulas mais tradicionais. Disse ainda que não era nada pessoal, nada contra a minha pessoa, nada contra os materiais, contra os tópicos de discussão, contra a natureza das atividades. Perguntei se estava tudo bem ‘em casa’ e ela disse que sim. Porém, no final da aula, recomeçou a chorar dizendo que o filho teria que ser submetido a uma cirurgia cardíaca. Finalizei propondo a ela o seguinte: *um dia você terá saudade disso tudo, qual será a lembrança que terei de você? A SE foi aquela aluna que não ficou satisfeita, mas, que também não me fez crescer. Reflita e escreva a sua sugestão, se você preferir desta forma.* Nada me foi entregue.

Em retrospecto, que tipo de professor-pesquisador essa ocorrência revela aqui? Não tinha intenção de cobrar um retorno individual. Nem coletivo, talvez. Sem graus de cobrança a vida é impossível, ao menos nas formas que conhecemos. Aliás, cobrar é derivado de uma interpretação, mas não a única. Possivelmente, acabei dizendo isso como ferramenta de defesa própria.

Numa das aulas eu a ouvi dizendo: *Eu tô de saco cheio de dá aula, tô cavando um cargo público. O meu marido trabalha na assembléia...ele conhece alguém, só que ele não concorda comigo, falô que tenho que ficá na sala de aula. Os meus filhos dizem: ‘mãe sê tem que entrá no sistema, mãe.*

Trago assim a público, pela primeira vez, fatos antes nunca revelados, cujos traços dramáticos desenrolam-se aqui em um breve resumo do que acontecera antes. Sem testemunhas, a não ser os sujeitos de pesquisa, em segredo, na obscuridade dos que

lutam solitariamente em carreira quase que solo - solitária? - (devido à questão de poder) contra hegemonias institucionais, esta que lhes fala reconhece o que fizera.

Há dias havia pedido aos sujeitos que lessem um artigo em Inglês, considerado autêntico, pois fora extraído do *The Sunday Times*¹³, sobre a validade do excesso de exames nas escolas, ao menos da perspectiva do escritor. Julguei que o assunto fosse de extrema relevância para os sujeitos. Acreditando que eles pudessem arregimentar esforços para desenvolver a capacidade de deduzir e associar significados de vocabulário julgado difícil sem o auxílio externo, segundo algumas teorias, não permiti o uso de dicionário.

Enquanto grupos pequenos discutiam como ‘aferir’ o conhecimento do aprendiz, SE se limitou a dizer por escrito que *it depends of the situation, in my class doesn't important, only vestibular it is important*. Contrário a minha expectativa, SE não interagiu nem em Português a despeito de lhes conferir plena liberdade para usar Inglês e/ou Português, durante as aulas desde o início do processo. Se todos falavam voluptuosamente sobre a tão famigerada *progressão continuada*, que tipo de aberração assolava minha atitude e alma, que foi que aprontei, nessa e nas aulas anteriores, para que a minha existência viesse a ser tão madrasta (não correspondendo à expectativa de professora-mãe que muitos dos sujeitos mantêm) a SE e quem sabe a outros que se manifestavam de forma diferente?

Foi então que descobri a minha malvadeza. SE lia com desprazer somente as primeiras linhas do artigo. Tenho boa lembrança de tê-la visto com as pernas esticadas sobre outra carteira em frente, corpo reclinado e cabeça apoiada na parede com ar de quem faz pouco de tudo. Acabou não lendo o texto de começo ao fim. Olhava para os colegas e fazia questão de declarar seu descaso pelo assunto e pelo texto, emitia risos frouxos e, para me atingir, lançava à classe expressões e suspiros de quem ansiava por um rápido final de aula.

Grave incursão a minha. Faltou-me a formação de uma sensibilidade para, antes de tentar fazer algo diferente das propostas corriqueiras de prática de leitura, desfrutar do que SE e quiçá tantos outros traziam como concepção de leitura, e isso a despeito de tê-los conscientizado sobre as novas formas de leitura que adotávamos em nossas aulas. Com certeza, SE tornou-se difícil e agressiva por não encontrar a sua ontologia

¹³ Jornal Inglês, 06/06/02. Vide fragmento em anexo.

remontada, isto é, o passo-a-passo de uma aula de leitura mais tradicional, ou seja, a meia dúzia de perguntas de compreensão geral, específica e vocabulário novo (muitas vezes, mais da perspectiva do professor que do aprendiz).

Tenho a minha defesa, embora inútil. É que bastou que eu chegasse com muita sede de prática mais dialética para que isso desatasse num efeito contrário na ótica de SE, como se isso fosse satânico. Talvez fosse mesmo. Estava querendo que os aprendizes desconstruíssem, no mesmo compasso e apenas experimentalmente, essa noção de exercício de leitura linear. Era nada mais que minha faceta positivista e, portanto, contraditória, atuando nesse espaço.

Devo ressaltar um outro vestígio marcante do grupo. De modo geral, a classe apresentava inflexibilidade, ainda que em diferentes graus, quanto à recepção da aula de leitura que estava acontecendo. Quando a discussão enveredou para uma vertente mais politizante, os sujeitos imediatamente se impregnaram de discursos inócuos defendendo ferrenhamente seus ideários. Até os mais tímidos embalavam-se e reforçavam essa atitude com ocasionais participações.

Sentindo o clima de intenso impacto, lamentos e desabafos gerais dos colegas de classe ao referirem-se aos ministérios da educação, aos delegados de ensino e ao governo em geral, um dos sujeitos de pesquisa disse:

SF: *I think that to discuss politics is like religion. It's too personal and it causes too many fights. It's not a good idea (irascível).*

SE: *But everthing is about politics.*

SF: *Yes, that's the point.*

Lembro-me de ter lhes dito que um dos papéis do professor e do cidadão em geral é de ter consciência das ideologias subjacentes em nosso sistema educacional para melhor lidarmos com os paradoxos e conflitos, tentando minimizar o sofrimento. E que não se tratava de concordar ou não, acreditando na liberdade íntegra e que haveria outras discussões com outros assuntos. Em retrospecto, me vejo totalmente revestida do discurso do professor que tenta confortar o aprendiz, mas que acaba sutilmente, no interior de seu discurso, impondo suas intenções. Por exemplo, como explicar que todo

assunto é político-ideológico? Será que os aprendizes estavam preparados para a compreensão? Como detectar isso em meio à constituição das singularidades de cada um a não ser arriscando alguma coisa?

Um outro comentário que fiz na ocasião, e que rendeu motivos de revolta foi sobre a *progressão continuada*. Disse-lhes que ela não era tão mal em si, mas que, em nosso contexto, deixava a desejar. Daí a revolta. Esse dizer surtiu diferentes interpretações. Não havia mais como retomar a questão. Aliás, uma coisa que é muito comum nessas comunidades é o perigo da palavra dita. Uma vez dita, fica difícil fazer os esclarecimentos e os devidos reparos. Já era. A palavra dita não volta. Prova disso está em enunciados como: *Teacher we lost authority. My students say: we dont´need to study anymore because you cannot fail us*. Um outro sujeito culpa o governo: *The government don´t do nothing. He´s just interested in estatística to be elected again and again. So we cant´do nothing. It´s impossible!*

Nesse momento de tensão, a professora, tomada por alta carga de subjetividade, pergunta-lhe: *Some people might ask you why you have chosen this career, and then?*

SD responde: *Yes this is what a professor at UBI said the other day; você pode escolher ficar onde está ou atravessar o túnel.*

P: *But to cross the tunnel you need some tools.*

SD: *Pois é, aí é que tá!*

P: *And neither this school, IPLI nor UBI will give you the solutions. You´ll have to develop your own strategies and tools which should always be renewed based on what you are filtering from both schools. It´s an investment but there´s no guarantee, sorry to say. I myself, here, have to discuss with colleagues and my professors at university what to do under certain circumstances, but the final decision is always mine. Why do you always underestimate yourselves? You have to believe in you.*

SD: *But the problem is we don´t have any support, no xerox machine, no books for the students.*

P: *Are you going to wait for all you need until the end of your life? You´re not masoquist, are you? What makes you think your problem is bigger than anybody else´s?*

SL: *Teacher, your students here don´t use drugs, don´t carry weapons!*

P: *But darling, I'm not talking about risking your life, in this case of course you'll have to be quiet, lose and do nothing. Maybe you can do something, I don't know exactly what, nobody knows and how to do it. Perhaps develop a better relationship with them.*

SC: *But they only sleep, they are hungry, have no food and the father is in jail, the mother is out. When there's a meeting, they don't come to talk to us.*

P: *I see your point, but you shouldn't ignore the minority who's interested and I firmly believe we can't go on with the same treatment, attitude and discourse towards such students. We have to use our knowledge and creativity too. What if he or she were your child?* Eles me olham pensativos.

SA: *É verdade.* (acenando a cabeça para cima e para baixo, mirando sobre minha pessoa e denotando uma reflexão relâmpago sobre minhas truculentas provocações).

Poderia seguir *ad nauseum* com outros momentos de embate semelhante a esse acima descrito. A minha interação depõe contra a minha própria pedagogia, pois ajuda a apimentar a discussão e não lhes oferece as tais ferramentas que todos buscamos para certas situações profissionais. Frustra-os mesmo estando cientes de que elas não existem e que as mesmas deverão ser criadas e recriadas o tempo todo. De certa forma, acaba reforçando o poder e as crenças/representações dos sujeitos na medida em que compartilho minhas dificuldades em meu contexto.

Fica mesmo difícil entender a aparente abertura a certas ousadias pedagógicas. Com exceção de SE, que demonstra agressividade e rudeza ao se posicionar, os demais enrijecem a postura ou simplesmente se calam, sempre que o assunto é iniciativa privada e, portanto, fazer uso de agência para enfrentar os desafios submersos em contextos singulares, sem ter de esperar pelos outros. Reconheço que eles quase sempre tenderão a recorrer ao fator violência e ao uso de drogas nas escolas públicas para destruir qualquer discurso de professor, sobretudo daquele que tenta abrir outros horizontes.

O simples fato de lançar perguntas, diretas ou não, já caracteriza, da perspectiva deles, uma agressão e cobrança injustas. O meu dizer só prorroga a realidade cruel, como descrita por eles, por eu compartilhar de semelhantes problemas e não saber o que dizer além do que fora dito. Saviani (1980) menciona que o geólogo não é

necessariamente o melhor professor de Geografia. Analogamente, me ocorre que o filósofo da educação não é necessariamente o melhor professor de educação. E daí? É a pergunta que nunca pára de ser feita. Talvez fosse o caso de mudar a pergunta, mas, para qual?

No caso de SE, ela não abdica de seu difícil temperamento, tentando, antes boicotar a minha aula. Só não desiste porque era o último estágio antes de se dirigir a UBI para mais um ano e meio de curso sobre metodologia do ensino e confecção de materiais para o ensino público. SE respondia a todos em voz alta era apenas por fingimento ou zombaria, penso eu. Aludia ao tédio mortal da aula, à necessidade de passar o tempo a cada dia, a cada aula e minuto. Deixava-se levar por qualquer distração.

Quem se dispusesse a observar as minhas aulas, ficaria demasiadamente incomodado e tomando as dores dos colegas. Isso ia me obrigando a um exercício de recriação, de fazer graças, de malícia e até mesmo de ironia e de autoridade, ora velada, ora declarada. Acima de tudo, de indulgência. Sabia que quem iria me pegar no colo era eu mesma, então para que me estressar tanto nesse jogo? A desculpa de SE para não desistir do curso foi pouco convincente. É porque esse caminho não tem volta e o orgulho próprio povoava a sua decisão de ficar, mormente após um dos colegas ter sugerido que seria melhor que ela se transferisse de grupo, apostando que a adaptação seria mais rápida, e seu ganho, por ter ficado, restringir-se-ia em levantar desafios para o futuro, previsto com desconfiança.

Há que se reconhecer, entretanto, que em meio às profundezas dessas águas turbulentas, SE dá a si mesmo um voto de confiança, querendo e não, nesse rito de passagem que presentemente já fora execrado, por assim dizer, para o resto do semestre.

Em retrospecto, se certos conflitos nos auxiliam a amadurecer e a adquirir experiências, fico imaginando como um professor experiente e maduro ter-se-ia desincumbido de SE, bem como de suas primeiras e inesquecíveis atuações conforme descritas anteriormente.

Como não há modelos e receitas prontas, o que incomoda são as tentativas e erros; falhas, melhor dizendo, que permeiam o processo em foco. Seria isso um viés positivista no sentido da vontade de chegar a um fim claro e previsível? Afinal, o positivismo também tem o seu momento. É impossível apagá-lo e ser somente dialético,

seria assaz *logocêntrico* (Derrida, 1997). Mas por não haver certezas é que sempre tentamos e reformulamos idéias durante o processo. Seria talvez o caso de esmiuçar o texto alvo e partir para as etapas tradicionais de ensino de leitura, ou seja, compreensão geral (=skimming), compreensão específica (=scanning) e enfoque no vocabulário novo, para depois discutir o assunto? Mas é exatamente essa rotina que critico num ensino de leitura. Não que isso seja nocivo; a questão é que não pode permanecer restrito à superfície. Mesmo que assim fizesse, somente estaria agradando a alguns dos sujeitos.

Entrava e terminava o dia, minha crise persistia, latente. Estava à procura de sumidades, gurus teóricos e interlocutores para que me apontassem idéias e não soluções. Afinal eu estava na linha de frente, próximo ao aprendiz - e por que não?- ao cliente, já que não podemos ignorar a força do capitalismo, do neo-liberalismo. Mais cedo ou mais tarde, teríamos de iniciar o processo com um texto diferenciado. Até porque isso ficou claro após as reclamações quanto ao livro didático. Mas como? Perguntava meu eventual interlocutor: eu mesma. Que fosse SE um aprendiz de um curso regular, o cliente que paga, seria convocada ao que denomino “‘aquário’”, a sala da gerente, para as devidas punições e pronto! Logo um aprendiz da rede pública! Mas isso não seria nada mais que mera troca de indivíduo; a culpa permaneceria a mesma.

A infausta condição de SE estava sob a minha responsabilidade naquela ocasião. O que me incomodava, no fundo, era a **forma** com a qual SE interagia, ou seja, extremamente grosseira. Em verdade, devia eu desconfiar, ou melhor, pressentir em que momento SE, de ascendência nipônica, iria sair do casulo e agredir quem quer que estivesse ao seu redor. É que tenho dificuldade em saber ao certo quando um nipônico enrustido vai reagir dessa forma. (Estereótipo formado a respeito dos nipônicos?) E lá estava da mesma forma que os sujeitos que não sabem o que fazer exatamente numa situação tão adversa como essa. Fase essa de transição, de confusão. Afinal, a minha aluna estava chorando e em estado de agonia por culpa inclusive minha, sem contar aqueles que se limitaram a ficar quietos.

Seguiram-se outras formas de manifestações de desespero, de ansiedade e de medo do desconhecido e até o silêncio. Este último nunca me fora tão significativo como naquele momento. Cheguei a me indagar se era isso mesmo que eu queria, dado o grau de perturbação que aquele evento causou em mim. No mínimo me fez repensar conceitos de ética, de democracia, de cidadania, de pedagogia e de senso crítico. Quanto mais lia, mais sentia a teoria se distanciar da minha práxis pedagógica! Mentalmente

desafiava os teóricos, pisava em sala de aula com desconforto. Tais eram as contingências. Utilizei propositadamente, para minha defesa e controle da situação, argumentos em nome da UBI e do IPLI: *Olha isso será cobrado de vocês tanto aqui como lá na universidade, que tal tentarmos algo diferente, flexibilizar a nossa atitude? Acho que não dá mais para vocês serem enganadas, não é?*

Provavelmente, muitos sujeitos apreciaram a proposta e até obedeceram a quem estava na frente. Quando disse, *enganadas*, referi-me ao fato de terem investido tempo e dinheiro num suposto curso superior de Letras (inglês) e não conseguirem ser promovidos ao segundo estágio do curso de inglês no IPLI. Isso faz parte da influência que obtiveram do sistema educacional do qual fazem parte. Tanto a coragem de SE como as manifestações de outros e a minha interação nos perturbavam o tempo todo. Basta nos colocarmos na posição desses sujeitos para podermos apreciar uma auto-crítica.

Piorando ainda mais a situação, havia uma forte pressão imposta pela instituição, ora declarada, ora velada. Uma das normas é o direito que o sujeito tem de apenas ser reprovado **ou** de trancar matrícula somente uma vez em um ano e meio de curso financiado pela IPLI. Além disso, a tolerância quanto às ausências é de sete faltas num total de 32 aulas no semestre. Na ocasião, ventilava-se a idéia de que o número de faltas seria reduzido a três para os próximos anos. Não é de se estranhar, portanto, que SE estivesse preocupada com a prova final. Nesse estágio, a natureza da avaliação escrita, única ao final do curso, era diferente das provas anteriores por abranger itens gerais que não se apresentavam de página em página do livro didático. Tratava-se de uma avaliação de conhecimento cumulativo diferente do que os sujeitos vinham fazendo em estágios anteriores.

Despe-se a professora de suas ilusões. Ilusões essas re-construídas e necessárias de tempo em tempo. O que me resta é uma crença/representação (ilusão, efeitos de verdades?): o de aprender com os sujeitos e, com o crescer da experiência, cuidar que a minha prática e vontade incondicional de gostar de pessoas os ajude (ou não?). A pergunta que paira no ar, contudo, é como viabilizar esse estudo com cuidado num mundo dominado pelo capitalismo global que reveste instituições e um pouco de cada um de nós. Re-situar conflitos locais (ex. responsabilidade pelo número de desistências de aprendizes e reprovações dos mais vulneráveis, captação e retenção de aprendizes, paradoxo entre ser e, ao mesmo tempo, não ser multiplicadora na IPLI) com o contexto

macro (ex.: transformação social e capitalista). Que a cultura não seja, nesse processo, vítima somente dessa distorção econômica, visão muitas vezes simplista que reduz qualquer processo à mera categoria de mercadoria.

3. CAPÍTULO III - REPRODUÇÃO CRÍTICA

Devo aprofundar neste capítulo aquilo que há de mais traumatizante e ao mesmo tempo produtivo na etnografia (desnudamento do próprio não-saber), e estou certa de que serei alvo fácil para os críticos. Por outro lado, a realidade parece sugerir um número insuficiente de produção acadêmica como esta que realizei, ou seja, relatos sobre estudos em contexto da educação envolvendo professores da escola pública nacional, onde o pesquisador é crítico de outros sujeitos e de si mesmo.

Confesso inclusive a minha dificuldade em encontrar pesquisas dessa natureza em quantidade satisfatória. Decorre disso que é premente encorajar esse gênero de escrita acadêmica, pois é por meio dela que o intelectual poderá dialogar com outros e inteirar-se dos limites e possibilidades de agência real vivenciados na prática pedagógica. É inegável que teoria e prática devem caminhar juntos. Contudo, não podemos negar que a teoria tem avançado, deixando para trás o que se pode efetivamente realizar no dia-a-dia, mantendo os devidos cuidados e equilíbrios.

Devemos, além disso, desafiar mais os teóricos consagrados pela força *mediática*, sendo a maioria estrangeiros cujas teorias correrão o risco de permanecer em prateleiras tão distantes ficam daqueles que estão na linha de frente tentando se equilibrar num *skateboard* para conseguir manter vínculos empregatícios, e sobreviver conciliando vida do senso comum e vida aparentemente intelectual. Que a minha exposição à crítica não seja interpretada simplesmente como lamúrias conformistas, mas que reacenda reflexões de maneira produtiva tanto para quem lê como para os que escrevem.

Segundo Snyders (1996), há riscos tanto nas pedagogias diretivas como nas não diretivas. Como em todo processo, achar o equilíbrio ideal entre como intervir, quando e porquê, foi uma constante preocupação de minha parte, como se isso fosse algum tipo de garantia.

Se, por um lado, perguntas de compreensão geral acerca de um dado assunto reduziam as discussões a uma única vertente, criando-se assim uma espécie de unilateralismo por parte dos sujeitos de pesquisa; por outro, perguntas mais específicas os conduziam a uma perspectiva que eu esperava que idealmente eles percebessem,

embora sem garantias. O meu conflito pessoal gerava em torno da questão: deixo ou não passar em branco a minha apresentação de novas perspectivas de compreensão crítica de texto?

Na primeira escolha, haveria implicação crítica quanto à agência e, na segunda, teria a necessidade de conscientizar os sujeitos de que essas outras perspectivas seriam apenas diferentes, mas, nem por isso, melhores que as construídas por eles.

3.1. REPRODUÇÃO CRÍTICA: leitura com filmes, notícias de televisão, artigos de revistas, livros e jornais

Antes de dar prosseguimento ao relato do que aconteceu durante a discussão do filme *Educating Rita*, resumo-o brevemente, da minha perspectiva. Presumo que pode haver um interlocutor que não conheça o filme, e saber o conteúdo deste poderá auxiliá-lo na compreensão da análise.

O desejo de Rita de mudar sua vida para melhor e ‘conhecer-se’ a si mesma, e a falta de alternativas em sua vida são decisivos no processo doloroso de retomada dos estudos, desta vez de natureza acadêmica. É doloroso, uma vez que Frank, o professor de literatura da faculdade, parte do princípio de que, com a profissão de cabeleireira, ela não teria capacidade de desenvolver o senso crítico e desempenhar um bom trabalho nos estudos acadêmicos. Frank, aparentemente, apresenta-se cegado pela noção mítica de que a escola precisa de um professor que seja sempre um modelo para os seus alunos. Discrimina Rita por esta não ter seguido a carreira acadêmica como seria o costume, em uma sociedade constituída por padrões e regras predominantemente fixas e positivistas que acabam discriminando alunos que não se enquadram nesse sistema.

Descrevo aqui como ocorreu o unilaterismo sobre a discussão do referido filme. Escrevi na lousa a seguinte pergunta para que os sujeitos iniciassem as especulações: How do you see *Educating Rita*? Discuss. Cada grupo, organizado pelos próprios

sujeitos, pois alguns gostavam de interagir com colegas mais próximos, dirigia-se a espaços diferentes carregando um gravador, conforme descrito na coleta de dados.

Instruções de como manipulá-lo para a gravação das conversas eram dadas previamente. O tempo alocado era de 20 ou 30 minutos, dependendo do engajamento dos sujeitos. Não havia rigor no que tange às regras das interações (ex.: limite de tempo, em que língua), desde que todos procurassem expor suas idéias. Aparentemente não havia acanhamento, uma vez que a escolha de com quem interagir era deles e havia liberdade para que o fizessem inclusive em Português.

Tentava circular pelos grupos e ouvi-los sem intervir; quando muito perguntava aos mais tímidos o que eles achavam, se havia algo a polemizar e/ou discordar das colocações dos colegas.

Em meu diário de anotações de campo fiz, nesse dia, menção ao fato de que a fala de um sujeito, normalmente o mais extrovertido, influenciava automaticamente a posição de outros. Por fim, esses últimos apenas complementavam reforçando os pontos discutidos com ilustrações do filme, de sorte que, o grupo voltava para a sala de aula sustentando uma única visão ou mensagem, termo muito usado por eles próprios.

A minha atitude de ouvinte, não somente nesse caso, mas, também, no início de cada discussão, fora, na maioria das vezes, interpretada como a de alguém que não somente consente, mas, também, que honra os dizeres dos sujeitos. Tentei não interferir ou conduzir as discussões na medida do possível para não induzir desconfiças de que haveria algo mais do que estavam verbalizando euforicamente.

Retornando para a sala de aula, nesse dia em particular houve uma plenária. Como dito anteriormente, nem sempre isso era factível por questão de falta de tempo e, quando isso ocorria, solicitava que entregassem as reflexões sobre o assunto por escrito em forma de redação dissertativa, inclusive para serem avaliados no que tange à produção escrita.

Sobre *Educating Rita*, olhando para todos perguntei: *So what?* Não foram necessárias mais perguntas porque alguns dos sujeitos estavam ansiosos para reportar as discussões. Em resumo, os depoimentos abrigaram especial preferência à força e crença de Rita em sua capacidade de vencer, superando quaisquer contingências.

SA: *If I had students like Rita because she wants..., I would be more happy (ri) o querer se a pessoa não qué, você luta muito, mas, ela queria, ela num dava trabalho pro professor, entendeu, ela queria muito. If you want something so much you can get it but you need to believe in your value....opportunity is created not given and it is confirmed by Rita's attitudes and consequently she succeeds in life.*

SE: *Nobody is happy if not obtain the minimum admiration and self respect to the proper eyes...to be the successfull depends on the personal effort and the relation with others.*

Embora não seja o foco desta investigação, realço que os erros lingüísticos dessas passagens foram tratados paralelamente ao curso. Quanto à escrita, utilizei códigos indicando a natureza dos erros, acreditando eu facilitar a auto-correção e reedição das redações numa segunda versão. Para as correções orais, conforme ouvia as interações, anotava os erros e gravava as correções personalizadas para que os grupos escutassem-nas em sala de aula. Espaço para comentários e reforço gramatical foi cedido de acordo com a necessidade contingente.

Retomando o contexto do relato, os sujeitos de pesquisa estão em busca de uma transformação humana num tempo-espço linear, denotando a visão *logocêntrica* (Derrida, 1976); o que pensam ser novo entra como adição matemática ao velho e não como uma transformação, modificação esta nem sempre visível. Esses sujeitos trazem um desejo de tudo explicar, de buscar a causa como sendo a única causa. Morin (2001:77) insiste que uma consciência capaz de enfrentar complexidades ultrapassa a relação linear de causa-efeito:

É preciso aprender a ultrapassar a causalidade linear causa-efeito. Compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade por que as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos.

Em decorrência do desejo de causa única, os sujeitos expressam uma vontade

incontrolável de pontuar diacronicamente as mudanças de Rita: onde termina a velha Rita e onde começa a nova Rita, como se fosse possível detectar concretamente e de forma estanque tais transformações. Destarte, as realidades identitárias construídas são estanques, ecoando positivismo (Bredo & Feinberg, 1982:13-23). Como reminiscência dessa visão, ganha destaque uma epistemologia de conhecimento que cristaliza a linearidade do processo.

Diretamente conectada à *identidade*, a noção de *dialogismo* de Bakhtin (2000) interpõe-se ao sujeito pós-moderno, uma vez que, segundo essa teoria, o sujeito apresenta-se *multifacetado*. Para ele, o sujeito é constituído por vozes diversas provindas de outros discursos, e que apontam para um discurso futuro. Não há um discurso original, pois todos o são. Os sujeitos ocupam um lugar na sua relação com a ideologia e com o social sendo, em decorrência, constitutivos de seus discursos e a interação entre o filme e o “leitor” está marcada por essa relação.

Nunca é demais evidenciarmos que isto se relaciona com o *locus de enunciação* (Bhabha, 1994), entendido como o tempo-espaco ocupado pelo falante, inserido num contexto específico extremamente ideológico e complexo (ex.: classe social, gênero, etnia, profissão, nacionalidade, idade). Caracteriza-se, assim, a incompletude, a contradição e a fragmentação desses sujeitos. Tais afiliações provavelmente influenciaram suas perspectivas de interpretação do filme.

Sendo as comunidades pesquisadas formadas por sujeitos femininos, não é surpreendente que avultem evidências figurando uma estreita compatibilidade ideológica entre elas e Rita. A legitimação da identificação (Hall, 2000) está aqui processada:

SO: *In my school there are many Ritas, persons who didn't have opportunity in their lives. Sometimes we are like Rita. I had, I was a housewife. My English teacher said you will be only a housewife.*

P: *Why did she tell you this?*

SO: *When I was young I was quiet.*

SP: *You didn't complain*

SO: *I had three brother in the class, she didn't like us because we were poor and*

in my class there were doctors daughters and she only liked the students who speak English. My English teacher in that time told: you never need English for housewife. Desista! (voz embargada)

P: Huh, huh, You saw yourself like Rita, how did you change?

SO: I changed like Rita and I will change in my life. My brothers believed in my English teacher, now, they are pedreiros. I and my three sisters continuamos and my four brothers stopped studying!

Isso demonstra uma marca da influência da professora na constituição identitária de SO e seus irmãos. Muitos podem imaginar que o professor de inglês funciona como um “adendo” no processo escolar, bem como a disciplina. Normalmente, as influências viriam de disciplinas “básicas” como português, matemática e outras.

SN: There are many Ritas in Suplência, mothers, housewives, hairdresser. They work all day and at night they go to school to change their life. There are many people.

SC: I transformed. Some people are contaminated by meio. I know a person that his family was very poor but he had a dream. He was born in Palmares, in Pernambuco, he conseguiu all the things that he wanted. Now he teaches Spanish, French, English, he's a lawyer. He travel a lot to the USA, to France. Another detail, ele tem um defeito físico na perna. If he didn't have, se ele não quisesse, ele não conseguiria porque tudo vai contra, a vida fecha.

SP: You can be special in your way. We are not special, he's a star. (gozando e todos rindo)

SC: Nowadays he doesn't have money, he works a lot. He doesn't have a car. He takes a heavy bag, he walks a lot because he works for the ONG.

Todos: Aaaahhh!!!!

SM: If you pay attention every time you suffer, you can get something. You must believe in yourself.

SC: But he... how do you say conquistou?

P: *Conquered, got to.*

SC: *He conquered this opportunity. He likes money. When he was young his mother said: coitadinho ele não vai ter chance. His family didn't believe in him. His brother said: Why are you studying English?*

SM: *...the woman fight, they are more persistent. My mother was open for new ideas. I think the man in our society is more shy...women are more open minded than man...the man is less deep. Woman is more fighter by day than man, I think so.*

SQ: *My husband support me but his mother...said: 'Do you need a College, Why do you study a lot?' Because she want a grandchildren...but I don't care I want children but not now.*

SM: *You're Rita? (todos riem muito)*

SQ: *Yes, right moment.*

SM: *Rita didn't have children because she wanted to study. The majority of our women that survive in our country is a Rita. There's a Rita everywhere. Every woman is a Rita. (todas riem)*

Considero relevante a revelação de uma identificação que luta para legitimar o próprio discurso, discurso este que se fundamenta em experiências de uma vida repleta de sacrifícios, por assim dizer, vistos por alguns dos próprios sujeitos com muito humor. Como SM e SC, muitos trazem à superfície doses cavалares de uma tradição inflexível: *you must believe in yourself, every time you suffer, you can get something, se ele não quisesse, ele não conseguiria porque tudo vai contra, a vida fecha, the woman fight they are more resistant.* Há uma crença/representação sugerida: a de que o agente, o sujeito do senso comum, se bastou para obter sucesso, superando, assim, as relações de poder na sociedade e que isso se deva aplicar a qualquer contexto.

Subjacente à defesa de *Rita*, ou das Ritas das experiências de vida narradas pelos sujeitos, está a luta contra as noções de *determinismo* e de *habitus* postuladas por Bourdieu (Jenkins, 1996:76).

Tanto os participantes que compõem meios adversos à Rita no filme (ex.: prof. Frank) e às Ritas nas narrativas contadas pelos sujeitos (ex. família, sociedade), acabam privilegiando uma única visão: basta querer algo para consegui-lo. Analogamente, os

sujeitos de pesquisa não fogem à regra: eles também se resvalam por uma generalização do gênero: *every woman is a Rita*, como menciona SM.

Uma possível explicação dessa visão seria a de que há uma tendência das classes oprimidas a desenvolverem consciências estereotipadas quando estão preparadas, seja por vontade, seja por necessidade, dependendo do contexto no qual se inserem. É uma espécie de propensão suscitada por uma falta, lacuna ou ausência que carece de compensações, por exemplo, sociais e culturais que favorecem tais sujeitos a mergulharem fundo em temas da esfera pessoal-pública, ao depararem-se com o Outro visto socialmente como mais privilegiado.

A história desse sujeito dominou o espaço da discussão e ficamos todos ouvindo com a curiosidade e interesse de uma criança que ouve o contador de histórias atentamente. Como sempre, muito espaço fora cedido para as histórias de vida e desabafos, permanecendo eu mais como ouvinte que elemento ativo na interação, uma vez que eu também me encontrava instigada por esses relatos de vida, para melhor compreender de onde vinham as posições dos sujeitos (*loci de enunciação*, Bhabha, 1994) sobre o centramento na pessoa de Rita.

Como o que idealmente esperava não acontecia, resolvi lançar mão daquilo que quase todo professor faz: intervenção, consciente ou não. Tive que interrompê-los a certa altura para lhes perguntar o seguinte: *Is there any prejudice in this film?* Mesmo usando a palavra “preconceito”, alguns sujeitos tiveram dificuldade em entender a pergunta. Impulsiva como me encontrava, e percebendo que estavam demorando para respondê-la, pedi que alguns explicassem o significado de *prejudice* para garantir a compreensão da pergunta. Mesmo assim, resolvi facilitar ainda mais com outra pergunta para um ou outro grupo com mais dificuldade: *Do you think a hairdresser can never be critical or can only be critical if she studies?*

Ao empenhar-se para preencher a lacuna da minha pergunta, na visão dos sujeitos, Rita é vítima da imagem pré-construída que Frank fabrica: a de que uma cabeleireira sequer possui *senso crítico* (Ricoeur, 1978) e que dificilmente levará os estudos literários adiante. Mas é exatamente isso que estou denominando de reprodução crítica induzida e influenciada pelas minhas interações.

SR: ...to say that a hairdresser or another person that never studied or did an

University can never be critical is too radical opinion. Maybe a simple people can read by themselves books, magazines, newspapers, e-mails, articles and they would be critical and they can speak about all the matters, but it is difficult.

SL:...the prejudice the teacher feels towards Rita. At first, he doesn't think she is worth teaching. After all, she is a hairdresser and comes from a low social class, and has a limited knowledge about the subject she wants to learn.

SB: Some people would say formal education is vital to be critical but I would say life experience sometimes teach us more.

Quanto ao papel do professor, alguns sujeitos fustigam Frank por não se enquadrar no chamado “modelo” e os ataques se intensificam na medida em que bebia e tornava-se destemperado e rejeitado pelos colegas, e ameaçado pelo abandono de Rita.

No entender dos sujeitos, enquanto Frank se auto-mutila com bebidas alcóolicas, Rita sobrepõe-se imbuída da áurea do saber, a ponto de ensinar lições de vida ao seu professor. Ao mesmo tempo, há uma contra-visão de alguns sujeitos que defendem Frank baseada no ideário positivista-liberal que pressupõe um modelo, uma receita pronta de professor a ser seguida cegamente:

P: *Wait, wait, What's the importance of a teacher, then? Que importância nós temos pros alunos, se é que ainda temos ?*

SL: *Teachers are models. His teaching...*

SB: *He's an awful model...*

SA: *Because of his attitude. He went to his class drunk. He's an...on the other hand he was a good teacher.*

SL: *Yes he was a good teacher but his emotions and that's the main point, he was not interested in what the students were saying.*

O aspecto que sobressai dos dizeres dos sujeitos é que Rita é a heroína que se salva graças a sua motivação intrínseca, determinação, perseverança e, acima de tudo, ativam poderes que normalmente são negados pelo dominante por meio do saber

(Foucault, 2000). O pobre, o desprivilegiado, o oprimido, o subalterno, o discriminado revela-se como *agente de transformação* de sua própria condição (Bhabha, 1994). Em concordância com Derrida (1976) que desfaz o mito das *oposições binárias* (ex. pobre x rico, professor x aluno, culto x inculto). Entretanto, isso também serve de reafirmação do positivismo-liberal na medida em que os sujeitos desconstróem o modelo de professor no interior de seus discursos e simultaneamente substituem-no por um outro.

Deduz-se que, para esses sujeitos, havendo esforço, todos chegam onde desejam; a vocação e o talento nesse sentido são adquiridos e tudo está garantido nesse tripé de qualidades pessoais cujo resultado final seria: querer é poder. “Se Rita consegue também conseguirei”, poderá um espectador pensar. Dessa vez os sujeitos afastam-se da perspectiva dialética e apresentam-se dominados por uma visão reducionista do ser, sem que passem pelos crivos das alteridades contextuais. Em suma, o filme é tomado como modelo que a sociedade, em geral, entende e descreve como sucesso.

Como consequência de minhas interações e intervenções, seja através de perguntas provocativas seja por meio de colocações mais indutivas, e dependendo do momento, isso se fez necessário, pois alguns dos sujeitos não compreendiam as perguntas genéricas. As interpretações subseqüentes apontaram para uma forte influência de minha intervenção na visão desses sujeitos. Ao dizer “se é que temos alguma importância”, creio estar pressupondo um realismo pessimista sobre a própria profissão, tão desvalorizada tornou-se a figura do professor em nossa sociedade. Na maioria dos casos, as perguntas mais dedutivas deram a impressão de que eu queria a qualquer custo forçá-los a um modelo de interpretação. Mas esse pensamento constituiu-se em apenas uma das possíveis interpretações.

Lembro-me de que quando tentava conscientizá-los dos riscos envolvendo essas perguntas mais diretivas, para que os sujeitos não saíssem das aulas achando que a minha interpretação era mais importante que a deles, muitos retrucavam expressando considerável satisfação por acreditar que haviam apreendido algo mais acerca de um determinado texto. Isso denota o conceito de professor que alguns traziam, ou seja, aquele que deve ensinar algo novo, já que é o detentor do saber e que isso deverá ser repetido pelo aprendiz.

Ao interagir em aulas de Francês com uma professora particular, penso da mesma forma que tais sujeitos, mormente em situações julgadas difíceis, pois espero que a professora também me auxilie.

Essa era a briga interior que me ocorria na ocasião. Da posição de aprendiz na universidade, especialmente, fui capaz de expandir conhecimento a respeito de leituras graças à explicação promovida por meus mestres. Raramente cheguei a contestá-los. Pelos depoimentos de alguns sujeitos, percebi que muitos têm plena consciência de que hoje, pelo menos em teoria, o professor deve levar em consideração o conhecimento de mundo que seus aprendizes trazem para a sala de aula, previsto pelos próprios PCNs, conforme atestaram os sujeitos de pesquisa.

De qualquer forma, a instrução formal não garante que os aprendizes farão na prática o que foi idealizado. A sociedade pressupõe um determinado papel do professor. Porém, seja qual for esse papel, nele deverá habitar a consciência que desmascare certas assombrações que nós próprios criamos no afã de sermos auto-críticos. Ainda que tenham compreendido a minha prática, a de provocar mais do que impor, e ainda que tal prática seja contraditória, duvido que estarão fazendo o que é ideal em seus contextos da rede pública. Nesse momento, outra questão surge: ideal para quem e em que contexto?

Se o meu fazer pedagógico é paradoxal em si mesmo, possivelmente eles cairão no abismo contraditório sem que tenham consciência disso. Provavelmente acreditarão que entenderam tudo muito bem e que estão colocando em prática, na ordem social do dia, o que pensam que aprenderam, quando, na realidade, estarão fazendo coisas diferentes. Não devemos negar que a escolha será deles e que não temos controle sobre isso. Creio que devemos abandonar essas perseguições, até porque tal busca de controle seria newtoniana, depondo contra propostas mais dialéticas na ação pedagógica.

Chamo a atenção do leitor quanto à oportunidade oferecida, num primeiro momento, para que os sujeitos se posicionassem frente ao texto sem que houvesse intervenções de minha parte.

Uma vez que os sujeitos foram expostos às minhas perguntas, os debates dos dois outros filmes *My Fair Lady*¹⁴ e *Not One Less*¹⁵ e do desenho animado, *Simpsons*, foram fortemente influenciados pela minha interação e redirecionamento de raciocínio dos mesmos. Seria isso um exemplo de *ruptura* proposto por Ricoeur (1978), sem garantias de linearidade na acepção progressiva da palavra?

¹⁴ Dirigido por George Cukor, *Minha Bela Dama*, Inglaterra, 1963.

¹⁵ Dirigido por Zhang Yimou, *Nem Um a Menos*, China, 1998.

Antes de tecer comentários do que aconteceu durante o debate, farei um breve resumo de *My Fair Lady*, visando ao mesmo propósito exposto anteriormente, quando relatei sobre as interações referentes à *Educating Rita*.

Análogo a *Educating Rita*, o professor Higgins enxerga-se como modelo ideal de pedagogo. Para os olhos de Higgins, Elisa, sua aluna praticante de *Cockney* e vendedora de flores, será sempre uma florista sem espírito crítico algum (Konder, 2003:83), por mais submetida que seja a um processo de aprendizagem rigoroso como o que pratica. A história, de caráter politizante, é baseada no mito de *Pigmallion* (da autoria de Bernard Shaw): o de tentar impor a norma culta, como se isso fosse harmônico e totalizante. Revela-se o preconceito dos ingleses em relação aos irlandeses. O modelo a ser alcançado é de Higgins: intolerância à língua Inglesa que não se molde perfeitamente às normas gramaticais e fonéticas vistas como cultas, aceitando e reforçando a reprodução da distinção de classes sociais.

Como exemplo de críticas reproduzidas desse filme, originárias da minha indução (*Professor Higgins takes for granted some preconceived ideas in relation to teaching and people. Discuss them and compare Higgins and Frank,*) temos:

SS: There's prejudice in this film, because Mr Higgins thinks that a poor person cannot learn. In Brazilian schools many teachers think that poor students cannot learn, because their lives do not conditions to learn, they do no food to eat, imagine knowledge. Higgins thought knowledge about some subjects and good manners as if they were guarantee of success.

Se isso pode ser interpretado como uma ruptura, na concepção de Ricoeur (op. cit.), penso que uma outra análise me permitiria dizer que seria uma contribuição do papel do professor, e não necessariamente uma violação de querer garantir, por todos os meios, que os sujeitos anulem seus pontos de vista para agradar ao professor.

Obviamente, como dito anteriormente, isso dependerá do conceito de professor que o aprendiz carrega, mas tal conceito, que não é o único, pode se modificar. Para muitos, o professor ainda é o detentor das verdades, embora os sujeitos verbalizem que os PCNs insistem na mudança dessa concepção. Na prática, não saberemos se isso é efetuado.

A minha constituição identitária notadamente ocidental, como fica revelada em certos momentos desse processo de criticidade, oscila entre inconformista quando o aprendiz não abstrai do texto o que me fora idealizado, e entre aquele educador que se contenta em respeitar o estilo e o ritmo pessoal de cada aprendiz. Todavia, na prática, estando em frente ao grupo, o segundo estilo parece predominar mais facilmente. Em momentos de tensão e crise, é difícil deixar que o processo discorra naturalmente e adotar posição mais ‘neutra’ que também seria interpretada e quiçá criticada por outros aprendizes e leitores.

Passo agora a resumir do que trata o terceiro filme, *Not One Less*. Sigo o mesmo critério de apresentar um resumo próprio, no intuito de fornecer alguma versão sobre o conteúdo do filme analisado.

O que mais foge dos padrões habituais neste filme é a questão da autoridade e do saber que são compartilhados por uma professora de 13 anos, e pelos aprendizes-crianças. No decorrer dos fatos, surge a necessidade de trabalhar matemática em busca de um objetivo em comum: recuperar um aluno que vai à cidade tentar um emprego para auxiliar a mãe acamada a saldar uma dívida. Essa busca garantiria o bônus financeiro da professora, segundo promessa do professor efetivo do grupo escolar que tivera que se afastar temporariamente. Por esse ângulo, Wei, a professora, deseja a compensação financeira, natural para a sua condição. O filme respira um certo grau de humanismo num meio aparentemente desfavorável à aprendizagem, conforme revelado pela situação carente da China. No desenrolar dos fatos, percebe-se a mudança da perspectiva de Wei, que se une aos vinte aprendizes, da 3ª série primária, numa atividade extra-curricular (carregar tijolos de uma fábrica) para angariar dinheiro garantindo, assim,

as passagens de ônibus para trazer o aprendiz de volta. A professora não domina suficientemente matemática para fazer cálculos. Os aprendizes, em conjunto, é que calculam a quantia exata de quantas horas deverão trabalhar e de quantos tijolos deverão transportar para ganhar a quantia de dinheiro necessária. A interação social entre os participantes provoca uma **ruptura** (Ricoeur, 1978) com os moldes tradicionais da pedagogia de natureza opressiva (Freire, 1983), ou seja, na qual o professor é aquele que detém o saber e, portanto, o poder de domínio total sobre os alunos, sendo estes últimos aqueles que não passam de seres que não sabem, não possuindo conhecimento de mundo (=schemata) algum, e que devem aprender repetindo os saberes de quem os ensina.

Vejamos o que os sujeitos mencionaram quando propus que refletissem e discutissem o seguinte: *Reflect on Wei's teaching and discuss it with your peers*. Por unanimidade, os sujeitos apontaram a idéia de professor modelo. SE até discorreu a respeito de *How to become a good teacher* em forma de dissertação. Propuseram receitas e ilustraram com cenas do filme: She hadn't experience so she had to learn with the necessities of the day by day to teach; she gets to teach mathematics and to attend the interest of the pupils. Although Wei does not know she is working interaction and background knowledge in her classes; So uncounsciously she uses tacit knowledge... students and teacher could share these experiences and learn together which is relevant to motivate them.. this is the innovation; a teacher must have some qualities which are necessary for her to work better; the good teacher; Wei's attitude as well his teaching methodology will serve as example for us teachers.

Constata-se uma repetição *ad nauseam* do estilo *final feliz* do filme (ex. SP: she got to achieve the targets with the help of children.). Um abono ao salário de Wei, personagem que retrata a professora no filme, estaria garantido caso nenhum aprendiz abandonasse os estudos. Conforme tece SP, Wei aproveita a premente necessidade de ganhar dinheiro, natural para o cenário particularizado daquela comunidade de acordo com o filme, e junta esforços para recuperar o aprendiz que fora para a cidade em busca de emprego para auxiliar a mãe acamada a quitar uma dívida familiar. O filme sugere,

assim, uma das influências do capitalismo na China. Essa arrancada capitalista reforça a motivação instrumental (Gardner, 1985) de Wei e não deve ser ignorada. Os sujeitos, contudo, não atestam que tal motivação não garantiria a obtenção de sucesso para a transformação do meio. Com efeito, magnetizam um campo no qual instala-se um pressuposto: o de que a experiência, o conhecimento e a atitude apropriada do professor facilitam a busca de soluções. Porém, não advertem que tais predicados nem sempre são suficientes e nem sempre garantem ação produtiva.

Os sujeitos sugerem uma representação/crença salvacionista numa relação proporcional ao binômio *experiência/conhecimento* e aprendizagem bem sucedida. Vozes do discurso da escola (ex.: SQ; using the method needs and wants, SP: she caters for the group's needs) reforçam tal representação. Cria-se, assim, uma visão logocêntrica (Derrida, 1976) que cede espaço narcísico a esse professor dotado de tais qualidades, como se isso bastasse para inovações e ruptura (Ricoeur, 1978). O problema que não é abordado é que a realidade desses sujeitos desmente tais axiomas.

Quando Ricoeur nos adverte sobre o conceito de *ruptura* com conhecimento adequado, ele não está se referindo ao conhecimento necessariamente potencializado por academias, isto é, por instrução formal. Como atesta SQ: she does the calculus on the board with the help of the children this moment she gets to teach mathematics and to attend the interests of the pupils. Complemento que Wei mal dominava matemática: a solução do cálculo da quantia de dinheiro de que precisava para comprar a passagem de ônibus para ir a cidade capturar o aprendiz “fugitivo”, é construída coletivamente. É um momento em que os aprendizes apresentam-se aparentemente engajados, articulando suas cognições por meio de posições, perguntas e sugestões para solucionar o problema.

Ao mesmo tempo, os sujeitos acabam deixando um hiato, pois não parecem perceber que professores com conhecimento (não especificam o que exatamente compreendem por conhecimento), experiência e entusiasmo, como se consideram, muitas vezes, poderiam não surtir efeitos de *ruptura* em seus contextos singulares, como Wei promove com a interação dos aprendizes num meio julgado desfavorável. Além disso, os sujeitos não percebem que Wei poderia não obter êxito com diferentes grupos, ou seja, em diferentes contextos.

Uma outra voz que sobressai nesse discurso é a da afetividade (ex.: SC e SP). Wei não se apresenta tão paciente durante o filme como descrita pelos sujeitos. Num primeiro momento, Wei vê-se diante da contingência (Bhabha, 1994) de ter de lidar

com a indisciplina e desinteresse de muitas crianças. Dada uma segunda contingência, a necessidade de sair em busca do aprendiz na cidade, ela não vê outra saída a não ser perseverar. Mesmo porque a compensação monetária estava em jogo, além de sua dignidade. A suposta empatia que Wei estabelece para com os aprendizes surge da segunda contingência. Aliás, ela se ausenta da escola enquanto procura o aprendiz na cidade. No imaginário dos sujeitos, entretanto, prevalece a idéia de empatia construída que sustenta a idéia de que Wei é solidária durante todo o filme.

Esses excertos denotam uma caracterização identitária da concepção de bom professor, que é visto como aquele que cria ‘a wonderful atmosphere, motivated them to seek knowledge’, ‘tolerant, patient and shows empathy’, da perspectiva dos sujeitos. A especificidade de contextos nos quais esse professor ideal poderia atuar e os possíveis efeitos dessa identidade, aparentemente vista como fixa, não são levados em consideração. Por exemplo, não verbalizam a noção de produtividade que a impaciência poderia gerar se usada. O estresse poderia ser usado estrategicamente pelo professor para suscitar reações dos aprendizes e poderia ser mais eficiente que a suposta harmonia. Por que não? Lembremos bem que Foucault alerta para o fato de que o *poder e saber* também podem ser construtivos (1979). Esse discurso que apela para o afetivo remete ao *locus de enunciação* (Bhabha, 1994) na medida em que figura uma representação/crença de que o aprendiz indisciplinado, resistente e desmotivado não aprende e torna-se excluído das interações de sala de aula, como normalmente ocorre nos próprios contextos em que tais sujeitos trabalham. Novamente resvalam para o que o citado autor condena: quer ensinar; porém, não quer aprender (Bhabha, 1994).

Depreende-se também desses dizeres que, embora a professora Wei tenha apenas 13 anos, ela consegue subverter a situação tradicional cujos participantes (prefeito e professor e alunos) aparecem como conformistas-reprodutores criticamente silenciados do *status quo* do momento. E o que a perspectiva dos sujeitos enfoca é exatamente uma espécie de idolatria e encantamento por Wei que divide poder e saber com os aprendizes, visto que nem ela mesma sabia, por exemplo, fazer cálculos.

Para esses sujeitos, sem nenhum conhecimento formal, Wei está colocando em prática o que normalmente é esperado de um professor como intelectual, *cujas funções pedagógicas estariam ligadas não apenas à produção de idéias, mas também a formas de luta coletiva em torno de preocupações econômicas, sociais e políticas variadas*. (Giroux, 1997:172). Ilustram-se, assim, questões cruciais para uma pedagogia de

possibilidade, radical e crítica com a adoção de um discurso também reformulado para subverter posições hegemônicas, conforme explanado anteriormente.

Ora, se o poder circula (Foucault, 1979), então isto nos permite questionar a idéia de que o dominante se apodera de um poder fixo, uma vez que este sempre corre o risco de ser desafiado num meio sócio-ideológico em que forças internas revertem-se para elas próprias, minando assim o seu território. Para Bhabha (1994), não há agente que não tenha acesso ao poder, desde que utilize estratégias apropriadas: aquelas que se infiltram causando estragos no campo do inimigo sem mesmo que este perceba. Isto requer, muitas vezes, um fingimento de concordância e submissão perante o dominante, por exemplo, na forma de ironia, enquanto por detrás do mesmo agilizam-se processos que gradativamente derrubam o poder que está sendo temporariamente exercido principalmente por sujeitos dirigentes (ex.: professor, prefeito e diretor).

Retornando à análise, vimos que na visão dos sujeitos, Wei parte para uma operação contra os ditames da instituição para a qual o aprendiz conjuga-se com conta bancária: receptáculo de conhecimento transmitido e não construído dialogicamente (Freire, 1983). Conhece a situação na qual os aprendizes se apresentam, toma conhecimento da ideologia que lá impera. Ideologia esta que prevê o professor no centro das verdades e o aluno como o suposto obediente que copia e reproduz o que está escrito na lousa sem nenhum direito a questionamento.

Em resposta a essa hipertrofia pedagógica, Wei passa a conhecer os aprendizes que tem, suas necessidades e interesses, alia-se a eles, angaria esforços e coletivamente subverte o então regime vigente da escola. É na contingência que a professora atua: não há um plano pré-elaborado; tudo é criado de acordo com o imprevisível, numa perspectiva de humanidade, pelo menos aparentemente. Wei, na perspectiva dos sujeitos, coloca em prática aspectos da pedagogia *radical, rigorosa* e de *conjunto*, nas palavras de Saviani (1980).

Assim como os sujeitos reconheceram-se em Rita, é natural e aceitável que alguns se identifiquem com Wei direta ou indiretamente, conforme verbalizam quando perguntei-lhes: *Have you ever carried out a project to teach something other than language? To teach for life, you know what I mean?*

SR: *I made a project about can and students 5th grade, last year, Said: I never*

went to MacDonald's and I never went to shopping center, I only heard about them. I tried to do all the things, with the class to take this boy to MacDonald's. The people brought products...

P: *Who paid for that?*

SR: *The APM. I used 5.000 points, clothes, vassouras, my class won the competition and we went to MacDonald's, my God!*

P: *Congratulations, and how did he react?*

SR: *It was very interesting they brought a snack, the hamburger to his mother, they are very, very clean, all the children. We had to collect many things for festa junina then the TV would be a bingo to collect money and then my class worked hard. (todos: congratulations!)*

P: *Did you take these two opportunities to teach something?*

SR: *Only work together and no more falta de disciplina.*

Aparentemente, SR delegou responsabilidade aos aprendizes durante o processo de luta por um projeto coletivo e parece ter minimizado o problema da indisciplina. Naquele momento acabei por parabenizá-la, mas não deixei claro que era pela simples vitória da competição e não pelo objetivo em si do projeto. A vitória naquela competição representava mais uma realização pessoal que proporcionou o acesso ao socialmente inatingível que propriamente um questionamento do sistema enquanto “establishment”. Ao dizer *clean*, sugere uma visão preconceituosa: para ascender ao paraíso, é necessário que o pobre esteja limpo e bem apresentado.

O projeto coletivo de SR denuncia a sua concepção do que é gratificante quanto ao papel do professor: a realização de um desejo novamente embutido pelo fator emocional. Apesar da aparente melhora de comportamento e de amadurecimento por parte dos aprendizes, como percepção do efeito do empreendimento em conjunto, SR não questiona o risco dessa economia de troca, por assim dizer. Nessa relação esforço e premiação, o aprendiz em estudo poderia internalizar fortemente o reforço de discriminação: uma espécie de prolongamento da compaixão construída no imaginário da professora e dos colegas.

O bom professor, isto é, o modelo a ser reproduzido cegamente, é aquele que

satisfaz o desejo do aluno e não necessariamente atinge o que ele precisa. Qual é exatamente a raiz filosófica que norteia a forma com que o projeto coletivo foi aqui trabalhado? A meu ver, ele não foi considerado criticamente, como nos ensina Saviani (1980). SR desconstrói uma rotina de atividades para construir uma atividade quase extra-curricular, no sentido de não se fixar no livro didático como de costume. Isso resulta de maneira insofismável numa ação que é crítico-reprodutivista. A epistemologia de como o conhecimento pode ser construído foi apenas burilada superficialmente. Tal desejo traduz-se na vontade de experimentar, ainda que minimamente, uma parcela do capitalismo que é ironizado no filme por meio da cena em que Wei divide uma lata de Coca-Cola com os aprendizes. Ironia às práticas consumistas tão celebradas no estilo de vida americano (= *American Way of Life*) em uma sociedade chinesa chamada de não democrática.

O que aparentemente está distante de SR, pelo menos nesse momento da discussão, é o fato de que países ditos ricos e desenvolvidos exploram outros impondo produtos e se glorificam com a desmesura de seus mercados absolutos com multinacionais e lojas de franquia (ex.: a própria reapropriação do McDonald's). Porém, simultaneamente, países ditos pobres também avançam com seus produtos tanto na Europa como nos EUA (ex.: a profusão de restaurantes indianos na Inglaterra). O espaço de tentativa de emancipação de SR reduziu-se a um ato de consumo que anestesia a dor da desigualdade social. Por um momento, ser e parecer se identificam. Horas depois, o aprendiz poderá saborear o fel do mundo sem que force o paladar.

Aguçando a nossa perspectiva, notamos um clima que nos permite dizer com certa segurança, não garantia, que o filme inspirou e comoveu alguns dos sujeitos que apreciaram a oportunidade de terem tido acesso a este material rico, as discussões relevantes e a este acréscimo de conhecimento pedagógico (ex.: divisão de poder e conhecimento construído dialogicamente, como ação coletiva).

Embora fornecer condições para expandir interpretações não seja exatamente o foco central dessa pesquisa, mas sim o de tentar compreender o processo, da nossa ótica de professores, quando nos indagamos se alguma expansão interpretativa floresceu, há que se alertar para o fato de que esses sujeitos talvez tenham sido influenciados pelos dizeres do professor ao esclarecer as dúvidas dos mesmos sobre o filme (esta observação é válida para todos os materiais utilizados nesta pesquisa), utilizando-se de um inventário lexical mais elaborado. Há evidências nos documentos coletados de que

alguns sujeitos até incorporaram parte deste vocabulário (exs.: SP, SD) do professor.

Afora isso, a necessidade quase que coletiva de ter um “modelo” de professor ou receitas a serem seguidas, sem levar em consideração os diferentes contextos nos quais executa-se a práxis pedagógica, representa um certo recuo na expansão da capacidade *crítico-interpretativa* (Ricoeur, 1978) de alguns sujeitos (exs.: SA, SE, SC).

Uma vez encerrado o assunto filmes e para iniciar um novo tópico, perguntei-lhes sobre o que sabiam sobre a mídia em geral, a nacional e a internacional. Responderam-me que ela manipulava a população e era responsável pelo alto índice de criminalidade e deturpação de caráter, afetando principalmente jovens e crianças.

Indaguei então se a televisão, em si, alguma vez fora nociva à sociedade, se ela era causa única dessas consequências na pauta da vida diária. Obviamente, havia outras, dependeria da interação do usuário numa via de mão dupla. Mas, segundo a exaltação e eloquência dos sujeitos, a TV ainda constituía-se no principal vetor de má influência, refletindo negativamente na educação. Não faltaram infindáveis exemplos dessa dissolução oriundas de seus contextos escolares. Em seguida lancei nova pergunta religando o assunto mídia: *Is it important to know about a famous person's private life? Why?*, com o propósito de engajá-los no assunto que seria mostrado num trecho de reportagem da CNN (vide em anexo). Com respostas divididas entre sim e não, alguns achavam que, no caso de um político se candidatando, era de suma importância que o eleitor soubesse sobre sua vida privada e índole. Para outros, isso não representava nada desde que ele cumprisse com as promessas e se preocupasse em atender às necessidades reais dos cidadãos. Após ouvir a todos nesse debate intenso, interrompi-os para introduzir a tarefa que seria a leitura de um fragmento de texto que descrevo a seguir.

Trata-se de um trecho de um dos capítulos de *Understanding News* (vide em anexo) no qual John Hartley (1995), mostra a questão dos efeitos de sentidos construídos pela televisão, pelos jornalistas e toda a sua equipe técnica com o apoio de tecnologia avançada. Os jornalistas não falam simplesmente, é necessário entender que o significado será atribuído pela localização da entrevista ou de qualquer outro texto, relacionando-a com contexto *macro* da situação e ciente da força da voz institucional subjacente à voz do jornalista. É Hartley que explica (1995:110):

All the individual voices, like individual notes in a musical score, are then

orchestrated together within the overall news story. The effect of this on the narrative is to provide it with authenticity, the reality effect.

São os efeitos de realidade que vogam nesse sentido, conferindo máxima veracidade à notícia, convencendo o ouvinte a acreditar em tais efeitos. O autor prossegue enfatizando as relações entre a voz da instituição e a voz acessada, muitas vezes difíceis de serem distinguidas dado o fato de que tudo deve ser passado pelo crivo da instituição que manipula informações seguindo um inventário de estratégias, em particular os da televisão (ex.: re-edição, cortes, imagens montadas altamente apelativas, recursos tecnológicos).

Este texto foi utilizado com a finalidade de promover conscientização e esclarecimentos em torno da questão da função e operação da televisão. Na verdade, serviria mais como pressuposto teórico para que os sujeitos trabalhassem interpretações de um fragmento curtíssimo de notícia da CNN e do documentário intitulado *Brazil: Beyond Citizen Kane*¹⁶.

Nessa passagem de notícias da CNN, polemizava-se a questão da invasão de privacidade de pessoas públicas, colocando em polêmica até que ponto a mídia poderia avançar, se é que poderia, e onde o divisor de águas deveria ser traçado, mostrando o limite. Denuncia-se o prefeito de Nova York, Rudy Giuliani, supostamente ferindo a fidelidade matrimonial. Uma outra questão incide sobre a polêmica envolvendo Bill Clinton, na ocasião, presidente dos EUA, com Monica Lewinsky, sua secretária. Convém lembrar que, este último caso foi usado como âncora para conferir mais força ao jornalista.

Uma vez realizado o “ritual” do exercício de compreensão oral (vide em anexo) deste fragmento de notícias, por meio de vídeo, o nosso objetivo seria o de provocar uma polêmica configurando perspectivas e fazendo com que os sujeitos associassem este excerto com o texto sobre a televisão, lido anteriormente (*Understanding News*) que, segundo alguns sujeitos, fora difícil de ser entendido seja pela falta de familiarização com o assunto (domínio da mídia no e pelo mundo, numa via de mão dupla), seja pelo vocabulário sofisticado do texto.

¹⁶ Dirigido por Simon Hartog, É um documentário que relata a história da Rede Globo e suas relações com o poder no Brasil. Inglaterra, 1992.

As uniformidades apresentadas na nossa ótica foram: o fato de o jornalista ser constantemente aquinhado com a manutenção do emprego e simultaneamente ceder aos interesses ideológicos e políticos da instituição para a qual trabalha. Há, pois, um preço a ser pago:

P: *What have you grasped from this extract? Anything in particular that you'd like to share? Do you need a couple of minutes to think, discuss in pairs first, maybe?*

SS: *No, we*

SP (interrompendo): *They show the institutional voice through newsreader like Fátima Bernardes. Every institutional voice asks a good newsreader to report what they want otherwise the newsreader is out and will have to work for another channel.*

P: *What about Boris Casoy?*

SE: *The newsreader of TV Globo only reads, informs and Boris Casoy says: É uma vergonha If you understand what he says in his words, he puts his opinion in the lines, it's different from Rede Globo. They only read news. For example William Borney: mataram o traficante; Boris Casoy says: mataram o traficante because the police não...entendeu?*

SO: *I think Boris Casoy only comments when it's convenient for the institutional voice.*

SA: *The journalists don't have totally authority to speak, to report the news because they take part of a great company, they have to know about the ideology of the company...*

P: *Sorry, what's the excitement about? (aproximando-me de outro)*

SI: *We are talking about Tim Lopes if he preserved his integrity...*

SA: *...he didn't because in the start he knows that Rede Globo don't support him related to social work.*

P: *Did he go to that place because Globo asked him to?*

SA: *I think he wanted, he wants to promote himself like journalist because he has come to do a work in the drug traffic, it's dangerous and he knows that.*

Esses dizeres nos permitem caracterizar requisitos básicos para os quais Hall (2000) dá o nome de *identificação*, anunciando que o jornalista e todos os indivíduos não são livres, ou melhor, são os sujeitos livres que a instituição permite que sejam. Fazendo analogia com a própria profissão, torna-se claro que tais sujeitos apresentam certa dificuldade em cogitar a possibilidade de subversão, tanto da parte do jornalista como do professor, explicada talvez pela historicidade e experiência pessoais responsáveis pela promoção deste marketing enganoso, negativo e irreal: de que o sujeito nada pode fazer para transformar o próprio contexto, infringindo regras impostas pelo dominante, chefe, coordenador ou diretor. inteligentemente e com conhecimento adequado. Não reconhecem o indivíduo como agente de sua própria mudança e acabam sendo cegados por ideologias e pela mídia perniciosas que favorecem apenas um grupo.

Dessa forma, contaminados pelo discurso e atitude *positivistas*, esses sujeitos *filosoficamente lógicos, racionais e cartesianos*, na visão de Comte (Bredo & Feinberg, 1982), não conseguem ultrapassar esta perspectiva e atinar para as exceções às regras, pois prendem-se às explicações e paradigmas que se pretendem universais, isto é, válidos para qualquer contexto. O *positivismo*, neste sentido, já nasce *camaleônico*¹⁷ e alastra-se pela sociedade toda, fazendo com que o sujeito a pratique sem mesmo se dar conta de que está predominantemente positivista. Embora tenham consciência de que algo está errado, tanto o jornalista como os sujeitos-professores não abrem mão do emprego. Restam as inclinações das perspectivas dos sujeitos indicando que nada podem fazer para reverter à situação.

Dando prosseguimento a essa discussão em torno da questão da influência da mídia, no documentário *Brazil: Beyond Citizen Kane*, um jornalista da BBC¹⁸, propõe-se a fazer um estudo sobre o alto índice de audiência da Rede Globo de Televisão no Brasil, contando com a participação de artistas, jornalistas, políticos, autoridades e pessoas do senso comum, adquirindo assim alto grau de realismo ao expectador. Mecanismos, recursos da mídia e estratégias são reveladas, denunciando a vertiginosa força que manipula o espectador menos preparado. Explica-se, assim, a analogia entre Roberto Marinho e o *Citizen Kane*¹⁹.

A minha proposta seria pensar neste material como uma ponte para ligar o

¹⁷ Palestra proferida por Monte Mór em Setembro/2002.

¹⁸ *British Broadcasting Corporation* é uma emissora de televisão na Inglaterra.

¹⁹ Personagem celebrado por Orson Welles em 1941 que transmite as virtudes e os perigosos vícios do quarto poder: a mídia.

debate anterior, sobre a televisão, incluindo a função do jornalista perante o poder da instituição, fornecendo-me pistas valiosas a respeito da noção de agência (Bhabha, 1994) - minha indagação anteriormente mencionada. Desta posição, este documentário poderia ser uma boa “cartada” para verificar nesse processo de criticidade sem garantias, como os sujeitos, desta vez, aproximariam-se ou distanciariam-se daquela noção que colhi do levantamento anterior: de que o indivíduo acaba se conformando com os ditames da instituição, restando-lhe muito pouco poder de *agência* para ativamente atuar em seu meio e transformá-lo.

A essas alturas, o grupo se encontrava mais à vontade para expor suas idéias, tanto que SE disse para o colega ao lado: *A teacher tá fazendo isso porque lá nos PCNs têm essa coisa de trabalhar com as coisas do dia-a-dia do aluno que é televisão, o cara só assiste a Globo...* O debate ganhou ímpeto e fluía virtualmente, reprimindo ou encobrindo o mal estar da resistência inicial, fruto da minha truculenta intervenção. A perspectiva vigente sobre a Rede Globo norteia para o fato de que este canal realmente exerce um poder descomunal de penetração na vida dos indivíduos:

SQ: Roberto Marinho gets to manipulate because the persons that have acquisitive power have interest in this kind of manipulation, ...certainly they do not want to divide this power...simple people are most damage with this manipulation game because TV Globo shows what is interesting for the powerful only and hides the truth of these people...But this situation can and must change because simple people are changing their minds and attitudes.

SG: After I watched the Citizen Kane I can confirm my ideas, what I knew the TV Globo was true...Roberto Marinho is the monopólio it always is in the side of is winning, the things that can give more audience..the things are better only for the social class, when the social class are involved there is more audience and the same thing for poor is different, the reasons are talk the another point, for example, death parents for rich people is ‘assassinato’ for poor is ‘chacina’. The fact is the same but is looking for another side.

SI: My point of view after watching...hasn’t changed a lot, I have always thought that for a long time Globo has been constructing and destroying the Super

Heroes like Collor...media has been powerful influence and it just alters the ways and behaviour in the people's life.

Independente do candidato, o poder parece ser, por assim dizer, exercido de acordo com interesses políticos, e não só econômicos, do campo jornalístico, como postula Bourdieu (1997:65):

Nossos apresentadores de jornais televisivos, nossos animadores de debates, nossos comentaristas esportivos tornaram-se pequenos diretores de consciência que se fazem, sem ter de forçar muito, os porta-vozes de uma moral tipicamente pequeno-burguesa, que dizem 'o que se deve pensar' sobre o que chamam de 'os problemas de sociedade', as agressões nos subúrbios ou a violência na escola.

Realço que a idéia acima dependerá da interação do espectador com a televisão. Reabri a discussão, na aula subsequente tentando exaurir os recursos analíticos das experiências sensoriais e conceituais que esses sujeitos traziam. Disse-lhes: *Going back to Citizen Kane, remember, I'd like you to talk more about the population, its reaction, how they see Globo and TV in general.* Do segundo governo no Brasil, como dito por SJ, segue uma visão um pouco diferente em que a Rede Globo, após as eleições de 2002, demonstrou uma atitude mais sutil, apontando para a idéia de que o poder é circulado e, nesse caso, exercido também pela massa:

P: *SJ you're a journalist too. What are your views on this, now?*

SJ: *But Globo use this form, estratégia muito particular uma coisa bem sutil.*

SQ: *...but poor people is the majority because now we saw the poor people have a critical sense...*

SN: *Now they elected Lula, the poor people, together, they have a lot of power...*

SM: *I'm afraid they don't get ...what the poor people want, probably they take off Lula from there too, like Collor.*

SQ: *...we know that exist impeachment...and poor people will stay de olho and*

pay attention in Lula's action... go out the streets and impeachment in Lula, I believe.

A idéia de SJ está a serviço da posição de jornalista. De fato, este sujeito é uma jornalista e professora e mantém esta diferença: entende que a Rede Globo também teve de aprender com a História e experiência próprias. Entretanto, continua adotando posturas que lhe são convenientes. Neste sentido, houve um aparente respeito à opinião pública que mostrava que Lula seria o novo presidente. Logo, a reação da citada emissora não poderia ser outra.

Fugindo de uma postura maniqueísta, SL, SQ, SN, SM parecem acreditar que o poder exercido pelo povo na última eleição confirmou que, nesta rede de relações de poder, nada está garantido, corroborando a idéia de Bhabha (1994), de que o dominado age sobre o dominante sem que este perceba de início e, quando a ação torna-se visível, os efeitos apresentam-se irreversíveis. Tais sujeitos apreendem que a Rede Globo mudou, vendo-se em outro tempo-espaco sócio-histórico em que deveria adotar novas estratégias. A relação de poder, nesse sentido, se comparado com as eleições de Collor e Lula foi velado, conforme mostra a visão de interpretação de SL, SQ, SN e SM, principalmente.

Isto constata mais uma vez a noção de que a política não opera simplesmente na esfera pública, mas no campo pessoal também. Estes sujeitos aparentemente reagiram criticamente (Ricoeur, 1978) à manipulação das relações de poder midiáticos, particularmente aos da televisão nesta outra *contingência* (Bhabha, 1994). Todos somos afetados e é impossível não interagirmos de uma forma ou de outra com a televisão, seus produtores e público alvo.

Em resposta a nossa indagação, ou seja, se os sujeitos realmente estariam ou não convencidos de que o agente também poderá exercer poder, concluímos que é a partir das histerias aversivas à Rede Globo, tão intensamente sentidas nas narrativas desses sujeitos, não somente expressas nas discussões em aula como nas argumentações escritas, que podemos compreender que o curto-circuito gerado por essa experiência hermenêutica (Ricoeur, 1978) resulta possível, pelo menos no nível discursivo.

Da mesma forma que a maioria dos sujeitos pulverizam seu *spectrum* de interpretações nas vozes dos legitimados por instituições (ex.: artistas, jornalistas e políticos), no que tange ao artigo e aos documentários acima discutidos, mais cortejo

inscreve-se nas superfícies do processo de criticidade, destituídos de uma produção mais autônoma de interpretação.

Enquanto isso, minha dubiedade no tocante a adoção e pilotagem de “novos” procedimentos pedagógicos corria paralelo ao processo. Mas, que procedimentos se operamos na contingência? É que não me contentava com a idéia de ter de facilitar o jogo interpretativo após ter dado uma chance para que os sujeitos apontassem seus olhares, independente do que fariam com isso na vida cotidiana.

É até possível que estivessem ocultando posições, compartilhando segredos na minha ausência, em ambientes diferentes onde as gravações aconteciam, *hidden attitudes and agendas*, no dizer de Canagarajah (2000:94), e se re-apropriando de minhas interações e até mesmo de minhas colocações somente para me agradar. Reitero que palavras como *reprodução crítica* e *re-apropriação* são no mínimo problemáticas, pois implicam reconstruir algo a partir de subjetividades de quem o faz. Parece, portanto, que não se trata de uma pura e intocável reprodução crítica. Derrida (1977) é quem me salva de eventuais críticas, pois não creio haver reproduções críticas sem as *contaminações* sociais articuladas pelos sujeitos e sem possíveis influências do *dialogismo* (Bakhtin, 1999). Acredito que a reprodução não é determinista, pois vem com a fonte ideológica, resistência e oposição que lhes são secretas, porém, passíveis de transformação. Os sujeitos de pesquisa não são os mesmos do início. Nem eu tampouco. Ninguém permanece o mesmo numa relação.

Evitemos o equívoco a que somos freqüentemente convidados para oferecer o lenitivo de conclusões. E se não fosse para agradar ao professor, mas antes um firmamento de perspectiva escolhido com ato de fé, sem menosprezar outras visões e, além do mais, bem vindo ao sujeito? Como ninguém transita simultaneamente nas mentes desses sujeitos em tempo real, e como o cérebro ainda constitui-se em mistério, deve haver de tudo, sendo escapável qualquer possibilidade de certezas.

Tais indagações nos perseguem de modo inexorável, merecendo análise renovada. Lembremos ainda que certos aprendizes, e eu me incluo nisso, apreciam o professor que traz inovações e expansões não necessariamente interpretadas como forma de imposições.

A julgar pelo enclausuramento e reclusão de muitos no silêncio, em certos grupos, enquanto eu os monitorava, e pelos *Terminaram?* (=Finished), é de se supor que

eles haviam esgotado as perspectivas acerca de um dado evento, pelo menos aparentemente. E o que faz quase todo professor nessas horas? A minha insistência, longe de ser gratuita, pelo contrário, contundente, fazia com que os aprendizes entendessem que ela lhes sinalizava para mais esforço mental. E se mesmo assim nada é dito, o que faz o professor? Na maioria das vezes, ele acaba apelando para a exposição daquelas idéias que não foram exploradas.

Muitíssimas vezes, exaustivamente, disse-lhes: *People, pay attention. Num é pra vocês acharem que o que eu tô colocando é mais importante que a visão que vocês têm desse assunto ou texto que seja. É apenas mais um olhar diferente. Num vão saí por aí falando que eu tô impondo essas idéias de interpretação.* Daí repleta SE: *Sim mais se você num fala, a gente fica limitado. Eu mesma num táva conseguindo vê essa coisa de poder que circula. Eu acho que isso existe, mas a gente sabe que o povo tá sempre acomodado.*

Nem só de reprodução crítica vivem muitos dos sujeitos. O fator texto escrito ou falado em língua inglesa, tida como hegemônica das narrativas que se dizem mestres, possivelmente evidenciaram influências fortes nos olhares de tais sujeitos. Pistas falsas habitadas nas páginas de certos textos escritos por celebridades ofuscaram o brilho personalista da interpretação “pura”, deixando ressonâncias marcantes no imaginário desses sujeitos.

Por ocasião da rememoração do ataque “terrorista” às torres do *World Trade Center* de Nova Iorque, ocorrido em 11 de Setembro/2001, selecionamos juntos quatro textos da mídia escrita que visam primordialmente dar autenticidade a fatos, por meio de recursos discursivos e midiáticos socialmente autorizados, já que havia pedido contribuições de assuntos que os sujeitos julgassem relevantes para discussão em sala de aula. Três textos foram escritos em Inglês e um em Português. No texto intitulado *Why hate América?*²⁰, alguns líderes e personalidades (Oscar Arias, ex-presidente da Costa Rica; Chinua Achebe, romancista nigeriano; Eisuke Sakaibara, professor da Universidade de Tokyo; Vaclav Havel, filósofo e presidente da República Checa e Felipe Gonzalez, ex- Primeiro Ministro da Espanha) alegam que um sentimento anti-americano tem se alastrado pelo mundo. Os principais argumentos baseiam-se no unilateralismo de George Bush, cujo lema é *If you're not with me, you're against me*; nos esforços concentrados no terrorismo que lançam para um segundo plano problemas

como analfabetismo, saúde, fome e degradação ambiental; barreiras protecionistas desencorajando o livre comércio; e no homem americano visto como antipático, opressor e arrogante e que deseja submissão e não amizade.

*An Apology from an Arab*²¹ é o segundo texto. Aqui, Ali Salem, dramaturgo egípcio e autor de *Journey into Israel*, entre outros livros, critica ironicamente os EUA, responsáveis por infinitas mortes (ex.: Presidente Annuar Sadat, o escritor Farag Fouda e o vencedor do Prêmio Nobel, Naguib Mahfouz) não somente no Egito, como em outros países, bem antes do ataque de 11 de Setembro/2001. O ponto nevrálgico da crítica instaura-se na destruição do mundo Árabe que afeta a educação, arte e economia. Isso é visto pelo autor sob o prisma da política e não da religião. Ele culpa o governo de seu país que contribui para os suicídios, *We have failed to teach these people that life is worth living*. Ao concluir o artigo, o autor faz apelo aos líderes políticos do mundo para, juntos, combaterem a influência daqueles que odeiam a vida.

O terceiro texto consiste no discurso anual do presidente Bush, desta vez intitulado *The State of The Union Address We're winning the War on Terror*²². O presidente Bush celebra, de sua perspectiva, a suposta hegemonia militar que une os americanos para uma espécie de renascimento, acreditando que a competência militar americana sufocou o que denomina de terrorismo afegane. Bush elenca vários atos heróicos e, presente ao discurso, encontra-se Hamid Karzai, líder em defesa da liberdade do Afeganistão. O presidente declara que *...we'll be partners in rebuilding that country* e homenageia os americanos que perderam entes queridos durante o referido ataque. Bush reafirma o ódio e a insanidade por parte dos afegãos e se contradiz ao dizer categoricamente que *...we're winning the war on terror e ...our war against terror is only beginning*.

Finalmente, em *Por que somos odiados?*²³, originalmente uma carta enviada ao presidente Bush, pelo bispo da Igreja Católica da Flórida, Robert Bowan, tenente-coronel e ex-combatente no Vietnã, solicita que Bush desvende o mito sobre o terrorismo. Bush deve explicações do ódio que o mundo sente pelos americanos, ódio este que fora construído pelos próprios interesses americanos. Conforme Bowan explica: *Somos odiados porque o nosso governo tem feito coisas odiosas*. Dado o

²⁰ Newsweek, 09/09/2002. p. 56

²¹ Time, 09/09/2002, p. 48

²² Speak Up, ano XV, nº 180, p.10-11.

²³ BOWAN, R. (2002) Por que somos odiados/. <http://www.bricks.dk/~pbo/howto/comodominar-GENO1.html>.

terrorismo que se voltou contra os americanos, Bowan propõe a restauração dos danos em países como o Egito por via da reconstrução de suas infra-estruturas, do abandono às armas nucleares, ainda que unilateral, e da adoção de um bom comportamento para não ser odiado e detido.

Durante o aniversário do evento de 11 de Setembro, sugestões para a discussão desse tema foram feitas em sala de aula por um dos sujeitos de pesquisa. O discurso de Bush deveria ser, “idealmente”, o primeiro a ser usado para que os sujeitos não fossem influenciados pelos outros textos. No entanto, iniciamos com os outros três, pelo fato de um dos sujeitos ter encontrado o discurso de Bush na revista *Speak Up* após as discussões terem sido iniciadas e também pela própria natureza das aulas, ou seja, contingente. Não há garantia de que o sujeitos de pesquisa possam ter sido influenciados pelas idéias dos líderes que criticam Bush. Percebi que alguns sujeitos tinham pouco conhecimento prévio acerca do assunto em questão, o que nos levou a optar por textos com diferentes perspectivas a respeito do referido evento.

Na próxima parte, atendo-me ao que aconteceu quando da discussão desse assunto, à luz da teoria de Bakhtin (1999) sobre *heteroglossia* e/ou *dialogismo* e/ou *polifonia*, bem como da noção de *logocentrismo* de Derrida (1997).

Retomando o contexto da coleta de dados dessa investigação, gravei e transcrevi as discussões em grupos e coletei argumentações escritas. O que mais vislumbra, na perspectiva desses professores de inglês, com relação ao evento de 11 de Setembro, é a imagem denegrida de Bush causada por seus próprios atos, e possivelmente provocados por umas das minhas falas: *Whoever feels ready may start criticizing, defending, arguing, and the others may interrupt and expose his or her views, all right?*

SO: When Bush Said ‘If you’re not with me, you’re against me’, this is the big evidence that they want our dependence and of all world. Therefore the USA want control the world because they want the power about petroleum and they are capable of die or kill to keep the power. They are worrying the world.

SF: Bush is arrogant...When he mentions in his speech, that women are free and are part of Afghanistan’s new government, he is totally ironic, because women aren’t free in Afghanistan...

P: *But if you were American, wouldn't you feel well being respected and above all protected by your president?*

SN: (não respondendo diretamente a minha pergunta) *They want to be respected however do not respect nobody. Their culture is celebrated all the time but other's cultures are..., disrespected constantly...I guess he's very authoritarian...the terror can not be faced with terror.*

SG: (reforçando) The Americans don't want partners, but servants. ...are harvesting they have planted, because they planted poverty through the several not developed countries, exploration and economic exclusion... through their communication means show to the world that they are defends of the oppressed but, actually, they are oppressors...

De acordo com esses pensamentos, a luta pela manutenção da hegemonia ultrapassa limites éticos e coletivos, na medida em que desrespeita não somente outras culturas e interesses materiais como principalmente a vida humana. Nesse quadrante, os sujeitos apresentam-se como que nutrindo-se dos discursos dos líderes mencionados nos artigos em estudo. As posições sociais de tais líderes, representando instituições, conferem legitimação a discursos de manipulação hegemônica. Os sujeitos apresentam-se como vítimas passivas do *poder simbólico*²⁴, resultante da eficácia de tais dizeres autorizados. Ao parafraseá-los, apelam para discursos de ordem religiosa, científica para crucificar Bush.

No afã de defender o Outro (ex.: Afeganistão), esses sujeitos parecem se aproximar do abismo *logocêntrico*, composto de *opostos binários*, conforme explica Derrida (1977). Essa noção, criticada por Derrida, pressupõe a existência de um centro fixo que deixe para as margens tudo aquilo que possa conferir sustentação ao próprio centro. Quem está no centro é quem dita as regras do jogo. Logo, estando nas margens, o sujeito aparentemente não teria possibilidade de se mover, pois estaria dominado pelo seu dominante.

Ora, quando os sujeitos insistem em enxergar Bush como sendo o único sectário, o único propagador do mal, carregando toda a culpa do evento, os sujeitos estão se

²⁴ De acordo com Bourdieu (1991:126, 1998:89), essa noção refere-se ao uso da linguagem autorizada por *ritos de instituição*. O porta-voz, de sua posição social, concentra o *capital simbólico* acumulado pelo grupo e honra o *skeptron*, ou seja, o despotismo, que lhe é conferido.

afastando de uma contextualização maior e sugerindo que Bush se desloque para as margens, cedendo a vez para os afegãos. É nesse momento que Derrida nos alerta para o perigo de uma mera troca de posições entre os dois pólos, o que resultaria em outra hierarquia rígida de valores e, por conseguinte, numa narrativa *monotópica* (McLaren, 2000a:196), isto é, unidimensional.

Buscando dismantelar essa visão *logocêntrica* ou o desejo maniqueísta/ocidental, e assumindo o caráter indutivo do exercício, sugerimos que os sujeitos pensassem na seguinte questão: *Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?* Em resposta a isso, vejamos alguns excertos da pesquisa:

SR:... and Bin Laden they manipulate the people in the same manner than Bush does....Suddan Russein has a shelter under the soil just for him,...he's very intelligent. These people are all the same, farinha do mesmo saco...

SJ:...I say oh Bin Laden is not a bad boy but, é but he isn't a Robin Hood too. Any country...they impose their conditions in all people then, why...freedom?

SQ:...There are two sides in all things of life. Nobody or nothing is just good or just bad, this depends on situation. For exemplo: the Brazilian traffic code is good because it helps avoid traffic accidents but it is a fine factory, as well...

SC: ...if you ask to an American man about terrorism attack, he probably will say that United States are the most powerful country of the world and they must dominate poor countries. It is an American view and we cannot affirm that is true, because there are other position about this subject. For someone who was born in Afghnistan, United States represent danger, several people do not accept the American power and consider that American people are very bad.

É navegando por esses vórtices das narrativas/dizeres dos sujeitos que vamos mapeando características que se impingem à capacidade de interpretação dos mesmos. Após a indução do raciocínio de alguns sujeitos, percebemos certas críticas que **aparentemente** caminham para uma postura mais dialética no tocante à apreensão do

cenário de 11 de Setembro. Entretanto, SR e SJ universalizam significados históricos locais; ao justapor culturas distintas, acabam nivelando as diferenças.

Testemunhei em muitos momentos que houve críticas reproduzidas e não necessariamente produzidas. Acredito que, como a maioria dos textos foi escrito em inglês e/ou abordou perspectivas de personalidades e líderes famosos, possa ter havido uma influência nesses sujeitos fazendo-os reverenciar tal visão de mundo. Destarte, os sujeitos aparentemente compreendem, reconhecem e legitimam coletivamente a eficácia do discurso autorizado e consagrado pelos líderes anteriormente citados.

Mas se o poder hegemônico também reside na legitimação e na crença coletivas dos que estão na platéia, isso não significa que eles não possam resistir e, mais do que isso, transformar sub-reptícia e ativamente as estruturas do poder hegemônico no subterrâneo da linguagem autoritária, conforme atesta Gramsci (*apud* Fairclough, 1994:58-59).

Mesmo após o exercício de proposta mais dialética, a meu ver, os sujeitos não enfocaram as visões maniqueístas de tais líderes. *Se há um dominador é porque alguém deixa ser dominado também*, poderia um leitor problematizar. Mais do que isso, os sujeitos não elaboraram um discurso contra-hegemônico dotado de novas subjetividades e de poder de transformação do próprio meio, *agência histórica*, no dizer de Bhabha (1994), para desafiar *efeitos de verdade* (Foucault, 1979) o que, segundo Maclaren, *...justificam que 1% da população controle as vidas do resto por meio da exploração de seu trabalho e da colonização de sua capacidade de resistir, sonhar e pensar de maneira diferente*. (2000b:32)

Conforme insinuei anteriormente, discorreria também sobre o que aconteceu ao discutirmos o desenho animado intitulado *Simpsons*. Segue aqui um breve resumo.

Este *cartoon* produzido por Americanos mostra imagens estereotipadas a respeito do homem e da mulher brasileiros. O homem é apresentado como malandro, seqüestrador, desonesto e viciado em mulheres. A mulher, por sua vez, é aquela que, como produto, exporta beleza tropical. Geograficamente, o Brasil é composto pelo Rio de Janeiro e pelo Amazonas. As categorias culturais enfatizam o carnaval, o futebol e os crimes. A história é banal: uma

garotinha Americana convence os pais a vir para o Brasil em busca do amigo brasileiro, órfão da favela, que adotara via uma ONG, que não se corresponde mais com a garota via internet, pois, está desaparecido. Ao desembarcar no aeroporto as confusões iniciam. O episódio aborda questões associadas ao erotismo que a televisão brasileira incita sobre as crianças, a obsessão pelo carnaval e futebol, as favelas com o que há de mais violento, ou seja, o seqüestro de estrangeiro à mão armada, vícios e trapaças na delegacia de polícia e a putativa natureza irreverente da sociedade como um todo.

Dos levantamentos realizados, notei que houve uma certa revolta por parte dos sujeitos. Defenderam que o *cartoon* é realista para a perspectiva do estrangeiro, e mesmo assim com algumas ressalvas. Analisarei estas ressalvas nas páginas seguintes. O caráter estereotipado de injustiça permeou o discurso, suscitado por um dos sujeitos que no final da sessão de vídeo dissera:

SN: *This is a stereotype of Brazil, isn't it? I can't believe it!*

Tentando futricar perguntei: What's the stereotype here? Does it have to do with the idea of centre and margin? (Já havia explicado em aulas anteriores essa noção Derridiana), e essa pergunta que fiz culminou na crença de que realmente existia no *cartoon* um estereótipo do Brasil. Os sujeitos reclamaram a ausência de aspectos positivos do Brasil (moral, cidades, costumes,) ainda que com exceções mínimas:

SN: *...the Brazilians are stereotyped, as a lazy and liberal people...the cartoon generalize the violence here.*

SM: *...show what they have interesting so they only focus bad thing about our country. It is what they what sell about us abroad.*

SL: Although the cartoon presents a critical view of our social reality, it lacks a sound knowledge about Brazilian people and their culture. In fact, they don't worry to

show any positive aspect of the developed sites in Rio...as though the country were built up only with people in need, outcasts and criminal.

Encontramo-nos aqui diante do desejo de moralizar o *cartoon*, ou melhor, de moralizar a mídia, de desconstruir narrativas tidas como mestres e impor perspectivas mais abrangentes sobre o Brasil. Muitos, quiçá, crêem no interesse Americano de depor contra o Brasil. Os comentários nervosos convergem para uma homogeneização que acredita que todos os países ditos ricos nada ou pouco conhecem sobre o Brasil. Cria-se assim uma tonalidade maniqueísta (ex.: rico x pobre). Contudo, dirigindo-me a SM e SR: *You two said you've been to Spain. So, Do the Spanish people you talked to, share the same idea shown in this cartoon?*, tais sujeitos contrapuseram-se a essa visão e enveredaram por zonas críticas menos freqüentadas até então:

SM: *In a book I saw in England when I was doing a course there, for two months, I saw the book of the landlady's daughter, there was only Brasília and slums...I think our image abroad is the worse because we sell this image when you saw carnival woman who dance all the time...*

SF: *woman without clothes...*

SM: *men who rob money, all the worse comes from Rio so you build day by day a bad image...*

SF: The people have motivo to construct this image of Brazil because abroad the people don't have good ideas about Brazil...I believe the school abroad don't mention anything about Brazil so the people is ignorant, for example when I went to Spain for three months, a person asked me: Oh you have bathroom, you have jungle? In your house you see forest Amazon, you see monkeys on the trees? I feel frustrated because I saw that people don't have knowledge about Brazil.

SR: I know this because I went to Spanish to visit relatives and they think the same...Indians are all the locals...things aren't in films é como chama antes do film, uma reportagem. When they show about Brazil...they don't show for example we are very adiantados in cirurgia plástica, they show only favelas...if you know other countries you can compare but if you only live in Brazil you can't. You know that

Brazilians are very hospitable but we are very disruptive, we don't accept this I go there 5 or 6 years...It's difficult, some things is bad there, some thing is bad here.

No momento em que admitem certa parcela de responsabilidade da repercussão negativa que o *cartoon* promove, esses sujeitos estão negando aquilo que Derrida teoriza a respeito de *logocentrismo*: não há uma visão única, no caso a do americano que pretende vender ao mundo toda esta idéia estereotipada do Brasil, colocando-o marginalmente e fazendo permanecer a preponderância da visão americana. Na realidade, Bakhtin (2000) alerta para o fato de que não são representações, mas, sim construções que fabricamos ao interagirmos com o *cartoon*, e trazendo outras vozes que nos permitem ultrapassar a visão maniqueísta americana e enxergar o *cartoon* com diferentes perspectivas, sem diminuir nenhuma. A existência desta rede de perspectiva já existe independente do ponto de vista pessoal do indivíduo.

O *cartoon*, na perspectiva dos sujeitos, em geral, demonstrou que a diversidade cultural foi abordada sob a ótica essencialista de identidade, provocando a homogeneização das diferenças do brasileiro e do Brasil. O efeito principal de sentido é o de idealizar os valores e as representações negativas da realidade sócio-ideológica deste povo, marginalizando o Brasil e distanciando o espectador das relações histórico-sociais que constituem as diferentes culturas. Aparentemente, os sujeitos estão construindo de forma magnânima seus imaginários e visões contra este estereótipo, e enxergando a complexidade das culturas brasileiras, e não da cultura brasileira como a única, e pensando dialeticamente nesta relação cultural como construção de sentidos e não de significados já impostos pelo *cartoon*.

Como fina sintonia desse capítulo, não admira que a próxima parte ofereça um esmaecimento militante das relações críticas, fomentando a reprodução de estereótipos.

3.2. REPRODUÇÃO CRÍTICA: Leitura de artigo de revista e conto literário

Nesse sub-capítulo atento-me a alguns outros elos constitutivos do processo de criticidade que se plantaram de maneira escandalosa, por assim dizer, nesse campo de reprodução crítica.

Dessa vez, o eixo das discussões, cifrado por uma clima de crise quase que insuperável, desloca-se para o traço fundador que semeia mais reiteraões de imagens estereotipadas. A essa altura do processo, os sujeitos de pesquisa já desconfiavam que, com as minhas inserções, deveria haver algo mais a ser explorado no que tange à interpretaões de um determinado assunto. Não sabiam exatamente o que eu esperava deles, se é que deveria esperar, porém, suspeitavam que havia espaços para maior expansão de seus olhares.

Em tempos onde nossas (minhas e de meus sujeitos de pesquisa) respirações estertorantes e nossos olhares críticos reinam tacanhos, corrosivos e deletérios, o estereótipo de certos valores construídos e reconstruídos por autoridades e instituições parece ter o que nos ensinar.

Surgia, assim, a infindável necessidade de re-examinar a minha interação, de compreender melhor como a reprodução poderia ser re-apropriada com maior reflexão e agência crítica e de tentar desvendar valores escondidos no interior de nossos discursos.

Constituindo-se num convite à reflexão central de arsenais da produção de sala-de-aula, isto é, da profusão de diferentes assuntos a serem debatidos, esse relato quer dar a ver o fervor de tais debates e também a minha ação pedagógica prisioneira de contingências. Em uma das aulas, iniciei a minha interação da seguinte forma:

P: Shall we go on with these let's say novelties or would you rather deal with English for the Teachers?

Maquinação maliciosa e ferina a minha de provocá-los sabendo que os sujeitos diriam *Não* a essa pergunta. O livro didático, *English for the Teachers*, já não fazia tanto sentido a essa altura do processo, não pelo nível de língua inglesa, *per se*, mas sim, por estar tão além da realidade na qual se encontravam. De conteúdo europeizante, o livro expunha os sujeitos à baixa auto-estima, fazendo-os sentir inferiores, incompetentes e despreparados, conforme manifestavam em aula. Ironia, sarcasmo, humor e paródia tomavam forma de oposição ao conteúdo do livro. Exceto pela necessidade lingüística, uma ou outra prática de *listening comprehension* e mesmo assim com contextos a serem adaptados aos dos sujeitos, e para a economia de fotocópias de materiais extras, pois cada professor no IPLI possui uma cota de cópias, o *English for the Teachers* ia perdendo espaço nessas aulas. Importante é mencionar que os sujeitos recebiam o material didático gratuitamente, podendo caracterizar um outro motivo que os favorecia a não usá-lo, diferentemente dos outros estágios anteriores em que as provas seguiam à risca o conteúdo dos livros didáticos.

Para o escrutínio minucioso de um observador, aos obcecadamente preocupados com avaliação e, portanto, notas, isso agradava. Porém, havia ali uma turma que já não se embrenhava tanto nas propostas de prática lingüística. Iam gradativamente sobrepondo o exercício de criticidade ao lingüístico.

Esse mapeamento do cenário e a checagem da chancela dos sujeitos para prosseguir com a criticidade favoreciam o arregimento de novos quadros para novamente desafiá-los. Neste capítulo, revistas e um conto literário dão o assunto.

O objetivo inicial era o de tentar trazer à tona questionamentos dos sujeitos às grandes envergaduras estéticas, éticas e ideológicas desse material. Para iniciar, contextualizo as revistas *Cosmopolitan* e *Nova Cosmopolitan*.

Trata-se de dois artigos semelhantes: na realidade, o segundo é tradução do texto original, em inglês, sobre sedução, utilizando todos os recursos midiáticos usados pelas duas revistas femininas acima mencionadas. Devido às exigências dos segmentos de mercado, as duas revistas são heterogêneas, justapondo seções não necessariamente inter-relacionadas. O perfil da leitura é engendrado com a finalidade primordial de vender espaço à propaganda e secundariamente à venda da própria revista. Os questionários e os horóscopos (tema do texto supra) enfocam o sucesso sexual e outros aspectos da feminilidade como objetivos a serem trabalhados exclusivamente pela mulher se ela pretende ser o objeto do desejo masculino e, ao mesmo tempo

monopolizadora do relacionamento, da perspectiva do produtor de tais textos. As duas revistas partem de um princípio homogeneizante: a difícil arte de ser mulher diante de um homem também projetado como difícil, como se todas concordassem com essa premissa. Elencam dicas para *des-problematizar* esse homem.

Esses textos foram eleitos para análise como possibilidade de estudo de cultura dita popular por meio do discurso supostamente científico, ético e, portanto, de suposta credibilidade. Assim sendo, haveria espaços para possíveis discussões sobre *opostos binários* (Derrida:1997) como, por exemplo: homem x mulher, mulher objeto x mulher sujeito, mulher doméstica x mulher profissional, mulher privada x mulher pública, mulher passiva x mulher ativa, mulher tradicional x mulher moderna, produtor x leitor, mulher individual x mulher social, mito x realidade, beleza natural x beleza artificial, identidade (Hall:2000), poder e saber (Foucault:1979) e *dialogismo* (Bakhtin:1999).

Insisti no poder da ideologia crítica subjacente a estes textos, que poderia estar presente nos debates e/ou argumentações dos sujeitos. Os pormenores marcantes da ótica dos sujeitos encontram sua base numa crítica acirrada sobre tais revistas, chegando a não se fixarem nos textos em questão, durante o debate. Quando vistas dessa perspectiva, tais revistas, nada inócuas, exploram o corpo feminino com todas as apelações e aberrações possíveis, criando-se, assim, um encadeamento de idéias e serviços com um objetivo declarado: lucrar. Este negócio altamente rentável efetua-se pelo viés da venda de um sonho, uma ilusão, uma fantasia, enfim, um falso hedonismo.

Não tardou para que eu iniciasse com uma exposição sobre o que mais chamava a atenção deles, exibindo uma transparência de uma das capas das revistas e com perguntas do gênero: *Do you like reading women's magazines? Why? What kind?* Alguns diziam que sim, a maioria, às vezes, outras, definitivamente, não. Prosseguia: *What appeals to you in this cover? How is the woman represented here? Is there any other possibility of representation?* E com isso, todo um filão de debate abria-se acerca das revistas, revelando sua natureza altamente apelativa. Eles já não se sentiam mais precoces no que diz respeito ao nível de linguagem e demonstravam, pelo menos aparentemente, gosto desenvolvido, forçado ou naturalmente, pelos debates.

Os sujeitos querem dar a ver uma visão que resulta quase coletivamente: a da histeria feminina quando se sentem ofendidas e o desejo ardente de negar que não são afetadas pela mídia. A preocupação maior é a de atacar e marginalizar tais revistas e não tentar compreender como elas significam e que efeitos de sentidos são gerados, já que

tão populares:

SL: *It's only about rubbish.*

P: *I beg your pardon darling?*

SL: *I said (autoritária) it's rubbish in Brave New World love wouldn't exist for intellectual, Alpha... I refuse to read this because it's no relevant at all. It's a waist (ortografia original) of time.*

E se os meus sensores não me enganam, isso era só o início de uma longa briga entre duas mulheres e a classe toda assistindo-as de camarote.

SJ: *But liste... in Playboy there are topics very...interesting I read about wine...we have preconceito about Playboy... it's not only sex there are articles, very interesting... about live alone... travels... its abrangente... the editor... try involve all people...mainly the high social class.*

Olhares de reprovação e, ao mesmo tempo, de quem deseja ouvir mais.

SL: *Oh come on! As a teacher you have to teach other values which are more important than this. These magazines include prejudice agaisnt people that are not in accordance with this.*

SF: ...it is a great way to construct false ideas about determinated points, but also, it can be a way to put the women's intelligence in second plane...women only as a desire's object...in the competitive labour market, women are occupying better posts not only for their appearance, but also because they are able to show their cultural view standard.

SN: When it approaches a more crucial point, like politics, economy or occupation, these articles are superficial...Cosmopolitan treats women as a sexual object...as if the most important thing in their lives were the sexual pleasure. Besides that, the woman is a professional, a mother, a person that participate actively in the world too...in your free time you can have pleasure and relax through reading

magazines like Cosmopolitan and Nova.

SC: *Acrescenta o quê exatamente?*

SJ: *Improve my knowledge , when I was Young I read Sabrina, Júlia, Momentos íntimos e I acquire habit for read e me tornei a person more critic.*

Mais olhares de reprovação e silêncio. Certamente, o conceito de criticidade foi interpretado de formas infundáveis por alguns. De volta à estaca zero, não resisti à intervenções. O que me preocupava era o conceito de ser crítico sendo articulado pelos outros em meio a esse duelo. Mas antes que eu pudesse falar, fui tomada de surpresa:

SR *And you teacher, what would you do if you have a dolescents reading this kind of magazine?*

SL (interrompendo): *I´d throw in the dustbin.* (irada)

SJ: *That´s worse, next day he will read Playboy in school, with friends, at internet and this is bad.*

SL: *But in front of me, never. I can´t stand it.*

SB: *gente, we teachers have to teach about sex in school, tá lá nos PCNs. Agora tô entendendo porque que a teacher traz essas coisas prá gente.*

O desmoronamento de todo um processo estava nascendo. Com liberdade, o debate não terminaria. Interrompi todos e disse:

P: *Well, going back to what you asked me SR, in principle I have nothing against these magazines. The problem is people cannot read them for 24 hours a day! It´s not a matter of likes or dislikes in this debate. They exist regardless of our existence! For example, get out today, you´ll see many outdoors with women almost in nude, turn on the TV at night, go to the cinema, access the internet, they´re there. We´re all affected, one way or the other. Do you think the media is really interested in changing your mind, in modelling you as its main aim? Tell me?*

SR: *No, they just want lucro.*

P: *Exactly! And they even sell lies to make profit. This is what my aim here with this rubbish was; to make you mothers, teachers, whatever, aware of this. For God's sake, try to understand my point in this very moment. I'm not encouraging or discouraging you to read these magazines but to be conscious of how the media operates.*

Indubitavelmente, a minha fala autoritária desapontou muitos daqueles que criticaram colegas que por um motivo ou outro gostavam de ler revistas afins. Esses últimos, provavelmente, se sentiram acanhados com o meu alerta. E isso me conduz a re-examinar a minha interação, pois os sujeitos têm consciência da questão do poder do professor, de sua fala autoritária e, muitas vezes, optam pelo silêncio para não serem penalizados e expostos à crítica em público. Como desvendar seus valores escondidos e seus comportamentos atípicos carregados de significados, cada um deles com sua vida de relativa autonomia mesmo em sala de aula?

Como mostraram os sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo que a mulher é explorada, ela se permite vivenciar esta fantasia acreditando que, ao comprar a revista e seguir os preceitos prometendo resultados imediatos e mágicos quanto a estética, saúde, sucesso profissional, sucesso no relacionamento amoroso, ela se transformará numa mulher cobiçada tanto quanto a modelo da capa da revista que comprara. Esse plainar na superfície de desejo, no entanto, é abandonado quando se percebe que não comprou um estilo de vida mais abrangente e coerente com o que fora prometido nas receitas de beleza e sucesso.

Apelando para recursos da tecnologia avançada, a linguagem visual (fotos, cores, diagramação) é eminentemente apelativa (ex.: *Lust Lessons Cosmo's Astro Seduce-Him Cards*) propõe o *merchandizing* como parte da estrutura narrativa, isto é, a mensagem da propaganda seduz muito mais que o produto ou a venda em si. Os sujeitos acabam operando um conflito individual e social na medida em que o simples fato de serem curiosas, tanto na sala de aula, ao lerem a respeito de seus signos no horóscopo, ou nos consultórios médicos, conforme atesta SM, e nas horas livres, afirmadas por muitos -, caracteriza a responsabilidade, a cumplicidade e um prazer ambíguos, ou seja, repudia e se encanta com as armadilhas midiáticas que eles próprios (sujeitos) criticam.

A cobrança pelo moralismo esvai-se nessa ilustração.

Observei ainda que as percepções sócio-culturais destes sujeitos variam; porém, são certamente influenciadas por fatores culturais comuns que presidem nesta *identificação* (Hall, 2000), por exemplo, a curiosidade de saber a respeito da própria imagem que daí emerge ou a imagem que esses sujeitos-leitores gostariam de possuir sobre si mesmos. Sobre gêneros considerados populares Mumford (*in*: Geraghty, 1998:118) tem o que nos ensinar:

...the idea that genres and forms previously seen as ‘minor’ because they were produced and/or consumed by non-dominant groups may have even more to teach us about how culture operates and how ideology is enforced than the traditional canon.

Destarte, fica claro para os sujeitos pesquisados que os textos causam uma certa frustração, não raro permeada pelas narrativas do sujeitos, por vários motivos, a saber: não apresentam “desafios” intelectuais, coisas que os mais desprovidos culturalmente sabem decifrar; as revistas são vistas como instrumento de criação de realidade, posicionando o leitor como árbitro; é um espaço no qual os consultores em comunicação ganham aparência de competentes, visto que evocam o ordinário a ponto de parecer extraordinário, resultando, porém, uniforme e banal.

Ao confessarem as olhadelas e folheadas no consultório e/ou nas horas “livres”, a acusação às revistas dessa natureza, tão freqüentemente festejada, deve ser vista como suspeita na medida em que ocultam identidades, mostrando-as por meio do reconhecimento das vozes discursivas que os constituem.

O que os sujeitos não percebem também reside no fato de que essas revistas femininas, e toda a mídia em geral, visam primordialmente ao lucro (Andersen, 1998: 16). A preocupação de impor uma ideologia, um estilo de vida e um padrão de beleza feminino tornam-se secundários; a mídia poderá apelar para a venda do oposto de gostos e necessidades tidos como legitimados, se necessário for para melhor capitalizar as vendas. Ninguém está sendo oprimido nesse jogo que a revista feminina e o seu público propõem num empreendimento em conjunto.

Um outro aspecto relevante que não fora mencionado nos relatos dos sujeitos

reporta-se para a idéia de que o conceito de beleza feminina, por exemplo, não é sequer construído unicamente pelo homem, mas, sim, imposto a ele na medida em que tal conceito não corresponde necessária e homogeneamente aos gostos de todos os homens. Tal conceito não passa de uma criação social, localizada num tempo e espaço sócio-histórico em constante mutação. Há ainda as diferenças culturais: para a revista americana, o tão cobiçado homem apresenta-se menos bronzeado que a imagem correspondente na revista brasileira, talvez em função do clima brasileiro tropical, propício a essa preferência de cor de pele, como se todas as brasileiras tivessem o mesmo gosto.

Um outro cenário que favoreceu a reprodução de estereótipo referiu-se à discussão do conto *Death of a Boy*. Esse conto de Chinua Achebe é, na realidade, um conto derivado de seu romance *Things Fall Apart*.

Trata-se de uma história típica da sociedade Igbo/Ibo, da Nigéria. Quando uma mulher era assassinada, ao viúvo concedia-se uma mulher e a Okonkwo, chefe do clã, um garoto para ser criado por ele. Por ordem do oráculo, esse garoto, Ikemefuna, deveria ser sacrificado. Acreditava-se que a morte de uma criança evitaria a morte de muitas pessoas naquela sociedade. Assim, Ikemefuna foi sacrificado na floresta, conforme o ritual religioso, por um grupo eleito e pelo próprio pai de criação, Okonkwo, que resistira até o último momento. Perturbado a vida toda pelo fato de seu pai não ter tido títulos e, portanto, desprovido de prestígios e fraco aos olhos daquela sociedade, Okonkwo executa o ato mortal abreviando a vida de Ikemefuna por medo de ser visto como frágil.

As interpretações que mais prevaleceram sobre o conto mostraram uma forte resistência a compreender o desconhecido. Nos excertos que analisarei, há posicionamentos um tanto quanto rígidos tanto na primeira *contingência* (Bhabha, 1994), ou seja, imediatamente após a leitura do texto, como após esclarecimentos por parte do professor.

Mesmo durante a leitura do texto em questão, a minha observação se exercia dessa vez acompanhada de um superego mais sólido prevendo ínfimas contra-reações. Em verdade, a observação não resulta imediatamente de um julgamento, mas, se é escrupulosa, ela mantém uma consciência dentro de uma certa objetividade, e não somente de subjetividade.

Expressões severas e reprovadoras estendiam-se pelo grupo todo. SE não participou da discussão: estava sendo submetida a uma cirurgia dentária complicada e urgente. Ao retornar às aulas, as colegas já haviam influenciado a sua visão sobre o conto. Lembro-me quase com exatidão a célebre cena em que um vigiava, com o canto dos olhos, o outro na expectativa de quem quebraria o silêncio pela primeira vez. E de repente, sem precisar de impulso algum, as vozes de alguns, de lacônicas, tornaram-se mais claras, sonoras, com a qualidade de articulação e autoridade de um ator que aprendeu a colocar sua voz. As palavras se espaçavam, as sílabas escandiam-se, *this-is-cruel, this-is-vio-lence*.

Acolhi essas “confidências” e, mais tarde, os choques dos assombrados e extenuados com a placidez que normalmente se espera de um professor calmo e sábio. Estavam enojadas do conto e colocavam em xeque se ainda, ou melhor, se alguma vez gostaram de mim ou não, e como iam continuar nessa empreitada.

Há um desejo de condenar *Okonkwo* (personagem central) da mesma forma que este sacrificara o garoto visto como inocente, fazendo prevalecer a visão ocidental:

P: *What socio-cultural factors or aspects are there?*

SI: *...some cultures mainly in Africa had developed strange beliefs including human sacrifice to please their gods...the first impression I had I read the text was a little frustrating because we live in a free country where people have a different way of life.*

P: *What factors influence them to behave like that?*

ST: *...I felt sad, worried and shocked because my culture is completely different of theirs.*

SG: When I read Death of a boy I was shocked, because for us this kind of sacrifice is terrible, is difficult for us accept that somebody death even to be innocent I

remembered the death of Jesus Christ, but was different, Jesus death for our sins, what happened in death of a boy was the culture of tribe perhaps to be similar what Jesus did in the past for their point of view, perhaps for them, they don't know what Jesus Christ did. They change the mean and know that they was right. After the clarify I kept shocked for me the date of our death belongs to 'God'.

SG: *...for me is inaceitável*

SD: *today there are many people cultivam this culture. For example Osama Bin Laden. The people who agree with him think they die to conseguir a salvação, to go to heaven, homens bomba*

SG: *eles colocam bombas acreditando que oferecem a vida to heaven*

SD: *and these people are innocent too...*

P: *What was your impression SD?*

SD: *My first impression absurd because as SG said, one person dies to save many lives is an absurd*

P: *and you SH?*

SH: *I was shocked and after analyzing, it's inaceitável. I don't accept their culture because the innocent died.*

Esses sujeitos são coerentes com uma visão de mundo atrelada aos seus *locus de enunciação* (Bhabha, 1994), ou seja, ao contexto sócio-histórico e ideológico em que se posicionam, remontando a visão ocidental. Nessa perspectiva, os sujeitos anseiam pela causa e consequência, pelo desejo de explicação por tudo, explicação esta que se coaduna com o conceito de *tempo-espaco eurocêntricos* (Bhabha, 1994). Conforme atestam Gadamer e Ricoeur, *a narrativa é uma forma de manifestação discursiva de um tipo específico de estrutura de tempo* (in White, 1994:31). Neste caso, o tempo-espaco reclama linearidade e progressividade. Embora a linguagem escrita não registre a exaltação e até mesmo o desconforto físico de alguns desses sujeitos, a identidade dos mesmos aproxima-se da *identidade substantiva* (Bhabha, 1994), isto é, uma identidade que se distancia da *postura etnográfica* e, portanto, tem dificuldades em colocar-se na perspectiva do Outro.

Essa espécie de miopia faz com que tais sujeitos congelem e isolem o evento “morte de uma criança inocente” como salvação de muitas vidas, de acordo com o conto. Isso se configura estranho e inadmissível, considerando-se a cultura localizada. Estariam eles passando por um processo de *logofobia* (Foucault, 2000:50-51), ou seja, temor à pluralidade de significados que este evento poderia assumir? Aparentemente, sim. É o autor quem explica:

Há sem dúvida, em nossa sociedade...uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem...do discurso.

O medo do desconhecido, do exótico e de uma espécie de xenofobia e o desejo de *ordem do discurso* (Foucault, 2000:50), de linearidade, de causa e consequência, bloqueiam o exercício da tradução cultural. Os sujeitos não alcançam que, independentemente da opinião pessoal, as diferenças culturais já existem. Portanto, não se trata de uma questão de simplesmente concordar ou não com as diferenças culturais, pois seria uma ilusão tentarmos apagar o fato. A morte é focada como violência. Visto por esse ângulo, Foucault propõe *questionar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante*. (op. cit. p.51)

É nesse momento que o conceito de *suplemento* de Derrida (1978:145) faz-se relevante. Parafraseando-o, existe uma lacuna inerente entre o significante e o significado que implica a dimensão histórica e social da percepção da linguagem, de sorte a desestabilizar o processo sógnico.

The overabundance of the signifier, its supplementary character, is thus the result of a finitude, that is to say, the result of a lack which must be supplemented. (op. cit p.290)

Isto geraria a ambivalência do signo que desbanca a noção de plenitude do

referente (analogamente falando, a plenitude do olhar eurocêntrico dos sujeitos nesses excertos) e instala o jogo da *differance*. Esta *differance* possibilita o questionamento de dicotomias fixas e abre um *espaço-entre*, pois não há como definir a plenitude de origem e fim; há um deslocamento que proclama o fim das certezas autoritárias (Menezes de Souza, 1992:41)

Quando nos reportamos ao questionamento das dicotomias fixas, estamos realizando intertextualidade e apontando para o conceito de *oposições binárias* de Derrida (2000). Em concordância com Bhabha, Derrida preconiza o *jogo flexível de sentidos* e, dessa forma, não se restringe a uma única posição privilegiada – no caso dos sujeitos à visão ocidental e cristã em detrimento da perspectiva da sociedade Igbo.

Mas nem todos os sujeitos reagiram dessa forma, unilateral, por assim dizer. Percebemos nuances de opiniões fazendo certas narrativas girarem em reflexões mais cuidadosas, iniciadas pela minha intervenção, de modo que a idéia de mudança dialética resulta possível, pelo menos a quatro paredes.

Apesar da minha memória apresentar-se fragmentada, subversiva e incerta, por assim dizer, preexistia nessas aulas uma vontade congênita de participar. Extenuada como me pegava, meu esforço por respeitar, tanto quanto possível, as posições dos críticos em relação ao texto, acabava produzindo inferências e incursões demasiadamente diretivas e tangíveis não só por meio de meus enunciados, mas, também, pelas minhas expressões, que iam firmando um perfil interpretativo desejado. Talvez, mas não se trata de uma pesquisa empírica.

Isso tudo aconteceu, talvez pelo curso de meu pensamento em aula guiar-se por um ideário que acreditava que o mundo precisa de mudanças e que o raciocínio desses sujeitos careciam de desafio, de ter de raciocinar pelos interstícios e por achar que tivesse o dever de assumir o risco de nadar contra correntes. Não que a criticidade deles se apresentasse zerada. Não há crítica, mas sim, críticas. Na tentativa de fazermos o bem, muitas vezes produzimos o mal. Às vezes *o sim*, torna-se *não*. Mas essa concepção de *bem* também está na negociação com o que concebemos ser o *mal*. Nessa espécie de vingança do meu ser *sujeito* e *objeto*, pois penso a sala de aula e essa me pensa também, seria o pensamento que injeta incerteza no mundo e vice-versa?

Se a sala de aula é paradoxal, então é preciso evocar um pensamento paradoxal e incerto e fazer disso uma regra do jogo para abandonarmos a pretensão às verdades e às

garantias. Qualquer forma que culmine em ativismo pedagógico sem conclusão definida. Era a minha vontade de crer que estava ensinando mais que aprendendo. Onde:

P: *Ladies, pay attention! (batendo palmas para silêncio e atenção total) Are you able to imagine a society without prejudice, paradoxes, conflicts? If we died today, what image would we leave to people who know us? That we were, were perfect? What's wrong and right varies from person to person, from family to family and so on, huh? Therefore, the conflicts will always be there? What do you think?*

Isso deve ter rendido infindáveis interpretações a respeito das quais nunca saberei com certeza. Creio, por outro lado, que comentários desse tipo, que tentam conduzir os sujeitos à reflexão e/ou conscientização, representam um esforço a mais na discussão de como significam os valores culturais para uma dada sociedade, incluindo a própria.

Concebo como uma das minhas pechas que carrego por esse processo de criticidade de tempo em tempo, o de crer que há muita reflexão sobre concepções complexas para pouco avanço na prática pedagógica, o que deixa a minha função ora difamada, ora lenda viva para os sujeitos. Neutra? Pouco provável. Mas, se tudo tem a sua vez no cardápio rotineiro do pensar e agir, poderá ser plausível dizer que é com essa consciência refletida que podemos dialogar com a incerteza de forma mais dialética e, quem sabe, promover mudanças, novamente sem pretensão à garantia. Nesse clímax de tensão e algazarra, tive dificuldade em ouvir um por um. Atendo-me a um grupo:

SP: *...the same as I have my opinion, they have theirs.*

P: *Is it possible to negotiate?*

SP: *Depends if they are radical it's impossible, if they are not. Do you agree SO?*

SO: *I agree but their culture for them is correct*

SP: *best*

SO: *for them they like*

SP: *and they are happy*

P: *If you invited them here, do you think they would get shocked?*

SP: *Of course!*

P: *In what way?*

SP: *I think everything because everything is different for them, the way we get dressed, the way we talk, in what we believe, the way we behave, the women attitude in their brain (rindo) In this moment is relevant to make a comparison with teaching approach, because different societies doesn't means inferior ones. In other words teachers should recognize the values of it culture and be flexible with the differences.*

SQ: ...these beliefs and customs are very important for them because they learn since children and they are passed by generation and generation. And this means security for them because of this form others people will not enter in their society...we cannot forget that there are differences in everything and these differences must be respected because the world is made of differences.

SC: ...there are several kinds of prejudice in relation to a country that is not considered developed and rich...This is because people have acquired new habits with the developing society. As a result they have changed their behavior too....Really it is true that the death, in this case is like a banal attitude. However we showed not forget that in a modern and developed society several people die every day owing to violence or famine...children and poor people suffer, because do not have opportunities to live without difficulty. Finally, in a world which has complex societies, that is, with people from several kinds of culture, the diversity is natural. I think that people do not need to accept old customs of other countries, however they must respect these cultural varieties. More than that, they have to help poor countries to change their lives the better. (SC pesquisou o assunto em questão na internet).

SM: ...I think all cultures has justifiable reasons to do what their members do and they don't want to change them because if change them, they destroy the social hierarchy of their clans.

SE: ...we need to expose the students a variety of different social values, relationship, human conditions, social hierarchy ad the importance of the rituals and

ceremonies in the people tradition. For this reason, the school must offer for the students cultural topics about life in an African culture. This is better illustrated in the story about Okonkwo in the novel *Things Fall Apart*. (SE também pesquisou esse assunto na Internet)

SR: ...I learned that there is a big cultural clash. In my opinion, it is impossible change in a radical manner this, it is their culture. We never will be eliminate the differences.

Caso especial:

P: *What are the other values you see implied in this story? Any correlation between ours? Yes, SB?*

SB: *I, I can't accept a religion that kills people, you know, innocent people, I'm sorry but that's stupid for me! (chocada, largando a caneta como sinal de total reprovação e descarregando a tensão pelo tom de voz e expiração)*

SA: *I don't agree to but for they is right! For they, for them it's right... But if you pay attention for example, the rich girl here in São Paulo, she : killed her parents (silêncio) this is violence for Igbo society, não é?*

SB: *Yeah, yes that's true, it was...*

SA: *for what? The Igbo had a propose, no, how do you say propósito?*

SB: *purpose*

SA: *purpose, they had purpose...não que eu ache isso certo*

SB: *I see, I see it's easier for me to understand why they killed Ikemefuna than for them to understand our reality.*

SA: *Why?*

SB: *The way people die here for nothing, just for money, for revenge, not for a belief, you see?*

SA: *Exact...exatamente*

Aparentemente, os sujeitos apresentam-se como desconstruindo as dicotomias e

parecem reconhecer que na própria cultura outras formas de violência não seriam toleráveis aos olhos do Igbo. A produção de significado de SB, por exemplo, não se reporta apenas aos espaços do eu-enunciador e tu-locutor, mas sim a uma dimensão *tridimensional* em que o significado nunca é simplesmente mimético e transparente. Bhabha (1994:37) chama esse espaço de *terceiro espaço*. Explanando:

The intervention of the Third Space of enunciation, which makes the structure of meaning and reference an ambivalent process, destroys this mirror of representation in which cultural knowledge is customarily revealed as an integrated, open, expanding code. Such an intervention quite properly challenges our sense of the historical identity of culture as a homogenizing, unifying force. Authenticated by the originary Past, kept alive in the national tradition of the People.

Aparentemente esses sujeitos estão em fase de transformação. Isso demonstra e comprova a noção bakhtiniana de que o significado e os símbolos não possuem unidade e rigidez (1992). Conforme enfatizamos no início desse trabalho, os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e re-lidos diferentemente o tempo todo. Nesta visão, o signo não se refere ao objeto, mas sim remete a um outro signo e os usuários, nesse caso, os sujeitos, estão supostamente atribuindo um significado diferente ao significante, uma vez que seus raciocínios foram aparentemente redirecionados pela nova *schemata* seja do professor, seja dos esclarecimentos provindos de textos utilizados para contextualizar o conto e o autor respectivo (vide em anexos), quer sejam dos próprios colegas (ex.: SA redirecionando o pensamento de SB). Não é, pois, um vale tudo. O significante nunca pode estar flutuante, a ele um determinado significado será ancorado, dependendo do contexto sócio-histórico e ideológico, da posição que o sujeito ocupa, enfim, do seu *locus de enunciação*.

Ao entregar a redação a respeito da interpretação do conto, SB trouxera dois livros da escritora americana Pearl Buck, abordando a cultura chinesa sob o ponto de vista da autora, para que eu fizesse uma leitura dinâmica. SB dissera que, quando adolescente, ficara incorformada com aspectos culturais chineses e que o conto de Chinua Achebe fizera com que ela resgatasse tal memória. Reconectando com a produção escrita de SB:

SB: When I first read *Death of a Boy* I was quite shocked with Ikemefuna's death by Okonkwo, a man who had brought him up as a son. Okonkwo did so because the Oracle of the hills had pronounced it. It is difficult for me to accept the fact of a God determining the death of an innocent boy.

Although I acknowledge Okonkwo's attitude as a result of his cultural values I admit feeling very uncomfortable while reading this story. On the other hand, what would Okonkwo's clan think about all the deaths in Brazil, as a result of robbery, murder, drug traffic, kidnapping? Is this a product of our culture?

Whenever we get in touch with other cultures we must try to understand the other's values but this is difficult to manage. Our beliefs are too deep inside us and this is what make the cultural differences such an obstacle for our understanding.

I would say that understanding cultural differences doesn't mean agreeing to the differences but to respect the diversity of concepts, perspectives, choices.

Nowadays what we look for is an integration among cultures, the approach of other peoples' culture through the similarities, without intention of changing the other's view, but to promote a natural integration where both sides negotiate equally.

Depreende-se do que foi dito a suposta expansão do olhar de SB. Não negamos que, até certo ponto, SB desafia o saber da experiência pessoal. Entretanto, o último parágrafo denota romantismo ao propor uma integração de culturas e negociação igualitárias. O perigo de tal integração não é abordado neste texto. Nessa linha de argumentação, Brady parafraseia Kanpol (2000:6) e proclama o *critical multiculturalism* que tem como prerrogativa certos cuidados, a saber:

This critical approach doesn't smother differences into sameness, but rather, seeks common critical ground that would allow equity, empowerment and excellence, for instance, to be placed within race, class and gender configuration...As a democratize imperative, critical multiculturalists seek justice in a system defined by them (Giroux, 1993; Maclaren, 1977) as having little justice.

Contudo, a questão do *multiculturalismo* vista como *sincretismo*, como forma de

respeitar as diferenças de cada comunidade, poderia desembocar numa estratégia de dominante sobre o dominado. Nessa aparente harmonia cultural, grupos de minorias, por serem fortemente coesos, poderiam desestabilizar o grupo dominante. Ambos, *multiculturalismo* e sincretismo, não passariam de formas disfarçadas de homogeneidade. É dessa perspectiva de pluralismo (=pluralism, Simon, 1992:25), de *melting pot* (McLaren, 2000b:213), que SB está falando. Ao universalizar essa vontade de pluralismo englobando todo o universo, SB ainda não se dá conta de que não se trata de diluir o ego, como postula Geertz (1989:107), não se trata de ...*conseguir uma comunhão de espíritos* ao negociar com uma outra cultura vista como exótica, mas sim tentar entender, como esta cultura significa. Com efeito, isso significaria entender que somos semelhantes na diferença; a semelhança acontece em meio às diferenças.

McLaren defende que o multiculturalismo crítico e de resistência situa-se num contexto mais amplo da teoria pós-moderna, ou seja, aquele que...*compreende a noção de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, nesse sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência...mas enfatiza a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados....o multiculturalismo de resistência...argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.* (McLaren, 2000a:123).

Da posição de professora, novos esclarecimentos foram feitos aos sujeitos como *feedback* das redações, pois acreditamos que a postura etnográfica poderá ser adotada mais rapidamente quando da aquisição formal de conhecimentos adequados no momento apropriado. Qualquer tentativa de retorno à identidade-pura anterior à leitura de *Death of a Boy* seria ilusória. SB, assim como tantos outros sujeitos, já se encontram num tempo-espaco de complexidade diversa, cuja identidade caracteriza-se pelo aspecto efêmero, pela descontinuidade, fragmentação e pelo deslocamento típico do agente pós-moderno que é coerentemente incoerente e capaz de transformar a história. São Hall e Gay (1996:4) que explicam esta noção:

It accepts that identities are never unified and late modern times, increasingly fragmented and fractures; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions. They are

subject to a radical historicization, and are constantly in the process of change and transformation.

Dentro da concepção de *hibridismo produtivo* defendido por Bhabha (1994:38), o sujeito pós-moderno experimenta um movimento de transição que acompanha a transformação social sem, entretanto, celebrar qualquer desfecho, visto que as condições sócio-históricas abrem-se e nunca estabelecem pontos de chegada. Para o referido autor, *a formação de identidade precisa ocorrer no terceiro espaço, o da tradução* (apud McLaren, 2000a:199), *em que os discursos da autenticidade e de essencialismos são desafiados.*

Entretanto, esse espaço não se encontra imune à inscrição em relações ideológicas de poder e privilégios. Em outras palavras, há aceitação de complexidades contingentes como características de um '*hibridismo* dotado de agenda política; de uma crítica social a serviço da justiça social (McLaren 2000b:96) que seja de responsabilidade ética coletiva'. A complexidade do sujeito social é sempre tensiva e caminha num *continuum*. É nessa atmosfera tensiva e conflituosa que SB e tantos outros aparentemente estão caminhando.

Ancorando-se no conceito de *sujeito coletivo* ou *personne* e no *sujeito individual* ou *moi*, in Mauss (Carriethers 1986: 234-256) e levando-se em consideração que todo *moi é personne*, esses sujeitos reconectam-se ao contexto social *macro*, que transforma suas secularizações no início do debate em sujeitos mais declaradamente coletivo (ex.: ao fazerem alusão à violência do Brasil). Esse *olhar etnográfico* e de *sujeito pronominal* (Bhabha, 1994:56) tenta entender o outro a partir de suas bagagens culturais, não sendo, portanto, uma perspectiva neutra. Quando os sujeitos propõem entender outros valores ao serem expostos a uma cultura exótica, aparentemente esses sujeitos não estão preocupados em privilegiar uma perspectiva em detrimento de outra(s), uma vez que todas a são. Sugere-se que não é uma mera troca de posições.

Fazendo o caminho de volta, quando devolvi a SB os dois livros de Pearl Buck, esta disse-me que, quando criança, lera um deles e sofrera uma crise emocional por não conseguir aceitar o fato de que a mãe chinesa matava o filho imediatamente após o parto por não ter como amamentá-lo. Sem que o professor lhe perguntasse, SB adiantou que se lesse os livros com a postura de hoje, já não se sentiria tão perturbado. Como

resultado da pesquisa, um exemplo profícuo de perturbação despontou em mim com o depoimento desse sujeito:

...é que a gente não tem conhecimento, how many people have been killed, how much can we interfere without destroying the culture of these people?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar para o encerramento dessa investigação, concentro-me em reflexões que insistem em suspeitar (Ricoeur, 1978) das direções de meu fluxo de pensamento. Esse fluxo reclama uma multimodalidade para tentar exprimir idéias que meus dedos, meus olhos e as interfaces do ambiente a que pertenço não fornecem.

Nessa investigação, procurei inquisitivamente apoiar-me especialmente no processo de interpretação e da interação tanto dos sujeitos de pesquisa como da minha própria.

Como costuma ocorrer, a opacidade da linguagem seduzirá o leitor a interpretações diferentes daquelas apoiadas em meus dizeres, que, neste momento, apresentam-se em um tempo-espaco diferente ao existente no processo de pesquisa. É nesse interstício, presente desde a introdução deste trabalho, que a minha escrita tem resistido às pasteurizações acadêmicas. Ela tenta também evitar aliteraões do que foi dito e não-dito no que concerne às sempre harmoniosas e festejadas conclusões.

Mas o oposto também não nos apraz. Nem só de conflitos vivem os efeitos da dualidade ficção-realidade. Seria, neste minuto, minha vontade de sentir-me como um professor intelectual e um intelectual como professor? Aquele que assume efetivamente vínculos empregatícios sujeito a uma carga horária de trinta ou quarenta horas semanais em escola pública, sem comprometer a suposta carreira acadêmica? Não que não haja alguns contextos mais difíceis que outros (e assim sendo, difíceis sob que perspectiva?). Não que minha vontade demonstrasse melhor qualidade de pesquisa. Não se trata também simplesmente do fato de não haver, em quantidade ética, e com qualidade consideráveis, intelectuais trabalhando em escolas públicas de ensino

fundamental e médio. É que a complexidade da história e do homem, nela inserido requer um vínculo ainda mais forte abrangendo a teoria e a prática.

É possível que tais considerações insinuem uma busca constante de *completude* ou que isso possa reverberar em *ansiedade* da minha parte. Lançarei, pois, como consequência, uma proposta: deve haver diferentes tonalidades de ambos os fatores, ou seja, vontade de completude e ansiedade, e ainda mais importante é que isso poderá ser **produtivo**. Afinal, o que freqüentemente produzimos por conta de uma aparente ansiedade, normalidade ou calma, revela apenas uma das possíveis causas, existindo necessariamente outras.

A “vaidade” acadêmica, humana, de transformar os meios existentes, gera muitas vezes efeitos contrários aos idealizados. Foi desta forma que atuei na minha práxis pedagógica, como demonstrei na página 10. Estava na ocasião imbuída de um pensamento estereotipado tratando-se da concepção de *leitura*, ou seja, aquela que se mostra sitiada, ameaçada, neurotizada, dividida, seviciada e finalmente refém de uma situação que só poderia agravar-se. Aquela situação de leitura, cuja ênfase está quase sempre locada à decodificação do texto como depositário de dados e de informações, tentando resgatar ilusoriamente um sentido original, e não como oportunidade de constante construção e reconstrução de sentidos/conhecimento.

O processo de investigação da leitura dos sujeitos, relacionado aos diversos textos discutidos, demonstrou que umas das possíveis causas da hipertrofia geral de tais sujeitos fundamenta-se em seus *loci de enunciação* (Bhabha, 1994) de cunho positivista (Comte 1935). Daí partiu a professora para a sala-de-aula com um exército de materiais e teorias, acreditando poder fazer milagres com a dialética, em doses homeopáticas, outras vezes cavalares. A situação agrava-se ainda mais quando refletimos sobre as grandes metáforas *Educating Rita* e *My Fair Lady*, como sendo as instituições IPLI e UBI. Minha figura de professor representando, inúmeras vezes, a de Frank e Higgins dos respectivos filmes e da própria SE (resistência, em maior ou menor grau). A minha suposta liberdade para subversão e agência enveredou para contradições à medida que reproduzi os paradigmas por elas impostos (ex.: controle de qualidade total, crença em resultados lingüísticos certos e crença na ideologia subjacente à língua inglesa).

Dos depoimentos coletados, não raro obtive interpretações aparentemente esperadas, donde um leitor poderia indagar se isso não poderia ser interpretado como um encontro marcado com um modelo interpretativo conduzido e/ou induzido por minhas interações. Talvez, mas não necessariamente. Apelo para as palavras de Mignolo (2000:150): *thinking has no particular origin in any particular culture*. O papel do professor como mercador de conhecimento também deverá ter o seu momento, desde que esteja aberto às inovações e contingências, sem garantias de sucesso.

Que diferença, se é que houve alguma, fiz, visitando a vida de tais sujeitos de pesquisa? Provavelmente, na prática, pouco. É nesse instante que a minha experiência recente, de um mês, como professora de universidade, no curso de letras, faz oscilar minha esperança. Quando teci críticas à SR (p. 55) quando a mesma disse que seus alunos estavam limpos para irem ao MacDonald's, considerei suas considerações discriminatórias e irrelevantes. Vejo-me agora, todavia, na referida universidade, tendo de interagir com alguns aprendizes cujos hábitos e cheiros estão longe de ser toleráveis. Tenho consciência de que a educação não pode dar conta de tudo. Mas como ficaria a questão da higiene pessoal em aprendizes-adultos e o papel do educador? Será que esse é um fator que pode ser ignorado? Absolutamente, por mais banal que isso possa ser. Pior que 'aromas', é a atitude resistente de certos aprendizes às transformações, mormente quando estes custeiam o curso.

Durante o processo de criticidade, a aparente resistência e reprodução crítica que tanto eu como alguns sujeitos de pesquisa demonstraram, já exerceram, na maioria das vezes, inegáveis transformações. Afinal, estou inserida num projeto de pesquisa acadêmica que enfoca *letramento crítico* sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Graças às sugestões dela é que pude revisitar o meu projeto inicial de pesquisa, sofrendo, também, uma *ruptura* no meu próprio desenvolvimento crítico. Finalizo esse trabalho com renovada resistência, mas, ao mesmo tempo, querendo ceder ao inimigo. Nada como uma contingência. Nada como uma confissão, mesmo sabendo-se que há um preço a pagar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHEBE, C. **Things Fall Apart**. New York, Alfred A. Knopf. Inc., 1958.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- ANDERSEN, R. **Consumer Culture and TV Programming**. London, Westview Press, 1998.
- ARANHA, M. H. B. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Editora Moderna, 1996.
- ARBIB, M. & HESSE, M. **The Construction of Reality**. Cambridge, Cambridge University Press, p. 52-196, 1987.
- ARONOWITZ, S & GIROUX, H. **Education Still Under Siege**. Londres, Bergin & Garvey, 1993.
- _____. **Postmodern Education. Politics, Culture, Social Criticism**. Minneapolis, London, University of Minnesota Press, 1997.
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Austin, University of Texas Press, 2002.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 9º ed., 1999.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BALLASTER, R. BEETHAM, M., FRAZER, E, HEBRON, S. (org.) **Women's Worlds. Ideology, Femininity And The Woman's Magazine**. London, Macmillan, 1991.

BHABHA, H. K. **The Location of Culture**. London and New York, Routledge, 1994.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade Em Torno de Bakhtin**. São Paulo, EDUSP, 1994.

BELLEI, S. **Pós-Colonialismo, Culturas em Diálogo**. Ilha do desterro, nº 40, 2001.

BRADY, J. **Teacher Education and the Multinational Dilemma. A 'Critical' Thinking Response**, 1997. <http://www.wmc.edu/academics/library/pub/jcp/issuel-2/kanpol-brady.html>. Acesso em: 16 outubro/2002.

BRAIT, B. A Natureza Dialógica da Linguagem: Formas e Graus de representação Dessa Dimensão Constitutiva. IN: FARACO, C. A., TEZZA, C. CASTRO, G. (orgs.), **Diálogos com Bakhtin**. Campinas, Editora UFPR, 2001.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2001.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 4º ed., 1974.

_____. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. São Paulo, Edusp, 2º ed., 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand do Brasil, 1989.

_____. **Escritos de Educação**. São Paulo, Editora Vozes, 1998.

_____. 'Symbolic Power'. IN: **Critique of Anthropology**. 4: 13/14, 1979.

_____. **Outline of Theory and Practice. London**. Cambridge University Press, 1977b, 1977.

_____. **Sobre A Televisão. Seguido de A Influência Do Jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. Maria Lúcia Machado (trad.), 1997.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro, Livraria

Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, H. N. **Introdução á Análise do Discurso**. Campinas, Editora da Unicamp, 1991.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Diálogica da Linguagem. IN: BRAIT, B. (org.), **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

_____.PCN's, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da textualidade. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo, EDUC e Mercado de Letras, 2000.

BREDO, E.; FEINBERG, W. The Positivist Approach to Social and Educational Research. IN: **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia, Temple University Press, p. 13- 27, 1982.

BRYDON, D.Global Designs, Postcolonial Critiques Rethinking Canada in Dialogue with Diaspora.IN: **Ilha do Desterro**, nº 40, 2001.

BUTLER, C. **Interpretation Deconstruction and Ideology**. Oxford, Clarendon Press, 1998.

_____.**Excitable Speech: a politics of the performative**. London: Routledge, 1997.

_____.**Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**. Cadernos Pagú, nº 11, 1998.

CARMAGNANI, A. M. G. **A Argumentação e o Discurso Jornalístico: A Questão da Heterogeneidade em Jornais Ingleses e Brasileiros**. Tese de Doutorado Inédita. São Paulo, PUC, 1996.

CARMAGNANI, A. M. G. As Escolas de Línguas e o Discurso Publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. IN: Carmagnani, A. M. G.; Grigoletto, M. (orgs.), **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo, Humanitas, p.111-134, 2001.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 2000.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico**. São Paulo: Pioneira Thomon Learning,

2001.

CARRITHERS, M., COLLINS, S. LUKES, S. (eds.) **The Category of the Person: Anthropology, Philosophy, History**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. IN: Almeida Filho, J. C. P. (org.) **O Professor de língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms – Research on Teaching and Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

CLASTRES, P. **A Sociedade Contra o Estado**. São Paulo, Editora Francisco Alves, 1978.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (ed.) **Writing Culture**. The poetics and Politics of Ethnography. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1986.

COMTE. A. **Discurso Sobre o Espírito Positivo**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1935.

CULLER, J. **On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism**. New York, Cornell University Press, 1994.

DERRIDA, J. **Of Grammatology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

_____. **Writing and Difference**. Chicago, The University of Chicago Press, 1978.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

EAGLETON, T. **Ideology: an introduction**. London, New York: Verso, 1991.

EDWARDS, R. & USHER, R. **Globalisation and pedagogy: space, place and identity**. London, Routledge, 2000.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. IN: WITTROCK, M., C. (ed.), **Handbook of Research on Teaching**. Third edition. New

York, Macmillan Publishing Company, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge, Polity Press, 1994.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; BRAIT, E.; RONCARI, L.; BERNARDI, R. M. **Uma Introdução a Bakhtin**. Curitiba, Editora Hatier, 1988.

FISH, S. **Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities**. Harvard, Harvard University Press, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. História da violência nas prisões**. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. São Paulo, Editora Forence Universitária, 2002.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FOWLER, R. **Language in the News. Discourse and Ideology in the Press**. London and New York, Routledge, 1999.

FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (eds.) **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1994.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation**. London, Edward Arnold, 1985.

GARDNER, M. **The Dialogics of Critique: MM Bakhtin and the theory of ideology**, London, Routledge, 1992.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da Educação Brasileira**. São Paulo, Manole, 2003.

GIROUX, H. **Border Crossings – Cultural Workers and the Politics of Education**. New York, Routledge, 1992.

_____. **Os Professores Como Intelectuais**. São Paulo, Artmed Editora, 1997.

_____. **Pedagogia Radical; Subsídios**. São Paulo, Cortez Editora, 1983.

_____. **Ideology Culture & The Process of Schooling**. Philadelphia, Temple University Press, 1981.

GIROUX, H. (ed.) **Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries**. Albany, State University of New York Press, 1991.

GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo, Editora UNESP, 1991.

GRIGOLETTO, M. A Desconstrução do Signo e a Ilusão da trama. IN: Arrojo, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas, Pontes, p. 31-34, 1992.

GUIRADO, M. **Psicanálise e Análise do Discurso; matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo, Summus, 1995.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

HALL, S. & GAY, P. D. **Questions of Cultural Identity**. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications, 1996.

HARTLEY, J. **Understanding News**. London and New York, Routledge, 1995.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Massachusetts, The MIT Press, 2000.

JENKINS, R. **Pierre Bourdieu**. London and New York, Routledge, 1996.

KELLNER, D. **Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between The Modern And The Postmodern**. London and New York, Routledge, 1995.

KINCHELOE, J. L., **A Formação do Professor como Compromisso Político. Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre Artes Médicas, 1997.

KOMEY, E. A. & MPHAHLELE, E. (eds) **Modern African Stories**. London,

Faber and Faber, 1966.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, Sagra – D. C. Luzzatto Editores, 1996.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford, Oxford University Press, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

MCCLEARY, L., E. **Opening Statement: Changing Perspectives in EFL**, 2001. http://wac.colostate.edu/aw/forums/fall2001/maccleary_opneing.htm. Acesso em 25 março 2003.

MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000b.

MCLAREN, P., FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

MENDES, D. T. **Filosofia da Educação Brasileira**. São Paulo, Civilização Brasileira, 1998.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O Rato Que Ruge: O Discurso Crítico-Literário Pós-Colonial Como Suplemento**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1992.

_____. O Conflito de Vozes na Sala de Aula. IN: Coracini, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1995.

_____. Para uma ecologia da escrita indígena: a

escrita multimodal kaxinawá. IN: Signorini, Inês (org.), **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

MIGNOLO, W. **Local Histories, Global Designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton, Princetown University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. M. **O Aspecto Ideologizante Do Ensino De Língua Inglesa No Brasil**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC, 1991.

_____. **Linguagem e Leitura da Realidade: outros olhos e outras vozes**. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 1999.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita; repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2001.

MUMFORD, L. S. **Feminist Theory and Television Studies**, 1998. IN: GERAGHTY, C. & LUSTED, D. (eds.) **The Television Studies Book**. London, Edward Arnold, 1998.

NUNAN, D. **Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action**. London, Prentice-Hall, 1989.

_____. **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

_____. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, MARTA K. D. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento Um processo Sócio-Histórico**. Editora Scipione, São Paulo, 1993.

_____. **A Questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico**. IN: Nogueira, A. L.; Smolka, A. L.; Souza, D. T. R.; Teixeira, E.; Amaral, L. A.; Macedo, L.; Góes, M. C. F.; Proença, M.; Oliveira, M. K.; Sawaya, S. M.; Rego, T. C.; Araújo, U. F.; Arantes, V. A.; Taille, Y. **Psicologia, Educação e As temáticas da Vida Contemporânea**. Editora Moderna, São Paulo, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1999.

OXFORD, R. & CHRISTIE, S. (eds) **Tapestry Listening Speaking 3**, Boston, Heinle & Heinle Publishers, 2000.

PÊCHEUX, M. **O Discurso; Estrutura ou Acontecimento**. Campinas, Pontes, 1997.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English As An International Language**. Londres, Nova Iorque, Longman, 1994.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford, Oxford University Press, 1987.

POWEL, J. **Derrida for Beginners**. New York, Writers and Readers Publishing Inc., 1997.

RAJAGOPALAN, K. O Significado e Sua Gênese: Algumas Anotações Avulsas. IN: ARROJO, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas, Editora Pontes, 1992.

_____.O Conceito de Interpretação na Lingüística: Seus Alicerces e seus Desafios. IN: ARROJO, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas, Editora Pontes, 1992.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis**. Cambridge. Cambridge University Press, 1986.

RICOEUR, P. **Da Interpretação: Ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1977.

_____.**O Conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1978.

_____.**Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____.**O Discurso da Ação**. Lisboa, Edições 70, 1988.

_____.**Teoria da Interpretação**. Rio de Janeiro, Edições 70, 1976.

ROCCO, M. T. F. **Literatura/Ensino: Uma Problemática**. São Paulo, Editora Ática, 1981.

_____. **Linguagem Autoritária; Televisão e Persuasão**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.

ROJO, R. Os PCN's, As práticas de Linguagem (Dentro e Fora da Sala de Aula) e a Formação de Professores. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo, EDUC e Mercado de Letras, 2000.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira; Estrutura e Sistema**. São Paulo, Editora Saraiva, 1981.

_____. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo, Editora Cortez, 1980.

_____. **Filosofia da Educação Brasileira**. São Paulo, Editora Civilização Brasileira, 1995.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo, Editora Cortez, 1992.

_____. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania**. São Paulo, FTD, 1994.

SILVA, T. T. (org.); Hall, S. & Woodward, K. **Identidade e Diferença**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da (org.) **Pedagogia dos Monstros. Os Prazeres e os Perigos da Confusão de Fronteiras**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade. Uma Introdução à Teoria do Currículo**. Belo horizonte, Editora Autêntica, 1999b.

_____. **Identidades Terminais. As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política**. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

_____. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. D, & MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

SIMON, R. **Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility**. New York, Westport, Londres, Bergin & Garvey, 1992.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. Florida, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1979.

STEVIK, E. W. **Working with Teaching Methods: What's at Stake?** Toronto, Heinle & Heinle Publishers, 1998.

SYNDERS, G. **Alunos Felizes; Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Para Onde Vão As Pedagogias Não Diretivas?** Lisboa, Moraes Editores, 1974.

TOLLEFSON, J. W. (ed.) **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London & New York, Routledge, 1994.

VALDÉS, M. J. **Hermeneutics of Poetic Sense: Critical Studies of Literature, Cinema and Cultural History**. Toronto, University of Toronto Press, 1998.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research**. London, Longman, 1988.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O Nativo Relativo. **IN: Mana** vol. 8, nº 1, 2002.

_____. Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. **IN: LAMBEK, M. Anthropology and Religion**. London, Blackwells, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials, **IN: TESOL Quarterly** 22, p. 575-592, 1988.

WHITE, H. **Meta-História. A Imaginação Histórica do Século XIX**. São Paulo, Editora, Edusp. Tradução: José Laurêncio de Melo, 1995.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura; Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

ANEXOS

SUMÁRIO DOS ANEXOS

1. Exams are not the measure of a child, so let's ditch them.....an 1	
1.1. Jornal: <i>The Sunday Times</i> – Junho 6, 2002.	
2. Tunning in: 'Do we really need to know?'an 2	
Livro e Video Cassete: OXFORD, R. L. & CHRISTIE, S. (Eds.) (2000) <i>Tapestry Listening & Speaking</i> 3. Boston: Heinle & Heinle Publishers.	
3. Institutional and Accessed Voices: Verbal Structures.....an 3	
3.1. Livro: HARTLEY, J. (1995) <i>Understanding News</i> . London and New York: Routledge.	
4. Why hate America?.....an 4	
4.1. Revista: <i>Newsweek</i> , setembro 9, 2002.	
5. An Apology from an Arab.....an 5	
5.1. Revista: <i>Time</i> , setembro 9, 2002.	
6. 'The State of the Union Address 'We're Winning the War on Terror'.....an 6	
6.1. Revista: <i>Speak Up</i> , Ano XV, nº 180.	
7. Por que Somos Odiados?.....an 7	
7.1. Fonte: http://www.brics.dk/~pbo/howto/comoDominar-GENO1.html .	
8. Capa da revista <i>Cosmopolitan</i>an 8	
8.1. Revista: <i>Cosmopolitan</i> – Abril, 2001.	
8.2. Texto introdutório.....an 9	
8.3. Fotografia do referido homem.....an 10	
8.4. Texto das características de cada signo.....an 11	
9. Capa da revista <i>Nova Cosmopolitan</i>an 12	
9.1. Revista: <i>Nova Cosmopolitan</i> – Abril, 2001.	
9.2. Texto introdutório.....an 13	
9.3. Fotografia do referido homem.....an 14	

9.4. Texto das características de cada signo.....an 15

10. Conto: Death of a Boy.....an 16

10.1. Livro: KOMEY, E., A. & MPHAHLELE, E. (Eds.) (1966) *Modern African Stories*. London: Faber and Faber.

Exams are not the measure of a child, so let's ditch them

Right, class, settle down. This will be a very short examination — one question only — and you have five seconds to provide the answer. How many tests must a child sit between starting school and finishing: 105, 82 or 56? Okay, time up. And the answer is: any of the above. The alternative answer (this being the era of sloppy exam papers) is: too many. Both answers are correct. So let's change the question and ask a better one. Why so many? Or an even better one: have we lost sight of what education is all about?

Before we try to answer those let us look at what is happening to our over-tested children. At the age of seven a child must do four tests: maths, reading, spelling and writing. By the end of A-levels the total will be 56. But those are only the public examinations or tests called for by the national curriculum, which almost all pupils must take. Most schools opt for many more, which can take the final figure above the 100 mark.

Why would they do that when head teachers across the land say they can scarcely cope as it is? Because they are afraid that if they don't, their young charges will not be sufficiently practised in the art of passing exams and will fail when the big tests arrive. In other words, the point of school has become the sitting and passing of exams. This is crazy.

It is odder still, given that until relatively recently scarcely anyone in education had a good word to say for exams. They were the unwelcome legacy of the Victorian schoolroom in which children sat in neat rows and learnt by rote. What a terrible betrayal of a child's imagination and creativity, everyone said. Surely it was obvious that exams proved only how good some children were at performing a particular trick on a particular day. They said nothing about the child's innate intelligence or even the breadth of his knowledge.

History, they said, was full of people who had achieved great things and who had never passed an exam in their lives. Even as a test of memory exams were irrelevant. Who needs to remember things when we can click on a mouse and retrieve more information than 1,000 Einsteins could store in their brains? They are little "better for testing a child's ability to think. They might show whether he had grasped a mathematical theory but what about history or English? What could possibly be the value of mugging up a few pre-scripted essays for the topics the teacher reckons are most likely to come up? They'll have been forgotten a few weeks later anyway.

Good teachers knew that most exams were a waste of time. The way of the future was continual assessment. Let the child show what he could do over a full term

or, better still, a full year. Away with the tyranny of the examination room and its ticking clock.

So what happened: how come that we have moved from that to this?

I'm sorry to say that people like me in the interviewing business are partly to blame. Whenever a problem arises and we get a government minister in our sights

we end up, one way or another, asking the same question: "So what are you going to do about it?"

In a different, more sensible world the politicians might say: "Dunno really. We've done what we can. We've taken your taxes and spent the money on school buildings, books, equipment and teachers. We've made sure the teachers get the best possible training. Now it's up to them." But that won't do any longer.

Jim Callaghan was the first prime minister to air the thought that perhaps teaching was too important to be left to the teachers. That was in 1976, in the days when Britain seemed to be set on a path of terminal decline. The bosses spent too much time on their golf courses or taking long lunches and whining about the unions. The union leaders spent too much time finding new reasons to bring the lads out on strike. The nation was a leaky old tub swamped in the wake of our old enemies, Germany and Japan, who were powering ahead with their thriving economies.

The deeper worry was that we were no longer competitive — and never would be — because our children were not being properly educated. Sunny Jim declared that something must be done. The

John Humphrys

are stuck in surrounding trees or poking up from the forest floor they will find ways of persuading us that they are smack in the bull's-eye. "Yes, I know you think you still can't get an operation/walk the streets without fear/find a decent school for your kids... but look at the way we've been meeting our targets for health/policing/education. Trust me, we're meeting our targets."

Then there are league tables. These can indeed be useful for parents who want the best education for their children. Exams are indispensable to league tables. They become the measure of everything and parents are surprised these days to find themselves poring over league tables wondering what to do for the best.

This is a familiar process in our culture. Marxists had an ugly word for it: commodification. You take something infinitely complex with all sorts of values, many of which cannot be put on a scale and measured, and convert it into a commodity whose only recognised value is its price. In a different age education had many values, only one of which was that it helped you to get a decent job. In the modern competitive world, education is reduced to what can be measured in exam

results. Tim Baddeley, the head of languages at a school in Somerset, calls it "industrial education".

Who gains from all this? The politicians, for starters. They can use the statistics to "prove" that things are improving. Then there are the examining boards, who may make silly mistakes but who benefit from the extra business. Some schools work the system to their advantage: the more pupils their good results attract, the higher their income. They might even become "beacon" schools and get still more cash. Some teachers, with their performance-related pay, may gain.

The biggest winners are in the cramming industry. Private tutors have never been in such demand. This makes a nonsense of the whole business. If a school produces good results because most of its parents can afford private tuition, then the league tables become meaningless. They are also devalued when teachers cheat by helping children answer their papers. It's impossible to say how much of it goes on, but the Sats results over the past seven years suggest great improvements in literacy and numeracy which are not always borne out by independent research. I suppose continuous assessment, the teachers' preferred method, is open to similar abuse.

Who loses from all this? The schools who do not cheat and who have to face much higher bills in examination fees; a typical secondary school might have to fork out an extra £20,000 a year. The teachers who feel their vocation is being stolen from them; instead of teaching they must become administrators of an educational process.

But the biggest losers, it goes without saying, are the children. It is desperately sad to talk to children who seem to spend half their young lives worrying about the next set of exams and measuring their success only by those results.

Teachers have earned a reputation over the past few years for complaining too much, but that doesn't mean they are wrong on this. There are too many tests. Get rid of Sats for seven-year-olds. Scrapping the AS-levels would be popular, too. But why not an even more dramatic change? Scrap the GCSEs. Give 14-year-olds tests and then offer them a real choice between going down an academic road and a vocational road. Three years in a revised sixth form would enable the more academically able children to do a broader range of subjects.

But don't hold your breath. Politicians are terrified that if they scrap long-standing exams they will be seen as soft. Remember the fuss over changing A-levels — the supposed "gold star" of examinations?

Sure there would be a row. But, unlike many, this would be a row worth having.

Is this education? Children need much more than exams

john.humphrys@sunday-times.co.uk

TUNING IN: "Do We Really Need to Know?"

You will see the opening section of a program called *Crossfire*. On this program, people debate current events and issues. Before you watch the clip, talk with a partner and answer these questions.

What kind of information do you think people truly need to know about politicians before they vote?

Have you ever refused to vote for someone because of something you learned about his or her personal life?

The topic of this excerpt is whether or not the press should reveal private information about politicians. As you listen, circle the correct answers to the question about the remarks by Pat Buchanan, one of the commentators on *Crossfire*.

1. Why does reporter Jennet Conant feel that the story she wrote about a politician and his marriage was something people should know about?
 - a) because it is important for politicians to be happily married
 - b) because the politician was powerful and popular, and the story had been around for years without becoming public knowledge
 - c) because the politician lied about his marriage
2. What does Mayor Giuliani think people should do with Jennet Conant's article?
 - a) read it carefully and try to decide if it is true
 - b) ignore it because the article is unfair
 - c) throw it in the trash
3. Who are the two political figures mentioned in this program?
 - a) the mayor of New York City and the governor of New York
 - b) the governor of New York City and the president of the United States
 - c) the mayor of New York City and the president of the United States
4. What does the story about Rudy Giuliani allege (claim is true)?
 - a) that he has been having an affair for three years and his wife plans to leave him
 - b) that he has had affairs with a lot of women
 - c) that his wife is having an affair and plans to leave him
5. Which two magazines are mentioned?
 - a) *Vanity Fair* and *Time*
 - b) *Time* and *Newsweek*
 - c) *Vanity Fair* and *Newsweek*

B The *correspondent* or commentator (in this case the Political Correspondent, Rodney Foster), who sets the topic in context and explains its significance.

C The *film report* (there are two in this story) which presents images and 'actuality' from 'out there' at the street level of experience.

Visually the story is signified by four *modes of presentation*:

1. The '*talking head*' (see pic. 10.1) Not just the newsreader, but also the correspondent invariably gets this 'neutral' treatment except that the correspondent is differentiated by the addition of both graphics and nomination.

2. *Graphics* (including animation, computer-displays etc.). These can fill the screen with voice-over supplying the commentary (pic. 10.2), or they can be used 'behind' the talking head, as in our story, where the correspondent is placed slightly right of centre, with a graphic depicting a line-drawing of Big Ben over the word POLITICS 'behind' his shoulder left of screen (shot 10.3).

2a. A sub category is the *still photograph* held full-frame (shot 10.23).

3. *Nomination* The captions or verbal introductions which literally name participants in the news: usually reporters (shot 10.14). Individuals from 'outside' the news are also nominated, usually by a caption superimposed over an interview (shot 10.8). This kind of nominating, according to Brunsdon and Morley (whose term it is) is for

cluding the audience in as to the identity of extra-programme participants or interviewees; establishing their 'status' (expert, eyewitness, etc.) and their right/competence to speak on the topic in question – thus establishing their proposed degree of 'credibility/authority' within the discourse. (Brunsdon and Morley 1978, p. 59)

4. *Actuality* The film (or ENG – Electronic News Gathering) report. The backbone of TV news, so it is hardly surprising there are three sub-categories of presentation modes:

4a. *Film with voice-over* where reporter does not appear in the film;

108

4b. *The stake-out* (shot 10.14) where the reporter addresses his commentary direct to camera;

4c. The *vox pop* (see p. 90 and shots 10.17 and 18) in which the interviewee is usually seen talking full frame, to an unseen reporter outside camera shot. Vox pop interviewees are almost never nominated.

On the subject of modes of presentation, it is interesting to note that the news never (in my experience) uses one of the most familiar and characteristic television modes of presentation, the studio discussion. This is a pleasure news editors do without because of their commitment to a separation of 'fact' from 'opinion'. The ideological productivity of the separation is obvious – if the news defines its content as facts and 'hard information', carefully excluding set-ups that *look like* forums for opinion, then, logically, whatever you see on the news is information, it is not the arbitrary opinion of the reporter or anyone else. Similarly, the news keeps 'faction' – fictionalized fact – at bay. The 'dramatic reconstruction' is a staple of documentary usage, but the only reconstructions you see on the news are the ones staged by the constabulary, in which policemen stumble through a rape-murder victim's last walk through the neighbourhood.

Institutional and accessed voices: verbal structures

Given these visual elements, it follows that the predominant *voices* of the news are those of the newsreader(s), the correspondents(s) and the various reporters on location. However, these are by no means the only voices we hear. The familiar cast of elite persons are often called upon to have their say, and there can be contributions from lesser-known people who are either representatives of particular parties or groups involved in a story, or selected for vox pops. However, none of these voices simply speaks. They are all subordinate to the overall structure of a story as presented by the professional broadcasters.

In other words, they function very similarly to the way spoken dialogue functions in a novel: it advances the narrative, but it seems to be 'privileged' by not being simply the voice or opinion of the author. In a novel, it is easier to see the paradox. Even though the dialogue 'belongs' to the characters who speak it, it is *produced* by the author. In television news the same principle holds. Whatever an individual character may say, its meaning will be determined not

109

by his or her intentions or situation, but by the placing of the interview in the overall context of the story. The terms s/he uses may be taken up approvingly, or be contradicted and appear to be cynical, shortsighted or bloody-minded.

Further, the things some people say in interviews, or are quoted as saying, can perform the important task of making sense of a story in terms that are denied to the 'impartial' professionals. If the Prime Minister says a strike is the work of an 'irresponsible minority', then so be it, but the BBC cannot on its own behalf say any such thing. However, by using the quotation, the BBC can make sense of the strike in these terms.

All the individual voices, like individual notes in a musical score, are then orchestrated together within the overall news story. The effect of this on the narrative is to provide it with authenticity, the *reality effect*. This is not to say that outside voices are simply accepted into the narrative as 'right', or as definitive. Far from it. All quoted material or interviewed voices are treated as highly provisional in status. They are open to re-interpretation in the light of the other voices in the story, particularly those of the professionals themselves. We can distinguish the professional from the outsider by identifying two voices: the institutional voice and the accessed voice.

The institutional voice

The only voices which are fully 'naturalized' are those of the news-readers, correspondents and (with certain exceptions) the reporters on location. These voices deny their constructed, provisional status — the things they say are said as if they were completely transparent. 'Reality' simply appears through them.

One of the tasks to be performed in any news programme, then, is to separate out the two kinds of voice, simultaneously 'marking' each type. When quotations are used, the marking of accessed voices is done by a conventionalized code of intonation-change. Hence, in our story, Angela Rippon (the newsreader) says, 'In the Commons the Prime Minister urged the strikers to "go back to work" while negotiations could continue on what he called a "proper basis".'

The phrases 'go back to work' and 'proper basis' are uttered, as it were, in quotation marks, and the quotation is further separated by stressing that the words 'belong' to the Prime Minister. The effect of this procedure, of course, is to naturalize all the parts of the discourse that are *not* in quotation marks. The viewer is offered the

110

chance to interpret the quoted material in the light of what is known about the original speaker, but the institutional voice isn't quoting anything except reality.

The accessed voice

Similarly, accessed voices which take the form of interviews or on-the-spot comments are separated from the reporter's own account. There is a code of 'being interviewed': the individual is filmed in close-up, but never addresses his or her remarks directly to camera; instead, s/he appears to be talking to the unseen reporter, who is stationed discreetly off-camera. On the other hand, when reporters are seen on camera, it is always to address their remarks directly to 'us': they don't need to be accessed *through* an institutional mediator. This is the technique I've called the 'stake-out' (following American terminology).

There are some accessed voices, however, which don't appear in their own guise, but rather in that of the institutional voice itself. These are the voices who issue press releases. There is absolutely no way of telling in detail from the news broadcast itself how much of a newsreader's or reporter's script is written by the news organization and how much comes from press releases. By their very nature press releases cannot be impartial — they present the case of whatever organization issues them. There have been constant complaints in Northern Ireland, for example, that the coverage of events there is uncannily similar to versions emanating from the army, RUC or Northern Ireland Office. In a rare discussion by a working journalist of this issue, the *Guardian's* Simon Hoggart reported in *New Society* that:

Most journalists working in Northern Ireland are almost completely dependent on this [army] information service (and the smaller one run by the police), simply because there is no other source for news of day-to-day violence. This means that the army has the immense advantage of getting the first word, and it is left up to the integrity of the journalist to check that word one. Some do, some don't. Most only check when there is time or the incident looks like becoming controversial, and a few hardly bother at all. When the British press prints an account of an incident as if it were an established fact, and it is clear that the reporter himself (*sic*) is not on the spot, it is a 99 per cent cer-

111

tainty that it is the army's version that is being given. (*New Society*, 11 October 1973)

The advantage gained for such versions in being presented as the institutional voice is enormous. Their particular view is signified on screen in such a way that it looks like *the* view, the natural fact.

Meanwhile, back in the studio, there is another curious device for separating out the identifiably accessed voice, namely the 'noddy' (see pic. 8). This is where a reporter sits in a corner of the location

8 *The noddy: who is the interviewer, who is the accessed voice?* (*The home affairs correspondent and Dr David Wardele on 'News at Ten'*, 7 January 1976)

where an interview is being held, and — with an expression of encouraging attentiveness — nods. These nods are later inserted into the film wherever there is an edited cut in the interview. The device is interesting because it performs contradictory functions. On the one hand it artificially 'naturalizes' the interview, making it look like a conversation between equals (and not like an edited selection); but on the other hand it reminds 'us' that the interviewer is there asking questions on our behalf, and that the status of the interviewee's comments is precisely that they are being listened to — they are not free-standing. In short, whilst accessing the voice, the institution simultaneously *appropriates* (steals) it.

Just as there is a code of being interviewed, so there is a code of interviewing. Interviews are visually of two kinds, either in a *studio* (or studio-like surroundings), or *on the spot*. The consequences of these two forms on the production of meaning can be decisive. As Walton and Davis argue, with reference to the coverage of industrial disputes,

112

Although in the news as a whole there is the semblance of balance between the 'two sides', they appear in different contexts. Workers are more likely to be interviewed in groups, in the street, in noisy surroundings etc., while management are more likely to be filmed in surroundings which help to lend authority to their statements. . . . Workers tend to be stereotypically filmed by the factory gates or on a picket line. They are rarely accorded a studio and almost never shot talking directly face on to camera — as those of 'higher' status are. (1977, pp. 129-30)

In short, and as the Annan Report (1977) commented in response to the research on which these arguments are based (see Glasgow Media Group, 1976 and 1980), 'Management statements were treated as "facts", whereas the unions were depicted as being involved in "events"' (Annan Report, p. 272).

Verbally, interviews usually take one of three forms. I have distinguished them on the basis of the type of question used to elicit a comment from the interviewee. But again it is noteworthy that some groups of interviewees get asked only one type of question, whereas others — perhaps involved in the same news event — get a different type. The three types are:

1. *How does it feel. . . ?* The standard 'Nationwide' vox pop question. What is the experience you're part of like for you as an individual? Tell us your emotions. An example of the absurd lengths to which this question can be taken occurred in the BBC's flagship science programme, 'Horizon', screened in November 1980. The programme set out to investigate whether there is a 'scientific' basis to astrology. It traced the astrologer who had predicted that a 'spy' would be unearthed within Buckingham Palace. In the light of the subsequent discovery of Anthony Blunt's activities, the obvious question to the astrologer concerned would be 'how did you do it?', 'What other successes do you claim?', etc. But the actual question asked was — 'How does it feel to be the man who. . . ?' This question accords well with the news value of personalization, of course, and it is very common when 'ordinary people' are interviewed.

2. *Isn't it. . . ?* This is the question designed to let the interviewee get on with the statement of his or her case, in their own terms. Used for 'experts' who have been wheeled in to explain a particular issue, it is also common when the 'expert' in question is the high-prestige management 'spokesman' in an industrial dispute.

113

3. *But surely...* The classic 'tough' question, which is put 'on our behalf' to public figures who are trying to make their case in their own terms, but are reminded by the interviewer of other priorities, other ways of looking at the issue. Sir Robin Day is widely associated with this type of question, which he puts on our behalf to Prime Ministers, but it is also frequently found on a humbler level — that of the picket line. In our 'Nine O'Clock News', it is the only question we hear being put to a NUPE union shop steward. He is interviewed on-the-spot, as you would expect, and the question is not about the reasons for the dispute, or the nature of the claim, or even about the union's tactics. It is: 'But surely this sort of action isn't going to gain a lot of public sympathy?'

9. *How to be interviewed:* On the left, a junior doctor spells out the government's inadequacies in the comfort of a studio interview. Responding to a series of 'isn't it' questions, he puts the government 'on probation' ('News at Ten', 7 January 1976). On the right, a NUPE shop-steward from the same health service is involved in the same activity — seeking a pay rise for his members. But he is placed, semiotically, out in the cold.

Despite the care with which institutional and accessed voices are marked and separated from each other, there is a higher level of organization of the material in which they are re-integrated. This is at the level of the news-narrative as a whole. At this level, all the voices contribute to the production of the reality effect. The story as a whole is 'about' all that is included in it, no matter what the origin of particular statements. Indeed, the credibility of the news story depends on 'knitting together' the apparently transparent, neutral discourse of the institutional voices and the contending

mélée of accessed voices. What the story means, then, depends on the successful integration of a known and trusted institutional discourse and an 'authentic' representation of the 'factual' world of phenomena 'out there'.

News narrative: fact and fiction

One of the most interesting consequences of this narrative structure of the news is that it bears a very close resemblance to the structure of certain key types of television fiction, especially the police series. In these, it is normal for the 'heroes' like Regan and Carter in 'The Sweeney' or Starsky and Hutch, or their more recent successors in series like 'Minder', 'Hazzell', or 'Tenspeed and Brownshoe', to survive as characters from week to week, series to series. Their antagonists — the villains — on the other hand, are not so fortunate. Not only are they refused a guarantee of survival beyond the individual episode, they are positively required to efface themselves (i.e. be defeated by the heroes) in each and every one. Only their *function* survives: our heroes cannot exist as such without their opposition, so villainy continues even though individual villains always get what's coming to them. In the news, similarly, the cast of 'newsworthy' characters is different from day to day, whilst on the contrary the institutional presenters are always there to guide us through their otherwise mysterious doings. *The news*, then, as a social institution (like *the law* in police series), is personalized, made human. The news means Richard Baker, Anna Ford, etc. Their continuing characteristics unify all the diverse voices they articulate together.

Conversely the accessed voices in the news, which do not survive the individual episode, only achieve continuity through their function. This means that in order to function at all, they must be very strongly 'marked' to identify them with other voices that perform the same function. In other words, accessed voices are routinely *stereotyped* to make them meaningful within the continuing saga of news-discourse. A routine shorthand for these stereotypes is easily obtained by personalizing events. Ministers, trade-unionists, etc. do achieve a personal continuity from news to news — their own characteristics provide the stereotypes, which are then exploited to render events 'meaningful'.

The marking of stereotypes is similar for villains in police series, as has been noted by Drummond. He gives the example of a 'Sweeney'

The Last Word

Why Hate America?

AS WE NEAR THE FIRST ANNIVERSARY OF THE September 11 terrorist attacks, **NEWSWEEK** spoke with global leaders about the anti-American sentiment that has grown around the world. Their thoughtful—and often angry—responses address everything from the psychology of resentment to the consequences of U.S. “unilateralism.” Excerpts:

OSCAR ARIAS, former president of Costa Rica and Nobel Peace laureate: People are envious of the United States. The images that flash across TVs all over the world portray a wealthy, comfortable society removed from the violence and misery so commonplace elsewhere. But envy alone does not incite anti-Americanism. There's also a great deal of resentment toward the United States for its unilateralism, which you can see in the Bush administration's utter disregard for international initiatives like the Kyoto Protocol.

I believe anti-Americanism is more intense today than it was during the Vietnam era. Why, for example, did the United States unnecessarily provoke Iran by including it in the “Axis of Evil”? Why does it now want to risk its already tenuous standing with Arab countries by invading Iraq?

In the aftermath of the cold war, the United States was in search of an enemy. Now it's found one: terrorism. Terrorism is very dangerous, but it's not the only threat. Illiteracy, environmental degradation, disease and hunger plague countries worldwide. Lamentably, these threats have not diminished. If anything, they have grown, and through it all the United States has failed to assume a leadership role in addressing them. People resent how little the United States gives in foreign aid relative to its GNP, and they resent its embrace of protectionist barriers that discourage freer trade.

CHINUA ACHEBE, Nigerian novelist: America gives a sense of not caring about what other people think or say or how they live. Living in America, teaching classes of young Americans, I see this. When I was growing up in Nigeria, we thought of America as the country that was on the side of colonized people, those who were oppressed. That image carried into the '60s, even. In Africa, people find America later on the side of the

oppressor. I think the cold war is what made the difference. In South Africa during the Reagan years, you suddenly developed this constructive engagement, working with apartheid to contain communism. That was when the popularity of America changed. America did not notice this change until the September 11 attack. It came as a great surprise.

EISUKE SAKAIBARA, professor at Tokyo University and former vice minister of Finance for international affairs: America's attitude was very crude at first. Phrases like “dead or alive” were used. It was fine right after September 11. But in the year since, sympathy has been wearing off.

Europeans are dying to cooperate. [But America] wants submission, not friendship. Its arrogant unilateralism is worrying the world.

VACLAV HAVEL, philosopher and president of the Czech Republic: William Fulbright's interesting book “The Arrogance of Power” finds that anti-American feelings are most widespread in regions that America helps most. That is probably due to the strange human resentment felt by the more dependent party being helped against the richer party who is helping. It's understandable from a human and psychological point of view. But I cannot exclude that some of America's care of the world is accompanied by clumsiness and arrogance.

On the other hand, frustration with big

supranational companies, which do things with good intentions (such as building factories to create jobs) but often produce negative results (such as destroying the countryside), play a role in anti-American feelings. These companies are primarily identified with America, though of course they should not be. They are supranational, and no single state or nation can be held responsible for their actions.

FELIPE GONZALEZ, former prime minister of Spain: The paradox is that the world's solidarity with the United States after September 11 was as powerful as the savagery of the attacks. But the U.S. administration has squandered this feeling. Its arrogant unilateralism is worrying the world. Defining the terrorist attacks as an act of war made it easier to carry out military operations with the backing of the United Nations. But the United States is confusing terrorism with the precepts of a classical war, with which it has nothing in common. Axis of Evil? Totally banal.

There is a general impression that the United States does not trust anybody. Europeans are dying to cooperate. But not since the first world war has an American president in his State of the Union address failed to mention Europe—except this year. And that funny expression “If you're not with me, you're against me” ... Well, no. I'm with you, but for my own reasons, and with my freedom to say what I think. This administration wants submission, not friendship. Now what they have is people who keep quiet instead of telling them that they don't agree with policies concerning, say, Iraq. I used to do it with the old Bush, and there was nothing wrong with that. When we didn't agree, we didn't agree. But this religious thing, “If you're not with me, you're against me.” That seems more like Al Qaeda than a Western democracy.

ESSAY

ALI SALEM

An Apology from an Arab

AS AN EGYPTIAN, I FIND MYSELF COMPELLED TO APOLOGIZE to the American people for what happened to them on Sept. 11. I apologize because one of those involved in that horrible disaster was Egyptian. As a man of letters, I declare myself innocent of having any part in the creation of the culture that spawned these individuals.

A long time before New York City's Twin Towers were destroyed, many towers in my country were brought down by this same brand of perpetrators. They killed President Anwar Sadat, who initiated peace with Israel and liberalism in Egypt; they killed the Egyptian writer Farag Fouda, a defender of freedom and secularism; they stabbed our Nobel laureate Naguib Mahfouz, when he was 82 years old, after discovering that 30 years earlier he had written a novel they considered the work of an infidel. They said they had not read the novel. Who told them it was "corrupting"? Some, one living in a cave in the mountains of Afghanistan, or sitting in a London cafe, or a mosque in New Jersey, told them so. In Egypt alone, these fundamentalists have killed more than 1,000 policemen and ordinary citizens—Christian and Muslim alike. In one of the most beautiful places on earth, the temple of Queen Hatshepsut in Luxor, they slaughtered nearly 60 tourists in 1997.

In Algeria they sickles endlessly harvest the souls of the poor and helpless. They have committed all these crimes with the purpose of establishing the kingdom of God on earth and have succeeded only in turning our lives into hell.

In my country, art, education and the economy have all been leveled to a ground zero. I'm convinced, though, that the problem we face is not religious but political. And so it will never be solved with a religious summit. If you hold a meeting of Muslim sheiks, Christian pastors and Jewish rabbis, they inevitably come out with blissful smiles and report that they have found their values to be mostly identical, and they are right.

Extremism may claim God as its redeemer, but it's really the selfish product of lunacy. In America, the most free and modern nation of our time, you see it too. You saw it with Jim Jones, who told his flock in Guyana to follow him into death by

drinking poisoned Kool-Aid, and you saw it when David Koresh created his own small hell in Waco, Texas.

In my part of the world, the Arab Middle East, a great tragedy results from our governments' well-intentioned attempts to cure society of extremism through education. These leaders, however, don't teach what they should to produce the values they want. They seek moderation and enforce piety. They seek citizens who value life, yet their school curriculums exalt the value of science and ignore philosophy and history and the liberal humanistic values they embody. That is why those who raised in such a system are no less immune to the call of extremism.

Our governments assume that people need to understand Islam in its purest form to stay religiously moderate. The result is the mass production of true believers, not good citizens, because

people initially welcome the imposed piety but then gradually realize it doesn't square them in mind, the challenges of getting through life are becomes a morbid burden. To shake all this burden, some of them, usually young men, can't wait for natural death and choose instead to take a short cut to heaven.

Before ascending, they must have a cause, that's canonized by their community, the greatest cause on earth, capable of justifying their sacrifice in the eyes of their families. Not enough to

die fighting for their country, they must be fighting for God. Once they have secured that cause, they search for a way to immortalize it in the eyes of ordinary people who do not share their holy devotion but whose admiration they crave. They know that most people respect logic and reason. So they concoct an irrational cause; this is what Osama bin Laden did when he claimed the Palestinian cause as a justification for the destruction of Sept. 11.

But beneath their claims is a sadder truth: these extremists are pathologically jealous. They feel like dwarfs, which is why they search for towers and all those who love dramatically. We must admit that we failed to teach these people that life is worth living. These extremists exist now, and will exist forever. The question before us must be: How can we defend both our lives and theirs? We in the Arab world love freedom and want the chance at a decent life. We are not different from you, as it sometimes seems. We may be just temporarily backward. Working together, our governments must decide how, with what caution and by what actions, they will combat the influence of those who hate life.

ILLUSTRATION FOR TIME BY BRAD HOLLAND

Ali Salem is a playwright and the author of several books, including *Journey into Israel*. He lives in Cairo.

President George W. Bush: Mr. Speaker, Vice President Cheney, members of Congress, distinguished guests, fellow citizens: As we gather tonight, our nation is at war, our economy is in recession, and the civilized world faces unprecedented dangers. Yet the state of our union has never been stronger.

We last met in an hour of shock and suffering. In four short months, our nation has comforted the victims, begun to rebuild New York and the Pentagon, rallied a great coalition, captured, arrested and rid the world of thousands of terrorists, destroyed Afghanistan's terrorist training camps, saved the people from starvation, and freed a country from brutal oppression.

The American flag flies again over our embassy in Kabul. Terrorists who once occupied Afghanistan now occupy cells at Guantanamo Bay. And terrorist leaders who urged followers to sacrifice their lives are running for their own.

"Allies against terror"

America and Afghanistan are now allies against terror. We'll be partners in rebuilding that country. And this evening we welcome the distinguished interim leader of a liberated Afghanistan: Chairman Hamid Karzai. The last time we met in this chamber the mothers and daughters of Afghanistan were captives in their own homes, forbidden from working or going to school. Today women are free and are part of Afghanistan's new government. And we welcome the new Minister of Women's Affairs, Dr. Sima Samar.

Our progress is a tribute to the spirit of the Afghan people, to the resolve of our coalition, and to the might of the United States military. When I called our troops into action, I did so with complete confi-

dence in their courage and skill. And tonight, thanks to them, we are winning the war on terror. The men and women of our armed forces have delivered a message now clear to every enemy of the United States: Even 7,000 miles away, across oceans and continents, on mountaintops and in caves, you will not escape the justice of this nation.

For many Americans, these four months have brought sorrow and pain that will never completely go away. Every day a retired firefighter returns to Ground Zero to feel closer to his two sons who died there. At a memorial in New York a little boy left his football with a note for his lost father: "Dear Daddy, please take this to heaven. I don't want to play football until I can play with you again some day."

Last month at the grave of her husband, Michael, a CIA officer and Marine, who died in Mazur-e-Sharif, Shannon Spann said these words of farewell: "Semper Fi, my love." Shannon is with us tonight.

Shannon, I assure you, and all who have lost a loved one, that our cause is just and our country will never forget the debt we owe Michael and all who gave their lives for freedom.

Hatred and destruction

Our cause is just, and it continues. Our discoveries in Afghanistan confirmed our worst fears and showed us the true scope of the task ahead. We have seen the depth of our enemies' hatred in videos where they laugh about the loss of innocent life. And the depth of their hatred is equalled by the madness of the destruction they design. We have found diagrams of American nuclear power plants and public water facilities, detailed instructions for making chemical weapons, surveillance maps of American cities, and thorough descriptions of landmarks in America and throughout the world. What we have found in Afghanistan confirms that, far from ending there, our war against terror is only beginning.

When The President Talks...

Every January the President of the United States gives the American people a general overview of how the country is doing. Known today as the "State of the Union Address," this televised speech dates back to America's founding fathers who wrote in Article II, Section 3 of the United States Constitution: "He [the President] shall from time to time give to the Congress Information of the State of the Union."

George Washington delivered the first such

address on January 8, 1790. In those days it was simply called the "Annual Message," but this all changed when Harry Truman gave the first televised speech in 1947. From then on, the President's greeting became known as the "State of the Union Address." George W. Bush's talk this year, which lasted just under one hour, focused on three goals facing the American people today: defeating terrorism, reviving the economy and protecting American soil.

glossary

- 1 **Speaker** - Bush
fo ao presi-
ta Câmara
putados (J.
Dennis Hastert).
- 2 **fellow citizens** -
conciudadãos.
- 3 **to rally** - reunir.
- 4 **rid the world of** -
livrou o mundo de.
- 5 **starvation** - fome.
- 6 **to urge** - incitar.
- 7 **are running for their own** - estão fugindo
para salvar as suas
(vidas).
- 8 **resolve** - determi-
nação, firmeza.
- 9 **might** - poder, força.
- 10 **confidence** - con-
fiança.
- 11 **skill** - habilidades.
- 12 **sorrow** - tristeza.
- 13 **a retired firefighter** -
um bombeiro
aposentado.
- 14 **grave** - túmulo.
- 15 **farewell** - despedida.
- 16 **Semper Fi** - lema
dos Fuzileiros
Navais, sempre
fidelis, sempre fiel.
- 17 **scope** - amplitude,
abrangência.
- 18 **the task ahead** - da
tarefa que temos
pela frente.
- 19 **hatred** - ódio.
- 20 **nuclear power** -
usinas de
energia nuclear.
- 21 **public water facilities** - reservatórios
públicos de água.
- 22 **weapons** - armas.
- 23 **thorough** - comple-
tas, detalhadas.

**WHEN THE PRESIDENT
TALKS...**
1 **goals** - metas.
2 **soil** - solo, território.

**Opposite page: President
George W. Bush
addresses Congress and
the nation in the
annual televised State
of the Union Address,
which took place
on January 29, 2002.**

Por que somos odiados?

Tradução da carta enviada ao Presidente dos EUA por Robert Bowan, Tenente-Coronel e ex-combatente do Vietnã, atualmente Bispo da Igreja Católica na Flórida.

Conte a verdade ao povo, Sr. Presidente, sobre terrorismo. Se as ilusões acerca do terrorismo não forem desfeitas, então a ameaça continuará até destruir-nos completamente. A verdade é que nenhuma das nossas milhares de armas nucleares pode proteger-nos dessas ameaças. Nenhum sistema "Guerra nas Estrelas" (não importa quão tecnicamente avançado seja, nem quantos trilhões de dólares sejam despejados nele) poderá proteger-nos de uma arma nuclear trazida num barco, avião, valise ou carro alugado.

Nem uma arma sequer do nosso vasto arsenal, nem um centavo sequer dos US\$ 270.000.000.000,00 (isso mesmo, duzentos e setenta bilhões de dólares) gastos por ano no chamado "sistema de defesa" pode evitar uma bomba terrorista. Isto é um fato militar. Como tenente-coronel reformado e freqüente conferencista em assuntos de segurança nacional, sempre tenho citado o salmo 33: "Um rei não é salvo pelo seu poderoso exército, assim como um guerreiro não é salvo por sua enorme força." A reação óbvia é: "Então o que podemos fazer? Não existe nada que possamos fazer para garantir a segurança do nosso povo?". Existe. Mas para entender isso, precisamos saber a verdade sobre a ameaça. Sr. Presidente, o senhor não contou ao povo americano a verdade sobre o porquê de sermos alvo do terrorismo quando explicou porque bombardearíamos o Afeganistão e o Sudão. O senhor disse que somos alvo do terrorismo porque defendemos a democracia, a liberdade e os direitos humanos no mundo. Que absurdo, Sr. Presidente! Somos alvo dos terroristas porque, na maior parte do mundo, nosso governo defende a ditadura, a escravidão e a exploração humana. Somos alvo dos terroristas porque somos odiados.

E somos odiados porque nosso governo fez coisas odiosas. Em quantos países agentes do nosso governo depuseram líderes popularmente eleitos, substituindo-os por militares ditadores, marionetes desejosas de vender seu próprio povo a corporações americanas multinacionais? Fizemos isso no Irã quando os Marines e a CIA depuseram Mossadegh porque ele tinha a intenção de nacionalizar a indústria de petróleo. Nós o substituímos pelo Xá Reza Pahlevi e armamos, treinamos e pagamos a sua odiada guarda nacional Savak, que escravizou e brutalizou o povo iraniano para proteger o interesse financeiro de nossas companhias de petróleo. Depois disso, será difícil imaginar que existam pessoas no Irã que nos odeiem? Fizemos isso no Chile. Fizemos isso no Vietnã. Mais recentemente, tentamos fazê-lo no Iraque. E, é claro, quantas vezes fizemos isso na Nicarágua e outras repúblicas na América Latina? Uma vez atrás da outra, temos destituído líderes populares que desejavam que as riquezas da sua terra fossem repartidas pelo povo que as gerou.

Nós os substituímos por tiranos assassinos que venderiam o seu próprio povo para que, mediante o pagamento de vultosas propinas para engordar suas contas particulares, a riqueza de sua própria terra pudesse ser tomada por similares à Domino Sugar, à United Fruit Company, à Follers e por aí vai. De país em país, nosso governo obstruiu a democracia, sufocou a liberdade e pisoteou os direitos humanos. É por isso que somos odiados ao redor do mundo. E é por isso que somos alvo dos terroristas. O povo do Canadá desfruta da democracia, da liberdade e dos direitos humanos, assim como o povo da Noruega e da Suécia. O senhor já ouviu falar de embaixadas canadenses, norueguesas ou suecas sendo bombardeadas? Nós não somos odiados porque praticamos a democracia, a liberdade e os direitos humanos.

Nós somos odiados porque nosso governo nega essas coisas aos povos dos países de terceiro mundo, cujos recursos são cobiçados por nossas corporações multinacionais. Esse ódio que semeamos virou-se contra nós para assombrar-nos na forma de terrorismo e, no futuro, terrorismo nuclear. Uma vez dita a verdade sobre o porquê da ameaça existir e ter sido entendida, a solução torna-se óbvia. Nós precisamos mudar nossas práticas.

Livrar-nos de nossas armas nucleares (unilateralmente, se necessário) irá melhorar nossa segurança. Alterar drasticamente nossa política externa irá assegurá-la. Em vez de enviar nossos filhos e filhas ao redor do mundo para matar árabes de modo que possamos ter o petróleo que existe sob suas areias, deveríamos mandá-los para reconstruir sua infra-estrutura, fornecer água limpa e alimentar crianças famintas. Em vez de continuar a matar milhares de crianças iraquianas todos os dias com nossas sanções econômicas, deveríamos ajudar os iraquianos a reconstruir suas usinas elétricas, suas estações de tratamento de água, seus hospitais e todas as outras coisas que destruímos e impedimo-los de reconstruir com sanções econômicas. Em vez de treinar terroristas e esquadrões da morte, deveríamos fechar a Escola das Américas. Em vez de sustentar a revolta, a desestabilização, o assassinio e o terror em redor do mundo, deveríamos abolir a CIA e dar o dinheiro gasto por ela a agências de assistência. Resumindo, deveríamos ser bons em vez de maus. Quem iria tentar nos deter? Quem iria nos odiar? Quem iria querer nos bombardear? Essa é a verdade, Sr. Presidente. É isso que o povo americano precisa ouvir.

Por que somos odiados? - Robert Bowan - 2002

Página 2 de 2

Robert Bowman voou em 101 missões de combate no Vietnã. Atualmente é bispo da United Catholic Church em Melbourne Beach, Flórida.

Cosmopolitan

NEW WAY NEW WAY
03-05-01
NEW WAY NEW WAY

Turn Him On Like Crazy

- The Sounds
- The Tastes
- The Touches

That Will Electrify Every Inch of His Bod

The Confessions Issue!

You Naughty, Naughty Girls!
The Most Sizzling, Sinful, Shameful
Secrets We've Ever Collected

Sexy Breasts

A Daring Trick Only
a Cosmo Chick Would Try

HOW TO MAKE HIM FALL HARD

6 Little Ways to Lock Up
His Heart and Throw Away the Key

Kirsten Dunst
Lets Her
Wild Side
Show

Your Guy's Horoscope

Taurus? Aries?
Our Steaming
Astro Cards Tell
How to Seduce
Every Sign

Meow!

Why Acting
Just Like a Cat
Will Get People
to Come to You

"Please, No!"

The Shocking
Murder of
Perfect Girl

COSMOPOLITAN
304766010012

\$4.50
04
74851 08233 1

www.cosmopolitan.com

LUST LESSONS

Cosmo's Astro Seduce-Him Cards

Want to be the kind of bed devil he's only dared to dream of? Our tear-out cosmic cards work like a psychic crib sheet to the moves and grooves that ignite his passion. Use them tonight and he won't believe his lucky stars!

By Jennifer Benjamin

■ Whether you're looking to snag that sexy stallion or add extra sizzle to your red-hot romance, if you *really* want to give a guy out-of-this-world ecstasy, you'll need the scoop on what the stars say about his taste between the sheets. Men can be mysterious when it comes to hitting the mattress: That keep-him-on-his-toes trick you use on a Gemini guy could have a Taurus turning on his heels and heading straight for the nearest exit. The X-treme-sport energy you bring to sex with a Scorpio stud might be too over-the-top for a Cap chap. Fortunately, according to Stuart Hazleton, Cosmo's very own astrologer and author of *Sexscopes*, a guy's sign not only reveals a lot about his personality, but it can also expose what makes him pant with desire, from the seduction techniques that'll have him begging to the bedroom moves that'll blow his mind. To add the right celestial seasoning to your sex life, find his sign, rip out the corresponding card, and keep it handy for the next time you're ready for some supernova nooky. These pulse-racing pointers are guaranteed to drive his lusty delights to heavenly heights and make him *all* yours. ➤

Aries

3/20-4/19

HIS SEXY STATS: This manly Ram loves to be in charge and craves adventure in the sack.

BEST COMPLIMENT: "I feel so safe around you."

TO SEDUCE HIM: Do a damsel in distress act to bring this knight to his knees.

SECRET MOAN ZONE: Your sexy hunk's hair. Run your hands through it and he's all yours.

BLOW HIS MIND IN BED: Offer to be his sex slave for the day and your sultry submissiveness will put him under your control.

HOT TIP: This stud lives for the thrill of the chase, so hold off hitting the sheets.

Taurus

4/20-5/19

HIS SEXY STATS: This straight shooter rates head games, but he loves bed games.

BEST COMPLIMENT: "I can tell you anything."

TO SEDUCE HIM: Throw him some lusty looks and your soul-baring gaze will get him gaga.

SECRET MOAN ZONE: His neck. Light kisses here will send shivers down his spine.

BLOW HIS MIND IN BED: Place his hands on your body—these sincere sweeties adore women who know what they want.

HOT TIP: Nothing excites a Taurus more than a secret, so share something naughty.

5/20-6/20

HIS SEXY STATS: This dirty devil has a mischievous mind, so he's crazy for no-rules romping.

BEST COMPLIMENT: "You're so unpredictable."

TO SEDUCE HIM: Dodge his calls for a few days, then tell him you're dying to see him. Gemini's go ape when they're kept guessing.

SECRET MOAN ZONE: His hands. Kissing his fingers will leave this air sign breathless.

BLOW HIS MIND IN BED: Give him a light bite on the lips midkiss.

HOT TIP: Pounce on him for a surprise quickie and he'll become your permanent puppy dog.

COSMOPOLITAN

6/21-7/21

HIS SEXY STATS: This water sign has a hard shell, but get him to trust you and you're in for some lusty lovemaking.

BEST COMPLIMENT: "Nothing sneaks past you."

TO SEDUCE HIM: Erotic aromas excite his senses, so envelop yourself in scents.

SECRET MOAN ZONE: His chest. Trail your fingers over those proud pecs.

BLOW HIS MIND IN BED: Fill his ear with your hottest fantasies.

HOT TIP: This guy goes for a rough-and-tumble girl, so have a rowdy wrestling match.

Leo

7/22-8/22

HIS SEXY STATS: This crazy Cat adores the spotlight, so focus on him and he'll be all over you.

BEST COMPLIMENT: "Have you ever thought of acting? You'd be great on the big screen."

TO SEDUCE HIM: Flirt with a stranger and his jealousy will send him rushing to your side.

SECRET MOAN ZONE: His back. Make your man melt with a pampering massage.

BLOW HIS MIND IN BED: A light clawing over his body will make this fiery Feline purr.

HOT TIP: Use mirrors in bed so he can see you from every erotic angle.

Virgo

8/23-9/21

HIS SEXY STATS: This guy's the ultimate perfectionist, so be prepared for skilled sexcapades.

BEST COMPLIMENT: "You're an amazing kisser."

TO SEDUCE HIM: An outrageous outfit will make this buttoned-up babe lose his cool.

SECRET MOAN ZONE: His treasure trail. Plant light kisses along this strip to get him going.

BLOW HIS MIND IN BED: Aggressive gals drive this guy wild, so take hold of his clothes and strip him down.

HOT TIP: He secretly craves breaking the rules, so seduce him in a forbidden locale.

COSMOPOLITAN

9/22-10/22

HIS SEXY STATS: This luxury lover is drawn to beautiful things (he's with you, isn't he?). So go all out to look your most glamorous.

BEST COMPLIMENT: "You have great taste."

TO SEDUCE HIM: A flash of skin from under a side-slit skirt will set his desire on fire.

SECRET MOAN ZONE: His tear. Give a forceful squeeze to that tantalizing tush.

BLOW HIS MIND IN BED: This leisurely lad enjoys every little nuance of lovemaking, so use a sensuous touch to turn him on.

HOT TIP: Do your primping in the buff.

Scorpio

10/23-11/21

HIS SEXY STATS: This fiery guy has a sex drive that never quits. Meet his come-ons with an equal carnal appetite and he's yours forever.

BEST COMPLIMENT: "I can't get enough of you."

TO SEDUCE HIM: Let him know you're always jonesing for more by laying in the IPADS.

SECRET MOAN ZONE: His private parts. Forget teasing and go straight to the point.

BLOW HIS MIND IN BED: Give him turbocharged pleasure with an all-night session.

HOT TIP: Come up with a secret gesture that will send him the ready-to-go signal.

Sagittarius

11/22-12/20

HIS SEXY STATS: This wild child lives to party. If you're game for experimenting, you've found your sexual soul mate.

BEST COMPLIMENT: "Do you ever slow down?"

TO SEDUCE HIM: Break out your wildest sex position. This boy loves to stretch his muscles.

SECRET MOAN ZONE: His head. He'll love the way you run your fingers through his hair.

BLOW HIS MIND IN BED: Introduce some sexy role playing in your erotic routine.

HOT TIP: He's a tease on public occasions, so you'll have to be a tease in private.

Capricorn

12/21-1/19

HIS SEXY STATS: This stoic sign is a slow burner, but once he's warmed up, he's a real firecracker.

BEST COMPLIMENT: "You're a real gentleman."

TO SEDUCE HIM: Make the first move and your boldness is guaranteed to bow him over.

SECRET MOAN ZONE: His feet. Work your fingers between his piggies to electrify him.

BLOW HIS MIND IN BED: Maintain eye (and lip) contact with your artistic amour and you'll send him to seventh heaven.

HOT TIP: Creative pursuits get his pulse pounding, so write him a passionate love letter.

Aquarius

1/20-2/17

HIS SEXY STATS: To this dreamer, sex is a spiritual experience; prepare for cosmic coupling.

BEST COMPLIMENT: "You send the sexiest vibe."

TO SEDUCE HIM: This neohippie hot thing loves a free spirit, so bid adieu to your bra—and undies—to unleash his lust.

SECRET MOAN ZONE: His calves. A kiss here will make this water sign weak-kneed.

BLOW HIS MIND IN BED: Nothing turns him on more than seeing you hop on top.

HOT TIP: Slowly strip your layers of clothing for a teasing turn on he'll never forget.

Pisces

2/18-3/19

HIS SEXY STATS: Pisces are poets at heart, so stay tuned for an intense session in bed.

BEST COMPLIMENT: "You inspire me."

TO SEDUCE HIM: Make the first move and your boldness is guaranteed to bow him over.

SECRET MOAN ZONE: His feet. Work your fingers between his piggies to electrify him.

BLOW HIS MIND IN BED: Maintain eye (and lip) contact with your artistic amour and you'll send him to seventh heaven.

HOT TIP: Creative pursuits get his pulse pounding, so write him a passionate love letter.

Manual quente para iniciar uma baquera

(antes do dia 12)
Os melhores
lugares,
a frase certa,
a roupa sexy,
a atitude irresistível
o olhar matador.
Nossas repórteres
em todo o país,
pesquisaram o que
realmente funciona.

Mulheres que traem por puro prazer

Não pensam em
largar o ótimo marido,
nem cogitam
dispensar o fogoso
amante. Você teria
esse sangue-frio?

GRÁTIS

Que pele!

Um suplemento com
técnicas eficientes
para retardar
o envelhecimento,
livrar-se de manchas
e cicatrizes, reduzir
a celulite e a flacidez.
E mais: o que você está
fazendo para deixar
a sua pele doente

100 idéias explosivas de sexo reveladas pelos homens

Gravar 15 segundos de amor
com o parceiro a fita
para os amigos e comprar
além disso para a
hora de fazer sexo. Um do
casamento. A peça
preferida do momento
diferença de (nossa)

Salvo se a casa para
a família de Sabrit
jeito de

Se não se lembra.
O que está acontecendo
nas empresas, o que é
gerado e o que acaba em
destruição. Nós vamos
trabalhar de assédio

filhas com os segredos
sexuais de cada signo

Carregue na bolsa,
siga as instruções
e jogue a rede

ISSN 0104-679X R\$ 5,50
003335
9 770104 169002

HOMENS! OS ASTROS DÃO A FICHA

SE VOCÊ
QUER VIRAR
A CABECA
DE UM HOMEM,
PRECISA
SABER O QUE
OS ASTROS
DIZEM
SOBRE AS
PREFERÊNCIAS
DELE,
SOBRETUDO
ENTRE OS
LENÇÓIS.
DESCUBRA O
SIGNO
DO GATO,
RECORTE
A FICHA
CORRESPONDENTE
E SIGA AS
INSTRUÇÕES
NA HORÀH. JENNIFER BENJAMIN

NÃO IMPORTA SE O SEU DESEJO É
ARRASTAR o vizinho bonitão para o motel ou
adicionar mais pimenta ao namoro.
Se você quer que o moço veja estrelas
na cama, precisa descobrir o que
os astros revelam sobre as preferências dele
entre os lençóis. O primeiro passo é levar
em consideração as particularidades
de cada signo. Aquele truque infalível para
conquistar um geminiano pode espantar um
taurino. Já a energia erótica tão apreciada
pelos nativos de Escorpião é capaz
de assustar os nascidos sob o signo de
Capricórnio. Para colocar tempero
celestial na sua vida sexual, descubra o
signo dele, recorte o cartão correspondente
e mantenha-o à mão. Prepare-se
para uma noite cósmica, capaz de abalar
astros, estrelas, planetas.

ÁRIES 21/3 A 20/4

ATTITUDE SEXUAL Esse carneiro másculo e viril adora ser protetor e necessita de aventura para viver. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Eu me sinto segura ao seu lado." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Banque a mocinha desprotegida para tê-lo a seus pés. **ZONA ERÓGENA** O cabelo farto e macio. Passar suavemente os dedos pelas madeixas dele o tornará dócil, dócil... **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Diga que será sua escrava sexual. Tal submissão o deixará sob seu controle, sem que ele se dê conta. **SEGREDINHO QUENTE** Ele domina a arte da paquera. Para evitar que seja tentado a pular a cerca, "canse-o" entre os lençóis.

NOVA

TOURO 21/4 A 20/5

ATTITUDE SEXUAL Caçador metódico, o taurino detesta os joguinhos mentais — mas ama os sexuais. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Que bom! Posso contar qualquer coisa para você." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Atice sua libido com roupas extravagantes e lingerie sensuais. **ZONA ERÓGENA** O pescoço. Beijos suaves nessa área vão arrepiar toda a espinha dele. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Tome as mãos dele e passe-as por seu corpo. Os taurinos, doces, adoram mulheres de opinião firme. **SEGREDINHO QUENTE** Nada é capaz de excitá-lo tanto quanto um segredo: portanto, conte algo picante pra ele.

NOVA

GÊMEOS 21/5 A 20/6

ATTITUDE SEXUAL O nativo de Gêmeos tem uma mente maliciosa e gosta de transgredir regras. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você é totalmente imprevisível." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Não atenda aos telefonemas dele por alguns dias. Depois, como se nada tivesse acontecido, ligue só para dizer que está morrendo de saudade. Geminianos enlouquecem quando mantidos em expectativa. **ZONA ERÓGENA** As mãos. Beije os dedos dele bem devaganhinho... **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Morda seus lábios de leve e depois dê beijinhos. **SEGREDINHO QUENTE** Surpreenda o gato com uma "rapidinha" e ele rastejará a seus pés.

NOVA

CÂNCER 21/6 A 21/7

ATTITUDE SEXUAL O canceriano vive numa espécie de concha, mas ensine-o a confiar em você e terão noites quentíssimas. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você não deixa escapar nada." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Aromas sensuais excitam seus sentidos. Que tal perfumar-se bastante antes dos encontros? **ZONA ERÓGENA** O tórax. Explore cada centímetro dessa trilha maravilhosa com a ponta dos dedos. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Confesse a ele suas fantasias eróticas. **SEGREDINHO QUENTE** Adora garotas atiradas. Então promova uma luta corpo a corpo na cama.

NOVA

LEÃO 22/7 A 22/8

ATTITUDE SEXUAL Esse gato ama os holofotes. Aja como se ele fosse o centro do universo e o terá nas mãos. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você já pensou em ser ator? Faria sucesso na televisão!" **RECEITA DE SEDUÇÃO** Flerte com um estranho na frente dele. Ciumento e competitivo, ele vai pôr o rival pra correr. **ZONA ERÓGENA** As costas. Derreta-o com uma deliciosa massagem. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Unhadas leves por todo o corpo o farão ronronar de prazer. **SEGREDINHO QUENTE** Encha o quarto de espelhos para que ele possa observá-la — e a si mesmo — nos mais diversos ângulos eróticos.

NOVA

VIRGEM 23/8 A 22/9

ATTITUDE SEXUAL Rapazes de Virgem são perfeccionistas. Prepare-se para desempenhos caprichadíssimos! **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Sou beijo e maravilhosos." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Um decote escandaloso vai fazer com que esse moço metido a certinho perca o jeitão distante. **ZONA ERÓGENA** A região do umbigo até a virilha. Excite-o com beijos e lambidinhas. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Toques agressivos despertam seus instintos mais selvagens. Dica: Arranque a roupa dele com uma certa violência. **SEGREDINHO QUENTE** No íntimo, ele deseja quebrar regras. Seduza-o num local proibido.

NOVA

LIBRA 23/9 A 22/10

ATTITUDE SEXUAL Os nascidos sob o signo de Libra são apaixonados por coisas belas (afinal, ele está com você, não está?). Ressalte o seu glamour. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Admiro muito o seu bom gosto." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Encha os olhos dele de desejo ao usar uma saia com uma fenda reveladora. **ZONA ERÓGENA** O bumbum. Dê apertões vigorosos na região para provocá-lo... e excitá-lo! **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** O librianos é tranquilo e aprecia cada momento de intimidade. Abuse de seu toque sensual. **SEGREDINHO QUENTE** Enfeite-se. Nunca dispense as pérolas ou sapatos de salto alto.

NOVA

ESCORPIÃO 23/10 A 21/11

ATTITUDE SEXUAL O escorpiano é uma máquina sexual que nunca pára de funcionar. Corresponda a esse imenso apetite na mesma proporção e ele se tornará seu escravo. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Será que eu sou capaz de atender a todos os seus desejos?" **RECEITA DE SEDUÇÃO** Insinue que você sempre quer mais. **ZONA ERÓGENA** O pênis. Esqueça as preliminares e vá direto aos "finalmentes". **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Transe a noite inteira até levá-lo a nocaute. **SEGREDINHO QUENTE** Combinem um gesto ou uma senha que possam usar em qualquer lugar e signifique "estou a fim de fazer sexo, já!"

NOVA

SAGITÁRIO 22/11 A 21/12

ATTITUDE SEXUAL Os sagitarianos são selvagens e movidos a diversão. Se você aprecia experiências novas, encontrou sua alma gêmea. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Sua pilha nunca acaba?" **RECEITA DE SEDUÇÃO** Coloque em prática as mais loucas posições sexuais do *Kama Sutra*, pois ele adora ultrapassar limites. **ZONA ERÓGENA** O quadril e as coxas. Aperte-os com voracidade e ele vai implorar para que você nunca o abandone. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Introduza alguns joguinhos picantes na sua rotina sexual. **SEGREDINHO QUENTE** A principal fantasia dele é transar em lugares públicos, portanto...

NOVA

CAPRICÓRNIO 22/12 A 20/1

ATTITUDE SEXUAL Ambicioso e dedicado, ele vai se esforçar para satisfazer todos os seus desejos sexuais. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Sou a mulher mais sortuda do mundo por ter um namorado tão receptivo." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Ele prefere garotas intelectuais. Para conquistá-lo, engate um papo-cabeça. **ZONA ERÓGENA** Os joelhos. Acaricie-os com carinho antes de atacar. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Abale a seriedade do gato gemendo bem alto. Ele vai se converter num amante voraz. **SEGREDINHO QUENTE** Poder e profissionalismo são afrodisíacos para ele. Use *tailleur* quando forem sair.

NOVA

AQUÁRIO 21/1 A 19/2

ATTITUDE SEXUAL Para o sonhador aquariano, sexo é uma experiência espiritual. Prepare-se para orgasmos cósmicos... **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você emana vibrações sexuais." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Esse hippie do novo milênio ama a liberdade e a naturalidade. Aposente os sutiãs com enchimento — e outras lingenies requintadas. **ZONA ERÓGENA** A panturrilha. Beijos ali vão desmanchá-lo. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Nada o alucina mais do que vê-la no comando: você por cima dele. **SEGREDINHO QUENTE** Faça uma sessão de strip-tease e deixe-o apreciar minuciosamente o espetáculo.

NOVA

PEIXES 20/2 A 20/3

ATTITUDE SEXUAL Os piscianos são poetas natos. Muitos momentos românticos na cama a aguardam... **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você me inspira." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Tome a iniciativa. Atitudes ousadas têm o poder de inflar o ego do rapaz! **ZONA ERÓGENA** Os pés. Massageie longamente cada dedo com carinho e um pouco mais... **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Mantenha contato visual — e labial — com o seu artista. Ele irá ao sétimo céu... **SEGREDINHO QUENTE** Utilize táticas de conquista que exijam criatividade, como escrever uma carta de amor apaixonada. Ele vai ficar impressionado!

NOVA

Modern African Stories

edited by
ELLIS AYITEY KOMEY
and
EZEKIEL MPHAHLELE

by Ezekiel Mphahlele

•
THE AFRICAN IMAGE
DOWN SECOND AVENUE

1966

FABER AND FABER
3 Queen Square
London

Chinua Achebe

he found it was a man making a sacrifice. He warmed himself in the fire and ate the entrails.

That was the kind of story that Nwoye loved. But he now knew that they were for foolish women and children, and he knew that his father wanted him to be a man. And so he feigned that he no longer cared for women's stories. And when he did this he saw that his father was pleased and no longer rebuked him or beat him. So Nwoye and Ikemefuna would listen to Okonkwo's stories about tribal wars or how, years ago, he had stalked his victim, overpowered him and obtained his first human head. And as he told them of the past, they sat in darkness or the dim glow of logs, waiting for the women to finish their cooking. When they finished, each brought her bowl of foo-foo and bowl of soup to her husband. An oil lamp was lit and Okonkwo tasted from each bowl and then passed two shares to Nwoye and Ikemefuna.

In this way the moons and the seasons passed. And then the locusts came. It had not happened for many a long year. The elders said locusts came once in a generation, reappeared every year for seven years and then disappeared for another lifetime. They went back to their caves in a distant land where they were guarded by a race of stunted men. And then after another lifetime these men opened the caves again and the locusts came to Umuofia.

They came in the cold harmattan season after the harvests had been gathered and ate up all the wild grass in the fields.

Okonkwo and the two boys were working on the red outer walls of the compound. This was one of the lighter tasks of the after-harvest season. A new cover of thick palm branches and palm leaves was set on the walls to protect them from the next rainy season. Okonkwo worked on the outside of the wall and the boys worked from within. There were little holes from one side to the other in the upper levels of the wall, and through these Okonkwo passed the rope, or *ie-ie*, to the boys and they passed it round the wooden stays and then back to him; and in this way the cover was strengthened on the wall.

The women had gone to the bush to collect firewood and the little children to visit their playmates in the neighbouring compounds. The harmattan was in the air and seemed to distil a hazy feeling of sleep on the world. Okonkwo and the boys worked in complete silence,

29

Death of a Boy

CHINUA ACHEBE

(When a woman of Okonkwo's clan was killed in a neighbouring town, the elders demanded as compensation and as hostages a virgin and a young boy of fifteen. The virgin was given to the man whose wife was killed; the boy Ikemefuna into the charge of Okonkwo, who brought him up together with his own son Nwoye.)

So Okonkwo encouraged the boys to sit with him in his obi, and he told them stories of the land—masculine stories of violence and bloodshed. Nwoye knew that it was right to be masculine and to be violent, but somehow he still preferred the stories that his mother used to tell, and which she no doubt still told to her younger children—stories of the tortoise and his wily ways, and of the bird *enke-ni-oba* who challenged the whole world to a wrestling contest and was finally thrown by the cat. He remembered the story she often told of the quarrel between Earth and Sky long ago, and how Sky withheld rain for seven years, until crops withered and the dead could not be buried because the hoes broke on the stony Earth. At last Vulture was sent to plead with Sky, and to soften his heart with a song of the suffering of the sons of men. Whenever Nwoye's mother sang this song he felt carried away to the distant scene in the sky where Vulture, Earth's emissary, sang for mercy. At last Sky was moved to pity and he gave to Vulture rain wrapped in leaves of cocoyam. But as he flew home his long talon pierced the leaves and the rain fell as it had never fallen before. And so heavily did it rain on Vulture that he did not return to deliver his message but flew to a distant land, from where he had espied a fire. And when he got there

28

Death of a Boy

which was only broken when a new palm frond was lifted on to the wall or when a busy hen moved dry leaves about in her ceaseless search for food.

And then quite suddenly a shadow fell on the world, and the sun seemed hidden behind a thick cloud. Okonkwo looked up from his work and wondered if it was going to rain at such an unlikely time of the year. But almost immediately a shout of joy broke out in all directions and Umuofia, which had dozed in the noonday haze, broke into life and activity.

"Locusts are descending", was joyfully chanted everywhere, and men, women and children left their work or their play and ran into the open to see the unfamiliar sight. The locusts had not come for many, many years, and only the old people had seen them before.

At first, a fairly small swarm came. They were the harbingers sent to survey the land. And then appeared on the horizon a slowly-moving mass like a boundless sheet of black cloud drifting towards Umuofia. Soon it covered half the sky and the solid mass was now broken by tiny eyes of light like shining stardust. It was a tremendous sight, full of power and beauty.

Everyone was now about, talking excitedly and praying that the locusts should camp in Umuofia for the night. For although locusts had not visited Umuofia for many years, everybody knew by instinct that they were very good to eat. And at last the locusts did descend. They settled on every tree and on every blade of grass; they settled on the roofs and covered the bare ground. Mighty tree branches broke away under them and the whole country became the brown-earth colour of the vast, hungry swarm.

Many people went out with baskets trying to catch them but elders counselled patience till nightfall. And they were right. The locusts settled in the bushes for the night and their wings became wet with dew. Then all Umuofia turned out in spite of the cold harimatan and everyone filled his bags and pots with locusts. The next morning they were roasted in clay pots and then spread in the sun until they became dry and brittle. And for many days this rare food was eaten with solid palm-oil.

Okonkwo sat in his *obi* crunching happily with Ikemefuna and Nwoye, and drinking palm-wine copiously, when Ogbuefi Ezeudu

30

Chinua Achebe

came in. Ezeudu was the oldest man in this quarter of Umuofia. He had been a great and fearless warrior in his time and was now accorded great respect in all the clan. He refused to join in the meal and asked Okonkwo to have a word with him outside. And so they walked out together, the old man supporting himself with his stick. When they were out of earshot, he said to Okonkwo:

"That boy calls you Father. Do not bear a hand in his death." Okonkwo was surprised and was about to say something when the old man continued:

"Yes, Umuofia has decided to kill him. The Oracle of the Hills and the Caves has pronounced it. They will take him outside Umuofia as is the custom and kill him there. But I want you to have nothing to do with it. He calls you his father."

The next day a group of elders from all the nine villages of Umuofia came to Okonkwo's house early in the morning and, before they began to speak in low tones, Nwoye and Ikemefuna were sent out. They did not stay very long but when they went away Okonkwo sat still for a very long time supporting his chin in his palms. Later in the day he called Ikemefuna and told him that he was to be taken home the next day. Nwoye overheard it and burst into tears, whereupon his father beat him heavily. As for Ikemefuna, he was at a loss. His own home had gradually become very faint and distant. He still missed his mother and his sister and would be very glad to see them. But somehow he knew he was not going to see them. He remembered once when men had talked in low tones with his father, and it seemed now as if it was happening all over again.

Later, Nwoye went to his mother's hut and told her that Ikemefuna was going home. She immediately dropped the pestle with which she was grinding pepper, folded her arms across her breast and sighed, "Poor child".

The next day, the men returned with a pot of wine. They were all fully dressed as if they were going to a big clan meeting or to pay a visit to a neighbouring village. They passed their cloths under the right arm-pit, and hung their goatskin bags and sheathed matchets over their left shoulders. Okonkwo got ready quickly and the party set out with Ikemefuna carrying the pot of wine. A deathly silence descended on Okonkwo's compound. Even the very little children

31

Death of a Boy

seemed to know. Throughout that day Nwoye sat in his mother's hut and tears stood in his eyes.

At the beginning of their journey the men of Umuofia talked and laughed about the locusts, about their women and about some effeminate men who had refused to come with them. But as they drew near to the outskirts of Umuofia silence fell upon them too.

The sun rose slowly to the centre of the sky and the dry, sandy footway began to throw up the heat that lay buried in it. Some birds chirruped in the forests around. The men trod dry leaves on the sand. All else was silent. Then from the distance came the faint beating of the *ekwe*. It rose and faded with the wind – a peaceful dance from a distant clan.

"It is an *ozo* dance," the men said among themselves. But no one was sure where it was coming from. Some said Ezimili, others Abame or Aninta. They argued for a short while and fell into silence again and the elusive dance rose and fell with the wind. Somewhere a man was taking one of the titles of his clan, with music and dancing and a great feast.

The footway had now become a narrow line in the heart of the forest. The short trees and sparse undergrowth which surrounded the men's village began to give way to giant trees and climbers which perhaps had stood from the beginning of things, untouched by the axe and the bush-fire. The sun breaking through their leaves and branches threw a pattern of light and shade on the sandy footway.

Ikemefuna heard a whisper close behind him and turned round sharply. The man who had whispered now called out aloud, urging the others to hurry up.

"We still have a long way to go," he said. Then he and another man went before Ikemefuna and set a faster pace.

Thus the men of Umuofia pursued their way, armed with sheathed matchets, and Ikemefuna, carrying a pot of palm-wine on his head, walked in their midst. Although he had felt uneasy at first, he was not afraid now. Okonkwo walked behind him. He could hardly imagine that Okonkwo was not his real father. He had never been fond of his real father and, at the end of three years, he had become very distant indeed. But his mother and his three-year-old sister . . . of course she would not be three now, but six. Would he recognize

Chinua Achebe

her now? She must have grown quite big. How his mother would weep for joy and thank Okonkwo for having looked after him so well and for bringing him back. She would want to hear everything that had happened to him in all these years. Could he remember them all? He would tell her about Nwoye and his mother, and about the locusts. . . . Then quite suddenly a thought came upon him. His mother might be dead. He tried in vain to force the thought out of his mind. Then he tried to settle the matter the way he used to settle such matters when he was a little boy. He still remembered the song:

Fie china, china!

Sala

Eze ilikwa ya

Ikwaba akwa oligholi

Ebe Danda nechi eze

Fie Uzuu nete egwu

Sala

He sang it in his mind and walked to its beat. If the song ended on his right foot, his mother was alive. If it ended on his left, she was dead. No, not dead, but ill. It ended on the right. She was alive and well. He sang the song again and it ended on the left. But the second time did not count. The first voice gets to Chukwu, or God's house. That was a favourite saying of children. Ikemefuna felt like a child once more. It must be the thought of going home to his mother.

One of the men behind him cleared his throat. Ikemefuna looked back and the man growled at him to go on and not stand looking back. The way he said it sent cold fear down Ikemefuna's back. His hands trembled vaguely on the black pot he carried. Why had Okonkwo withdrawn to the rear? Ikemefuna felt his legs melting under him. And he was afraid to look back.

As the man who had cleared his throat drew up and raised his matchet, Okonkwo looked away. He heard the blow. The pot fell and broke in the sand. He heard Ikemefuna cry, "My Father, they have killed me!" as he ran towards him. Dazed with fear, Okonkwo drew his matchet and cut him down. He was afraid of being thought weak.

APÊNDICES

SUMÁRIO DOS APÊNDICES

1. To be
successful.....ap 1
2. *Educating Rita* Do you think a hardresser can never be critical or can only be
critical if she
studies?.....ap 2
3. Essay on the film *Educating Rita* What are the types of prejudice this film
reveals in relation to
teaching?.....ap 3
4. *Educating Rita* Do you think any hairdresser can be critical or acn only be
critical if she
studies?.....ap 5
5. How to become a good teacher
.....ap 6
6. My critical anlysis of the film: *Not one*
less.....ap 7
7. My reflection on Wei's
teaching.....ap 8
8. Teacher
Wei.....ap 9
9. Film not on
less.....ap 10
10. Topic: Wei's teaching
method.....ap 11
11. My critical analysis of the *Citizen*
Kane.....ap 12
12. *Citizen Kane*.....ap
13

13. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?.....ap 14
14. *Why* *hate* *America?*.....ap 15
15. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?.....ap 16
16. My critical analysis of the Bush's speech.....ap 17
17. *Why Hate America?*.....ap 18
18. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?.....ap 19
19. Nothing can be fixed.....ap 20
20. What's the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?.....ap 21
21. What is the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?.....ap 22
22. Analyse the stereotype of Brazilians shown in the cartoon.....ap 23
23. What kind of image do these magazines build up in relation to women?.....ap 24
24. My critical analysis of the *Cosmopolitan Magazine*.....ap 25

25. How do you see the culture in the Igbo society?.....ap 26
26. Death of a Boy.....ap 27
27. How to respect the different group that we belong to?.....ap 28
28. "Death of a Boy".....ap 29
29. What impressions and feelings did you have immediately after reading *Death of a Boy*? What's your critical view after reading the two handouts and having the teacher's more clarifications of the context?.....ap 30
30. Synopsis.....ap 31
- 30.1. Fonte: <http://www.-educeth.ch/english/readinglist/achebe/things.html>.
31. Chinua Achebe – 1930 – Nigerian novelist.....ap 32
- 31.1. fonte: <http://www.albany.edu/writers-inst/achebe.html>.

1. To be successful

The film *Educating Rita* tackles many serious subjects. For example, alcoholism, the struggle to better oneself, the relationship between teacher and student, social class distinctions and disillusionment with own life and work. In my opinion the most important that this film show us is about self-esteem and persistence.

To begin with nobody is happy if not obtain the minimum admiration and the minimum respect to the proper eyes. So, the construction of the self-respect is a desire and a necessity.

Secondly, no matter which the life project, chosen for a person, the main point is to be persistent.

Furthermore, to be the successful depends on the personal effort and the relationship with the others. For example, Rita becomes more educated through Frank's help, the professor also grows through his relationship with her.

All things considered, we must to do the best in our personal effort, as long as it is necessary, but the persistence is the main point that we need to be successful.

2. Educating Rita: Do you think a hairdresser can never be critical or can only be critical if she studies?

In my opinion to say that a hairdresser or another person that never studied or did a University can never be critical is a a too radical opinion.

Maybe a simple people can read by themselves books, magazines, newspapers, e-mails, articles and they would be critical and they can speak about all the matters, but it is difficult. The majority was void of good information or they have knowledge only about 'soap opera' from TV. Brazilian people don't have the opportunity to do a University always have a wide vision of the things and can be more critical than another ones.

In the film 'Educating Rita' I think that Rita wants to know more to have the opportunity to choose what she wants to her and I think that the film show us that Frank didn't do anything to change. The things that were bad in his life. Rita studies hard and try to change the things in her life. That's my opinion.

3. Essay on the film *Educating Rita*

What are the types of prejudice this film reveals in relation to teaching?

‘Educating Rita’ is a sensitive film that moves the audience and involves it in a web of emotions that catch the main characters.

Rita is a woman who is in search of her own self and unsure of her goals to be a complete human being. She decides to take a literature course at the Open University not only to increase her knowledge but also to give her a chance to find out who she is. However, her relationship with her teacher is often marked by conflicts mainly caused by the difference of social and cultural level.

In this aspect, there are in the film some sorts of prejudice related to teaching. One is the prejudice the teacher feels towards Rita. At first, he doesn’t think she is worth teaching. After all, she is a hairdresser and comes from a low social class and has a limited knowledge about the subject she wants to learn. Yet, her determination and frankness lead him to accept her although she often questions his statements, whenever she thinks they are contradictory.

The teacher himself suffers from prejudice from the part of his students and mates as well. He’s addicted to liquor and often comes to class all drunk. Under these conditions he has an untidy outlook and is always saying inconveniences. Rita soon realizes he’s under an existential crisis and finds out he’s a brilliant poet who has given up writing because his marriage failed. He lacks self-esteem and isn’t sure of his wits. She tries to help him giving him attention and good pieces of advice. But his relationship with her is not easy. He has to be critical to make her learn and sometimes he must say things that hurt her pride. Yet, she is not a common student and soon realizes his weakness and qualities, and gets close to him, although they are always in clash. In the end, they grow up as human beings as they overcome their failures.

Apart from the prejudice from her teacher, Rita has to face the criticism from her husband and her own family. She’s a married woman who must become a mother. So she’s also discriminated as a woman and has to resist to her husband’s pressure and give up studying. But she doesn’t feel ready to be a mother at the moment and makes her decision. The crisis in her marriage is unavoidable. She has to make a difficult choice, but she feels better keeping her dream.

The end of the story is moving as Rita and Frank find their right place in the world of knowledge. Both speak the same language and have similar views about life. The social barriers between them have been removed by means of an understanding share of their feeling and thought.

5. 'Educating Rita': Do you think any haridresser can be critical or can alny be critical if she studies?

Generally speaking I think being critical is not only a matter of how much knowledge one has got but the way one understands the world.

Some people would say formal education is vital to be critical but I would say life experience sometimes teach us more.

One could be full of knowledge, theories about everthing by incapable of feeling the world, the people.

6. How to become a good teacher

Not one less is a story of an obstinate girl who becomes the substitute teacher for a month in a poor, small, Chinese village, when the regular teacher must go away to visit his ill mother. Her most precious possession is a box of chalk. Her teaching skills are nonexistent, but her stubbornness and determination do not have limits.

In my view, the most important aspect that this film shows us is about how to become a good teacher. To begin with, the good teacher maintains high expectations for students' achievement that is evident in every aspect of classroom work. For example, teaching students how to learn and creating consistency in learning methods that include problem solving, thinking and creative activities. These are better illustrated when Wei teaches Mathematics. She utilizes how much money to obtain to pay for her bus fare into the city.

Secondly, the good teacher has a good lesson planning with relevant and interesting activities. For this reason, she must keep students consistently informed on how they are doing and what they will be doing and discuss the significance of each step, because frustrations lead the students and the teacher to despair. For instance, Wei did not plan the students' actions when they moved the bricks. Consequently, they broke all bricks.

All things considered, the good teacher needs to be friendly and persistent. Besides that, the school requires teachers who are aware, free of social pressures and who have enough autonomy to create and restructure their practices. For example, they need to work with wide range materials that are available in the school and community.

7. 'My critical analysis of the film Not one less'

In my view this film shows the great strength of a young teacher, it is history of a courageous and determined girl. A worried and committed teacher with her pupils.

In addition she faces difficult situations with quite ability, Wei solves the problems using the method 'needs and wants'. For example when she does the calculus on the board with the help of the children, in this moment she gets to teach mathematics and to attend the interest of the pupils.

Although Wei does not know she is working interaction and background knowledge in her classes. She got to achieve the targets with help of the children.

At last they exchanged knowledge and together obtained a wonderful result.

8. My reflection on Wei's teaching

Wei is a teenager girl who suddenly has to substitute a teacher.

First there's no pre-requirement to be a teacher in that small town. After that Wei doesn't have a course in methodology or Pedagogy which can provide her skills. In addition to this she doesn't have knowledge either techniques of the subject. Besides this how can she exchange experiences/ideas with the students? This way teacher's development will be irrelevant.

On the other hand Wei adopt the necessity of having money to bring back the student (a boy) with another perspective – she teaches/learns at the same time Mathematics with the students. So unconsciously she uses a tacit knowledge.

Furthermore students and the teacher could share these experiences and learn together which is relevant and motivate all of them. Therefore she caters for the group's needs –this is the innovation of the relationship of teacher (Wei). She is also tolerant, patient and shows sympathy.

As a result she has so much characteristics of a good teacher that I've never thought before my reflection.

9. Teacher Wei

My reflection on Wei's teaching is about the psicologic attitude of some people have. Like Wei there are a large number of people who was born to teach other people.

Although the situation do not be favourable, for some teacher is not important, because they can work very well. Teaching without resources is difficult, but some teachers can work, they improve their condition. When they use their criativity. If we analyse the education sistem in some places, we can discover some teachers who are wizard's education. Like teacher Wei's that in a vey poor place showed to community lessons about love, solidarity, dedication, deermination, etc. Besides she showed some qualities which few people have nowadays.

On the othe rhand, there are teacher who have a large experience, however they cannot teach their students. Maybe they do not have a special quality which all teachers must have. They do not have a gift to teach, then they work with difficut. In some case, though teachers have a good knowledge, they cannot help students improve their lives.

As far as really, teaching is not to any peson. A teacher must have some quslities which are necessary for he or she work better. Patience, determination and criativity help teahcers solve problems and overcome obstacle.

10. Film not on less

Similar to the situation that Wei lives in the film Not one less, is Public schools. The teacher does not have appropriate materials to work with and the teachers try to keep the students motivated.

In spite of the fact that there are many books, computers in public school, the teachers do not use them, because principals, coordinators and 'efetivo' teachers do not allow for other teachers to use these materials sometimes they say that they don't know where the keys of the computer and library rooms are.

Sometimes the teachers need a sheet but the coordinator says that there isn't any. Besides this, all the responsibility lies on the teacher for example the number of drop out. Sometimes the teachers go to the student's house who have been absent to convince them to come back to school. Other times they do not come back because they are involved in drugs and they are afraid of coming back and dying.

The strategic teaching in the film is similar to Bakhtin's theory in which the teacher teaches based on the student's knowledge. The teacher does not give the answers but he leads them to think about them to find a solution to the maths exercise. And another positive aspect in this film is that we cannot desist from teaching. We must win the students over to motivate them in the classroom.

11. Wei's teaching method

Yet, in this film Wei's role was to transform the reality. In spite of all problems faced by her she had got to broke down fixed and strict rules.

Although she was just 13 years old and she has no experience as teacher, Wei bravely accepted the challenge and through his teaching method she has managed the school as well she has taught the children.

The most important point in this film can be noticed by us is that she has broken with fixed system as well as changed the reality of the school and community in the village. Furthermore her teaching method brought to the children an other perspective of life. They have changed their lives to the better than before, what is more they have become more hopeful with regard their future life.

At the end, the school that hadn't a name before, received the name of 'Hope school'.

In conclusion, although Wei's attitude as well his teaching methodology will serve an example for us as teachers the message that was to us is: 'We have power to change what isn't unacceptable, then do his/her part.

To my mind as like Wei we have faced similar situation as teachers into class room or at school. However, we must be brave enough to change what is wrong.

12. My critical analysis of the 'Citizen Kane'

In my opinion Roberto Marinho gets to manipulate because the persons that have acquisitive power have interest in this kind of manipulation, as well. For example: politicians, entrepreneurs, congressmen, bank owners, etc.

Moreover, for these people this kind of manipulation brings some advantages. For instance: power, security, money and certainly they do not want to divide this power because they accept this power game.

On the other hand I believe that simple people are most damage with this manipulation game because TV Globo shows what is interesting for the powerful only and hides the truth of these people.

Finally I think that Roberto Marinho is the most powerful man of Brazilian TV. But this situation can and must change because simple people are changing their minds and attitudes.

13. Citizen Kane

I already know that Globo manipulate the reporters that the news are pass according to the interests of Globo. The trues are omitting when theTV is benefits, the news aren't passed in the no total.

After I watched the Citizzen Kane I can confirm my ideas what I knew the TVGlobo was true. TV Globo Roberto Marinho is the 'monopólio' it always is in the side of is winning, the things that can give more audience what the things that 'media' wants.

In my opinion, my point of view the htings are better only for the social class, when the social class are involved there is more audience and the same thing for poor is different,. The reasons are talk the another point. For example, death parents for rich people is 'assassinato' for poor is 'chacina'. The fact is the same but is looking for another side.

14. Why hate America?

The anti-American sentiment that has grown around the world because USA have used the terrorism to have the power. They going to attack Iran by including it in the = Axis of Evil=. The situation in the world is very dangerous because there are threats around the all world and these not diminished after the attack unlike they have grown.

Innocent people are dying to cooperate with them and they want submission not friendship. In my opinion they are very arrogant and they wish that the world being dependent on them, in order to live or survive with their help.

When Bush said = If you are not with me, you are against me = this is the big evidence that they want our dependence and of all world.

Therefore the USA want control the world because they want the power about petroleum and they are capable of die or kill to keep the power. They are worrying the world.

15. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?

I am going to talk about George W. Bush. First and foremost president Bush is good only when he put the interests of his country in first plane.

When Bush talks to his nation's people, he involves them with his voice, his speech and mainly with his face.

Consequently, I believe that if I were an American people, I certainly would like him very much.

However, I am a Brazilian people and my view about him is other.

For me George W. Bush is arrogant and he likes to be the attention's centre. Moreover, when the other countries do not accept his impositions, he shows clearly his enemy face.

When he mentions in his speech, that women are free and are part of Afghanistan's new government, he is totally ironic, because women aren't free in Afghanistan.

It's worth bearing in mind that in the past Iraq's people try to kill Bush's father, so I believe that it is a personal war.

Never take for granted that George W. Bush is good, because if it was true, he would help others poor countries with clothes, food and never with weapons, now he is accustomed to do.

His behaviour could be very different, if he was less arrogant.

16. My critical analysis of the Bush's speech

Personally, I think that the Bush's speech was full of hatred and resentment. Maybe, his words show us his feeling and don't express all nation's idea.

To me, the president of USA thinks always in themselves. Never they remember of the other nations' feelings. They want to be respected however do not respect nobody. Their culture is celebrated all the time but other's cultures are invaded, disrespected constantly.

Beside that, in the Bush's speech he said: '...has freed a country from brutal oppression'. In these words in my point of view, Bush takes as his the other people's problem. Can a person that does not live there say these words? I guess he is very authoritarian.

On the other hand, to finish off the terror Bush needs to be determined. Although it is very difficult, to do something with less violence. It is possible that there is a way. Bush and the principal government of the world must find a solution against the terror, a peaceful solution.

The terror cannot be faced with terror. Violence brings more violence. All of us know as dangerous a war. Therefore the world needs to stay together for this does not happen again.

17. Why hate America?

No nation approves terrorist actions because they are senseless ways to show their dissatisfaction and mainly because innocent people are aimed by this kind of answer.

The world became shaken with the episode of september 11th and it shows how much we hate violence. However, there are groups of politicians which command the actual world's order which one dispute to each other the power, as if they are playing naval battle (a kind of game), where the 'pieces' are innocent people, mostly children. After the attempt against to the USA last year the government of this country declared war to the 'axis of evil' but, I ask, What is evil for the Americans? From what reference point they have the right to judge what is good and evil? Some europeans wanted to help americans to combating the terrorism, but the americans don't want partners, but servants. The Americans are harvesting planted because they planted poverty through the several not developed countries, exploration and economic exclusion, mostly to the middle east and and Africa. They consider themselves foreign cultures and races. The americans through their communication means show to the world that they are defends of the oppressed but, actually, they are the oppressors.

We don't approve violent answers as the terrorism but nobody provokes people's destruction without a strong reason we have to remind that the current president father, when he was president of the United States killed about five hundred thousand children in Irak. Neither americans nor terrorists have the right of acting through violence, because the reason excludes any kind of innocent destruction. Destroying innocent lives is a practice of evil and for that reason wouldn't be the americans inside of that they call 'axis of evil? Peace, democracy and fraternity is conquered by the power of reason. Not by the power of guns.

18. Is It possible to be just good or bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?

In my view there are two sides in all things of life. Nobody or nothing is just good or bad, this depends on situation. For example: the Brazilian traffic code is good because it helps avoid traffic accidents but it is a fine factory as well.

In addition when someone defends some idea or something, she is defending her point of view. Maybe she doesn't see two sides of this action just defends and this is natural because to be good and bad is part of the human nature.

This duality doesn't exist as something fixed and unquestionable because there is someone always questioning the actions of the people. The questions more common are: 'Why do people do this?' 'Why do people do that?'

These questions are normal because all must be questionable so all change, minds and actions.

19. Nothing can be fixed

It is not possible to be just good or bad, because duality does not exist as something fixed and unquestionable, besides people, situations or things move all the time.

Although some people claim that there are only one side for all things I do not believe in it. As far as I am concerned things do not are unquestionable, it depends of the view point. For example, if you ask an american man about terrorism attack, he probably will say that United States are the most powerful country of the world and they must dominate poor countries. It is an american view and we cannot affirm that is true, because there are other position about this subject. For someone who was born in Afghanistan, United States represent danger, several people do not accept the american power and consider that american people are very bad.

In addition, if we analyse of evolution of the world, we could perceive that some countries moved their history through of the time. In the past Rome was a great empire which represented the power in the world, however the situation moved and nowadays, this country is not the more important. As Rome there was other countries which destroyed people who they considered lower and enemy. It is a sovereign which some government want to impose to another country.

All in all, really nothing can be fixed, if the world developed, it have happened because countries, people and things are different and have several qualified and fault.

20. What's the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?

Personally, I think in this cartoon there are a lot of prejudice about the Brazilian people.

As far as I am concerned, in this cartoon the Brazilians are stereotyped, as a lazy and liberal people. In the whole cartoon you can see parties or the people practically innude at the beaches.

Furthermore, I think the cartoon generalize the violence here. Brazil has social problems and high rates of violence however it is very prejudiced to suggest that is ordinary here.

Besides that, there is a fact of it shows the Brazilian Women as a sexual object. All the time they are little clothes and show off their exacerbated sexuality.

On the other hand, we can be responsible for this. Maybe we are showing this aspects and forgetting that the Brazilians are nice, receptive and intelligent. That in Brazil has several nature beauty.

The Brazilian representatives must show to the rest of he world which are our true qualities.

21. What is the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?

In this cartoon we can see the image that in general people from all of world think about our country.

Firstly they don't say something good about us. They only show violence, the bad conditions about the population, the insecurity in our city – Rio de Janeiro. They don't say something good about the country or the city. They show animals that we only can see in Jango how they survive in a city!

They may haven't only this opinion if they have in consideration the wonderful things that we have in our country. They may for instance show or people in their work not only dancing.

In conclusion I think they only show what they have interesting so they only focus bad things about our country. This is what they what they sell about us abroad.

22. Analyse the stereotype of Brazilians shown in the cartoon

The cartoon that focuses the Simpsons' visit to Rio de Janeiro has caused criticism and comments in the media because it presents a negative view of our culture and life style. It reveals lack of knowledge and a narrow view about Brazilian people. In fact they take for granted that we are fond of samba, carnival and sex, showing thus a stereotyped image of our people.

The story has a simple plot and tells the story of Liza Simpson's friend whom she meets in Internet. He's a poor boy and lives in a shanty-town and faces poverty and violence as a routine in his life. One day he disappears and Liza convinces her father to come to Brazil on vacation and try to find the missing boy. Unaware of the risks they run, they go to the shanty-town and Homer is kidnapped by a gang who ask \$50.000 to free him.

What makes one astonished is the cartoon's forecast about violence domain in Rio. Ten years ago, outcasts and criminals existed but they were controlled and punished by the police. Nowadays, the kidnappings became a daily routine, the police has lost control over drug dealers and robberies occur at a scaring rate. Even dangerous criminals caught by the police feel free to run away from prison and have weapons that are more efficient than those belonging to authorities.

Although the cartoon present a critical view of our social reality, it lacks a sound knowledge about Brazilian people and their culture. In fact, they don't worry to show any positive aspect of the developed sites in Rio de Janeiro and focus only the poor side of town. Of course there are lots of people who live in comfortable houses, who has decent jobs and proper education but the cartoon gives emphasis to this kind of reality as though the country were built up only with people in need, outcasts and criminals.

23. What kind of image do these magazines build up in relation to women?

I believe that magazines with beautiful women, show an image that all the women would like to have only in relation to their body.

First and foremost the magazines that have as targets beautiful women, put these women to draw only for the beauty outside.

In my opinion, these types of magazines tempt away from sensible or moral behaviour. On the other hand, these magazines build up an image of women only as a sexy symbol and they try to sell exploring the body language and the appealing language too.

There are several reasons for many women to buy magazines that show specific points as beauty, diet, sex and other, but it is not enjoyed by all the women not only because it is a great way to construct false ideas about determined points, but also it can be a way to put the women's intelligence in second place.

For me the magazines' illustration that show wonderful women with their slim bodies like centre of attention and put the headlines around the model's body without importance, they are using this strategy to show the women only as a desire's object.

In conclusion, nowadays women worry themselves with their appearance, however they are also because they are able to show their cultural view.

24. My critical analysis of the Cosmopolitan Magazine

Personally, I think the Cosmopolitan is an entertainment magazine. A kind of reading that I would do in a trip or on vacation if I were searching some diversion.

To me, Cosmopolitan brings reports about beauty, relationship, fitness etc. When it approaches as more crucial point, how politics, economy or occupation, is of a superficial way. Therefore, if you are looking for something more specific you must search another type of magazine.

What is more, I think Cosmopolitan treats women as a sexual object only worried about beauty, clothes or diets. As if the most important in their lives were the sexual pleasure. Nowadays, women want much more. Besides, woman, she a professional, a mother a person that participate of the world.

On the other hand, I guess can be advantageous to read magazines as cosmopolitan. You can grind your critical sense, discover what or how you do not want to be. And, in your free time, you can take one's pleasure with a light and carefree reading.

25. How do you see the culture in the Igbo society?

In my view the culture in this society is full of beliefs and costumes thar are outmoded today, because nowadays people are free and must search for new ways, exchange their experience of life.

On the other hand these beliefs and custums are very importan for them because they learn since children and they are passed by generation and generation. And this means security for them because of this form others people will not enter in their society.

In addition we cannot forget that there are differences in eveyrthing and these differences must be respected because the world is made of differences.

Finally I believe that all cultures have many interesting aspects. For example: music, dance, religion, food, etc.

26. Prejudice against poor countries

Some people do not accept other countries cultures, because they look strange for them. In addition, there several kinds of prejudice in relation to a country that is not considered developed and rich.

Although Science makes good discoveries, nowadays, some countries preserve the same customs of the past. For people who live in a developed country it is difficulty to accept them. In some African or Chinese communitieis, for example, people eat lacusts or other kinds of insects which, in their conception are very delicious and nutritious. It happens because there is not huge quantities of food for all the community. But for people who lve in a modern society it is a very strange custom. This is because people have acquired new habits with the developing of society. As a resut they have changed their behaviour too.

Besides, no one could deny that poor countries suffer from prejudice. People claim that in this kind of society there are atitudes which are considered cruel for the western people's view. As the episode in a short story 'the death of boy', in a small community, a boy was offered to a religious ritual, because they believed that gift would bring luck and a happy life to their community. They would save may lives. Really it is true that the death, in this case, is like a banal attitude. However, we showed not forget that in a modern and dveloped society several people die every day owing to violence or famine. In other words, children and poor people suffer, because do not have opportunities to live without difficulty.

Finally, in a world which has complex societies, that is, with people from several kinds of culture, the diversity is natural. I think that people do not need to accept old customs of other countries, however they must respect these cultural varieties. More than that, they have to help poor countries to change their lives the better.

27. Death of a Boy

In my opinion 'Death of a Boy' is a history about a society whose culture involves sacrifices and violence against themselves and that absorbed the white colonizers' culture. The white colonizers didn't absorb this culture because they thought it is cruel and violent.

First and foremost, Okonkwo is a figure who resists the attempts of the white colonizers who impose his principles on his clan because he was born and grew up in his old and traditional culture. For us this culture is cruel and violent but Okonkwo belongs to this social hierarchy of the clan and believed that all these values were right.

On the other hand the white colonizers brought a new religion and a social order to his culture that was resistant to this because they believe the potential of undermining the life was a long work of the clan trying to please the gods of its ancestors.

In conclusion I think both cultures have justifiable reasons to do what their members do and they don't want to change them because if they change them, they can destroy the social hierarchy of their clans.

28. How to respect the different group that we belong to?

To stimulate the social interaction, to make possible for the student discover their capabilities, to prepare them to face life's challenges must be the basic goals of the school. For these reason the school need to expose the sudents a variety subjects about the different group that we belong to.

I am convinced that, the school must each for the students that man's character is based in the ethical values, not his religion, gender, ethnicity or color of his skin. For example, we must considerer the others peoples's decisions on its proper lives. Bearing this in mind, if everyone in this world has respect for one another, we would live on peace and we be able to let others believe what they wish and accept that everyone is different.

Furthemore, we need to expose the students a varieyt of different social values, relationship, human conditions, social hierarchy and the importance of the rituals and ceremonies in the people tradition. For his reason, the school must offer for the students cultural topics about our culture and other cultures. For example, details abou life in an African culture. This is better illustrated in the story about Okonkwo in the novel Things Fall Apart.

For the above mentioned reasons, the school and the family must teach for the students right from wrong in our world and raising them in a environment thta is centered around acceptance of different ways of the life and culture of people. Besides that, the students must to appreciate and acquire more positive values such as, responsibility,

trustworthiness, fairness, caring, justice and citizenship, because if we raise our children to believe all people are equal, no matter what god they do or do not believe in, the prejudice will disintegrate over time. Consequently, they learn how to respect the different group that we belong to.

29. 'Death of a Boy'

My first impression and feeling that I had immediately after reading 'Death of a Boy' was that they are stupid, ignorants, religious fanatic, narrow minded, I was very shocking and I condemn their culture. To me Okonkwo was a cold murder.

Although, after the teacher's explanation, I knew about their culture and I understood that Okonkwo killed the boy because of the 'oracle' and their culture, it was a ritual to kill him. I learned that there is a big cultural clash. In my opinion it is impossible change in a radical manner this, it is their culture. We never will be eliminate the differences. We can only try to understand these dualities.

30. What impressions and feelings did you have immediately after reading 'Death of a Boy'? What's your critical view after reading the handouts and having the teacher's more clarifications of the context?

When I first read Death of a Boy I was quite shocked with Ikemefunas's death by Okonkwo, a man who had brought him up as a son. Okonkwo did so because the Oracle of the Hills had pronounced it. It is difficult for me to accept the fact of a god determining the death of an innocent boy.

Although I acknowledge Okonkwo's attitude as a result of his cultural values I admit feeling very uncomfortable while reading this story. On the other hand, what would Okonkwo's clan think about all the deaths in Brazli, as a result of robbery, murder, drug traffic, kidnapping? Is this a product of our culture?

Whenever we get in touch with other cultures we must try to understand the other's values but this is difficult to manage. Our beliefs are too deep inside us what make the cultural differences such an obstacle for our understanding.

I would say that understanding the cultural differences doesn't mean agreeing to the differences but to respect the diversity of concepts, perspectives.

Nowadays what we look for is an integration among cultures, the approach of other peoples' culture through the similarities, without intention of changing the other's view, but to promote natural integration where both sides negotiate equally.

Synopsis

In the novel, *Things Fall Apart*, Okonkwo is a defiant figure who resists the attempts of the white colonizers to impose on his clan a new religion and social order. Okonkwo's defiance stems from his fear of the white men's destructive potential on the social hierarchy and religion of the clan. Okonkwo's fear is presented when he first encounters the missionaries of the new religion in the village of Mbanta. The interpreter of the white missionary, "...was a man of commanding presence and the clan listened to him" (144). The fact that the clansmen are listening to the interpreter makes Okonkwo fear that some villagers might believe what the missionary is saying. This fear compels Okonkwo to stay, in hopes of chasing the missionaries out of the village. Okonkwo's fear does not subside until several clansmen laugh at the missionaries and he feels there is no danger of anyone being converted. Okonkwo is fearful and violently resistant to the new religion because it has the potential of undermining the life long work of the clan trying to please the gods of its ancestors. If Okonkwo was to accept the new religion, his sacrifices to the gods, like the killing of Ikemfuna, who Okonkwo loved as a son, would have been done in vain. Anyone from the clan who converts to the new religion seems to saying that Okonkwo was wrong in killing Ikemfuna. Also the twins who are stuffed into earthenware pots and left to die in the evil forest would be dying for no justifiable reason. One of Okonkwo's greatest fears about the new religion is that it could destroy the social hierarchy of the clan. "None of his converts was a man whose word was heeded in the assembly of the people. None of them was a man of title. They were mostly the kind of people called efulefu,

<http://www.educeth.ca/english/readingus/acneocw/mings.html>
EducETH: Achebe, Chinua

Página 2 de 5

worthless, empty men" (143). By joining the new religion, these "worthless" men are dismissing the social order of the clan, and gaining respect and power in the new society. In this sense, the underclass of the tribe are having a revolution, where the elitist, title holders in the clan are no longer respected, and the members of the underclass who convert are no longer "worthless" men. If the social hierarchy of the clan no longer existed, Okonkwo would lose his status and respect among the clan. By the end of the novel, many of Okonkwo's fears have been realized, and the social order of the clan is falling apart. The fear of the new religion and government, which causes Okonkwo to take the life of a white official, also causes him to take his own life.
bph@mail.utexas.edu

Chapter Summaries with Notes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

Chinua Achebe- 1930 – Nigerian novelist

He finished university in Nigeria, studied in England, served as a diplomat (1966-1968) for Biafra during the Nigerian Civil War and he has lived in the USA since 1990. Nowadays, he teaches at a University in New York. His main book is *Things Fall Apart* (1958) in which he analysis the destruction of the bonds between individuals and their society. However, his perspective is influenced by the European look and, therefore, he builds up an image of the African man through the eyes of the Europeans. Another important book is *No Longer At Ease* (1960) whose focus is the effect of the European colonialism on Igbo society.

Death of a boy: short story- lexis and some cultural aspects

foo-foo = pounded yam

matchet = a large type of knife

locusts = a large type of grasshopper, an insect

chi = spirit being that individual has

chukwu = supreme God

hoe = garden tool to cut grass

Women are treated like property yet the most important goddess of this society is Ari, the earth female. Their important role is to educate, socialize children through story telling, develop their artistic consciousness, entertain them and inspire their curiosity about social values, relationships and human conditions.

Nwoye serves as a point of view character to criticize aspects of Umuofia culture

Okonkwo carries his own chi, his strongest opponent

Rituals, ceremonies, social hierarchy and personal achievement are very important aspects in this community

Adapted from <http://www.albany.edu/writers-inst/achebe.html> and Cambridge International Dictionary of English

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Walkyria Monte Mór

São Paulo

2004

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS**

**LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS DA REDE PÚBLICA:**

**a questão da reprodução de leitura no ensino
de inglês**

Nara Hiroko Takaki

Cópia Revisada

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
E LITERÁRIOS

LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
DA REDE PÚBLICA:

a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês

Nara Hiroko Takaki

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos
e Literários, do Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo, para obtenção do título de
Mestre em Letras.**

Cópia Revisada

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor, sempre.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Walkyria Monte Mór, pela capacidade, flexibilidade, inteligência, co-autoria deste trabalho, e pela diferença que fez e fará na minha vida, sempre.

Aos Professores Lynn Mario T. Menezes de Souza e Leland E. MacCleary, pelas preciosas e infindáveis contribuições nas horas certas, sempre.

À Professora Anna Maria Carmagnani, pela oportunidade, sempre.

Aos meus alunos, colegas, à gerente do IPLI, enfim, a todos do IPLI e da UBI, pela aprendizagem, sempre.

À minha amiga, Neide A. Silva, pelo encorajamento, sempre.

Aos meus colegas de grupos de estudos, amigos e familiares, pela abnegação e alegrias, sempre.

A todos, enfim, que, direta ou indiretamente, contribuíram par a realização desta pesquisa.

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é investigar como alguns sujeitos envolvidos no processo de ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, desenvolvem e praticam o senso crítico no ensino em questão.

Em função dos resultados preliminares da investigação, procedeu-se a uma etapa subsequente, conhecida como *processo de ruptura*, que consistiu em: desconstruir e subverter interpretações consideradas, por determinados grupos sociais, como canônicas e, portanto, hegemônicas. Em tal etapa, visamos conhecer a natureza da interação dos sujeitos observados à luz das concepções propostas.

Esta proposta buscou introduzir ontologias filosóficas e epistemologias do conhecimento que consideram os sujeitos como agentes da História, dotados de identidades múltiplas e contingentes; paradoxais ao invés de harmônicas. O presente estudo abordou, ainda, projetos transdisciplinares e interpretações parciais/abertas (Ricoeur, 1978), procurando incluir, finalmente, processos de transformação de significados realizados contingentemente, levando-se em conta a noção de *locus de enunciação* (Bhabha, 1994).

Para a investigação e análise dos eventos sócio-pedagógicos, foi realizada uma pesquisa etnográfica interpretativa e qualitativa.

A conclusão parcial traz à tona os *loci de enunciação* dos sujeitos que à primeira vista contribuíram, na maioria dos casos, para a reprodução de crítica a-histórica. Entretanto, em outros momentos, provavelmente devido à maturidade dos sujeitos e à intervenção incipiente da pesquisadora, alguns sinais de posições aparentemente mais subjetivas também foram revelados.

Palavras chave: letramento crítico, ruptura, dialética, etnografia, formação crítica de professores

ABSTRACT

The main aim of this study is to investigate how some of the subjects involved in the process of the teaching of English, as a foreign language, develop and practice their critical sense in this teaching.

Due to the preliminary results of this investigation, a phase known as process of rupture which consists of deconstructing and subverting interpretations – considered by particular social groups as canonical, and, hence, hegemonic – was initiated. The main concern in this phase was getting to know the subjects' interaction modes in the light of the proposed concepts.

This proposal attempted to introduce both philosophical ontologies and epistemologies of knowledge which regard subjects as agents of History with multiple and contingent identities; paradoxal rather than harmonic. The study in case dealt with transdisciplinary projects and partial/open interpretations (Ricoeur, 1978) as well. In short, it also included processes of contingently meaning transformation taking into account the notion of *locus of enunciation* (Bhabha, 1994).

In order to carry out this investigation, the ethnographic research perspective was applied to the analysis of social-pedagogical events from an interpretive and qualitative standpoint.

The partial conclusion sheds light mainly on the subjects' *loci of enunciation*, which seemed to have provided, in most cases, scope for the reproduction of a-historical criticism. Nevertheless, in other moments, probably on account of the subjects' maturity and of my true-beginning intervention, signs of apparently more subjective positions were revealed.

Key words: critical literacy, rupture, dialectic, ethnography, teacher's critical development

SUMÁRIO

Introdução Geral.....	1
1. Contextualização da Pesquisa.....	3
1.1.Características do Campo.....	3
1.2.Justificativa.....	6
1.3.Objetivos.....	8
1.3.1. Perguntas Referentes à Pesquisa.....	16
1.4.Descrição da Comunidade 1.....	17
1.5.Descrição da Comunidade 2.....	19
1.6.Metodologia de Pesquisa.....	22
1.7.Coleta de Dados.....	27
2. Resistência à Mudança.....	30
3. Reprodução Crítica.....	44
3.1.Reprodução Crítica: Leitura com filmes, notícias de televisão, artigos de revistas, livros e jornais.....	45
3.2.Reprodução Crítica: Leitura de artigos de revistas femininas e conto literário.....	80
4. Considerações Finais.....	100
5. Referências Bibliográficas.....	103
6. Anexos.....	114
7. Apêndices.....	115

INTRODUÇÃO GERAL

Alguns estudos (Zilberman & Silva, 1988) revelam que foi em meados dos anos 70 que a leitura e interpretação foram alçadas à condição de tema de investigação teórica e metodológica. Anteriormente, o mérito dos estudos de leitura em geral concentrava-se basicamente em questões relativas à alfabetização, às preferências do leitor e aos estudos literários.

Com a constatação da crise de leitura no campo educacional atualmente (seja pela falta de preparo do educador, seja pela má qualidade e precária quantidade do material a ser lido, ou mesmo pela concorrência dos meios de comunicação em massa), atualmente pesquisas de leitura e interpretação procuram seguir orientações de **caráter interdisciplinar pela própria natureza multifacetada e, conseqüentemente, interpretativa da linguagem.**

É nesse momento que se faz relevante mencionar o **letramento crítico**, para o qual significados são constantemente construídos e re-construídos contingentemente na malha sócio-ideológica, envolvendo relações de poder em determinado contexto de análise. A tarefa a que se propõe o leitor deve ser a de compreender que efeitos de realidade estão sendo construídos e ter consciência de que tais efeitos devem ser constantemente re-historicizados, contestados e subvertidos como possibilidade, mas não garantia, de transformação social do meio.

Avanços e conquistas das filosofias e ciências da linguagem e a própria história das práticas de leitura na nossa sociedade, quicá em todas, difundindo a dominação e homogeneização da massa por grupos no poder, contribuíram para uma busca alentadora e constante do desmantelamento desse modo segmentado e ortodoxo do pensamento filosófico de outrora. Essa tendência afeta consideravelmente, nos dias atuais, não somente a relação leitor-texto, mas, igualmente a carência de postura **transdisciplinar**, ou seja, dialógica, por parte de muitos educadores em suas práxis educativas.

Por me reconhecer num contexto em que me apresento muitas vezes mais como vítima que agente subversivo - na acepção progressiva da palavra - da visão tradicional de leitura, surgiu em mim uma preocupação que extrapolava o âmbito estritamente

peçoal. Consciente e inconsciente, e admitindo uma posição e/ou postura (daqui por diante, postura) etnográfica de auto-crítica, de sujeito e objeto de pesquisa, apresento-me também como reprodutora parcial de tal *establishment*, em certos momentos, dada a natureza contraditória do ser. Um dos enfoques principais desta pesquisa foi o de notar não somente as minhas contradições, mas também revelar a minha própria ignorância, as quais acabaram influenciando na atuação dos membros e/ou sujeitos (doravante, sujeitos) envolvidos nesta pesquisa.

Tenho convivido, há alguns anos, com indagações sobre a crise de leitura, muitas vezes tida como fato consumado, e constatado seus efeitos na minha realidade profissional. O que me conduziu a escolher leitura e **hermenêutica, na perspectiva de Ricoeur** (1978), assunto que será tratado posteriormente, relaciona-se diretamente ao meu questionamento em torno da dominação e sedução de destinatários-consumidores que se propaga por meio de bens culturais, especificamente a leitura. Acima de tudo, uma vontade latente de **autonomia social, ou seja, a não acomodação - e sem perder de vista auto-críticas -**, despontou em minha pessoa. Por acreditar não conhecer os mecanismos que estruturam a relação leitor-texto, leitor este visto como cidadão que ‘lê’ o mundo num contexto sumamente sócio-histórico e ideológico, é que me propus a desenvolver o meu conhecimento. É **exatamente tal vontade de compreensão da relação leitor-texto que busco para melhor interagir com os paradoxos humanos e amadurecer, na minha prática, a conscientização de como processos operam e quem sabe, provocar transformações que denomino de autonomia social. Tudo isso, entretanto, sem querer garantir que os sujeitos de pesquisa cheguem a uma dada interpretação visto que não há modelos de interpretação.**

Estudar o modo como se dá o processo de criticidade deste estudo e a minha interação em forma de relato etnográfico (inegavelmente como alternativa de escrita acadêmica) e, explicar os eventos conflituosos à luz de teorias âncoras somente na medida em que essas se fizerem necessárias, a partir de uma perspectiva subjetiva, é a tarefa central a que se propõe o presente estudo.

1. CAPÍTULO I (Contextualização da Pesquisa)

Concentro-me aqui na tentativa de tecer uma rede contextual de informações relacionadas a essa investigação, entendendo ser esta uma necessidade de integrar o leitor ao meu relato, situando-o em meu campo de pesquisa.

E é justamente nessa rede que, apesar de não estar formada - sequer fechada -, proponho que o leitor vá construindo o cenário. Saliento que tal cenário é, de início, fragmentado e muito conflituoso, visto de uma ótica que não esconde momentos de crise de reflexão e auto-crítica e que vai gradativamente desautorizando, ou melhor, questionando, certas concepções teóricas ao longo desse relato. Não tenho pretensão, todavia, de inaugurar nenhuma novidade pedagógica.

1.1. CARACTERÍSTICAS DO CAMPO

Há dois anos tive a oportunidade de ter, como alunos, professores de inglês da rede pública estadual de São Paulo num instituto particular de ensino de Língua Inglesa (doravante IPLI). Foi a partir desse momento que despontou o meu interesse pela formação desses professores.

No ano de 1995, o IPLI e o Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada de uma universidade também particular (UBI daqui por diante) empreenderam esforços conjuntos na implementação do projeto *A Formação Contínua do professor de Inglês: Um Contexto para Reconstrução da Prática*, visando como principal beneficiário o professor de Inglês da rede pública do Estado de São Paulo.

O projeto divide-se em três etapas. A primeira, desenvolvida no IPLI com duração de seis semestres, tem o objetivo de fornecer a esse ministrante da Língua Inglesa (doravante professor-aluno e/ou sujeito de pesquisa) ferramentas para que

desenvolva sua habilidade lingüística e tenha comando de inglês de nível intermediário superior (pré-FCE¹).

A segunda etapa desenvolve-se na UBI. Denomina-se *Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*, baseado nos pesquisadores Freire 1970, Kemmis 1987, Magalhães 1994, Romero 1998, Liberali 1999 e outros. Esse curso, de um ano e meio, visa à formação de *multiplicadores*² (Celani 1999, Magalhães & Celani 2000, entre outros), ou seja, formar professores que *multipliquem* e reconstruam uma prática pedagógica mais elaborada e crítica, na perspectiva da universidade mencionada anteriormente, no contexto particular da rede pública.

A terceira fase do projeto, sem término previsto, caracteriza-se pela busca contínua de um auto-aperfeiçoamento do *multiplicador-aprendiz* durante sua função como professor. O termo *multiplicador* poderá gerar perspectivas positivistas (Bianchetti, 2001). As possibilidades positivistas são: reproduzir paradigmas e padrões fixos, evitar contradições que são vistas como defeitos e não sintomas, buscar resultados previsíveis, prever um currículo rígido, aquietar o caos, enfocar quantidade e não qualidade, não respeitar as diferenças, determinar a conservação de uma realidade e não as mudanças de várias realidades, enfocar identidade como sendo essencialista, impor homogeneidade, ser autoritário, transformar o Outro e, enfim, formar professores mercadores de verdade única.

Ambos os institutos IPLI e UBI, conscientes e não, acabam operando com propostas ideológicas conservadoras e - por que não?-, positivistas, em muitos aspectos. Explico: na medida em que utilizam processos que prevêm produtos finais que deverão ser multiplicados (ex. treinamento e professor, formação de professor) por meio de multiplicadores, é inegável a presença do discurso e prática de controle de qualidade total³. Essa prática implica investimentos que as instituições fazem em uma minoria de profissionais, reduzindo, assim, seus gastos. Teoricamente essa minoria deveria estar preparada e equipada para semear e multiplicar conhecimentos adquiridos, cedendo pouco espaço para a efetiva construção e reconstrução de conhecimento num processo mais dialético. Essa prática eminentemente industrial-empresarial sustenta-se pela

¹ *First Certificate in English* é um exame oferecido pela Universidade de Cambridge no Brasil. É considerado de nível intermediário.

² Termo utilizado pela referida universidade.

³ Termo utilizado pelo IPLI para designar redução de custos em treinamentos de mão-de-obra, acreditando garantir melhor qualidade.

uniformidade, homogeneidade e padronização de práticas pedagógicas, acreditando que se exercerá maior controle sobre os funcionários e, assim, aumentando suas margens de lucros. Pelo menos no IPLI, e quem sabe na UBI, e certamente no mundo capitalista, o funcionário que não agir em concordância com as prerrogativas institucionais demonstra inadaptação aos princípios da empregadora e sofre as sanções previsíveis ao fato: desde processos de reciclagem à demissão por justa causa.

Na perspectiva dos integrantes desse meio, desenha-se o seguinte quadro: há pressões constantes relativas ao risco de perder o vínculo empregatício, divulgadas em terrorismos de chefia do gênero ‘é o cliente que paga o nosso salário; portanto, dê o seu melhor’, como se não o fizéssemos (corpo docente) jamais. A culpa dos prejuízos é quase sempre depositada no funcionário que está na linha de frente, e não na gerência. A gerência administrativa carece de auto-crítica e de humildade. Crê na necessidade absoluta dessa arma poderosa que é a construção de medo e seus efeitos e, até pouco tempo atrás, chegou a ponto de os professores não poderem reprovar mais que 10% dos aprendizes por grupo. Ainda há resquícios éticos dessa atitude. O famigerado respeito ao filtro afetivo se aplica ao cliente e, quando lhe é conveniente, ao docente. Em resumo, quer ensinar, mas não quer aprender.

Envolvida nesse abismo, me encontro ora tentando subverter essa situação, ora multiplicando essa ideologia neo-liberal positivista, querendo ou não. A etnografia não apaga os conflitos, mas poderá minimizá-los. Esse assunto será tratado na metodologia de pesquisa mais adiante. Dependendo da concepção de professor dos sujeitos de pesquisa, esses também repetirão tudo o que eu estiver dizendo e fazendo em sala de aula. Estou consciente desse paradoxo sem o qual os aprendizes, ou seja, os sujeitos de pesquisa não se apresentariam confusos. É desse conflito que se originam as aparentes mudanças em diversos graus.

Após lecionar para esse público-alvo por dois anos, percebi que o **saber desses sujeitos poderia ser ou não expandido - vale lembrar que o enfoque aqui é sobre o processo de criticidade e não uma garantia que os sujeitos cheguem a uma certa interpretação -, por meio do exercício de leitura e interpretação.** Contando já com o *input* dos cursos de **Análise do Discurso, Mídia e Ensino de Língua Estrangeira** (Carmagnani 1/2001) e **Pesquisa Etnográfica em Linguística Aplicada** (Menezes de Souza 2/2001), **Interpretação e Linguagem** (Monte Mór 1/2002) **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: história, didática e ideologia** (McCleary

1/2003), ministrados na FFLCH – USP, e com critérios renovados, sensibilizei-me para a urgente necessidade de, por meio da prática de leitura de textos não necessariamente em Inglês, aguçar a capacidade crítica de tais professores.

Para melhor compreendê-los, assumi aparentemente uma atitude etnográfica, desenvolvendo em um colégio público de São Paulo, e sob a orientação do Prof. Dr. Menezes Souza (DLM – USP), uma atividade etnográfica específica da disciplina de pós-graduação intitulada **Etnografia em Linguística Aplicada**. Passei mais de um mês observando, fazendo anotações de campo, atuando como monitora e entrevistando a professora e os alunos.

Observei como era conflituoso o processo de reconstrução do conhecimento da Língua Inglesa para esses sujeitos, muitos dos quais ministrando aulas em colégios particulares. Evidentemente, muita ansiedade foi gerada pelo fato de terem de aprender Inglês após o bacharelado e a licenciatura da mesma língua e pelo dever de re-programarem-se culturalmente ao interagir com a cultura subjacente do inglês, enfrentando simultaneamente conflitos pedagógicos, sociais, políticos e pessoais dentro da sala de aula de uma carente rede pública. Com essa minha visão renovada, resolvi enfocar especificamente a prática da leitura nesta investigação.

1.2. JUSTIFICATIVA

Desde o início do *Curso Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*, efetuado na UBI (1977), algumas pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas, não tendo sido, entretanto, efetuada nenhuma pesquisa de mestrado relacionada especificamente ao processo crítico e de perspectiva etnográfica. Senso crítico, diga-se, na concepção de Ricoeur (1978).

Em face de bruscas mutações do mundo contemporâneo, devo realçar que esta pesquisa poderá aprimorar o meu desenvolvimento geral (ex.: cultural, profissional, pedagógico, comunicativo) e, ao mesmo tempo, como cidadã e profissional certamente realçará minha capacidade para interagir no meio social, do qual todos somos parte.

Vale ser dito, tal capacidade envolve os atos de conhecer os elementos dessa situação e otimizar alternativas com escolhas mais abrangentes, interagindo com outros elementos sociais. Enfim, para que eu possa intervir na prática revestida de **conhecimento adequado, segundo a noção de Ricoeur (1978), mas não necessariamente conhecimento formal**, e tentar transformá-la com maior sucesso, sem desejo de garantias. A palavra-chave desta justificativa é **desenvolvimento**, seja pessoal, seja profissional.

A minha pesquisa, como será melhor explanada nas páginas acerca da metodologia, poderá tornar-se relevante na formação adequada de tais sujeitos, uma vez que eles serão responsáveis, acima de tudo, pela conscientização dos paradoxos pedagógicos nos quais a teoria e a prática se sustentam. É importante ressaltar que tanto no IPLI como na UBI, por vários motivos, pouco tempo é destinado para o processo de ensino da leitura e interpretações críticas. Entendemos que o ponto de partida para o aperfeiçoamento desse professor-aluno não poderá ocorrer sem que haja uma completa reavaliação de sua prática de leitura. Seja ele professor-aluno, educador e, acima de tudo, um ser social, cada vez mais necessitará posicionar-se de forma crítica na sociedade contemporânea.

Num âmbito mais global, a pesquisa poderá ser de extremo interesse aos educadores envolvidos na formação de alunos e dos professores em geral. Em que pese estar esta pesquisa inserida no contexto da rede pública do Estado de São Paulo, abrange evidentemente, todas as áreas científicas. Parafraseando Ricoeur (1978), a linguagem permeia todos os estudos disciplinares.

Embora a seleção e/ou elaboração de materiais não seja o foco de minha pesquisa, nunca é demais mencionar que a escolha cuidadosa de textos, de diversas naturezas, deve-se ao fato de que uma formação mais abrangente de um professor é de fundamental importância especificamente para esse grupo de professores-alunos. Obviamente, um dado material poderá ser mais adequado que outros, dependendo da perspectiva de quem o escolhe. No meu caso, o fator tempo, aproximadamente sessenta e seis horas, influenciou a minha escolha de materiais. Com base na minha experiência de trabalho com essa “clientela”, obtive aparentes evidências, a meu ver, “concretas” e factuais, do interesse e participação do grupo durante os processos de discussão, do engajamento sério e da motivação intrínseca dos mesmos, principalmente dos momentos de crise de todos os envolvidos no processo, essenciais para o

prosseguimento desta investigação. Reconheço, entretanto, que essa aparente recepção deveu-se em função das minhas próprias vozes indutoras, que, a partir de agora, represento-as como sendo as interações de P (=pesquisadora/professora).

1.3. OBJETIVOS

O objetivo primordial desta pesquisa consistiu na observação do processo no qual os saberes dos sujeitos de pesquisa, bem como os meus, foram construídos e reconstruídos, não esperando que os sujeitos chegassem a qualquer custo a determinadas interpretações. O meu objetivo não é propor interpretações aos sujeitos porque tudo é local e, portanto, contingente. E se tudo pode ser *desconstruído* (Derrida, 1997) e reconstruído, a minha responsabilidade aumenta. A proposta de dissertação é um relato etnográfico dos momentos julgados conflitantes. Teorias serão utilizadas para melhor explicar os eventos quando necessário. Realço que a minha preocupação não foi a de garantir mudanças com certas provocações. Além disso, estou partindo do princípio de que determinadas ocorrências são apenas a ponta do *iceberg*, sem querer acreditar que haja explicações e respostas para tudo. Assim sendo, enfatizo a contradição inerente ao meu ser por me encontrar inserida num contexto ortodoxo, como dito anteriormente. Fui assim levada a assumir atitudes, comportamentos, dizeres e práticas autoritários e positivistas (ex.: posição de professora que está mais preocupada em obter resultados que investigar o processo). Tenho consciência de minha posição de multiplicadora (professor crítico – na perspectiva da proposta de professor como multiplicador - como algo que pode ser multiplicado, conforme controle de qualidade total que reveste o IPLI) sendo, portanto, ora seguidora dos preceitos impostos por essa instituição, ora subversiva.

Canagarajah (2000:190) critica a própria pedagogia crítica: “‘For example, activities prescribed in ESL textbooks as ways of encouraging critical thinking are modeled on Eurocentric thought processes’”. Em sua visão, a pedagogia crítica aparentemente enfatiza processos, porém, na realidade, prevê uma proposta diretiva e autoritária, como sendo produto. Indago, por conseguinte, se haveria uma pedagogia que pudesse ignorar qualquer proposta, autoritária e diretiva, em maior ou menor grau.

Sem diferentes graus e cobrança, a vida é impossível, ao menos nas formas que conhecemos. Teorias como as de Snyders (1974) levam isso em consideração. Segundo esse autor, tanto as pedagogias diretivas quanto as não diretivas, correm o risco de terem vida curta. Freire (1994:79) nos lembra que a *diretividade* pode se converter em manipulação e autoritarismo quando não executada com eficiência. Por outro lado, a tão festejada liberdade, tão ao gosto de democracia, de terapia, poderá resultar na passividade do aprendiz aos conteúdos e aos artifícios do opressor, apoiados em ideologias da classe dominante.

Necessário será encontrar, na contingência, um equilíbrio entre as duas pedagogias, ou seja, diretivas e não diretivas, ainda que o próprio conceito de equilíbrio possa se constituir em outra preocupação pedagógica. Lembremos ainda que a **dialética** (Saviani, 1980) tem como uns de seus pilares as contradições.

Nunca é demais nos lembrarmos que uma única teoria e/ou metodologia não seria capaz de dar conta das complexidades humanas. Assim sendo, Usher e Edwards (1994:219-221) estabelecem alguns contrapontos em relação à pedagogia crítica de Giroux, argumentando que ele não leva em consideração os investimentos e desejos particulares dos aprendizes nessa luta pela emancipação e democracia, perdendo certas dimensões complexas no mundo pós-moderno. Detém que, assim como a linguagem da possibilidade fornece poder aos professores, o mesmo poderá ser aplicado aos aprendizes:

Students enter education already formed in certain ways. They are already active subjects with their own desires and agendas. Thus, even assuming the emancipatory intentions of teachers, what students actually get from learning depends on what they themselves make of their experience: how they construe meaning in relation to the structure of their prior understanding and beliefs.

Reconheço que, em geral, os teóricos têm se dedicado em enfatizar o papel do professor muito mais que do aprendiz, insinuando uma cobrança maior por parte do primeiro, como se houvesse garantia de que o professor intelectual fosse capaz de motivar, intrinsecamente, aqueles que não estão preparados para aprendizagem. Esses, muitas vezes volumosos em nossos contextos. O desejo do aprendiz não deve ser

descartado: a educação para muitos é uma forma de agressão. No entanto, acredito que mudanças sempre ocorrerão e para tanto, uma pedagogia crítica sem desejos totalizantes, faz-se necessária.

Para ilustrar umas de minhas contradições, confesso que, quando necessário, tentei intervir a fim de promover a expansão da capacidade crítico-interpretativa – dentro da noção de **ruptura** de Ricoeur, 1978 -, do grupo, como se eu de tudo soubesse. Foi necessário acreditar que teorias-âncora contribuíssem direta e indiretamente para a formação de uma consciência mais lúcida, dialética e abrangente, baseada em conhecimentos contingentes, que pudessem induzir o sujeito a uma *ruptura* dos conceitos preexistentes, ou seja, a uma transformação oriunda do processo de análise e interpretação do texto. Por *ruptura*, o referido autor refere-se à conhecimento contingente que dê possibilidade de intervenção numa determinada reflexão. Conhecimento este, não necessariamente acadêmico. Não é por não haver garantias que projetos não devem ser experimentados. Afinal, somos frutos da carga de ilusão necessária para um dado momento.

Buscando constantemente interagir com conflitos e compreendê-los muito mais que propor soluções, optei por um espectro de constructos teóricos compostos centralmente por uma filosofia da linguagem “adequada” e uma metodologia de pesquisa que privilegiasse o acesso interpretativo e crítico a saberes locais nem sempre visíveis cientificamente.

A filosofia de linguagem abordada nesta pesquisa etnográfica fundamenta-se na concepção de signo defendida principalmente por Bakhtin (1999), Ricoeur (1978), Derrida (1997) e Bhabha (1994).

Ante ao embate significante x significado postulado por Saussure, que prevê convenções e previsibilidade entre o significante e significado, assumindo variações individuais e não sociais, Bakhtin, a partir do séc. XX lança novas luzes sobre a teoria do signo.

Para o teórico Russo, o signo ideológico não contém um significado, mas, sim remete a um significado que se apresenta fora dele. Dito de outra forma, o signo não é independente; ele existe em rede e é de duplo sentido sendo, portanto, constantemente passível de interpretação (Ricoeur, 1978). Este mesmo autor proclama a *escola da suspeita*, ou seja, devemos sempre suspeitar de interpretações, quaisquer que elas sejam

e constantemente re-interpretar o mundo, por assim dizer. Nesta perspectiva, a presença do significado é uma ilusão, pois, o signo seria uma presença numa ausência, por assim dizer; algo no lugar de uma outra coisa e somente existe a partir de uma perspectiva e/ou interpretação. Somos construídos por signos e discursos. A nossa identidade é também contextual. Sendo opaca, a linguagem carrega momentos de sua produção, sua dimensão local, histórica, social, política e ideológica. O que separa Saussure de Bakhtin é, pois, o contexto social. Destarte, não há uma relação direta entre significante e significado o que não significa que o significante esteja flutuante ou que qualquer relação seja válida pois o usuário e/ou intérprete da linguagem ancorará um determinado significado ao significante de acordo com o seu *locus* de *enunciação* (Bhabha, 1994). Este usuário encontra-se inserido num contexto altamente sócio-ideológico, constituído por múltiplos discursos, pela *heteroglossia* e/ou *dialogismo* (Bakhtin, 1999) e dotados de uma identidade não só psíquica, porém, sujeita às mudanças que surgem com o tempo (Hall, 2000). Reforçando esta noção, Vygotsky (1991) defende que as nossas estruturas são sociais e não individuais, corroborando o conceito de signo de Bakhtin.

Ainda nesta linha de raciocínio e fazendo intertextualidade, Derrida (1997) um dos mentores do pós-estruturalismo, orienta para o que ‘denomina’ *différance* e *suplemento*, o *always already* isto é; o adiamento, o significado está ancorado ao significante que é sempre outro significante. Enfatizamos que o fato de que a realidade é construída não significa que não haja uma realidade. Derrida (op. cit.) não nega o contexto, mas, sim, chama atenção para o fato de que há sempre outras interpretações acerca de um mesmo signo.

Posto isto, uma filosofia e não apenas teoria da linguagem que sustenta esta pesquisa, tem como filósofo supra Ricoeur (1978) que advoga que é sempre através da interpretação que o trabalho da reflexão filosófica ocorre. Estabelece uma relação entre a filosofia da linguagem (*hermenêutica* como filosofia) e a ciência da linguagem (semântica como ciência).

A *hermenêutica* (teoria das regras de interpretação) acampa o signo, conforme dito anteriormente, como expressão lingüística de duplo sentido sendo possível de ser interpretado através de uma ruptura, ou seja, uma *ruptura* com conhecimento contingente da filosofia da linguagem. Este exercício da suspeita, desmistifica sentidos fixos e nega o desejo de origem, questionando a existência de uma verdade única. Desta forma a hermenêutica pode nos auxiliar na compreensão do outro, de seus signos em

múltiplas culturas e ao mesmo tempo de si mesmo bem como do ser de um modo geral. Vai além, afirmando que não há análise estrutural sem inteligência *hermenêutica* – transferência de sentido. Em decorrência, a compreensão das estruturas requer o pensar a partir dos *símbolos*.

É no *simbolismo* que a semântica léxica apresenta-se como *polissemia* (multiplicidade de signos que constitui a ciência lingüística). Estrutura-se como um efeito de sentido produzido no interior do discurso. A interpretação baseia-se na articulação do lingüístico com o não lingüístico. Nesta perspectiva, a estrutura do duplo sentido revela ‘a equivocidade do ser; o ser se define de múltiplas maneiras’(op. cit.p:100).

A *polissemia* e o *simbolismo* pertencem ao *modus operandi* da linguagem e são os lexemas (palavras) que se desenvolvem nas variações contextuais. Assim, o simbolismo ganha expressividade pela heterogeneidade entre o plano do discurso (manifestação) e o da língua (imanência). Portanto, o hermenêuta explica o símbolo partindo do discurso constitutivamente heterogêneo e não de uma lingüística estrutural, uma vez que nenhum ser é uno, com origem em si mesmo. Tal *heterogeneidade* manifesta-se na *materialidade lingüística* do texto e esta visão de heterogeneidade está indissoluvelmente ligada ao sujeito e seu discurso. Discurso entendido como um evento e interpretação, enquanto apropriação, como um acontecimento (Ricoeur, 1976:99):

O texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém nele se orientar. As dimensões deste mundo são propriamente abertas e descortinadas pelo texto. O discurso é, para a linguagem escrita, o equivalente da referência ostensiva para a linguagem falada. Vai além da mera função de apontar e mostrar o que já existe e, neste sentido, transcende a função da referência ostensiva, ligada à linguagem falada. Aqui, mostrar é ao mesmo tempo criar um novo modo de ser.

Retornando aos objetivos desta investigação, em certos institutos de Língua Inglesa nota-se haver considerável demanda de ensino e aprendizado de estratégias de leitura, muitas vezes centrada apenas em estratégias de compreensão geral do texto, busca de detalhes e informações específicas desse texto e, finalmente uma extensão do

nível lexical, feita por meio de exercícios sugeridos pelo autor do livro adotado e/ou elaborados pelos próprios professores.

Com base nessa premissa, creio que uma hipótese ou pergunta da minha pesquisa não deveria me surpreender com as tendências de interpretações construídas e modificadas por esse aluno-professor, já que ele é produto do sistema educacional brasileiro. Explicando: esse sistema normalmente impõe que o aluno-professor faça uma leitura eleita, pré-estabelecida, determinada pelo autor ou professor/instrutor. Isso faz com que o aluno-professor reproduza como dominante a interpretação que foi induzido a aceitar. Outro fator poderá ser uma atitude de aparente acomodação. Dito de outra forma, uma atitude de engessamento intelectual e social crente de que essa escolha, consciente ou não, não tenha influência na manutenção do *status quo*.

Dessa forma, o professor-aluno estaria acomodado ou mesmo conformado na hierarquia de poderes na instituição da qual faz parte. Sua vontade de resistir às transformações parece anular qualquer desejo de emancipação e/ou subversão da ordem existente. De acordo com Foucault (1979) o *saber* nunca é arredo ao *poder*; ele não existe idealmente como que livre de injunções e interesses do poder.

Outro teórico, Bourdieu (1998) tece sobre a teoria do *poder simbólico* para a qual a eficácia da palavra não se encontra na superfície lingüística do texto. A autoridade que reveste a linguagem vem de fora e está vinculada ao *locus de enunciação* (Bhabha, 1994) do sujeito social. Na versão do autor, o locutor incorpora e utiliza a palavra oficial e ortodoxa da instituição que defende. Esta instituição se constitui como fonte da autoridade e do capital simbólico na qual o agente social participa com uma parcela. Este quinhão também é assimilado pelo grupo como um todo, conferindo sustentação adicional ao agente de forma institucional. Ele é legitimado pela instituição e pelo grupo em condições especiais. O grupo compartilha da mesma aspiração: o de nomear o mundo, afinal “O Estado sou Eu” (op. cit.p:118). Como ser hegemônico, dotado de autoridade, ele impõe a sua visão peformativa de mundo como sendo apropriada: “O mundo é minha representação” (op. cit.p:118.).

Sob este prisma, os atos da instituição seriam tão poderosos a ponto de atribuir ao sujeito social, identidades e estatutos. Tal categorização, fundada no *consensus omnium*, atribui-lhe propriedades e natureza sociais, ou seja, apóia-se na crença coletiva dos testemunhos. Ao sujeito uma competência é notificada. Em contrapartida, ele é

induzido a se comportar de acordo como tal identidade, viver conforme sua natureza social e honrá-la.

Bourdieu avança qualitativamente ao discorrer sobre o *discurso herético*, quando afirma que sua eficácia “...reside na dialética entre a linguagem autorizante e autorizada e as disposições do grupo capazes de autorizar essa linguagem e de se vêem assim autorizadas...” (op.cit :119)

Para assimilar a realidade, o autor julga conveniente uma visão *dialética*, compreendendo dessa forma o que está sendo instituído, as operações ideológicas e as suas representações simbólicas. Discursa sobre os perigos de critérios objetivos, considerados como instrumentos de poder, sendo utilizados para a perpetuação da hegemonia dominante, da discriminação, das divisões em geral (ex.: etnia, sotaques, fronteiras políticas e econômicas).

Autores como Jenkins (1996) e Eagleton (1991), entretanto, apontam certas críticas com relação à reprodução social de Bourdieu. A argumentação centraliza-se no fato de que há pouco espaço para a inovação, resvalando-se para um objetivismo e determinismo rígidos por não explicar consistentemente como os sujeitos intervêm em sua própria história ou no coletivo, e por não teorizar satisfatoriamente sobre instituições, classes e grupos, sua teoria e reprodução social e cultural tornam-se ahistóricas e enveredam-se para uma forma de funcionalismo, ou seja, para uma visão mecânica de sociedade. Cornell (in Jenkins, 1996:117-118) explica:

“...social reproduction is a chimera, it doesn't actually happen. To argue that it does is to ignore the 'intelligible succession' of history. There may be ongoing similarities – no, there *will* be – but there is also change: today is produced (by people, who else?) out of yesterday. Next he argues that the concept of the habitus is a 'black box', which remains a mystery in terms of process.”

Na visão de Eagleton, a rigidez do conceito de *habitus* e de reprodução social elaborada por Bourdieu implica numa concepção de ideologia que não leva em consideração a primeira teoria semiótica da ideologia elaborada por Bakhtin. Reportando-se a Bakhtin, Eagleton (1991:196-195) afirma que a ideologia refere-se aos efeitos que ocorrem no interior do discurso. Prossegue encontrando explicação no fato

de que a palavra/signo é por excelência um fenômeno ideológico e, portanto, vinculado à vida social. Conferindo:

If language and ideology are in one sense identical for Voloshinov, they are not in another. For contending ideological positions may articulate themselves in the same national language, intersect within the same linguistic community; and this means the sign becomes 'an arena of class struggle'. A particular social sign is pulled this way and that by competing social interests, inscribed from within with a multiplicity of ideological 'accents'; and it is in this way that it sustains its dynamism and vitality: Voloshinov's work thus yields us a new definition of ideology, as the struggle of antagonistic social interests at the level of the sign.

É nesse momento que a concepção de agência defendida por Bhabha pode ser apropriada para flexibilizar o determinismo de Bourdieu. Apoiando-se na noção de signo ideológico de *heteroglossia* de Bakhtin, Bhabha (1994:189) complementa que:

It is this public sphere of language and action that must become at once the theatre and the screen for the manifestation of the capacities of human agency.

A agência política pressupõe a possibilidade do agente contestar sentidos de verdade pré-determinados por autoridades corroborando a noção de hegemonia proposta por Gramsci (in Fairclough, 1994:58-59) que é concebida como uma luta constante e instável pelo poder, sugerindo assim, a capacidade de classes subordinadas de transformar as estruturas sociais, em maior ou menor grau.

Da minha posição, concordo com Connell ao reconhecer a importância dos estudos realizados por Bourdieu, principalmente no que tange à noção de capital cultural. Na sequência, estabeleço algumas perguntas como indicação de um caminho a ser investigado, sujeito à mudança.

1.3.1. PERGUNTAS REFERENTES À PESQUISA

Nesta parte estabeleço uma série de perguntas que julguei relevantes para o resultado da pesquisa. Não creio, entretanto, em respostas garantidas e certas, pois não se trata de uma pesquisa empírica. Tais perguntas, obviamente, foram modificadas e melhor enfocadas com o desenvolvimento dos fatos:

1. Como lê e interpreta o que denomino professor-aluno? Qual a concepção de leitura que ele possui?

1.a. Que efeitos/consequências essas leituras têm no processo de ensino de leitura?

1.b. Quais seriam as possíveis causas dessa maneira de ler e interpretar?

2. Qual é o interesse pela leitura que ele traz? A motivação dependeria do tópico da leitura?

3. Que teoria da linguagem ele deveria ‘dominar’ para expandir suas interpretações acerca de um mesmo texto? Ler textos sobre a teoria do ensino de leitura em Português contribuiria necessariamente para uma discussão mais rica e aceleraria o que denomino capacidade crítico-interpretativa (perspectiva de Ricoeur, 1978)?

4. Em que extensão o *locus de enunciação*⁴ (Bhabha, 1994) desse aluno afeta sua leitura e interpretação de leitura de mundo?

5. Como poderiam o sujeito de pesquisa e o professor em questão desenvolver estratégias para ultrapassar a análise estrutural do texto (sintaxe, morfologia) e expandir as interpretações do mesmo?

⁴ Essa noção refere-se ao contexto sócio-ideológico no qual o sujeito se insere.

1.4. DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE 1

Começo confessando minha dificuldade em elaborar o presente texto de descrição de comunidade, principalmente por tratar-se de uma comunidade na qual represento a figura de professora, sendo que nesse mesmo espaço-construto, falo também da posição de “etnógrafa”. Uma outra dificuldade é me precaver de possíveis críticas dos que não compartilham da idéia de flexibilidade da narrativa acadêmica. Como subverter a linearidade e as imposições positivistas da dissertação acadêmica, em se tratando de um relato etnográfico em que o escritor deve soltar a voz e admitir ser mais personalista, sem perder de vista outras formas de linearidade?

Para a descrição das comunidades com as quais trabalhei, este trabalho fará uso de um gênero textual que oscila entre o acadêmico/cânone e o estilo articuladamente pessoal, penso eu. Freeman (*in* Bailey & Nunan, 1996) acredita que isso possa caracterizar maior legitimidade e potencial de ação viabilizada pela pesquisa.

Há histórias envolvendo todos os graus de alegrias-tristezas que os participantes me relatam, principalmente lembrando que esses espaços foram especialmente criados para ativar as vozes desses sujeitos (todas alunas) sem enveredar, entretanto, nem em otimismo nem em pessimismo ingênuos.

Esse grupo é formado, originalmente, por 13 professoras que lecionam Inglês na rede estadual de São Paulo. Duas desistem de início. Uma por ter optado pela pós-graduação em Português em uma faculdade reconhecida. Outra por priorizar o trabalho. Algumas com mais de dez anos de experiência, outras com cerca de quatro. Concluíram o 4º grau em faculdades particulares, com exceção de uma que cursou Inglês na FFLCH – USP na década de 70. Outra chegou a participar de um programa de intercâmbio cultural nos Estados Unidos aos 17 anos. Boa parte do grupo já teve oportunidade de participar de um curso sobre ação e reflexão, oferecido por faculdade particular conceituada.

Aparentemente, tais alunas mostram uma atitude pró-ativa, diferindo frontalmente de outras que optam por “peitar o professor”. Aparentemente o discurso/linguagem desses sujeitos reverbera motivações intrínsecas e instrumentais para esse empreendimento em conjunto: o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Essa última motivação deve-se ao fato de que, recentemente, esse curso de

extensão universitária, oferecido pela universidade e instituto de inglês anteriormente referidos na introdução dessa pesquisa, foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura como curso de pós-graduação. Além disso, os sujeitos acumulam pontuações, de acordo com o Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, que lhes favorecem no ato da atribuição de classes em seus contextos particulares e a realizar remoções com mais facilidade.

Interpretando conversas informais, pude perceber que elas trabalham com crianças e adolescentes carentes. Algumas têm o “privilégio” – sob perspectiva das mesmas - de trabalhar em escolas razoavelmente equipadas, tentando seus dirigentes dar bastante apoio aos professores. Outras, infelizmente, pertencem a um contexto em que os alunos se envolvem com narcotráfico.

Diante desse quadro, tais professoras sentem-se obrigadas a apelar para a convivência pedagógica, ou seja, acabam aprovando alunos por se sentirem intimidadas, ameaçadas, enfim, como meio de proteção à própria vida.

Sob o ponto de vista de uma motivação intrínseca, quatro delas se destacam em discussões e atividades por iniciativas de liderança. Todas as hipóteses indicam vetores de várias origens, inclusive da perspectiva positivista. Estariam tais iniciativas incrementadas pela segurança no comando da Língua Inglesa, pela própria natureza sócio-comportamental da pessoa, pela necessidade de demonstrar ao professor algum conhecimento adquirido na prática, pelo desejo de posicionar-se perante as outras colegas e o professor ou por alguma forma de motivação externa? (ex.: tópico, material, empatia pelos outros). Se houver alguma explicação suplementar, qual então seria o motivo de ausência ou participação menos ativa de outras em alguns momentos? A contaminação decorrente da postura tradicional de aluno, isto é, passivo e mero repetidor dos dizeres de seu professor? Mas, neste caso, nem a reprodução de meus dizeres percebo ocorrer.

Quanto à divisão de poder, abri espaço para sugestões de materiais para interpretação. Uma se comprometeu a trazer um discurso sobre o presidente George Bush elaborado por um religioso e outras trouxeram artigos sobre a ALCA.

Trabalhamos com: 1) dois anúncios de emprego em Inglês. A proposta final seria a produção de uma carta informal para um amigo, descrevendo a polêmica gerada numa das aulas e a discussão acerca da ideologia contida naqueles anúncios; 2)

discussão de filmes, dentre eles, *Educating Rita*⁵, assistido em aula pela falta de comprometimento do grupo que deveria ter assistido o filme em casa ou no centro de estudos da escola, havia deixado uma cópia neste centro com antecedência, transcrevi as discussões em grupo, os “monólogos” dos mais tímidos, de quem havia faltado à aula da discussão, de quem gosta de exceder e se empenha, recolhi cópias de um artigo de caráter argumentativo a respeito do filme, enfocando a atitude do professor em relação à Rita no filme); 3) um artigo sobre avaliação de alunos - exames - extraído de um jornal inglês. Coletei dados escritos e transcrevi os dizeres do debate e alguns textos gravados individualmente; 4) um artigo sobre artifícios da mídia, mais especificamente da televisão, extraído de um livro em Inglês⁶. Após a discussão e esclarecimento do texto, houve um debate sobre invasão de privacidade de pessoas públicas, seguido da utilização de um fragmento de notícia da *CNN*⁷. Transcrições foram realizadas, bem como a coleta de textos escritos; 5) um fragmento curtíssimo de um debate entre os candidatos à presidência do Brasil, cujo enfoque incidiu sobre a fala de Lula, com coleta de dados; 6) um *cartoon*, *The Simpsons*⁸, seguido de um debate e produção escrita a respeito do posicionamento dos sujeitos frente à polêmica gerada pelo conteúdo desse material e, finalmente, dois textos sobre o 11 de Setembro/01, com perguntas de compreensão geral e debate que seria gravado na aula subsequente.

1.5. DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE 2

Este grupo tem o privilégio de ser formado por apenas nove participantes havendo, portanto, maior possibilidade de interação entre professor e aluno. Três delas se graduaram em cidades do interior de São Paulo e iniciaram a carreira nas escolas estaduais na capital do mesmo estado. São professoras muito “experientes”, principalmente com ensino fundamental. Uma delas leciona em cursos chamados *suplência* e *livres* para funcionários da faculdade de medicina paulista. Este é o estágio

⁵ Dirigido por Lewis Gilbert, *O Despertar de Rita*, Estados Unidos, 1983.

⁶ *Understanding News*, HARTLEY, J. (1995)

⁷ *Tapestry Listening & Speaking 3*, OXFORD, R. L. & CHRISTIE, S. (eds.), 2000

⁸ Desenho animado, cujo episódio nº 284 é intitulado *Culpe Lisa* (= *Blame it on Lisa*), dirigido por Steven D. Moore, 2002, Estados Unidos

final para uma delas, pois a mesma já concluíra o curso sobre ação e reflexão oferecido pela UBI, com duração de um ano e meio, citado na introdução desta dissertação.

Vale lembrar que elas trabalham em escolas com diferentes níveis de empreendimento (ex.: equipamentos, materiais, administração, alunos, pais), enquanto algumas desfrutam de condições mais favoráveis ao ensino-aprendizagem (ex. contam com a iniciativa e apoio dos diretores e pais como também dos próprios alunos).

SA (nome codificado) leciona numa favela onde o controle do término das aulas fica sob a autoridade dos traficantes. Isso já causou inclusive desaparecimentos de uma professora e de alunos. Por ter reprovado um aluno, ela já sofreu ameaças em sua própria casa e por telefone.

O nível de inglês deixa a desejar quando penso nos critérios estabelecidos pelo ALTE⁹, critério europeu que rege as avaliações no IPLI. Apenas uma interação com boa fluência, e correção gramatical adequada para o estágio. Diga-se de passagem, após três anos de curso. O esforço da maioria para acompanhar o curso, fazer atividades extras e dar conta das tarefas mínimas poderia sempre ser melhor. Aparentemente, não há estresse nem peso na consciência por não terem feito tarefas. Com essa asserção, acabo de revelar um aspecto de minha pessoa; estou conferindo um certo grau de importância à execução de tarefas, evidentemente sem garantia de sucesso.

Nas discussões, o apelo ao Português é ainda um vício (“*PortuEnglish*”)¹⁰. Há evidências de que elas foram acostumadas a apelar para o Português em estágios anteriores e uma ou outra deveria ter sido reprovada no passado e não fora, se é que a reprovação lhe teria sido útil. E agora, devo ou não reprová-las? Mesmo partindo do princípio de que elas confiam em suas capacidades para atingir um bom patamar de aprendizagem, de que um empreendimento em conjunto entre professor e aluno está caminhando (ex.: orientações para estudo individual e extra sala-de-aula seguido de reavaliação do professor), tudo isso são apenas especulações e perguntas que me ocorrem e que poderão influir nas minhas tomadas de decisão e de planejamento de aulas. Com exceção de uma, elas não são fluentes para o nível desejado, e a incidência de erros gramaticais e de pronúncia, só para ficar nestes, é espantosa. A falta de domínio de vocabulário e estruturas básicas compromete as discussões, sim, em Inglês, porém

⁹ ALTE é a Associação de Professores de Língua na Europa.

¹⁰ Construção que significa usar Inglês com interferência do Português durante a aprendizagem do primeiro.

não na língua materna, cujo uso fora autorizado desde o início dessa pesquisa. Num primeiro momento, seria injusto compará-las com os alunos dos cursos regulares na IPLI, aqueles que pagam pelo curso e que, provavelmente, a essa altura, estariam produzindo bem mais e melhor. Percebe-se que, em geral, aprendizes que cursam institutos de idiomas vêm tendo aprendizado mais satisfatório do que aqueles do ensino fundamental e médio. Em face das diferenças nas condições objetivas de preparação docente que se evidenciam no ensino público, torna-se injusto comparar professoras-aluna pesquisadas com outras que usufruíram a oportunidade do ensino particular de idiomas. Entretanto, vale lembrar que esses sujeitos de pesquisa graduaram-se em faculdades particulares de Letras. Porém, isso não significa que cursaram Inglês em tais faculdades, pois muitos acabam lecionando Inglês por falta de opção. Aqueles que efetivamente cursaram a referida língua, em princípio, deveriam acelerar o processo de aprendizagem no IPLI, o que nem sempre acontece.

Teoricamente elas estão ali em busca de conhecimento. Em particular, três escutam mais que debatem, mesmo quando o material usado apresenta-se em Português. Talvez elas estejam na fase de absorção. A produção propriamente dita poderá ocorrer em estágios posteriores.

Esmiuçar as instruções e as perguntas são condições essenciais para que elas participem mais ativamente. Chego a provocá-las a fim de obter algum tipo de posicionamento com relação ao tópico que está sendo discutido. As tarefas extras realizam-se mediante o meu convencimento de que isto me apontará vetores para eu prestar atenção personalizada e dar reforço positivo (=feedback), na acepção de encorajar, seguido de trabalhos extras e estudos individuais.

É então que me ocorre se tais procedimentos e representações/crenças são pessoais e/ou requeridos pela IPLI e pela UBI. Diria que sim e não. Sim, porque isso faz parte da minha formação profissional e de minhas experiências pessoais. Não nego um aspecto identitário como resquício dessa formação e daquelas experiências. Ao mesmo tempo, tenho consciência de que as percepções dos aprendizes podem ser bastante diferentes das minhas e isso faz com que eu oscile num contínuo de credibilidade com relação aos procedimentos acima mencionados. A minha expectativa e pressuposições migram para graus diversos devido a um outro fator. Pelo menos no meu contexto, há muitas contingências com as quais tenho que lidar no dia-a-dia das aulas (ex.: um repertório vasto de recursos, materiais, procedimentos e meios para certos fins, míni-

curso de comunicação e de relacionamento geral oferecidos pela instituição em que atuo). A seguir, discorro sobre a metodologia de pesquisa.

1.6. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo caracterizo os procedimentos da coleta de dados e aviso o leitor que os mesmos estão sendo narrados em tempo verbal futuro para manter a proposta inicial verossímil, o mais possível. Esta pesquisa apóia-se em uma metodologia cuja característica marcante é a experiência subjetiva do pesquisador e pesquisados.

Admito que jamais poderei encarar com neutralidade a realidade externa supostamente objetiva. Na condição de professor-pesquisador levarei em conta que os valores obtidos por meio da pesquisa referem-se a um contexto sócio-histórico específico.

Dado que o enfoque será eminentemente qualitativo e não quantitativo e oriundo do resultado de minhas observações e interpretações subjetivas, analisarei as interpretações de meus alunos-professores como um todo (englobando todo o semestre), e não como aulas individualmente. Registro aqui que adjetivar esta pesquisa é no mínimo problemático. A palavra *qualitativa* poderá sugerir arrogância como se outras pesquisas não a fossem, em maior ou menor grau, dependendo de quem as realiza.

A natureza dos textos interpretados será variada e de diferentes fontes, numa tentativa de satisfazer por meio desta pesquisa tanto meus interesses pessoais como os dos alunos-professor (ex.: filmes, desenhos animados, artigos de revistas, jornais).

Utilizarei para a coleta de dados uma triangulação, ou seja, anotações de campo, artefatos (cópias de filmes, fotocópias de textos, resumos escritos pelos alunos) e entrevistas com os pesquisados, estas evidentemente gravadas em fita cassete.

A fim de obter outras fontes de dados, solicitarei que me sejam entregues resumos de textos analisados, formando grupos de quatro ou cinco sujeitos para discutir as possíveis interpretações, baseando-se em um foco que lhes será previamente fornecido (e.g. Qual a visão de *feedback* do autor? Compare-a com sua própria interpretação).

Após discussão em grupos, haverá, sempre que possível, uma reunião plenária onde o representante de cada grupo apresentará as considerações, as polêmicas, os contrapontos do grupo. Voluntários serão convidados a dar entrevistas informais que serão gravadas. Evitarei a utilização de questionários por julgar que estes poderão induzir a respostas ensaiadas, não autênticas e, portanto, pouco significativas para meu interesse como pesquisadora. Spradley (1979:31) sustenta que *Ethnographic research...depends more fully on the language of the informant. The questions arise out of the informant's culture.*

Em uma segunda etapa, farei o levantamento dos dados coletados e julgarei os pontos significativos dos resumos, das anotações de campo, das entrevistas e gravações. Passarei a elaborar um procedimento mais adequado, baseado em minha cognição, para a próxima leitura, organizando desta forma, uma nova etapa com resultados aparentemente mais complexos.

Analisarei a seguir as possíveis diretrizes a serem eventualmente tomadas no decorrer do curso em que essa pesquisa está inserida. Estas poderão ser de natureza lingüística e, nesse caso, serão elaboradas e aplicadas atividades enfocando aspectos da língua (ex.: vocabulário e estruturas) e/ou oriundas da influência marcante da ideologia do sujeito.

Nesse momento a classe será dividida em grupos de quatro e cada grupo deverá, após a leitura, reportar para toda a classe informações chaves sobre o texto que lhe foi designado. Os textos enfocarão a questão da influência da formação discursiva do leitor sobre sua interpretação, relacionadas à falta de conhecimento da teoria da linguagem (alguns textos devidamente selecionados serão indicados como instrumentos de apoio para facilitar a leitura do que pertence ao *corpus* da pesquisa).

Presumo que as leituras referentes à questão do ***dialogismo*** de Bakhtin (1999), ao poder de Foucault (1979), à ***interpretação de cultura*** de Geertz (1989), à ***hermenêutica*** de Ricoeur (1978) e ao ***desconstrutivismo*** de Derrida (1997) serão necessárias neste estágio da pesquisa. Um levantamento será feito visando agrupar autores que tratam das questões acima mencionadas, de uma forma mais simples: textos que abordem tais conceitos por meio de uma linguagem mais acessível ao aluno-professor. Outra possibilidade será realizada por meio de minhas inserções em sala-de-aula.

Retomando o assunto etnografia, Watson-Gegeo (1988) utiliza *pesquisa qualitativa* como um conceito guarda-chuva que engloba não só a etnografia, mas também a análise semiótica, a hermenêutica, histórias de vida e estudos de casos em geral.

Tanto Watson-Gegeo como Erickson (1982) consideram o objetivo da etnografia como sendo o de identificar e relatar interpretativamente princípios fundamentais da organização social de uma determinada comunidade; padrões culturais com os quais os sujeitos apreendem o caráter performativo de seus atos, interações sociais e comportamentos naturais no dia-a-dia, seja individualmente, seja coletivamente. Não se trata apenas de comportamento humano. A interação envolvida nessa tarefa parte do princípio de que a cultura em estudo consiste de estruturas de significados sociais interpretados na superfície enigmática dessa cultura.

Privilegia-se o caráter *holístico* e *performático*. Dito de outra forma, a incursão de qualquer aspecto e/ou comportamento deve ser relacionado com o contexto *macro*. Valoriza-se, portanto, o que Pike (apud Watson-Gegeo, 1991) denominou nível *ênico*, ou seja, o etnógrafo deve ceder espaço para a compreensão de uma dada comunidade por meio da perspectiva de seus participantes, constituindo-se numa *descrição densa* (Geertz, 1989:17) que se cuida para respeitar verdades e detalhes locais que, sem perder de vista o contexto maior, não se pretendem como universais. Vale lembrar que esses autores não estão negando a descrição de nível mais superficial (*=thin description*); em outras palavras, a festejada coerência não sustentará a validade da descrição cultural.

Assim, a análise cultural implica em ser interpretada e contestada o tempo todo. Ela é incompleta, aberta e busca levantar outras perguntas e explicações que não aquelas existentes acerca das questões perturbadoras da investigação etnográfica.

Denzin (Apud Alwright 1991:73) propõe a *triangulação* para a coleta de dados. Essa triangulação compreende um espectro de observações e anotações de campo sobre os rituais do cotidiano, entrevistas gravadas - quase sempre informais - análise de artefatos ou documentos na forma de textos argumentativos e transcrições dos dizeres dos sujeitos. Materiais didáticos suplementares também são analisados.

A *triangulação* mencionada procura captar não só a complexidade das interações entre os participantes como também a relação entre comportamento verbal e não verbal. Comportamentos e contexto interpretados sob a ótica de várias perspectivas

conferem maior credibilidade à pesquisa (Glaser & Strauss, apud Watson-Gegeo, 1991:583) bem como um processo rigoroso e sistemático de constantes inferências acerca dos dados coletados.

Por conseguinte, mais de uma perspectiva deverá ser aceita. Obviamente, a experiência do etnógrafo, suas, categorias, alegorias ou metáforas culturais (Clifford, 1986), isto é, suas representações/crenças, poderão influenciar sua interpretação e, conseqüentemente, o resultado.

Desse modo, o etnógrafo terá condições para testar hipóteses, refletir e reformular perguntas, observar as tendências constantes (matriz social) bem como as variações significativas. Nas palavras de Nunan (1992:56-57):

...the fact that there is often an interaction between questions and data. During the course of their investigations, ethnographers may obtain data which do not support their original questions or hypotheses but are suggestive of others. They may therefore end up answering questions other than those with which they began,...

Sendo uma pesquisa *etnográfica pedagógica*, como é considerada a minha pesquisa, realço a posição de Alwright (1991) e Van Lier (1990) que esclarecem que uma sala de aula representa o espaço de interações e produções de sentidos, entre professor e aluno. É o lugar onde surgem as emergências e onde são executados novos planos para que a aprendizagem seja aprimorada. Para tanto, faz-se necessário um aporte teórico - que leve em consideração as contingências - no qual o etnógrafo irá pautar-se para não incorrer em limitações oriundas de sua ontologia.

Em defesa da etnografia, ressalto que esse modo de ser representa uma ponte que possibilita, além da aquisição/aprendizagem da língua alvo, o acesso à investigação do ensino/aprendizagem sob o ponto de vista da socialização. A língua, aqui, é vista como meio de interação social, abrangendo não somente a norma culta como também outras possibilidades.

A relevância da etnografia apóia-se na conscientização do papel da **cultura** e, portanto, de inquestionável relevância no ensino em geral, bem como no da língua estrangeira. Conforme atesta Spradley (1979:10-11):

Social scientists and their theories are no less culture-bound than other human beings. Western educational systems infuse all of us with ways of interpreting experience. Tacit assumptions about the world find their way into the theories of every academic discipline – literary criticism, physical science, history, and all the social sciences. Ethnography alone seeks to document the existence of alternative realities and to describe these realities in their own terms. Thus, it can provide a corrective for theories that arise in Western social science.

Acredito que a pesquisa não deve negar as regularidades observadas em determinado contexto. O que, entretanto, está em jogo são os comportamentos, as interações sociais, os valores e alteridades culturais dos participantes em seu *habitat* natural. Isso significa dizer que as verdades daí construídas são meramente especulativas e parciais.

Por fim, no escrutínio da vida diária da comunidade e sua relação com a ecologia sócio-histórica de seu dia-a-dia, deverão sempre ser considerados os conceitos que aqui abordo: os princípios *êmicos* e *holísticos*, a noção de contexto de produção de significados (*macro* e *micro* relacionados) e uma *pesquisa longitudinal*, isto é, simultaneamente microscópica e macroscópica (interpretações *top-down* e *bottom-up*, no dizer de Woods, 1996), cujo movimento espiralado não se conclui.

Não há monopólio de conclusões sem perspectiva. Ocupando a posição de professor-pesquisador, a ele caberá estudar as possíveis diferenças entre a sua percepção e a percepção do aprendiz, do observador externo, dos pais do aprendiz e da instituição para a qual trabalha. Há apenas discussões sustentadas crítica e subjetivamente. Tudo é mera especulação. Isso poderá, contudo, fornecer ricas fontes para a efetuação de mudanças curriculares compatíveis com as necessidades e interesses dos aprendizes, dos instrutores (=professores) e finalmente da instituição da qual fazem parte.

1.7. COLETA DE DADOS

Nesta parte, explico como a coleta de dados ocorreu. Comento as dificuldades da operação na prática e reflito sobre as implicações da minha escolha.

De início, pensei na possibilidade de entrevistar os sujeitos de pesquisa (aqui tratados como SA, SB e assim sucessivamente) antes ou após as aulas, individualmente ou em grupos de três ou quatro. Mas isso não logrou resultado em virtude de dificuldades de conciliação de horários entre sujeitos e professor-pesquisador. Isto posto, deveria pensar numa maneira prática que atendesse a todos. Cheguei à conclusão de que o tempo em sala de aula seria menos prejudicado a partir de entrevistas em grupos e em lugares diferentes para evitar interferências de ruídos. Dessa forma, organizei três grupos: um grupo permaneceria na sala, outro ocuparia a sala ao lado e o último ficaria à mesa do *hall* da escola.

A tarefa de locar os grupos em diferentes ambientes seria tão ingrata quanto a de mantê-los numa mesma sala de aula para fins de interação. Se no primeiro caso perderia na monitoração dos sujeitos, no segundo os ruídos comprometeriam a qualidade de gravação de suas vozes. Sabia com antecedência que não haveria garantia de satisfação de meus desejos idealizados, qualquer que fosse a alternativa.

Diante do exposto, não tardou para que outros alunos, funcionários e chefias percebessem o arranjo que adotamos. Nada nos foi dito e aparentemente nenhum transtorno foi causado. Eis aí um dos motivos pelos quais não houve sessão plenária ao término de cada discussão em grupos isolados. Uma outra dificuldade quanto à coleta de dados ocorreu durante as plenárias: não fui capaz de interagir simultaneamente com a classe toda e fazer as devidas anotações de campo.

Em virtude de minha defesa das condições naturais de interação na comunidade e do aparente engajamento dos sujeitos, uma tentativa de parar de olhar para eles e ser solícita, demonstrando interesse por meio de meu olhar, seria no mínimo estranho. Isso é um fator que a etnografia não consegue dar conta e conseqüentemente, a coleta fica comprometida ou limitada. A etnografia poderá apenas minimizar os problemas mas não solucioná-los¹¹.

¹¹ Palestra proferida por Menezes de Sousa em setembro/2002.

Há que elucidar, entretanto, momentos de tensão que vivemos durante o processo para caracterizar o quão arriscado é realizar algo diferente do que é preconizado pelos programas e objetivos acadêmico-institucionais, mormente tratando-se de uma instituição e sujeitos de pesquisa conservadores. Já havia eu notado que a proprietária da cantina sentava-se num sofá em frente ao *hall* de mesas nas quais os sujeitos discutiam e gravavam as interações. Às vezes, diziam os sujeitos que a chefe/gerente da instituição se dirigia à sala dos professores observando-os à distância enquanto caminhava. Em outros momentos, essa mesma gerente subitamente abria a porta de nossa sala só para que eu não me esquecesse de dar ao grupo recados que haviam sido recomendados por ela na sala dos professores durante o intervalo.

O fato de encontrar-se essa sala localizada ao lado de uma copa onde a chefe e secretária às vezes tomavam café de manhã, poderia ser o motivo dessa curiosidade ou talvez um modo para que a chefe pudesse exercer seu controle. Conhecendo o contexto de minha instituição e o quanto todos os membros de chefia se dedicam em prol das práticas institucionais, acredito que essas ocorrências conferem valor considerável de uma forma de vigilância, ainda que velada.

Como os sujeitos de pesquisa aprovaram a experiência, resolvemos dar continuidade a esse esquema. Vários foram os motivos apontados por eles e pelas nossas intuições: para interagir com os mais próximos, pela possibilidade de fumar fora da sala de aula, pela possibilidade de não se expor muito diante do professor ou colegas mais extrovertidos e fluentes na língua inglesa, pela possibilidade de desligar o aparelho e falar coisas que talvez eu não devesse ouvir (ex.: se a minha intuição e percepção me permitem mencionar as críticas dirigidas a mim, por que não?) e pela maior liberdade de expressão, inclusive em língua materna. De qualquer forma, seria fácil arrumar desculpas para justificar as falhas da gravação.

Observações e anotações de aulas foram feitas durante as aulas sempre que possível, ou *post hoc*. Reitero que as minhas interações limitaram-se muito a uma ou duas perguntas, ora ditas, ora escritas, para iniciar a reflexão sobre os assuntos estudados em virtude de ser difícil e estranho conduzir a aula e ao mesmo tempo fazer anotações. Algumas gravações foram perdidas por vários motivos: gravador ou pilhas com problemas, manuseio inapropriado e interferências comprometendo a clareza dos dizeres.

Com o intuito de flexibilizar esse esquema de coleta, recebi fitas com gravações dos sujeitos ausentes a algumas aulas ou daqueles que simplesmente se propuseram a melhorar a proficiência oral da língua alvo. Coletei as argumentações escritas sugeridas e algumas obrigatórias como fontes de evidências para avaliações. A minha preocupação foi a de tentar oferecer uma gama de possibilidades para que os sujeitos se expressassem, seja falando, seja escrevendo. Contentar-me-ei com o material que consegui coletar.

Essas conexões informativas introduzem o leitor em uma aventura, cabendo a ele navegar por esse meandro etnográfico, mapeando os acontecimentos, mesmo não esperando encontrar entradas e saídas para os eventos que nele se configuram.

2. CAPÍTULO II - RESISTÊNCIA

Esse relato etnográfico propõe uma linearidade atípica de dissertação acadêmica como mencionado anteriormente. A idéia é a de uma linearidade que perpassa a natureza do conflito predominante em cada capítulo. Por meio desse gênero, que não se pretende impressionista-personalista (Watson-Gegeo, 1988), elenco alguns momentos que julgo espinhosos no processo de criticidade pelo qual passamos durante o curso todo envolvendo interações sobre diversos assuntos tratados. Mais uma vez saliento que haverá incursões teóricas pelo relato somente na medida em que essas forem necessárias para elucidar os eventos. Em resumo, a minha proposta para os capítulos 2 e 3 é apresentar um relato norteado, principalmente, pelos conflitos encontrados durante o processo de minha investigação.

2.1. RESISTÊNCIA

Nesse capítulo procuro relatar um tipo de conflito “guarda-chuva”, isto é, que abrange outras categorias ou subdivisões. Tal conflito, que denomino **resistência** à mudança, não somente dos sujeitos de pesquisa como a minha própria, poderia ser melhor traduzido por resistência a discutir certos assuntos, resistência à materiais outros que não o livro didático, resistência à compreensão do processo de ensino e aprendizagem de forma mais dialética, resistência à auto-reflexão e questionamento de perspectivas e práticas pedagógicas, resistência à abertura para novos olhares no tocante à leitura de mundo e por conseguinte, aos diferentes posicionamentos na vida prática desses cidadãos.

Aparentemente essa resistência advém dos condicionantes e não determinantes do sistema social e/ou *loci de enunciação* (Bhabha 1994) no qual estamos inseridos. É provavelmente trabalhoso e doloroso flexibilizar o pensamento e as crenças/representações ao discutir assuntos com viés ideológico-político mais abrangente. Há uma fuga e ao mesmo tempo uma atração desses sujeitos - e minha também - a essas interações.

Arriscaria dizer que um dos motivos pelos quais agimos dessa forma, é que isso implica revermos, com espírito de auto-crítica, tudo o que fizemos e ainda executamos no ofício pedagógico. Trata-se de nos posicionarmos frente ao espelho e nos perguntarmos se decidiremos continuar atuando como sempre fizemos ou se mudaremos. Se optarmos pela segunda via, há que se saber que, normalmente, qualquer mudança acarreta um preço a pagar, às vezes muito alto. Por exemplo, exposição às críticas alheias advindas de percepções diferentes.

Consciente e não-consciente, sabemos disso e abrir mão de algumas certezas rígidas não acontecerá a não ser que os benefícios sejam compensadores. A minha presença na vida deles aparentemente causou-lhes um distúrbio. E se isso não é ético da parte de um etnógrafo observador, indago se não o seria da posição de um etnógrafo-professor, que é o meu caso nessa pesquisa. Penso que o observador provoca também uma troca de experiências, pois, não existe ninguém neutro, seja em que comunidade estiver interagindo.

Se o papel da educação ocidental é o que quer garantir resultados previamente ordenados, então a agência já está embutida nesse pensamento e prática, ainda que indiretamente. Todavia, na vida prática não há garantias de nada, e a única certeza parece-nos ser que a verdade é constantemente construída e reconstruída.

Vejo os meus aprendizes tendo dificuldade em entender, durante o processo de criticidade, que não há certezas absolutas. Como em uma das aulas, a minha atitude me traiu quando insisti que eles levantassem idéias que idealmente deveriam ser discutidas sobre o filme *Educating Rita* e tantos outros textos. Frequentemente, em todo o curso lancei uma pergunta provocativa e paráfrases da mesma: *Do you think you're not able to change your students and your situation in general because you lack determination and persistence? If Rita in the film managed to change her life, why can't you do something to change yours? You yourself have emphasised that if you want to, you can.*

Vejo como é difícil refrear-me na hora certa, conter e suspender a indução de raciocínio dos sujeitos. É resquício positivista que sempre estará presente em minhas interações. No mínimo, isso deve tê-los confundido, pois, da mesma forma que eles anseiam por um currículo orientado por produto final e nem tanto processo, apresento-me de tempo em tempo com uma prática que espelha essa mesma vontade. Convicta e insistentemente critiquei perante eles a idéia de modelo interpretativo e, com os meus dizeres e todo o contexto local, conforme descrito anteriormente, é possível que alguns

tenham enxergado a minha contradição. Estou criticando algo e praticando-o; uma interpretação de teoria passou a ser diferente na minha prática pedagógica.

Para nos perturbar ainda mais, muitos têm noção dos PCNs¹², os quais prevêem o respeito ao estilo e ritmos diferentes em cada aprendiz. Eu me incluo nessa consciência assaz confusa, visto que passei boa parte de minha vida profissional lendo e preconizando teorias que defendem a idéia de que o professor deve levar em consideração os aspectos individuais, emotivos e cognitivos de cada aprendiz.

Lembremo-nos contudo que, antes de qualquer enunciado, há construções de significados e não apenas informações e percepções essenciais que se revelam através do **não-dito**. Em muitos momentos silenciosos, deveriam os sujeitos estar pensando algo do gênero: a professora está nos atropelando e tentando a qualquer custo fazer com que cheguemos a perspectiva dela ao olharmos para um dado texto. Ela é que fique com a visão própria porque eu já tenho a minha formada, ela não tem a experiência que possuo lá na minha escola pública, e vindo da USP, imagine, ela tem idéias elitistas. Uma outra reflexão poderá ser: a professora está nos ajudando a ler o texto por um outro ângulo que até então eu não conseguia enxergar.

Há conflitos em ambos os tipos de raciocínio, pois, para muitos sujeitos, a concepção de professor crítico é aquela que leva em consideração a perspectiva de seus aprendizes, ou seja, seus *loci de enunciação* (Bhabha, 1994). Por outro lado, o segundo pensamento acima poderá ecoar passividade por parte dos aprendizes. E o que é, pois, ensinar para eles? Ensinar, nesse sentido é apresentar outros processos que os conduzirão a novas perspectivas interpretativas, porém, os sujeitos tendem a pensar que as idéias do instrutor/professor são melhores que as próprias.

Não posso em momento algum descartar essas concepções de professor que eles trazem para a sala de aula, na medida em que isso me auxilia na compreensão da dificuldade que alguns têm em ser flexíveis. No desenrolar do processo, cogitei a probabilidade de muitos serem gratos ao curso oferecido, embora certamente prosseguissem fazendo o que sempre fizeram na prática, por ser mais fácil e cômodo. Prova disso é que ouvi nos bastidores das aulas algo como: isso é utópico na escola pública, aqui é diferente. Retrucava dizendo que deveria haver pelo menos 5 ou 10% de aprendizes interessados e que, anos mais tarde, as nossas aulas poderiam fazer alguma

¹² Parâmetros Nacionais Curriculares

diferença na vida dos mesmos. Muitos deixariam a desejar e que isso era normal. Encerrava dizendo a eles que todo professor tem desejo de totalidade, de abarcar todos ao mesmo tempo.

Lembremos ainda que uma das propostas do IPLI é a de oferecer um curso voltado para a prática de Língua Inglesa e, entrando eu nessas comunidades com idéias diferentes, não seria surpreendente estar preparada para qualquer tipo de reação, a começar pelos sujeitos de pesquisa, passando pelos colegas, até chegar na gerência local e, quem sabe, a UBI.

Se todo início depende de ato de fé naquilo que temos em mente realizar na prática, nesse caso tinha em mente olhar para o processo de criticidade e de auto-criticidade, então; acredito que aparentemente seja fácil adotar uma postura otimista sem se resvalar em otimismo e/ou pessimismo ingênuos, no dizer de Saviani (1980). Tal dizer pressupõe que não há garantias de nada.

Acreditando estar revestida de teorias da linguagem, da etnografia, da pedagogia crítica, da análise do discurso, de meu conhecimento de mundo e da minha experiência social e profissional, parti para esse empreendimento em conjunto com os sujeitos.

Mas, o que aconteceu quando inserida no processo? O que ocorreu logo de saída no mínimo me conduziu à reflexão e questionamento de minha carreira profissional: um choque, um trauma, um desnudamento da minha própria ignorância. Tinha, sim, consciência de que os cursos anteriores frequentados pelos sujeitos de minha pesquisa orientavam-se pela postura tradicional de aulas de Língua Inglesa, como exponho a seguir.

O fio condutor das aulas ministradas no IPLI resume-se em etapas que são aparentemente abertas, a saber: contextualização do tópico a ser trabalhado de forma a engajar o aprendiz com a contribuição de seu conhecimento de mundo e da língua alvo; exposição/apresentação do material novo (ex.: estruturas e léxico); percepção e análise indutiva do material; prática controlada e semi-controlada de tais estruturas e vocabulário e, finalmente, uma etapa final na qual os aprendizes tentam colocar em prática o que aprenderam, enfocando a sua realidade pessoal. Três elementos prioritários deverão estar contidos nessas etapas: bom relacionamento com o aprendiz, desafio intelectual e conversação, como se os dois primeiros não permeassem o último.

Isso posto, os meus sujeitos chegaram com uma expectativa que aparentemente transmitia desgosto e frustração em virtude do livro didático que fora escolhido, diga-se de passagem, pela UBI e pelo IPLI, sem a participação dos professores, somente, sim, da cúpula acadêmica de tais instituições. Mesmo que houvesse uma reunião com a participação de alguns professores, isso não passaria de pró-forma, como testemunha a minha experiência em uma dessas reuniões: em 10 minutos, já sabia em que livro votar. Como de hábito, era e é a lei de mercado imperando. O currículo imposto por ambas as instituições não ficava atrás. O livro alvo, de conteúdo predominantemente europeizante e não exatamente sobre a realidade da escola pública brasileira, deveria ser adaptado quase que por completo para uso em sala de aula no IPLI.

Independente de como os professores anteriores desses sujeitos adaptaram e usaram o livro didático, alguns desses sujeitos chegaram a verbalizar duras críticas em relação aos cursos anteriores, de modo que haveria uma expectativa e cobrança acentuada para o presente curso. Na tessitura dessa situação, que se apresentava delicada, não me deixei conduzir pela fragilidade, na acepção negativa que a palavra possa suscitar.

Logo no início, fui avisada pelos professores que lecionaram para o grupo que uma delas apresentava atitude e comportamento problemáticos. É comum, no meu contexto, passarmos uns aos outros as “fichas” de alunos considerados problemáticos. Para não ser fortemente influenciada por esses estereótipos, resolvi tentar dar tratamento semelhante a todos.

Resolvi certo dia perguntar ao grupo se estava tudo bem e tudo claro. SE (nome codificado) interrompe a minha aula para reclamar aos prantos que estava desesperada por não estar entendendo os objetivos de uma certa aula, com texto considerado difícil.

SE: Não, num tá tudo bem não! (aos prantos). Eu venho pra cá sem saber o que essa louca vai fazê! Tô disisperada, num to entendendo bulufas dessas aulas!

Impossível descrever com palavras o quanto todos nós, os demais, ficamos petrificados com essa cena. Mais uma vez o silêncio de alguns minutos fez surtir seus efeitos. No centro da sala, estava eu sentada na cadeira de rodinhas. Os olhos de SB e dos meus outros aprendizes se voltaram a mim como que holofotes gigantescos num

palco em momento de clímax. Respirava lenta e profundamente, mão direita cerrando o pulso esquerdo enquanto elaborava o que ia dizer.

Retomei os objetivos do curso, do texto em si e descobri, pelas entrelinhas, que a preocupação dela centrava-se na prova final. SE não conseguiu verbalizar o que realmente desejava. Limitou-se a dizer apenas o que não queria, ou seja, não gostaria que as minhas aulas fossem repetição de ‘modelos’ que obtivera com os professores anteriores. SE não gostou do livro adotado para aquele último estágio, criticou sem ética os professores anteriores, com exceção de uma que a auxiliou na compreensão de como adaptar materiais em seu contexto de escola pública.

Após sua tentativa fracassada de minar a minha aula, pois não conseguira a adesão do grupo, se acalmou e rejeitou a sugestão de outra colega de tentar transferir para um outro grupo, com aulas mais tradicionais. Disse ainda que não era nada pessoal, nada contra a minha pessoa, nada contra os materiais, contra os tópicos de discussão, contra a natureza das atividades. Perguntei se estava tudo bem ‘em casa’ e ela disse que sim. Porém, no final da aula, recomeçou a chorar dizendo que o filho teria que ser submetido a uma cirurgia cardíaca. Finalizei propondo a ela o seguinte: *um dia você terá saudade disso tudo, qual será a lembrança que terei de você? A SE foi aquela aluna que não ficou satisfeita, mas, que também não me fez crescer. Reflita e escreva a sua sugestão, se você preferir desta forma.* Nada me foi entregue.

Em retrospecto, que tipo de professor-pesquisador essa ocorrência revela aqui? Não tinha intenção de cobrar um retorno individual. Nem coletivo, talvez. Sem graus de cobrança a vida é impossível, ao menos nas formas que conhecemos. Aliás, cobrar é derivado de uma interpretação, mas não a única. Possivelmente, acabei dizendo isso como ferramenta de defesa própria.

Numa das aulas eu a ouvi dizendo: *Eu tô de saco cheio de dá aula, tô cavando um cargo público. O meu marido trabalha na assembléia...ele conhece alguém, só que ele não concorda comigo, falô que tenho que ficá na sala de aula. Os meus filhos dizem: ‘mãe sê tem que entrá no sistema, mãe.*

Trago assim a público, pela primeira vez, fatos antes nunca revelados, cujos traços dramáticos desenrolam-se aqui em um breve resumo do que acontecera antes. Sem testemunhas, a não ser os sujeitos de pesquisa, em segredo, na obscuridade dos que

lutam solitariamente em carreira quase que solo - solitária? - (devido à questão de poder) contra hegemonias institucionais, esta que lhes fala reconhece o que fizera.

Há dias havia pedido aos sujeitos que lessem um artigo em Inglês, considerado autêntico, pois fora extraído do *The Sunday Times*¹³, sobre a validade do excesso de exames nas escolas, ao menos da perspectiva do escritor. Julguei que o assunto fosse de extrema relevância para os sujeitos. Acreditando que eles pudessem arregimentar esforços para desenvolver a capacidade de deduzir e associar significados de vocabulário julgado difícil sem o auxílio externo, segundo algumas teorias, não permiti o uso de dicionário.

Enquanto grupos pequenos discutiam como ‘aferir’ o conhecimento do aprendiz, SE se limitou a dizer por escrito que *it depends of the situation, in my class doesn't important, only vestibular it is important*. Contrário a minha expectativa, SE não interagiu nem em Português a despeito de lhes conferir plena liberdade para usar Inglês e/ou Português, durante as aulas desde o início do processo. Se todos falavam voluptuosamente sobre a tão famigerada *progressão continuada*, que tipo de aberração assolava minha atitude e alma, que foi que aprontei, nessa e nas aulas anteriores, para que a minha existência viesse a ser tão madrasta (não correspondendo à expectativa de professora-mãe que muitos dos sujeitos mantêm) a SE e quem sabe a outros que se manifestavam de forma diferente?

Foi então que descobri a minha malvadeza. SE lia com desprazer somente as primeiras linhas do artigo. Tenho boa lembrança de tê-la visto com as pernas esticadas sobre outra carteira em frente, corpo reclinado e cabeça apoiada na parede com ar de quem faz pouco de tudo. Acabou não lendo o texto de começo ao fim. Olhava para os colegas e fazia questão de declarar seu descaso pelo assunto e pelo texto, emitia risos frouxos e, para me atingir, lançava à classe expressões e suspiros de quem ansiava por um rápido final de aula.

Grave incursão a minha. Faltou-me a formação de uma sensibilidade para, antes de tentar fazer algo diferente das propostas corriqueiras de prática de leitura, desfrutar do que SE e quiçá tantos outros traziam como concepção de leitura, e isso a despeito de tê-los conscientizado sobre as novas formas de leitura que adotávamos em nossas aulas. Com certeza, SE tornou-se difícil e agressiva por não encontrar a sua ontologia

¹³ Jornal Inglês, 06/06/02. Vide fragmento em anexo.

remontada, isto é, o passo-a-passo de uma aula de leitura mais tradicional, ou seja, a meia dúzia de perguntas de compreensão geral, específica e vocabulário novo (muitas vezes, mais da perspectiva do professor que do aprendiz).

Tenho a minha defesa, embora inútil. É que bastou que eu chegasse com muita sede de prática mais dialética para que isso desatasse num efeito contrário na ótica de SE, como se isso fosse satânico. Talvez fosse mesmo. Estava querendo que os aprendizes desconstruíssem, no mesmo compasso e apenas experimentalmente, essa noção de exercício de leitura linear. Era nada mais que minha faceta positivista e, portanto, contraditória, atuando nesse espaço.

Devo ressaltar um outro vestígio marcante do grupo. De modo geral, a classe apresentava inflexibilidade, ainda que em diferentes graus, quanto à recepção da aula de leitura que estava acontecendo. Quando a discussão enveredou para uma vertente mais politizante, os sujeitos imediatamente se impregnaram de discursos inócuos defendendo ferrenhamente seus ideários. Até os mais tímidos embalavam-se e reforçavam essa atitude com ocasionais participações.

Sentindo o clima de intenso impacto, lamentos e desabafos gerais dos colegas de classe ao referirem-se aos ministérios da educação, aos delegados de ensino e ao governo em geral, um dos sujeitos de pesquisa disse:

SF: *I think that to discuss politics is like religion. It's too personal and it causes too many fights. It's not a good idea (irascível).*

SE: *But everthing is about politics.*

SF: *Yes, that's the point.*

Lembro-me de ter lhes dito que um dos papéis do professor e do cidadão em geral é de ter consciência das ideologias subjacentes em nosso sistema educacional para melhor lidarmos com os paradoxos e conflitos, tentando minimizar o sofrimento. E que não se tratava de concordar ou não, acreditando na liberdade íntegra e que haveria outras discussões com outros assuntos. Em retrospecto, me vejo totalmente revestida do discurso do professor que tenta confortar o aprendiz, mas que acaba sutilmente, no interior de seu discurso, impondo suas intenções. Por exemplo, como explicar que todo

assunto é político-ideológico? Será que os aprendizes estavam preparados para a compreensão? Como detectar isso em meio à constituição das singularidades de cada um a não ser arriscando alguma coisa?

Um outro comentário que fiz na ocasião, e que rendeu motivos de revolta foi sobre a *progressão continuada*. Disse-lhes que ela não era tão mal em si, mas que, em nosso contexto, deixava a desejar. Daí a revolta. Esse dizer surtiu diferentes interpretações. Não havia mais como retomar a questão. Aliás, uma coisa que é muito comum nessas comunidades é o perigo da palavra dita. Uma vez dita, fica difícil fazer os esclarecimentos e os devidos reparos. Já era. A palavra dita não volta. Prova disso está em enunciados como: *Teacher we lost authority. My students say: we dont´need to study anymore because you cannot fail us*. Um outro sujeito culpa o governo: *The government don´t do nothing. He´s just interested in estatística to be elected again and again. So we cant´do nothing. It´s impossible!*

Nesse momento de tensão, a professora, tomada por alta carga de subjetividade, pergunta-lhe: *Some people might ask you why you have chosen this career, and then?*

SD responde: *Yes this is what a professor at UBI said the other day; você pode escolher ficar onde está ou atravessar o túnel.*

P: *But to cross the tunnel you need some tools.*

SD: *Pois é, aí é que tá!*

P: *And neither this school, IPLI nor UBI will give you the solutions. You´ll have to develop your own strategies and tools which should always be renewed based on what you are filtering from both schools. It´s an investment but there´s no guarantee, sorry to say. I myself, here, have to discuss with colleagues and my professors at university what to do under certain circumstances, but the final decision is always mine. Why do you always underestimate yourselves? You have to believe in you.*

SD: *But the problem is we don´t have any support, no xerox machine, no books for the students.*

P: *Are you going to wait for all you need until the end of your life? You´re not masoquist, are you? What makes you think your problem is bigger than anybody else´s?*

SL: *Teacher, your students here don´t use drugs, don´t carry weapons!*

P: *But darling, I'm not talking about risking your life, in this case of course you'll have to be quiet, lose and do nothing. Maybe you can do something, I don't know exactly what, nobody knows and how to do it. Perhaps develop a better relationship with them.*

SC: *But they only sleep, they are hungry, have no food and the father is in jail, the mother is out. When there's a meeting, they don't come to talk to us.*

P: *I see your point, but you shouldn't ignore the minority who's interested and I firmly believe we can't go on with the same treatment, attitude and discourse towards such students. We have to use our knowledge and creativity too. What if he or she were your child?* Eles me olham pensativos.

SA: *É verdade.* (acenando a cabeça para cima e para baixo, mirando sobre minha pessoa e denotando uma reflexão relâmpago sobre minhas truculentas provocações).

Poderia seguir *ad nauseum* com outros momentos de embate semelhante a esse acima descrito. A minha interação depõe contra a minha própria pedagogia, pois ajuda a apimentar a discussão e não lhes oferece as tais ferramentas que todos buscamos para certas situações profissionais. Frustra-os mesmo estando cientes de que elas não existem e que as mesmas deverão ser criadas e recriadas o tempo todo. De certa forma, acaba reforçando o poder e as crenças/representações dos sujeitos na medida em que compartilho minhas dificuldades em meu contexto.

Fica mesmo difícil entender a aparente abertura a certas ousadias pedagógicas. Com exceção de SE, que demonstra agressividade e rudeza ao se posicionar, os demais enrijecem a postura ou simplesmente se calam, sempre que o assunto é iniciativa privada e, portanto, fazer uso de agência para enfrentar os desafios submersos em contextos singulares, sem ter de esperar pelos outros. Reconheço que eles quase sempre tenderão a recorrer ao fator violência e ao uso de drogas nas escolas públicas para destruir qualquer discurso de professor, sobretudo daquele que tenta abrir outros horizontes.

O simples fato de lançar perguntas, diretas ou não, já caracteriza, da perspectiva deles, uma agressão e cobrança injustas. O meu dizer só prorroga a realidade cruel, como descrita por eles, por eu compartilhar de semelhantes problemas e não saber o que dizer além do que fora dito. Saviani (1980) menciona que o geólogo não é

necessariamente o melhor professor de Geografia. Analogamente, me ocorre que o filósofo da educação não é necessariamente o melhor professor de educação. E daí? É a pergunta que nunca pára de ser feita. Talvez fosse o caso de mudar a pergunta, mas, para qual?

No caso de SE, ela não abdica de seu difícil temperamento, tentando, antes boicotar a minha aula. Só não desiste porque era o último estágio antes de se dirigir a UBI para mais um ano e meio de curso sobre metodologia do ensino e confecção de materiais para o ensino público. SE respondia a todos em voz alta era apenas por fingimento ou zombaria, penso eu. Aludia ao tédio mortal da aula, à necessidade de passar o tempo a cada dia, a cada aula e minuto. Deixava-se levar por qualquer distração.

Quem se dispusesse a observar as minhas aulas, ficaria demasiadamente incomodado e tomando as dores dos colegas. Isso ia me obrigando a um exercício de recriação, de fazer graças, de malícia e até mesmo de ironia e de autoridade, ora velada, ora declarada. Acima de tudo, de indulgência. Sabia que quem iria me pegar no colo era eu mesma, então para que me estressar tanto nesse jogo? A desculpa de SE para não desistir do curso foi pouco convincente. É porque esse caminho não tem volta e o orgulho próprio povoava a sua decisão de ficar, mormente após um dos colegas ter sugerido que seria melhor que ela se transferisse de grupo, apostando que a adaptação seria mais rápida, e seu ganho, por ter ficado, restringir-se-ia em levantar desafios para o futuro, previsto com desconfiança.

Há que se reconhecer, entretanto, que em meio às profundezas dessas águas turbulentas, SE dá a si mesmo um voto de confiança, querendo e não, nesse rito de passagem que presentemente já fora execrado, por assim dizer, para o resto do semestre.

Em retrospecto, se certos conflitos nos auxiliam a amadurecer e a adquirir experiências, fico imaginando como um professor experiente e maduro ter-se-ia desincumbido de SE, bem como de suas primeiras e inesquecíveis atuações conforme descritas anteriormente.

Como não há modelos e receitas prontas, o que incomoda são as tentativas e erros; falhas, melhor dizendo, que permeiam o processo em foco. Seria isso um viés positivista no sentido da vontade de chegar a um fim claro e previsível? Afinal, o positivismo também tem o seu momento. É impossível apagá-lo e ser somente dialético,

seria assaz *logocêntrico* (Derrida, 1997). Mas por não haver certezas é que sempre tentamos e reformulamos idéias durante o processo. Seria talvez o caso de esmiuçar o texto alvo e partir para as etapas tradicionais de ensino de leitura, ou seja, compreensão geral (=skimming), compreensão específica (=scanning) e enfoque no vocabulário novo, para depois discutir o assunto? Mas é exatamente essa rotina que critico num ensino de leitura. Não que isso seja nocivo; a questão é que não pode permanecer restrito à superfície. Mesmo que assim fizesse, somente estaria agradando a alguns dos sujeitos.

Entrava e terminava o dia, minha crise persistia, latente. Estava à procura de sumidades, gurus teóricos e interlocutores para que me apontassem idéias e não soluções. Afinal eu estava na linha de frente, próximo ao aprendiz - e por que não?- ao cliente, já que não podemos ignorar a força do capitalismo, do neo-liberalismo. Mais cedo ou mais tarde, teríamos de iniciar o processo com um texto diferenciado. Até porque isso ficou claro após as reclamações quanto ao livro didático. Mas como? Perguntava meu eventual interlocutor: eu mesma. Que fosse SE um aprendiz de um curso regular, o cliente que paga, seria convocada ao que denomino “‘aquário’”, a sala da gerente, para as devidas punições e pronto! Logo um aprendiz da rede pública! Mas isso não seria nada mais que mera troca de indivíduo; a culpa permaneceria a mesma.

A infausta condição de SE estava sob a minha responsabilidade naquela ocasião. O que me incomodava, no fundo, era a **forma** com a qual SE interagira, ou seja, extremamente grosseira. Em verdade, devia eu desconfiar, ou melhor, pressentir em que momento SE, de ascendência nipônica, iria sair do casulo e agredir quem quer que estivesse ao seu redor. É que tenho dificuldade em saber ao certo quando um nipônico enrustido vai reagir dessa forma. (Estereótipo formado a respeito dos nipônicos?) E lá estava da mesma forma que os sujeitos que não sabem o que fazer exatamente numa situação tão adversa como essa. Fase essa de transição, de confusão. Afinal, a minha aluna estava chorando e em estado de agonia por culpa inclusive minha, sem contar aqueles que se limitaram a ficar quietos.

Seguiram-se outras formas de manifestações de desespero, de ansiedade e de medo do desconhecido e até o silêncio. Este último nunca me fora tão significativo como naquele momento. Cheguei a me indagar se era isso mesmo que eu queria, dado o grau de perturbação que aquele evento causou em mim. No mínimo me fez repensar conceitos de ética, de democracia, de cidadania, de pedagogia e de senso crítico. Quanto mais lia, mais sentia a teoria se distanciar da minha práxis pedagógica! Mentalmente

desafiava os teóricos, pisava em sala de aula com desconforto. Tais eram as contingências. Utilizei propositadamente, para minha defesa e controle da situação, argumentos em nome da UBI e do IPLI: *Olha isso será cobrado de vocês tanto aqui como lá na universidade, que tal tentarmos algo diferente, flexibilizar a nossa atitude? Acho que não dá mais para vocês serem enganadas, não é?*

Provavelmente, muitos sujeitos apreciaram a proposta e até obedeceram a quem estava na frente. Quando disse, *enganadas*, referi-me ao fato de terem investido tempo e dinheiro num suposto curso superior de Letras (inglês) e não conseguirem ser promovidos ao segundo estágio do curso de inglês no IPLI. Isso faz parte da influência que obtiveram do sistema educacional do qual fazem parte. Tanto a coragem de SE como as manifestações de outros e a minha interação nos perturbavam o tempo todo. Basta nos colocarmos na posição desses sujeitos para podermos apreciar uma auto-crítica.

Piorando ainda mais a situação, havia uma forte pressão imposta pela instituição, ora declarada, ora velada. Uma das normas é o direito que o sujeito tem de apenas ser reprovado **ou** de trancar matrícula somente uma vez em um ano e meio de curso financiado pela IPLI. Além disso, a tolerância quanto às ausências é de sete faltas num total de 32 aulas no semestre. Na ocasião, ventilava-se a idéia de que o número de faltas seria reduzido a três para os próximos anos. Não é de se estranhar, portanto, que SE estivesse preocupada com a prova final. Nesse estágio, a natureza da avaliação escrita, única ao final do curso, era diferente das provas anteriores por abranger itens gerais que não se apresentavam de página em página do livro didático. Tratava-se de uma avaliação de conhecimento cumulativo diferente do que os sujeitos vinham fazendo em estágios anteriores.

Despe-se a professora de suas ilusões. Ilusões essas re-construídas e necessárias de tempo em tempo. O que me resta é uma crença/representação (ilusão, efeitos de verdades?): o de aprender com os sujeitos e, com o crescer da experiência, cuidar que a minha prática e vontade incondicional de gostar de pessoas os ajude (ou não?). A pergunta que paira no ar, contudo, é como viabilizar esse estudo com cuidado num mundo dominado pelo capitalismo global que reveste instituições e um pouco de cada um de nós. Re-situar conflitos locais (ex. responsabilidade pelo número de desistências de aprendizes e reprovações dos mais vulneráveis, captação e retenção de aprendizes, paradoxo entre ser e, ao mesmo tempo, não ser multiplicadora na IPLI) com o contexto

macro (ex.: transformação social e capitalista). Que a cultura não seja, nesse processo, vítima somente dessa distorção econômica, visão muitas vezes simplista que reduz qualquer processo à mera categoria de mercadoria.

3. CAPÍTULO III - REPRODUÇÃO CRÍTICA

Devo aprofundar neste capítulo aquilo que há de mais traumatizante e ao mesmo tempo produtivo na etnografia (desnudamento do próprio não-saber), e estou certa de que serei alvo fácil para os críticos. Por outro lado, a realidade parece sugerir um número insuficiente de produção acadêmica como esta que realizei, ou seja, relatos sobre estudos em contexto da educação envolvendo professores da escola pública nacional, onde o pesquisador é crítico de outros sujeitos e de si mesmo.

Confesso inclusive a minha dificuldade em encontrar pesquisas dessa natureza em quantidade satisfatória. Decorre disso que é premente encorajar esse gênero de escrita acadêmica, pois é por meio dela que o intelectual poderá dialogar com outros e inteirar-se dos limites e possibilidades de agência real vivenciados na prática pedagógica. É inegável que teoria e prática devem caminhar juntos. Contudo, não podemos negar que a teoria tem avançado, deixando para trás o que se pode efetivamente realizar no dia-a-dia, mantendo os devidos cuidados e equilíbrios.

Devemos, além disso, desafiar mais os teóricos consagrados pela força *mediática*, sendo a maioria estrangeiros cujas teorias correrão o risco de permanecer em prateleiras tão distantes ficam daqueles que estão na linha de frente tentando se equilibrar num *skateboard* para conseguir manter vínculos empregatícios, e sobreviver conciliando vida do senso comum e vida aparentemente intelectual. Que a minha exposição à crítica não seja interpretada simplesmente como lamúrias conformistas, mas que reacenda reflexões de maneira produtiva tanto para quem lê como para os que escrevem.

Segundo Snyders (1996), há riscos tanto nas pedagogias diretivas como nas não diretivas. Como em todo processo, achar o equilíbrio ideal entre como intervir, quando e porquê, foi uma constante preocupação de minha parte, como se isso fosse algum tipo de garantia.

Se, por um lado, perguntas de compreensão geral acerca de um dado assunto reduziam as discussões a uma única vertente, criando-se assim uma espécie de unilateralismo por parte dos sujeitos de pesquisa; por outro, perguntas mais específicas os conduziam a uma perspectiva que eu esperava que idealmente eles percebessem,

embora sem garantias. O meu conflito pessoal gerava em torno da questão: deixo ou não passar em branco a minha apresentação de novas perspectivas de compreensão crítica de texto?

Na primeira escolha, haveria implicação crítica quanto à agência e, na segunda, teria a necessidade de conscientizar os sujeitos de que essas outras perspectivas seriam apenas diferentes, mas, nem por isso, melhores que as construídas por eles.

3.1. REPRODUÇÃO CRÍTICA: leitura com filmes, notícias de televisão, artigos de revistas, livros e jornais

Antes de dar prosseguimento ao relato do que aconteceu durante a discussão do filme *Educating Rita*, resumo-o brevemente, da minha perspectiva. Presumo que pode haver um interlocutor que não conheça o filme, e saber o conteúdo deste poderá auxiliá-lo na compreensão da análise.

O desejo de Rita de mudar sua vida para melhor e ‘conhecer-se’ a si mesma, e a falta de alternativas em sua vida são decisivos no processo doloroso de retomada dos estudos, desta vez de natureza acadêmica. É doloroso, uma vez que Frank, o professor de literatura da faculdade, parte do princípio de que, com a profissão de cabeleireira, ela não teria capacidade de desenvolver o senso crítico e desempenhar um bom trabalho nos estudos acadêmicos. Frank, aparentemente, apresenta-se cegado pela noção mítica de que a escola precisa de um professor que seja sempre um modelo para os seus alunos. Discrimina Rita por esta não ter seguido a carreira acadêmica como seria o costume, em uma sociedade constituída por padrões e regras predominantemente fixas e positivistas que acabam discriminando alunos que não se enquadram nesse sistema.

Descrevo aqui como ocorreu o unilaterismo sobre a discussão do referido filme. Escrevi na lousa a seguinte pergunta para que os sujeitos iniciassem as especulações: How do you see *Educating Rita*? Discuss. Cada grupo, organizado pelos próprios

sujeitos, pois alguns gostavam de interagir com colegas mais próximos, dirigia-se a espaços diferentes carregando um gravador, conforme descrito na coleta de dados.

Instruções de como manipulá-lo para a gravação das conversas eram dadas previamente. O tempo alocado era de 20 ou 30 minutos, dependendo do engajamento dos sujeitos. Não havia rigor no que tange às regras das interações (ex.: limite de tempo, em que língua), desde que todos procurassem expor suas idéias. Aparentemente não havia acanhamento, uma vez que a escolha de com quem interagir era deles e havia liberdade para que o fizessem inclusive em Português.

Tentava circular pelos grupos e ouvi-los sem intervir; quando muito perguntava aos mais tímidos o que eles achavam, se havia algo a polemizar e/ou discordar das colocações dos colegas.

Em meu diário de anotações de campo fiz, nesse dia, menção ao fato de que a fala de um sujeito, normalmente o mais extrovertido, influenciava automaticamente a posição de outros. Por fim, esses últimos apenas complementavam reforçando os pontos discutidos com ilustrações do filme, de sorte que, o grupo voltava para a sala de aula sustentando uma única visão ou mensagem, termo muito usado por eles próprios.

A minha atitude de ouvinte, não somente nesse caso, mas, também, no início de cada discussão, fora, na maioria das vezes, interpretada como a de alguém que não somente consente, mas, também, que honra os dizeres dos sujeitos. Tentei não interferir ou conduzir as discussões na medida do possível para não induzir desconfiças de que haveria algo mais do que estavam verbalizando euforicamente.

Retornando para a sala de aula, nesse dia em particular houve uma plenária. Como dito anteriormente, nem sempre isso era factível por questão de falta de tempo e, quando isso ocorria, solicitava que entregassem as reflexões sobre o assunto por escrito em forma de redação dissertativa, inclusive para serem avaliados no que tange à produção escrita.

Sobre *Educating Rita*, olhando para todos perguntei: *So what?* Não foram necessárias mais perguntas porque alguns dos sujeitos estavam ansiosos para reportar as discussões. Em resumo, os depoimentos abrigaram especial preferência à força e crença de Rita em sua capacidade de vencer, superando quaisquer contingências.

SA: *If I had students like Rita because she wants..., I would be more happy (ri) o querer se a pessoa não qué, você luta muito, mas, ela queria, ela num dava trabalho pro professor, entendeu, ela queria muito. If you want something so much you can get it but you need to believe in your value....opportunity is created not given and it is confirmed by Rita's attitudes and consequently she succeeds in life.*

SE: *Nobody is happy if not obtain the minimum admiration and self respect to the proper eyes...to be the successfull depends on the personal effort and the relation with others.*

Embora não seja o foco desta investigação, realço que os erros lingüísticos dessas passagens foram tratados paralelamente ao curso. Quanto à escrita, utilizei códigos indicando a natureza dos erros, acreditando eu facilitar a auto-correção e reedição das redações numa segunda versão. Para as correções orais, conforme ouvia as interações, anotava os erros e gravava as correções personalizadas para que os grupos escutassem-nas em sala de aula. Espaço para comentários e reforço gramatical foi cedido de acordo com a necessidade contingente.

Retomando o contexto do relato, os sujeitos de pesquisa estão em busca de uma transformação humana num tempo-espço linear, denotando a visão *logocêntrica* (Derrida, 1976); o que pensam ser novo entra como adição matemática ao velho e não como uma transformação, modificação esta nem sempre visível. Esses sujeitos trazem um desejo de tudo explicar, de buscar a causa como sendo a única causa. Morin (2001:77) insiste que uma consciência capaz de enfrentar complexidades ultrapassa a relação linear de causa-efeito:

É preciso aprender a ultrapassar a causalidade linear causa-efeito. Compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade por que as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos.

Em decorrência do desejo de causa única, os sujeitos expressam uma vontade

incontrolável de pontuar diacronicamente as mudanças de Rita: onde termina a velha Rita e onde começa a nova Rita, como se fosse possível detectar concretamente e de forma estanque tais transformações. Destarte, as realidades identitárias construídas são estanques, ecoando positivismo (Bredo & Feinberg, 1982:13-23). Como reminiscência dessa visão, ganha destaque uma epistemologia de conhecimento que cristaliza a linearidade do processo.

Diretamente conectada à *identidade*, a noção de *dialogismo* de Bakhtin (2000) interpõe-se ao sujeito pós-moderno, uma vez que, segundo essa teoria, o sujeito apresenta-se *multifacetado*. Para ele, o sujeito é constituído por vozes diversas provindas de outros discursos, e que apontam para um discurso futuro. Não há um discurso original, pois todos o são. Os sujeitos ocupam um lugar na sua relação com a ideologia e com o social sendo, em decorrência, constitutivos de seus discursos e a interação entre o filme e o “leitor” está marcada por essa relação.

Nunca é demais evidenciarmos que isto se relaciona com o *locus de enunciação* (Bhabha, 1994), entendido como o tempo-espço ocupado pelo falante, inserido num contexto específico extremamente ideológico e complexo (ex.: classe social, gênero, etnia, profissão, nacionalidade, idade). Caracteriza-se, assim, a incompletude, a contradição e a fragmentação desses sujeitos. Tais afiliações provavelmente influenciaram suas perspectivas de interpretação do filme.

Sendo as comunidades pesquisadas formadas por sujeitos femininos, não é surpreendente que avultem evidências figurando uma estreita compatibilidade ideológica entre elas e Rita. A legitimação da identificação (Hall, 2000) está aqui processada:

SO: *In my school there are many Ritas, persons who didn't have opportunity in their lives. Sometimes we are like Rita. I had, I was a housewife. My English teacher said you will be only a housewife.*

P: *Why did she tell you this?*

SO: *When I was young I was quiet.*

SP: *You didn't complain*

SO: *I had three brother in the class, she didn't like us because we were poor and*

in my class there were doctors daughters and she only liked the students who speak English. My English teacher in that time told: you never need English for housewife. Desista! (voz embargada)

P: Huh, huh, You saw yourself like Rita, how did you change?

SO: I changed like Rita and I will change in my life. My brothers believed in my English teacher, now, they are pedreiros. I and my three sisters continuamos and my four brothers stopped studying!

Isso demonstra uma marca da influência da professora na constituição identitária de SO e seus irmãos. Muitos podem imaginar que o professor de inglês funciona como um “adendo” no processo escolar, bem como a disciplina. Normalmente, as influências viriam de disciplinas “básicas” como português, matemática e outras.

SN: There are many Ritas in Suplência, mothers, housewives, hairdresser. They work all day and at night they go to school to change their life. There are many people.

SC: I transformed. Some people are contaminated by meio. I know a person that his family was very poor but he had a dream. He was born in Palmares, in Pernambuco, he conseguiu all the things that he wanted. Now he teaches Spanish, French, English, he's a lawyer. He travel a lot to the USA, to France. Another detail, ele tem um defeito físico na perna. If he didn't have, se ele não quisesse, ele não conseguiria porque tudo vai contra, a vida fecha.

SP: You can be special in your way. We are not special, he's a star. (gozando e todos rindo)

SC: Nowadays he doesn't have money, he works a lot. He doesn't have a car. He takes a heavy bag, he walks a lot because he works for the ONG.

Todos: Aaaahhh!!!!

SM: If you pay attention every time you suffer, you can get something. You must believe in yourself.

SC: But he... how do you say conquistou?

P: *Conquered, got to.*

SC: *He conquered this opportunity. He likes money. When he was young his mother said: coitadinho ele não vai ter chance. His family didn't believe in him. His brother said: Why are you studying English?*

SM: *...the woman fight, they are more persistent. My mother was open for new ideas. I think the man in our society is more shy...women are more open minded than man...the man is less deep. Woman is more fighter by day than man, I think so.*

SQ: *My husband support me but his mother...said: 'Do you need a College, Why do you study a lot?' Because she want a grandchildren...but I don't care I want children but not now.*

SM: *You're Rita? (todos riem muito)*

SQ: *Yes, right moment.*

SM: *Rita didn't have children because she wanted to study. The majority of our women that survive in our country is a Rita. There's a Rita everywhere. Every woman is a Rita. (todas riem)*

Considero relevante a revelação de uma identificação que luta para legitimar o próprio discurso, discurso este que se fundamenta em experiências de uma vida repleta de sacrifícios, por assim dizer, vistos por alguns dos próprios sujeitos com muito humor. Como SM e SC, muitos trazem à superfície doses cavалares de uma tradição inflexível: *you must believe in yourself, every time you suffer, you can get something, se ele não quisesse, ele não conseguiria porque tudo vai contra, a vida fecha, the woman fight they are more resistant.* Há uma crença/representação sugerida: a de que o agente, o sujeito do senso comum, se bastou para obter sucesso, superando, assim, as relações de poder na sociedade e que isso se deva aplicar a qualquer contexto.

Subjacente à defesa de *Rita*, ou das Ritas das experiências de vida narradas pelos sujeitos, está a luta contra as noções de *determinismo* e de *habitus* postuladas por Bourdieu (Jenkins, 1996:76).

Tanto os participantes que compõem meios adversos à Rita no filme (ex.: prof. Frank) e às Ritas nas narrativas contadas pelos sujeitos (ex. família, sociedade), acabam privilegiando uma única visão: basta querer algo para consegui-lo. Analogamente, os

sujeitos de pesquisa não fogem à regra: eles também se resvalam por uma generalização do gênero: *every woman is a Rita*, como menciona SM.

Uma possível explicação dessa visão seria a de que há uma tendência das classes oprimidas a desenvolverem consciências estereotipadas quando estão preparadas, seja por vontade, seja por necessidade, dependendo do contexto no qual se inserem. É uma espécie de propensão suscitada por uma falta, lacuna ou ausência que carece de compensações, por exemplo, sociais e culturais que favorecem tais sujeitos a mergulharem fundo em temas da esfera pessoal-pública, ao depararem-se com o Outro visto socialmente como mais privilegiado.

A história desse sujeito dominou o espaço da discussão e ficamos todos ouvindo com a curiosidade e interesse de uma criança que ouve o contador de histórias atentamente. Como sempre, muito espaço fora cedido para as histórias de vida e desabafos, permanecendo eu mais como ouvinte que elemento ativo na interação, uma vez que eu também me encontrava instigada por esses relatos de vida, para melhor compreender de onde vinham as posições dos sujeitos (*loci de enunciação*, Bhabha, 1994) sobre o centramento na pessoa de Rita.

Como o que idealmente esperava não acontecia, resolvi lançar mão daquilo que quase todo professor faz: intervenção, consciente ou não. Tive que interrompê-los a certa altura para lhes perguntar o seguinte: *Is there any prejudice in this film?* Mesmo usando a palavra “preconceito”, alguns sujeitos tiveram dificuldade em entender a pergunta. Impulsiva como me encontrava, e percebendo que estavam demorando para respondê-la, pedi que alguns explicassem o significado de *prejudice* para garantir a compreensão da pergunta. Mesmo assim, resolvi facilitar ainda mais com outra pergunta para um ou outro grupo com mais dificuldade: *Do you think a hairdresser can never be critical or can only be critical if she studies?*

Ao empenhar-se para preencher a lacuna da minha pergunta, na visão dos sujeitos, Rita é vítima da imagem pré-construída que Frank fabrica: a de que uma cabeleireira sequer possui *senso crítico* (Ricoeur, 1978) e que dificilmente levará os estudos literários adiante. Mas é exatamente isso que estou denominando de reprodução crítica induzida e influenciada pelas minhas interações.

SR: ...to say that a hairdresser or another person that never studied or did an

University can never be critical is too radical opinion. Maybe a simple people can read by themselves books, magazines, newspapers, e-mails, articles and they would be critical and they can speak about all the matters, but it is difficult.

SL:...the prejudice the teacher feels towards Rita. At first, he doesn't think she is worth teaching. After all, she is a hairdresser and comes from a low social class, and has a limited knowledge about the subject she wants to learn.

SB: Some people would say formal education is vital to be critical but I would say life experience sometimes teach us more.

Quanto ao papel do professor, alguns sujeitos fustigam Frank por não se enquadrar no chamado “modelo” e os ataques se intensificam na medida em que bebia e tornava-se destemperado e rejeitado pelos colegas, e ameaçado pelo abandono de Rita.

No entender dos sujeitos, enquanto Frank se auto-mutila com bebidas alcóolicas, Rita sobrepõe-se imbuída da áurea do saber, a ponto de ensinar lições de vida ao seu professor. Ao mesmo tempo, há uma contra-visão de alguns sujeitos que defendem Frank baseada no ideário positivista-liberal que pressupõe um modelo, uma receita pronta de professor a ser seguida cegamente:

P: *Wait, wait, What's the importance of a teacher, then? Que importância nós temos pros alunos, se é que ainda temos ?*

SL: *Teachers are models. His teaching...*

SB: *He's an awful model...*

SA: *Because of his attitude. He went to his class drunk. He's an...on the other hand he was a good teacher.*

SL: *Yes he was a good teacher but his emotions and that's the main point, he was not interested in what the students were saying.*

O aspecto que sobressai dos dizeres dos sujeitos é que Rita é a heroína que se salva graças a sua motivação intrínseca, determinação, perseverança e, acima de tudo, ativam poderes que normalmente são negados pelo dominante por meio do saber

(Foucault, 2000). O pobre, o desprivilegiado, o oprimido, o subalterno, o discriminado revela-se como *agente de transformação* de sua própria condição (Bhabha, 1994). Em concordância com Derrida (1976) que desfaz o mito das *oposições binárias* (ex. pobre x rico, professor x aluno, culto x inculto). Entretanto, isso também serve de reafirmação do positivismo-liberal na medida em que os sujeitos desconstróem o modelo de professor no interior de seus discursos e simultaneamente substituem-no por um outro.

Deduz-se que, para esses sujeitos, havendo esforço, todos chegam onde desejam; a vocação e o talento nesse sentido são adquiridos e tudo está garantido nesse tripé de qualidades pessoais cujo resultado final seria: querer é poder. “Se Rita consegue também conseguirei”, poderá um espectador pensar. Dessa vez os sujeitos afastam-se da perspectiva dialética e apresentam-se dominados por uma visão reducionista do ser, sem que passem pelos crivos das alteridades contextuais. Em suma, o filme é tomado como modelo que a sociedade, em geral, entende e descreve como sucesso.

Como consequência de minhas interações e intervenções, seja através de perguntas provocativas seja por meio de colocações mais indutivas, e dependendo do momento, isso se fez necessário, pois alguns dos sujeitos não compreendiam as perguntas genéricas. As interpretações subseqüentes apontaram para uma forte influência de minha intervenção na visão desses sujeitos. Ao dizer “se é que temos alguma importância”, creio estar pressupondo um realismo pessimista sobre a própria profissão, tão desvalorizada tornou-se a figura do professor em nossa sociedade. Na maioria dos casos, as perguntas mais dedutivas deram a impressão de que eu queria a qualquer custo forçá-los a um modelo de interpretação. Mas esse pensamento constituiu-se em apenas uma das possíveis interpretações.

Lembro-me de que quando tentava conscientizá-los dos riscos envolvendo essas perguntas mais diretivas, para que os sujeitos não saíssem das aulas achando que a minha interpretação era mais importante que a deles, muitos retrucavam expressando considerável satisfação por acreditar que haviam apreendido algo mais acerca de um determinado texto. Isso denota o conceito de professor que alguns traziam, ou seja, aquele que deve ensinar algo novo, já que é o detentor do saber e que isso deverá ser repetido pelo aprendiz.

Ao interagir em aulas de Francês com uma professora particular, penso da mesma forma que tais sujeitos, mormente em situações julgadas difíceis, pois espero que a professora também me auxilie.

Essa era a briga interior que me ocorria na ocasião. Da posição de aprendiz na universidade, especialmente, fui capaz de expandir conhecimento a respeito de leituras graças à explicação promovida por meus mestres. Raramente cheguei a contestá-los. Pelos depoimentos de alguns sujeitos, percebi que muitos têm plena consciência de que hoje, pelo menos em teoria, o professor deve levar em consideração o conhecimento de mundo que seus aprendizes trazem para a sala de aula, previsto pelos próprios PCNs, conforme atestaram os sujeitos de pesquisa.

De qualquer forma, a instrução formal não garante que os aprendizes farão na prática o que foi idealizado. A sociedade pressupõe um determinado papel do professor. Porém, seja qual for esse papel, nele deverá habitar a consciência que desmascare certas assombrações que nós próprios criamos no afã de sermos auto-críticos. Ainda que tenham compreendido a minha prática, a de provocar mais do que impor, e ainda que tal prática seja contraditória, duvido que estarão fazendo o que é ideal em seus contextos da rede pública. Nesse momento, outra questão surge: ideal para quem e em que contexto?

Se o meu fazer pedagógico é paradoxal em si mesmo, possivelmente eles cairão no abismo contraditório sem que tenham consciência disso. Provavelmente acreditarão que entenderam tudo muito bem e que estão colocando em prática, na ordem social do dia, o que pensam que aprenderam, quando, na realidade, estarão fazendo coisas diferentes. Não devemos negar que a escolha será deles e que não temos controle sobre isso. Creio que devemos abandonar essas perseguições, até porque tal busca de controle seria newtoniana, depondo contra propostas mais dialéticas na ação pedagógica.

Chamo a atenção do leitor quanto à oportunidade oferecida, num primeiro momento, para que os sujeitos se posicionassem frente ao texto sem que houvesse intervenções de minha parte.

Uma vez que os sujeitos foram expostos às minhas perguntas, os debates dos dois outros filmes *My Fair Lady*¹⁴ e *Not One Less*¹⁵ e do desenho animado, *Simpsons*, foram fortemente influenciados pela minha interação e redirecionamento de raciocínio dos mesmos. Seria isso um exemplo de *ruptura* proposto por Ricoeur (1978), sem garantias de linearidade na acepção progressiva da palavra?

¹⁴ Dirigido por George Cukor, *Minha Bela Dama*, Inglaterra, 1963.

¹⁵ Dirigido por Zhang Yimou, *Nem Um a Menos*, China, 1998.

Antes de tecer comentários do que aconteceu durante o debate, farei um breve resumo de *My Fair Lady*, visando ao mesmo propósito exposto anteriormente, quando relatei sobre as interações referentes à *Educating Rita*.

Análogo a *Educating Rita*, o professor Higgins enxerga-se como modelo ideal de pedagogo. Para os olhos de Higgins, Elisa, sua aluna praticante de *Cockney* e vendedora de flores, será sempre uma florista sem espírito crítico algum (Konder, 2003:83), por mais submetida que seja a um processo de aprendizagem rigoroso como o que pratica. A história, de caráter politizante, é baseada no mito de *Pigmallion* (da autoria de Bernard Shaw): o de tentar impor a norma culta, como se isso fosse harmônico e totalizante. Revela-se o preconceito dos ingleses em relação aos irlandeses. O modelo a ser alcançado é de Higgins: intolerância à língua Inglesa que não se molde perfeitamente às normas gramaticais e fonéticas vistas como cultas, aceitando e reforçando a reprodução da distinção de classes sociais.

Como exemplo de críticas reproduzidas desse filme, originárias da minha indução (*Professor Higgins takes for granted some preconceived ideas in relation to teaching and people. Discuss them and compare Higgins and Frank,*) temos:

SS: There's prejudice in this film, because Mr Higgins thinks that a poor person cannot learn. In Brazilian schools many teachers think that poor students cannot learn, because their lives do not conditions to learn, they do no food to eat, imagine knowledge. Higgins thought knowledge about some subjects and good manners as if they were guarantee of success.

Se isso pode ser interpretado como uma ruptura, na concepção de Ricoeur (op. cit.), penso que uma outra análise me permitiria dizer que seria uma contribuição do papel do professor, e não necessariamente uma violação de querer garantir, por todos os meios, que os sujeitos anulem seus pontos de vista para agradar ao professor.

Obviamente, como dito anteriormente, isso dependerá do conceito de professor que o aprendiz carrega, mas tal conceito, que não é o único, pode se modificar. Para muitos, o professor ainda é o detentor das verdades, embora os sujeitos verbalizem que os PCNs insistem na mudança dessa concepção. Na prática, não saberemos se isso é efetuado.

A minha constituição identitária notadamente ocidental, como fica revelada em certos momentos desse processo de criticidade, oscila entre inconformista quando o aprendiz não abstrai do texto o que me fora idealizado, e entre aquele educador que se contenta em respeitar o estilo e o ritmo pessoal de cada aprendiz. Todavia, na prática, estando em frente ao grupo, o segundo estilo parece predominar mais facilmente. Em momentos de tensão e crise, é difícil deixar que o processo discorra naturalmente e adotar posição mais ‘neutra’ que também seria interpretada e quiçá criticada por outros aprendizes e leitores.

Passo agora a resumir do que trata o terceiro filme, *Not One Less*. Sigo o mesmo critério de apresentar um resumo próprio, no intuito de fornecer alguma versão sobre o conteúdo do filme analisado.

O que mais foge dos padrões habituais neste filme é a questão da autoridade e do saber que são compartilhados por uma professora de 13 anos, e pelos aprendizes-crianças. No decorrer dos fatos, surge a necessidade de trabalhar matemática em busca de um objetivo em comum: recuperar um aluno que vai à cidade tentar um emprego para auxiliar a mãe acamada a saldar uma dívida. Essa busca garantiria o bônus financeiro da professora, segundo promessa do professor efetivo do grupo escolar que tivera que se afastar temporariamente. Por esse ângulo, Wei, a professora, deseja a compensação financeira, natural para a sua condição. O filme respira um certo grau de humanismo num meio aparentemente desfavorável à aprendizagem, conforme revelado pela situação carente da China. No desenrolar dos fatos, percebe-se a mudança da perspectiva de Wei, que se une aos vinte aprendizes, da 3ª série primária, numa atividade extra-curricular (carregar tijolos de uma fábrica) para angariar dinheiro garantindo, assim,

as passagens de ônibus para trazer o aprendiz de volta. A professora não domina suficientemente matemática para fazer cálculos. Os aprendizes, em conjunto, é que calculam a quantia exata de quantas horas deverão trabalhar e de quantos tijolos deverão transportar para ganhar a quantia de dinheiro necessária. A interação social entre os participantes provoca uma **ruptura** (Ricoeur, 1978) com os moldes tradicionais da pedagogia de natureza opressiva (Freire, 1983), ou seja, na qual o professor é aquele que detém o saber e, portanto, o poder de domínio total sobre os alunos, sendo estes últimos aqueles que não passam de seres que não sabem, não possuindo conhecimento de mundo (=schemata) algum, e que devem aprender repetindo os saberes de quem os ensina.

Vejamos o que os sujeitos mencionaram quando propus que refletissem e discutissem o seguinte: *Reflect on Wei's teaching and discuss it with your peers*. Por unanimidade, os sujeitos apontaram a idéia de professor modelo. SE até discorreu a respeito de *How to become a good teacher* em forma de dissertação. Propuseram receitas e ilustraram com cenas do filme: She hadn't experience so she had to learn with the necessities of the day by day to teach; she gets to teach mathematics and to attend the interest of the pupils. Although Wei does not know she is working interaction and background knowledge in her classes; So uncounsciously she uses tacit knowledge... students and teacher could share these experiences and learn together which is relevant to motivate them.. this is the innovation; a teacher must have some qualities which are necessary for her to work better; the good teacher; Wei's attitude as well his teaching methodology will serve as example for us teachers.

Constata-se uma repetição *ad nauseam* do estilo *final feliz* do filme (ex. SP: she got to achieve the targets with the help of children.). Um abono ao salário de Wei, personagem que retrata a professora no filme, estaria garantido caso nenhum aprendiz abandonasse os estudos. Conforme tece SP, Wei aproveita a premente necessidade de ganhar dinheiro, natural para o cenário particularizado daquela comunidade de acordo com o filme, e junta esforços para recuperar o aprendiz que fora para a cidade em busca de emprego para auxiliar a mãe acamada a quitar uma dívida familiar. O filme sugere,

assim, uma das influências do capitalismo na China. Essa arrancada capitalista reforça a motivação instrumental (Gardner, 1985) de Wei e não deve ser ignorada. Os sujeitos, contudo, não atestam que tal motivação não garantiria a obtenção de sucesso para a transformação do meio. Com efeito, magnetizam um campo no qual instala-se um pressuposto: o de que a experiência, o conhecimento e a atitude apropriada do professor facilitam a busca de soluções. Porém, não advertem que tais predicados nem sempre são suficientes e nem sempre garantem ação produtiva.

Os sujeitos sugerem uma representação/crença salvacionista numa relação proporcional ao binômio *experiência/conhecimento* e aprendizagem bem sucedida. Vozes do discurso da escola (ex.: SQ; using the method needs and wants, SP: she caters for the group's needs) reforçam tal representação. Cria-se, assim, uma visão logocêntrica (Derrida, 1976) que cede espaço narcísico a esse professor dotado de tais qualidades, como se isso bastasse para inovações e ruptura (Ricoeur, 1978). O problema que não é abordado é que a realidade desses sujeitos desmente tais axiomas.

Quando Ricoeur nos adverte sobre o conceito de *ruptura* com conhecimento adequado, ele não está se referindo ao conhecimento necessariamente potencializado por academias, isto é, por instrução formal. Como atesta SQ: she does the calculus on the board with the help of the children this moment she gets to teach mathematics and to attend the interests of the pupils. Complemento que Wei mal dominava matemática: a solução do cálculo da quantia de dinheiro de que precisava para comprar a passagem de ônibus para ir a cidade capturar o aprendiz “fugitivo”, é construída coletivamente. É um momento em que os aprendizes apresentam-se aparentemente engajados, articulando suas cognições por meio de posições, perguntas e sugestões para solucionar o problema.

Ao mesmo tempo, os sujeitos acabam deixando um hiato, pois não parecem perceber que professores com conhecimento (não especificam o que exatamente compreendem por conhecimento), experiência e entusiasmo, como se consideram, muitas vezes, poderiam não surtir efeitos de *ruptura* em seus contextos singulares, como Wei promove com a interação dos aprendizes num meio julgado desfavorável. Além disso, os sujeitos não percebem que Wei poderia não obter êxito com diferentes grupos, ou seja, em diferentes contextos.

Uma outra voz que sobressai nesse discurso é a da afetividade (ex.: SC e SP). Wei não se apresenta tão paciente durante o filme como descrita pelos sujeitos. Num primeiro momento, Wei vê-se diante da contingência (Bhabha, 1994) de ter de lidar

com a indisciplina e desinteresse de muitas crianças. Dada uma segunda contingência, a necessidade de sair em busca do aprendiz na cidade, ela não vê outra saída a não ser perseverar. Mesmo porque a compensação monetária estava em jogo, além de sua dignidade. A suposta empatia que Wei estabelece para com os aprendizes surge da segunda contingência. Aliás, ela se ausenta da escola enquanto procura o aprendiz na cidade. No imaginário dos sujeitos, entretanto, prevalece a idéia de empatia construída que sustenta a idéia de que Wei é solidária durante todo o filme.

Esses excertos denotam uma caracterização identitária da concepção de bom professor, que é visto como aquele que cria ‘a wonderful atmosphere, motivated them to seek knowledge’, ‘tolerant, patient and shows empathy’, da perspectiva dos sujeitos. A especificidade de contextos nos quais esse professor ideal poderia atuar e os possíveis efeitos dessa identidade, aparentemente vista como fixa, não são levados em consideração. Por exemplo, não verbalizam a noção de produtividade que a impaciência poderia gerar se usada. O estresse poderia ser usado estrategicamente pelo professor para suscitar reações dos aprendizes e poderia ser mais eficiente que a suposta harmonia. Por que não? Lembremos bem que Foucault alerta para o fato de que o *poder e saber* também podem ser construtivos (1979). Esse discurso que apela para o afetivo remete ao *locus de enunciação* (Bhabha, 1994) na medida em que figura uma representação/crença de que o aprendiz indisciplinado, resistente e desmotivado não aprende e torna-se excluído das interações de sala de aula, como normalmente ocorre nos próprios contextos em que tais sujeitos trabalham. Novamente resvalam para o que o citado autor condena: quer ensinar; porém, não quer aprender (Bhabha, 1994).

Depreende-se também desses dizeres que, embora a professora Wei tenha apenas 13 anos, ela consegue subverter a situação tradicional cujos participantes (prefeito e professor e alunos) aparecem como conformistas-reprodutores criticamente silenciados do *status quo* do momento. E o que a perspectiva dos sujeitos enfoca é exatamente uma espécie de idolatria e encantamento por Wei que divide poder e saber com os aprendizes, visto que nem ela mesma sabia, por exemplo, fazer cálculos.

Para esses sujeitos, sem nenhum conhecimento formal, Wei está colocando em prática o que normalmente é esperado de um professor como intelectual, *cujas funções pedagógicas estariam ligadas não apenas à produção de idéias, mas também a formas de luta coletiva em torno de preocupações econômicas, sociais e políticas variadas*. (Giroux, 1997:172). Ilustram-se, assim, questões cruciais para uma pedagogia de

possibilidade, radical e crítica com a adoção de um discurso também reformulado para subverter posições hegemônicas, conforme explanado anteriormente.

Ora, se o poder circula (Foucault, 1979), então isto nos permite questionar a idéia de que o dominante se apodera de um poder fixo, uma vez que este sempre corre o risco de ser desafiado num meio sócio-ideológico em que forças internas revertem-se para elas próprias, minando assim o seu território. Para Bhabha (1994), não há agente que não tenha acesso ao poder, desde que utilize estratégias apropriadas: aquelas que se infiltram causando estragos no campo do inimigo sem mesmo que este perceba. Isto requer, muitas vezes, um fingimento de concordância e submissão perante o dominante, por exemplo, na forma de ironia, enquanto por detrás do mesmo agilizam-se processos que gradativamente derrubam o poder que está sendo temporariamente exercido principalmente por sujeitos dirigentes (ex.: professor, prefeito e diretor).

Retornando à análise, vimos que na visão dos sujeitos, Wei parte para uma operação contra os ditames da instituição para a qual o aprendiz conjuga-se com conta bancária: receptáculo de conhecimento transmitido e não construído dialogicamente (Freire, 1983). Conhece a situação na qual os aprendizes se apresentam, toma conhecimento da ideologia que lá impera. Ideologia esta que prevê o professor no centro das verdades e o aluno como o suposto obediente que copia e reproduz o que está escrito na lousa sem nenhum direito a questionamento.

Em resposta a essa hipertrofia pedagógica, Wei passa a conhecer os aprendizes que tem, suas necessidades e interesses, alia-se a eles, angaria esforços e coletivamente subverte o então regime vigente da escola. É na contingência que a professora atua: não há um plano pré-elaborado; tudo é criado de acordo com o imprevisível, numa perspectiva de humanidade, pelo menos aparentemente. Wei, na perspectiva dos sujeitos, coloca em prática aspectos da pedagogia *radical, rigorosa* e de *conjunto*, nas palavras de Saviani (1980).

Assim como os sujeitos reconheceram-se em Rita, é natural e aceitável que alguns se identifiquem com Wei direta ou indiretamente, conforme verbalizam quando perguntei-lhes: *Have you ever carried out a project to teach something other than language? To teach for life, you know what I mean?*

SR: *I made a project about can and students 5th grade, last year, Said: I never*

went to MacDonald's and I never went to shopping center, I only heard about them. I tried to do all the things, with the class to take this boy to MacDonald's. The people brought products...

P: Who paid for that?

SR: The APM. I used 5.000 points, clothes, vassouras, my class won the competition and we went to MacDonald's, my God!

P: Congratulations, and how did he react?

SR: It was very interesting they brought a snack, the hamburger to his mother, they are very, very clean, all the children. We had to collect many things for festa junina then the TV would be a bingo to collect money and then my class worked hard. (todos: congratulations!)

P: Did you take these two opportunities to teach something?

SR: Only work together and no more falta de disciplina.

Aparentemente, SR delegou responsabilidade aos aprendizes durante o processo de luta por um projeto coletivo e parece ter minimizado o problema da indisciplina. Naquele momento acabei por parabenizá-la, mas não deixei claro que era pela simples vitória da competição e não pelo objetivo em si do projeto. A vitória naquela competição representava mais uma realização pessoal que proporcionou o acesso ao socialmente inatingível que propriamente um questionamento do sistema enquanto “establishment”. Ao dizer *clean*, sugere uma visão preconceituosa: para ascender ao paraíso, é necessário que o pobre esteja limpo e bem apresentado.

O projeto coletivo de SR denuncia a sua concepção do que é gratificante quanto ao papel do professor: a realização de um desejo novamente embutido pelo fator emocional. Apesar da aparente melhora de comportamento e de amadurecimento por parte dos aprendizes, como percepção do efeito do empreendimento em conjunto, SR não questiona o risco dessa economia de troca, por assim dizer. Nessa relação esforço e premiação, o aprendiz em estudo poderia internalizar fortemente o reforço de discriminação: uma espécie de prolongamento da compaixão construída no imaginário da professora e dos colegas.

O bom professor, isto é, o modelo a ser reproduzido cegamente, é aquele que

satisfaz o desejo do aluno e não necessariamente atinge o que ele precisa. Qual é exatamente a raiz filosófica que norteia a forma com que o projeto coletivo foi aqui trabalhado? A meu ver, ele não foi considerado criticamente, como nos ensina Saviani (1980). SR desconstrói uma rotina de atividades para construir uma atividade quase extra-curricular, no sentido de não se fixar no livro didático como de costume. Isso resulta de maneira insofismável numa ação que é crítico-reprodutivista. A epistemologia de como o conhecimento pode ser construído foi apenas burilada superficialmente. Tal desejo traduz-se na vontade de experimentar, ainda que minimamente, uma parcela do capitalismo que é ironizado no filme por meio da cena em que Wei divide uma lata de Coca-Cola com os aprendizes. Ironia às práticas consumistas tão celebradas no estilo de vida americano (= *American Way of Life*) em uma sociedade chinesa chamada de não democrática.

O que aparentemente está distante de SR, pelo menos nesse momento da discussão, é o fato de que países ditos ricos e desenvolvidos exploram outros impondo produtos e se glorificam com a desmesura de seus mercados absolutos com multinacionais e lojas de franquia (ex.: a própria reapropriação do McDonald's). Porém, simultaneamente, países ditos pobres também avançam com seus produtos tanto na Europa como nos EUA (ex.: a profusão de restaurantes indianos na Inglaterra). O espaço de tentativa de emancipação de SR reduziu-se a um ato de consumo que anestesia a dor da desigualdade social. Por um momento, ser e parecer se identificam. Horas depois, o aprendiz poderá saborear o fel do mundo sem que force o paladar.

Aguçando a nossa perspectiva, notamos um clima que nos permite dizer com certa segurança, não garantia, que o filme inspirou e comoveu alguns dos sujeitos que apreciaram a oportunidade de terem tido acesso a este material rico, as discussões relevantes e a este acréscimo de conhecimento pedagógico (ex.: divisão de poder e conhecimento construído dialogicamente, como ação coletiva).

Embora fornecer condições para expandir interpretações não seja exatamente o foco central dessa pesquisa, mas sim o de tentar compreender o processo, da nossa ótica de professores, quando nos indagamos se alguma expansão interpretativa floresceu, há que se alertar para o fato de que esses sujeitos talvez tenham sido influenciados pelos dizeres do professor ao esclarecer as dúvidas dos mesmos sobre o filme (esta observação é válida para todos os materiais utilizados nesta pesquisa), utilizando-se de um inventário lexical mais elaborado. Há evidências nos documentos coletados de que

alguns sujeitos até incorporaram parte deste vocabulário (exs.: SP, SD) do professor.

Afora isso, a necessidade quase que coletiva de ter um “modelo” de professor ou receitas a serem seguidas, sem levar em consideração os diferentes contextos nos quais executa-se a práxis pedagógica, representa um certo recuo na expansão da capacidade *crítico-interpretativa* (Ricoeur, 1978) de alguns sujeitos (exs.: SA, SE, SC).

Uma vez encerrado o assunto filmes e para iniciar um novo tópico, perguntei-lhes sobre o que sabiam sobre a mídia em geral, a nacional e a internacional. Responderam-me que ela manipulava a população e era responsável pelo alto índice de criminalidade e deturpação de caráter, afetando principalmente jovens e crianças.

Indaguei então se a televisão, em si, alguma vez fora nociva à sociedade, se ela era causa única dessas consequências na pauta da vida diária. Obviamente, havia outras, dependeria da interação do usuário numa via de mão dupla. Mas, segundo a exaltação e eloquência dos sujeitos, a TV ainda constituía-se no principal vetor de má influência, refletindo negativamente na educação. Não faltaram infindáveis exemplos dessa dissolução oriundas de seus contextos escolares. Em seguida lancei nova pergunta religando o assunto mídia: *Is it important to know about a famous person's private life? Why?*, com o propósito de engajá-los no assunto que seria mostrado num trecho de reportagem da CNN (vide em anexo). Com respostas divididas entre sim e não, alguns achavam que, no caso de um político se candidatando, era de suma importância que o eleitor soubesse sobre sua vida privada e índole. Para outros, isso não representava nada desde que ele cumprisse com as promessas e se preocupasse em atender às necessidades reais dos cidadãos. Após ouvir a todos nesse debate intenso, interrompi-os para introduzir a tarefa que seria a leitura de um fragmento de texto que descrevo a seguir.

Trata-se de um trecho de um dos capítulos de *Understanding News* (vide em anexo) no qual John Hartley (1995), mostra a questão dos efeitos de sentidos construídos pela televisão, pelos jornalistas e toda a sua equipe técnica com o apoio de tecnologia avançada. Os jornalistas não falam simplesmente, é necessário entender que o significado será atribuído pela localização da entrevista ou de qualquer outro texto, relacionando-a com contexto *macro* da situação e ciente da força da voz institucional subjacente à voz do jornalista. É Hartley que explica (1995:110):

All the individual voices, like individual notes in a musical score, are then

orchestrated together within the overall news story. The effect of this on the narrative is to provide it with authenticity, the reality effect.

São os efeitos de realidade que vogam nesse sentido, conferindo máxima veracidade à notícia, convencendo o ouvinte a acreditar em tais efeitos. O autor prossegue enfatizando as relações entre a voz da instituição e a voz acessada, muitas vezes difíceis de serem distinguidas dado o fato de que tudo deve ser passado pelo crivo da instituição que manipula informações seguindo um inventário de estratégias, em particular os da televisão (ex.: re-edição, cortes, imagens montadas altamente apelativas, recursos tecnológicos).

Este texto foi utilizado com a finalidade de promover conscientização e esclarecimentos em torno da questão da função e operação da televisão. Na verdade, serviria mais como pressuposto teórico para que os sujeitos trabalhassem interpretações de um fragmento curtíssimo de notícia da CNN e do documentário intitulado *Brazil: Beyond Citizen Kane*¹⁶.

Nessa passagem de notícias da CNN, polemizava-se a questão da invasão de privacidade de pessoas públicas, colocando em polêmica até que ponto a mídia poderia avançar, se é que poderia, e onde o divisor de águas deveria ser traçado, mostrando o limite. Denuncia-se o prefeito de Nova York, Rudy Giuliani, supostamente ferindo a fidelidade matrimonial. Uma outra questão incide sobre a polêmica envolvendo Bill Clinton, na ocasião, presidente dos EUA, com Monica Lewinsky, sua secretária. Convém lembrar que, este último caso foi usado como âncora para conferir mais força ao jornalista.

Uma vez realizado o “ritual” do exercício de compreensão oral (vide em anexo) deste fragmento de notícias, por meio de vídeo, o nosso objetivo seria o de provocar uma polêmica configurando perspectivas e fazendo com que os sujeitos associassem este excerto com o texto sobre a televisão, lido anteriormente (*Understanding News*) que, segundo alguns sujeitos, fora difícil de ser entendido seja pela falta de familiarização com o assunto (domínio da mídia no e pelo mundo, numa via de mão dupla), seja pelo vocabulário sofisticado do texto.

¹⁶ Dirigido por Simon Hartog, É um documentário que relata a história da Rede Globo e suas relações com o poder no Brasil. Inglaterra, 1992.

As uniformidades apresentadas na nossa ótica foram: o fato de o jornalista ser constantemente aquinhado com a manutenção do emprego e simultaneamente ceder aos interesses ideológicos e políticos da instituição para a qual trabalha. Há, pois, um preço a ser pago:

P: *What have you grasped from this extract? Anything in particular that you'd like to share? Do you need a couple of minutes to think, discuss in pairs first, maybe?*

SS: *No, we*

SP (interrompendo): *They show the institutional voice through newsreader like Fátima Bernardes. Every institutional voice asks a good newsreader to report what they want otherwise the newsreader is out and will have to work for another channel.*

P: *What about Boris Casoy?*

SE: *The newsreader of TV Globo only reads, informs and Boris Casoy says: É uma vergonha If you understand what he says in his words, he puts his opinion in the lines, it's different from Rede Globo. They only read news. For example William Borney: mataram o traficante; Boris Casoy says: mataram o traficante because the police não...entendeu?*

SO: *I think Boris Casoy only comments when it's convenient for the institutional voice.*

SA: *The journalists don't have totally authority to speak, to report the news because they take part of a great company, they have to know about the ideology of the company...*

P: *Sorry, what's the excitement about? (aproximando-me de outro)*

SI: *We are talking about Tim Lopes if he preserved his integrity...*

SA: *...he didn't because in the start he knows that Rede Globo don't support him related to social work.*

P: *Did he go to that place because Globo asked him to?*

SA: *I think he wanted, he wants to promote himself like journalist because he has come to do a work in the drug traffic, it's dangerous and he knows that.*

Esses dizeres nos permitem caracterizar requisitos básicos para os quais Hall (2000) dá o nome de *identificação*, anunciando que o jornalista e todos os indivíduos não são livres, ou melhor, são os sujeitos livres que a instituição permite que sejam. Fazendo analogia com a própria profissão, torna-se claro que tais sujeitos apresentam certa dificuldade em cogitar a possibilidade de subversão, tanto da parte do jornalista como do professor, explicada talvez pela historicidade e experiência pessoais responsáveis pela promoção deste marketing enganoso, negativo e irreal: de que o sujeito nada pode fazer para transformar o próprio contexto, infringindo regras impostas pelo dominante, chefe, coordenador ou diretor. inteligentemente e com conhecimento adequado. Não reconhecem o indivíduo como agente de sua própria mudança e acabam sendo cegados por ideologias e pela mídia perniciosas que favorecem apenas um grupo.

Dessa forma, contaminados pelo discurso e atitude *positivistas*, esses sujeitos *filosoficamente lógicos, racionais e cartesianos*, na visão de Comte (Bredo & Feinberg, 1982), não conseguem ultrapassar esta perspectiva e atinar para as exceções às regras, pois prendem-se às explicações e paradigmas que se pretendem universais, isto é, válidos para qualquer contexto. O *positivismo*, neste sentido, já nasce *camaleônico*¹⁷ e alastra-se pela sociedade toda, fazendo com que o sujeito a pratique sem mesmo se dar conta de que está predominantemente positivista. Embora tenham consciência de que algo está errado, tanto o jornalista como os sujeitos-professores não abrem mão do emprego. Restam as inclinações das perspectivas dos sujeitos indicando que nada podem fazer para reverter à situação.

Dando prosseguimento a essa discussão em torno da questão da influência da mídia, no documentário *Brazil: Beyond Citizen Kane*, um jornalista da BBC¹⁸, propõe-se a fazer um estudo sobre o alto índice de audiência da Rede Globo de Televisão no Brasil, contando com a participação de artistas, jornalistas, políticos, autoridades e pessoas do senso comum, adquirindo assim alto grau de realismo ao expectador. Mecanismos, recursos da mídia e estratégias são reveladas, denunciando a vertiginosa força que manipula o espectador menos preparado. Explica-se, assim, a analogia entre Roberto Marinho e o *Citizen Kane*¹⁹.

A minha proposta seria pensar neste material como uma ponte para ligar o

¹⁷ Palestra proferida por Monte Mór em Setembro/2002.

¹⁸ *British Broadcasting Corporation* é uma emissora de televisão na Inglaterra.

¹⁹ Personagem celebrado por Orson Welles em 1941 que transmite as virtudes e os perigosos vícios do quarto poder: a mídia.

debate anterior, sobre a televisão, incluindo a função do jornalista perante o poder da instituição, fornecendo-me pistas valiosas a respeito da noção de agência (Bhabha, 1994) - minha indagação anteriormente mencionada. Desta posição, este documentário poderia ser uma boa “cartada” para verificar nesse processo de criticidade sem garantias, como os sujeitos, desta vez, aproximariam-se ou distanciariam-se daquela noção que colhi do levantamento anterior: de que o indivíduo acaba se conformando com os ditames da instituição, restando-lhe muito pouco poder de *agência* para ativamente atuar em seu meio e transformá-lo.

A essas alturas, o grupo se encontrava mais à vontade para expor suas idéias, tanto que SE disse para o colega ao lado: *A teacher tá fazendo isso porque lá nos PCNs têm essa coisa de trabalhar com as coisas do dia-a-dia do aluno que é televisão, o cara só assiste a Globo...* O debate ganhou ímpeto e fluía virtualmente, reprimindo ou encobrindo o mal estar da resistência inicial, fruto da minha truculenta intervenção. A perspectiva vigente sobre a Rede Globo norteia para o fato de que este canal realmente exerce um poder descomunal de penetração na vida dos indivíduos:

SQ: Roberto Marinho gets to manipulate because the persons that have acquisitive power have interest in this kind of manipulation, ...certainly they do not want to divide this power...simple people are most damage with this manipulation game because TV Globo shows what is interesting for the powerful only and hides the truth of these people...But this situation can and must change because simple people are changing their minds and attitudes.

SG: After I watched the Citizen Kane I can confirm my ideas, what I knew the TV Globo was true...Roberto Marinho is the monopólio it always is in the side of is winning, the things that can give more audience..the things are better only for the social class, when the social class are involved there is more audience and the same thing for poor is different, the reasons are talk the another point, for example, death parents for rich people is ‘assassinato’ for poor is ‘chacina’. The fact is the same but is looking for another side.

SI: My point of view after watching...hasn’t changed a lot, I have always thought that for a long time Globo has been constructing and destroying the Super

Heroes like Collor...media has been powerful influence and it just alters the ways and behaviour in the people's life.

Independente do candidato, o poder parece ser, por assim dizer, exercido de acordo com interesses políticos, e não só econômicos, do campo jornalístico, como postula Bourdieu (1997:65):

Nossos apresentadores de jornais televisivos, nossos animadores de debates, nossos comentaristas esportivos tornaram-se pequenos diretores de consciência que se fazem, sem ter de forçar muito, os porta-vozes de uma moral tipicamente pequeno-burguesa, que dizem 'o que se deve pensar' sobre o que chamam de 'os problemas de sociedade', as agressões nos subúrbios ou a violência na escola.

Realço que a idéia acima dependerá da interação do espectador com a televisão. Reabri a discussão, na aula subsequente tentando exaurir os recursos analíticos das experiências sensoriais e conceituais que esses sujeitos traziam. Disse-lhes: *Going back to Citizen Kane, remember, I'd like you to talk more about the population, its reaction, how they see Globo and TV in general.* Do segundo governo no Brasil, como dito por SJ, segue uma visão um pouco diferente em que a Rede Globo, após as eleições de 2002, demonstrou uma atitude mais sutil, apontando para a idéia de que o poder é circulado e, nesse caso, exercido também pela massa:

P: *SJ you're a journalist too. What are your views on this, now?*

SJ: *But Globo use this form, estratégia muito particular uma coisa bem sutil.*

SQ: *...but poor people is the majority because now we saw the poor people have a critical sense...*

SN: *Now they elected Lula, the poor people, together, they have a lot of power...*

SM: *I'm afraid they don't get ...what the poor people want, probably they take off Lula from there too, like Collor.*

SQ: *...we know that exist impeachment...and poor people will stay de olho and*

pay attention in Lula's action... go out the streets and impeachment in Lula, I believe.

A idéia de SJ está a serviço da posição de jornalista. De fato, este sujeito é uma jornalista e professora e mantém esta diferença: entende que a Rede Globo também teve de aprender com a História e experiência próprias. Entretanto, continua adotando posturas que lhe são convenientes. Neste sentido, houve um aparente respeito à opinião pública que mostrava que Lula seria o novo presidente. Logo, a reação da citada emissora não poderia ser outra.

Fugindo de uma postura maniqueísta, SL, SQ, SN, SM parecem acreditar que o poder exercido pelo povo na última eleição confirmou que, nesta rede de relações de poder, nada está garantido, corroborando a idéia de Bhabha (1994), de que o dominado age sobre o dominante sem que este perceba de início e, quando a ação torna-se visível, os efeitos apresentam-se irreversíveis. Tais sujeitos apreendem que a Rede Globo mudou, vendo-se em outro tempo-espaco sócio-histórico em que deveria adotar novas estratégias. A relação de poder, nesse sentido, se comparado com as eleições de Collor e Lula foi velado, conforme mostra a visão de interpretação de SL, SQ, SN e SM, principalmente.

Isto constata mais uma vez a noção de que a política não opera simplesmente na esfera pública, mas no campo pessoal também. Estes sujeitos aparentemente reagiram criticamente (Ricoeur, 1978) à manipulação das relações de poder midiáticos, particularmente aos da televisão nesta outra *contingência* (Bhabha, 1994). Todos somos afetados e é impossível não interagirmos de uma forma ou de outra com a televisão, seus produtores e público alvo.

Em resposta a nossa indagação, ou seja, se os sujeitos realmente estariam ou não convencidos de que o agente também poderá exercer poder, concluímos que é a partir das histerias aversivas à Rede Globo, tão intensamente sentidas nas narrativas desses sujeitos, não somente expressas nas discussões em aula como nas argumentações escritas, que podemos compreender que o curto-circuito gerado por essa experiência hermenêutica (Ricoeur, 1978) resulta possível, pelo menos no nível discursivo.

Da mesma forma que a maioria dos sujeitos pulverizam seu *spectrum* de interpretações nas vozes dos legitimados por instituições (ex.: artistas, jornalistas e políticos), no que tange ao artigo e aos documentários acima discutidos, mais cortejo

inscreve-se nas superfícies do processo de criticidade, destituídos de uma produção mais autônoma de interpretação.

Enquanto isso, minha dubiedade no tocante a adoção e pilotagem de “novos” procedimentos pedagógicos corria paralelo ao processo. Mas, que procedimentos se operamos na contingência? É que não me contentava com a idéia de ter de facilitar o jogo interpretativo após ter dado uma chance para que os sujeitos apontassem seus olhares, independente do que fariam com isso na vida cotidiana.

É até possível que estivessem ocultando posições, compartilhando segredos na minha ausência, em ambientes diferentes onde as gravações aconteciam, *hidden attitudes and agendas*, no dizer de Canagarajah (2000:94), e se re-apropriando de minhas interações e até mesmo de minhas colocações somente para me agradar. Reitero que palavras como *reprodução crítica* e *re-apropriação* são no mínimo problemáticas, pois implicam reconstruir algo a partir de subjetividades de quem o faz. Parece, portanto, que não se trata de uma pura e intocável reprodução crítica. Derrida (1977) é quem me salva de eventuais críticas, pois não creio haver reproduções críticas sem as *contaminações* sociais articuladas pelos sujeitos e sem possíveis influências do *dialogismo* (Bakhtin, 1999). Acredito que a reprodução não é determinista, pois vem com a fonte ideológica, resistência e oposição que lhes são secretas, porém, passíveis de transformação. Os sujeitos de pesquisa não são os mesmos do início. Nem eu tampouco. Ninguém permanece o mesmo numa relação.

Evitemos o equívoco a que somos freqüentemente convidados para oferecer o lenitivo de conclusões. E se não fosse para agradar ao professor, mas antes um firmamento de perspectiva escolhido com ato de fé, sem menosprezar outras visões e, além do mais, bem vindo ao sujeito? Como ninguém transita simultaneamente nas mentes desses sujeitos em tempo real, e como o cérebro ainda constitui-se em mistério, deve haver de tudo, sendo escapável qualquer possibilidade de certezas.

Tais indagações nos perseguem de modo inexorável, merecendo análise renovada. Lembremos ainda que certos aprendizes, e eu me incluo nisso, apreciam o professor que traz inovações e expansões não necessariamente interpretadas como forma de imposições.

A julgar pelo enclausuramento e reclusão de muitos no silêncio, em certos grupos, enquanto eu os monitorava, e pelos *Terminaram?* (=Finished), é de se supor que

eles haviam esgotado as perspectivas acerca de um dado evento, pelo menos aparentemente. E o que faz quase todo professor nessas horas? A minha insistência, longe de ser gratuita, pelo contrário, contundente, fazia com que os aprendizes entendessem que ela lhes sinalizava para mais esforço mental. E se mesmo assim nada é dito, o que faz o professor? Na maioria das vezes, ele acaba apelando para a exposição daquelas idéias que não foram exploradas.

Muitíssimas vezes, exaustivamente, disse-lhes: *People, pay attention. Num é pra vocês acharem que o que eu tô colocando é mais importante que a visão que vocês têm desse assunto ou texto que seja. É apenas mais um olhar diferente. Num vão saí por aí falando que eu tô impondo essas idéias de interpretação.* Daí repleta SE: *Sim mais se você num fala, a gente fica limitado. Eu mesma num táva conseguindo vê essa coisa de poder que circula. Eu acho que isso existe, mas a gente sabe que o povo tá sempre acomodado.*

Nem só de reprodução crítica vivem muitos dos sujeitos. O fator texto escrito ou falado em língua inglesa, tida como hegemônica das narrativas que se dizem mestres, possivelmente evidenciaram influências fortes nos olhares de tais sujeitos. Pistas falsas habitadas nas páginas de certos textos escritos por celebridades ofuscaram o brilho personalista da interpretação “pura”, deixando ressonâncias marcantes no imaginário desses sujeitos.

Por ocasião da rememoração do ataque “terrorista” às torres do *World Trade Center* de Nova Iorque, ocorrido em 11 de Setembro/2001, selecionamos juntos quatro textos da mídia escrita que visam primordialmente dar autenticidade a fatos, por meio de recursos discursivos e midiáticos socialmente autorizados, já que havia pedido contribuições de assuntos que os sujeitos julgassem relevantes para discussão em sala de aula. Três textos foram escritos em Inglês e um em Português. No texto intitulado *Why hate América?*²⁰, alguns líderes e personalidades (Oscar Arias, ex-presidente da Costa Rica; Chinua Achebe, romancista nigeriano; Eisuke Sakaibara, professor da Universidade de Tokyo; Vaclav Havel, filósofo e presidente da República Checa e Felipe Gonzalez, ex- Primeiro Ministro da Espanha) alegam que um sentimento anti-americano tem se alastrado pelo mundo. Os principais argumentos baseiam-se no unilateralismo de George Bush, cujo lema é *If you're not with me, you're against me*; nos esforços concentrados no terrorismo que lançam para um segundo plano problemas

como analfabetismo, saúde, fome e degradação ambiental; barreiras protecionistas desencorajando o livre comércio; e no homem americano visto como antipático, opressor e arrogante e que deseja submissão e não amizade.

*An Apology from an Arab*²¹ é o segundo texto. Aqui, Ali Salem, dramaturgo egípcio e autor de *Journey into Israel*, entre outros livros, critica ironicamente os EUA, responsáveis por infinitas mortes (ex.: Presidente Annuar Sadat, o escritor Farag Fouda e o vencedor do Prêmio Nobel, Naguib Mahfouz) não somente no Egito, como em outros países, bem antes do ataque de 11 de Setembro/2001. O ponto nevrálgico da crítica instaura-se na destruição do mundo Árabe que afeta a educação, arte e economia. Isso é visto pelo autor sob o prisma da política e não da religião. Ele culpa o governo de seu país que contribui para os suicídios, *We have failed to teach these people that life is worth living*. Ao concluir o artigo, o autor faz apelo aos líderes políticos do mundo para, juntos, combaterem a influência daqueles que odeiam a vida.

O terceiro texto consiste no discurso anual do presidente Bush, desta vez intitulado *The State of The Union Address We're winning the War on Terror*²². O presidente Bush celebra, de sua perspectiva, a suposta hegemonia militar que une os americanos para uma espécie de renascimento, acreditando que a competência militar americana sufocou o que denomina de terrorismo afegane. Bush elenca vários atos heróicos e, presente ao discurso, encontra-se Hamid Karzai, líder em defesa da liberdade do Afeganistão. O presidente declara que *...we'll be partners in rebuilding that country* e homenageia os americanos que perderam entes queridos durante o referido ataque. Bush reafirma o ódio e a insanidade por parte dos afegãos e se contradiz ao dizer categoricamente que *...we're winning the war on terror e ...our war against terror is only beginning*.

Finalmente, em *Por que somos odiados?*²³, originalmente uma carta enviada ao presidente Bush, pelo bispo da Igreja Católica da Flórida, Robert Bowan, tenente-coronel e ex-combatente no Vietnã, solicita que Bush desvende o mito sobre o terrorismo. Bush deve explicações do ódio que o mundo sente pelos americanos, ódio este que fora construído pelos próprios interesses americanos. Conforme Bowan explica: *Somos odiados porque o nosso governo tem feito coisas odiosas*. Dado o

²⁰ Newsweek, 09/09/2002. p. 56

²¹ Time, 09/09/2002, p. 48

²² Speak Up, ano XV, nº 180, p.10-11.

²³ BOWAN, R. (2002) Por que somos odiados/. <http://www.bricks.dk/~pbo/howto/comodominar-GENO1.html>.

terrorismo que se voltou contra os americanos, Bowan propõe a restauração dos danos em países como o Egito por via da reconstrução de suas infra-estruturas, do abandono às armas nucleares, ainda que unilateral, e da adoção de um bom comportamento para não ser odiado e detido.

Durante o aniversário do evento de 11 de Setembro, sugestões para a discussão desse tema foram feitas em sala de aula por um dos sujeitos de pesquisa. O discurso de Bush deveria ser, “idealmente”, o primeiro a ser usado para que os sujeitos não fossem influenciados pelos outros textos. No entanto, iniciamos com os outros três, pelo fato de um dos sujeitos ter encontrado o discurso de Bush na revista *Speak Up* após as discussões terem sido iniciadas e também pela própria natureza das aulas, ou seja, contingente. Não há garantia de que o sujeitos de pesquisa possam ter sido influenciados pelas idéias dos líderes que criticam Bush. Percebi que alguns sujeitos tinham pouco conhecimento prévio acerca do assunto em questão, o que nos levou a optar por textos com diferentes perspectivas a respeito do referido evento.

Na próxima parte, atendo-me ao que aconteceu quando da discussão desse assunto, à luz da teoria de Bakhtin (1999) sobre *heteroglossia* e/ou *dialogismo* e/ou *polifonia*, bem como da noção de *logocentrismo* de Derrida (1997).

Retomando o contexto da coleta de dados dessa investigação, gravei e transcrevi as discussões em grupos e coletei argumentações escritas. O que mais vislumbra, na perspectiva desses professores de inglês, com relação ao evento de 11 de Setembro, é a imagem denegrida de Bush causada por seus próprios atos, e possivelmente provocados por umas das minhas falas: *Whoever feels ready may start criticizing, defending, arguing, and the others may interrupt and expose his or her views, all right?*

SO: When Bush Said ‘If you’re not with me, you’re against me’, this is the big evidence that they want our dependence and of all world. Therefore the USA want control the world because they want the power about petroleum and they are capable of die or kill to keep the power. They are worrying the world.

SF: Bush is arrogant...When he mentions in his speech, that women are free and are part of Afghanistan’s new government, he is totally ironic, because women aren’t free in Afghanistan...

P: *But if you were American, wouldn't you feel well being respected and above all protected by your president?*

SN: (não respondendo diretamente a minha pergunta) *They want to be respected however do not respect nobody. Their culture is celebrated all the time but other's cultures are..., disrespected constantly...I guess he's very authoritarian...the terror can not be faced with terror.*

SG: (reforçando) The Americans don't want partners, but servants. ...are harvesting they have planted, because they planted poverty through the several not developed countries, exploration and economic exclusion... through their communication means show to the world that they are defends of the oppressed but, actually, they are oppressors...

De acordo com esses pensamentos, a luta pela manutenção da hegemonia ultrapassa limites éticos e coletivos, na medida em que desrespeita não somente outras culturas e interesses materiais como principalmente a vida humana. Nesse quadrante, os sujeitos apresentam-se como que nutrindo-se dos discursos dos líderes mencionados nos artigos em estudo. As posições sociais de tais líderes, representando instituições, conferem legitimação a discursos de manipulação hegemônica. Os sujeitos apresentam-se como vítimas passivas do *poder simbólico*²⁴, resultante da eficácia de tais dizeres autorizados. Ao parafraseá-los, apelam para discursos de ordem religiosa, científica para crucificar Bush.

No afã de defender o Outro (ex.: Afeganistão), esses sujeitos parecem se aproximar do abismo *logocêntrico*, composto de *opostos binários*, conforme explica Derrida (1977). Essa noção, criticada por Derrida, pressupõe a existência de um centro fixo que deixe para as margens tudo aquilo que possa conferir sustentação ao próprio centro. Quem está no centro é quem dita as regras do jogo. Logo, estando nas margens, o sujeito aparentemente não teria possibilidade de se mover, pois estaria dominado pelo seu dominante.

Ora, quando os sujeitos insistem em enxergar Bush como sendo o único sectário, o único propagador do mal, carregando toda a culpa do evento, os sujeitos estão se

²⁴ De acordo com Bourdieu (1991:126, 1998:89), essa noção refere-se ao uso da linguagem autorizada por *ritos de instituição*. O porta-voz, de sua posição social, concentra o *capital simbólico* acumulado pelo grupo e honra o *skeptron*, ou seja, o despotismo, que lhe é conferido.

afastando de uma contextualização maior e sugerindo que Bush se desloque para as margens, cedendo a vez para os afegãos. É nesse momento que Derrida nos alerta para o perigo de uma mera troca de posições entre os dois pólos, o que resultaria em outra hierarquia rígida de valores e, por conseguinte, numa narrativa *monotópica* (McLaren, 2000a:196), isto é, unidimensional.

Buscando dismantelar essa visão *logocêntrica* ou o desejo maniqueísta/ocidental, e assumindo o caráter indutivo do exercício, sugerimos que os sujeitos pensassem na seguinte questão: *Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?* Em resposta a isso, vejamos alguns excertos da pesquisa:

SR:... and Bin Laden they manipulate the people in the same manner than Bush does....Suddan Russein has a shelter under the soil just for him,...he's very intelligent. These people are all the same, farinha do mesmo saco...

SJ:...I say oh Bin Laden is not a bad boy but, é but he isn't a Robin Hood too. Any country...they impose their conditions in all people then, why...freedom?

SQ:...There are two sides in all things of life. Nobody or nothing is just good or just bad, this depends on situation. For exemplo: the Brazilian traffic code is good because it helps avoid traffic accidents but it is a fine factory, as well...

SC: ...if you ask to an American man about terrorism attack, he probably will say that United States are the most powerful country of the world and they must dominate poor countries. It is an American view and we cannot affirm that is true, because there are other position about this subject. For someone who was born in Afghnistan, United States represent danger, several people do not accept the American power and consider that American people are very bad.

É navegando por esses vórtices das narrativas/dizeres dos sujeitos que vamos mapeando características que se impingem à capacidade de interpretação dos mesmos. Após a indução do raciocínio de alguns sujeitos, percebemos certas críticas que **aparentemente** caminham para uma postura mais dialética no tocante à apreensão do

cenário de 11 de Setembro. Entretanto, SR e SJ universalizam significados históricos locais; ao justapor culturas distintas, acabam nivelando as diferenças.

Testemunhei em muitos momentos que houve críticas reproduzidas e não necessariamente produzidas. Acredito que, como a maioria dos textos foi escrito em inglês e/ou abordou perspectivas de personalidades e líderes famosos, possa ter havido uma influência nesses sujeitos fazendo-os reverenciar tal visão de mundo. Destarte, os sujeitos aparentemente compreendem, reconhecem e legitimam coletivamente a eficácia do discurso autorizado e consagrado pelos líderes anteriormente citados.

Mas se o poder hegemônico também reside na legitimação e na crença coletivas dos que estão na platéia, isso não significa que eles não possam resistir e, mais do que isso, transformar sub-reptícia e ativamente as estruturas do poder hegemônico no subterrâneo da linguagem autoritária, conforme atesta Gramsci (*apud* Fairclough, 1994:58-59).

Mesmo após o exercício de proposta mais dialética, a meu ver, os sujeitos não enfocaram as visões maniqueístas de tais líderes. *Se há um dominador é porque alguém deixa ser dominado também*, poderia um leitor problematizar. Mais do que isso, os sujeitos não elaboraram um discurso contra-hegemônico dotado de novas subjetividades e de poder de transformação do próprio meio, *agência histórica*, no dizer de Bhabha (1994), para desafiar *efeitos de verdade* (Foucault, 1979) o que, segundo Maclaren, *...justificam que 1% da população controle as vidas do resto por meio da exploração de seu trabalho e da colonização de sua capacidade de resistir, sonhar e pensar de maneira diferente*. (2000b:32)

Conforme insinuei anteriormente, discorreria também sobre o que aconteceu ao discutirmos o desenho animado intitulado *Simpsons*. Segue aqui um breve resumo.

Este *cartoon* produzido por Americanos mostra imagens estereotipadas a respeito do homem e da mulher brasileiros. O homem é apresentado como malandro, seqüestrador, desonesto e viciado em mulheres. A mulher, por sua vez, é aquela que, como produto, exporta beleza tropical. Geograficamente, o Brasil é composto pelo Rio de Janeiro e pelo Amazonas. As categorias culturais enfatizam o carnaval, o futebol e os crimes. A história é banal: uma

garotinha Americana convence os pais a vir para o Brasil em busca do amigo brasileiro, órfão da favela, que adotara via uma ONG, que não se corresponde mais com a garota via internet, pois, está desaparecido. Ao desembarcar no aeroporto as confusões iniciam. O episódio aborda questões associadas ao erotismo que a televisão brasileira incita sobre as crianças, a obsessão pelo carnaval e futebol, as favelas com o que há de mais violento, ou seja, o seqüestro de estrangeiro à mão armada, vícios e trapaças na delegacia de polícia e a putativa natureza irreverente da sociedade como um todo.

Dos levantamentos realizados, notei que houve uma certa revolta por parte dos sujeitos. Defenderam que o *cartoon* é realista para a perspectiva do estrangeiro, e mesmo assim com algumas ressalvas. Analisarei estas ressalvas nas páginas seguintes. O caráter estereotipado de injustiça permeou o discurso, suscitado por um dos sujeitos que no final da sessão de vídeo dissera:

SN: *This is a stereotype of Brazil, isn't it? I can't believe it!*

Tentando futricar perguntei: What's the stereotype here? Does it have to do with the idea of centre and margin? (Já havia explicado em aulas anteriores essa noção Derridiana), e essa pergunta que fiz culminou na crença de que realmente existia no *cartoon* um estereótipo do Brasil. Os sujeitos reclamaram a ausência de aspectos positivos do Brasil (moral, cidades, costumes,) ainda que com exceções mínimas:

SN: *...the Brazilians are stereotyped, as a lazy and liberal people...the cartoon generalize the violence here.*

SM: *...show what they have interesting so they only focus bad thing about our country. It is what they what sell about us abroad.*

SL: Although the cartoon presents a critical view of our social reality, it lacks a sound knowledge about Brazilian people and their culture. In fact, they don't worry to

show any positive aspect of the developed sites in Rio...as though the country were built up only with people in need, outcasts and criminal.

Encontramo-nos aqui diante do desejo de moralizar o *cartoon*, ou melhor, de moralizar a mídia, de desconstruir narrativas tidas como mestres e impor perspectivas mais abrangentes sobre o Brasil. Muitos, quiçá, crêem no interesse Americano de depor contra o Brasil. Os comentários nervosos convergem para uma homogeneização que acredita que todos os países ditos ricos nada ou pouco conhecem sobre o Brasil. Cria-se assim uma tonalidade maniqueísta (ex.: rico x pobre). Contudo, dirigindo-me a SM e SR: *You two said you've been to Spain. So, Do the Spanish people you talked to, share the same idea shown in this cartoon?*, tais sujeitos contrapuseram-se a essa visão e enveredaram por zonas críticas menos freqüentadas até então:

SM: *In a book I saw in England when I was doing a course there, for two months, I saw the book of the landlady's daughter, there was only Brasília and slums...I think our image abroad is the worse because we sell this image when you saw carnival woman who dance all the time...*

SF: *woman without clothes...*

SM: *men who rob money, all the worse comes from Rio so you build day by day a bad image...*

SF: The people have motivo to construct this image of Brazil because abroad the people don't have good ideas about Brazil...I believe the school abroad don't mention anything about Brazil so the people is ignorant, for example when I went to Spain for three months, a person asked me: Oh you have bathroom, you have jungle? In your house you see forest Amazon, you see monkeys on the trees? I feel frustrated because I saw that people don't have knowledge about Brazil.

SR: I know this because I went to Spanish to visit relatives and they think the same...Indians are all the locals...things aren't in films é como chama antes do film, uma reportagem. When they show about Brazil...they don't show for example we are very adiantados in cirurgia plástica, they show only favelas...if you know other countries you can compare but if you only live in Brazil you can't. You know that

Brazilians are very hospitable but we are very disruptive, we don't accept this I go there 5 or 6 years...It's difficult, some things is bad there, some thing is bad here.

No momento em que admitem certa parcela de responsabilidade da repercussão negativa que o *cartoon* promove, esses sujeitos estão negando aquilo que Derrida teoriza a respeito de *logocentrismo*: não há uma visão única, no caso a do americano que pretende vender ao mundo todo esta idéia estereotipada do Brasil, colocando-o marginalmente e fazendo permanecer a preponderância da visão americana. Na realidade, Bakhtin (2000) alerta para o fato de que não são representações, mas, sim construções que fabricamos ao interagirmos com o *cartoon*, e trazendo outras vozes que nos permitem ultrapassar a visão maniqueísta americana e enxergar o *cartoon* com diferentes perspectivas, sem diminuir nenhuma. A existência desta rede de perspectiva já existe independente do ponto de vista pessoal do indivíduo.

O *cartoon*, na perspectiva dos sujeitos, em geral, demonstrou que a diversidade cultural foi abordada sob a ótica essencialista de identidade, provocando a homogeneização das diferenças do brasileiro e do Brasil. O efeito principal de sentido é o de idealizar os valores e as representações negativas da realidade sócio-ideológica deste povo, marginalizando o Brasil e distanciando o espectador das relações histórico-sociais que constituem as diferentes culturas. Aparentemente, os sujeitos estão construindo de forma magnânima seus imaginários e visões contra este estereótipo, e enxergando a complexidade das culturas brasileiras, e não da cultura brasileira como a única, e pensando dialeticamente nesta relação cultural como construção de sentidos e não de significados já impostos pelo *cartoon*.

Como fina sintonia desse capítulo, não admira que a próxima parte ofereça um esmaecimento militante das relações críticas, fomentando a reprodução de estereótipos.

3.2. REPRODUÇÃO CRÍTICA: Leitura de artigo de revista e conto literário

Nesse sub-capítulo atento-me a alguns outros elos constitutivos do processo de criticidade que se plantaram de maneira escandalosa, por assim dizer, nesse campo de reprodução crítica.

Dessa vez, o eixo das discussões, cifrado por uma clima de crise quase que insuperável, desloca-se para o traço fundador que semeia mais reiteraões de imagens estereotipadas. A essa altura do processo, os sujeitos de pesquisa já desconfiavam que, com as minhas inserções, deveria haver algo mais a ser explorado no que tange à interpretaões de um determinado assunto. Não sabiam exatamente o que eu esperava deles, se é que deveria esperar, porém, suspeitavam que havia espaços para maior expansão de seus olhares.

Em tempos onde nossas (minhas e de meus sujeitos de pesquisa) respirações estertorantes e nossos olhares críticos reinam tacanhos, corrosivos e deletérios, o estereótipo de certos valores construídos e reconstruídos por autoridades e instituições parece ter o que nos ensinar.

Surgia, assim, a infindável necessidade de re-examinar a minha interação, de compreender melhor como a reprodução poderia ser re-apropriada com maior reflexão e agência crítica e de tentar desvendar valores escondidos no interior de nossos discursos.

Constituindo-se num convite à reflexão central de arsenais da produção de sala-de-aula, isto é, da profusão de diferentes assuntos a serem debatidos, esse relato quer dar a ver o fervor de tais debates e também a minha ação pedagógica prisioneira de contingências. Em uma das aulas, iniciei a minha interação da seguinte forma:

P: Shall we go on with these let's say novelties or would you rather deal with English for the Teachers?

Maquinação maliciosa e ferina a minha de provocá-los sabendo que os sujeitos diriam *Não* a essa pergunta. O livro didático, *English for the Teachers*, já não fazia tanto sentido a essa altura do processo, não pelo nível de língua inglesa, *per se*, mas sim, por estar tão além da realidade na qual se encontravam. De conteúdo europeizante, o livro expunha os sujeitos à baixa auto-estima, fazendo-os sentir inferiores, incompetentes e despreparados, conforme manifestavam em aula. Ironia, sarcasmo, humor e paródia tomavam forma de oposição ao conteúdo do livro. Exceto pela necessidade lingüística, uma ou outra prática de *listening comprehension* e mesmo assim com contextos a serem adaptados aos dos sujeitos, e para a economia de fotocópias de materiais extras, pois cada professor no IPLI possui uma cota de cópias, o *English for the Teachers* ia perdendo espaço nessas aulas. Importante é mencionar que os sujeitos recebiam o material didático gratuitamente, podendo caracterizar um outro motivo que os favorecia a não usá-lo, diferentemente dos outros estágios anteriores em que as provas seguiam à risca o conteúdo dos livros didáticos.

Para o escrutínio minucioso de um observador, aos obcecadamente preocupados com avaliação e, portanto, notas, isso agradava. Porém, havia ali uma turma que já não se embrenhava tanto nas propostas de prática lingüística. Iam gradativamente sobrepondo o exercício de criticidade ao lingüístico.

Esse mapeamento do cenário e a checagem da chancela dos sujeitos para prosseguir com a criticidade favoreciam o arregimento de novos quadros para novamente desafiá-los. Neste capítulo, revistas e um conto literário dão o assunto.

O objetivo inicial era o de tentar trazer à tona questionamentos dos sujeitos às grandes envergaduras estéticas, éticas e ideológicas desse material. Para iniciar, contextualizo as revistas *Cosmopolitan* e *Nova Cosmopolitan*.

Trata-se de dois artigos semelhantes: na realidade, o segundo é tradução do texto original, em inglês, sobre sedução, utilizando todos os recursos midiáticos usados pelas duas revistas femininas acima mencionadas. Devido às exigências dos segmentos de mercado, as duas revistas são heterogêneas, justapondo seções não necessariamente inter-relacionadas. O perfil da leitura é engendrado com a finalidade primordial de vender espaço à propaganda e secundariamente à venda da própria revista. Os questionários e os horóscopos (tema do texto supra) enfocam o sucesso sexual e outros aspectos da feminilidade como objetivos a serem trabalhados exclusivamente pela mulher se ela pretende ser o objeto do desejo masculino e, ao mesmo tempo

monopolizadora do relacionamento, da perspectiva do produtor de tais textos. As duas revistas partem de um princípio homogeneizante: a difícil arte de ser mulher diante de um homem também projetado como difícil, como se todas concordassem com essa premissa. Elencam dicas para *des-problematizar* esse homem.

Esses textos foram eleitos para análise como possibilidade de estudo de cultura dita popular por meio do discurso supostamente científico, ético e, portanto, de suposta credibilidade. Assim sendo, haveria espaços para possíveis discussões sobre *opostos binários* (Derrida:1997) como, por exemplo: homem x mulher, mulher objeto x mulher sujeito, mulher doméstica x mulher profissional, mulher privada x mulher pública, mulher passiva x mulher ativa, mulher tradicional x mulher moderna, produtor x leitor, mulher individual x mulher social, mito x realidade, beleza natural x beleza artificial, identidade (Hall:2000), poder e saber (Foucault:1979) e *dialogismo* (Bakhtin:1999).

Insisti no poder da ideologia crítica subjacente a estes textos, que poderia estar presente nos debates e/ou argumentações dos sujeitos. Os pormenores marcantes da ótica dos sujeitos encontram sua base numa crítica acirrada sobre tais revistas, chegando a não se fixarem nos textos em questão, durante o debate. Quando vistas dessa perspectiva, tais revistas, nada inócuas, exploram o corpo feminino com todas as apelações e aberrações possíveis, criando-se, assim, um encadeamento de idéias e serviços com um objetivo declarado: lucrar. Este negócio altamente rentável efetua-se pelo viés da venda de um sonho, uma ilusão, uma fantasia, enfim, um falso hedonismo.

Não tardou para que eu iniciasse com uma exposição sobre o que mais chamava a atenção deles, exibindo uma transparência de uma das capas das revistas e com perguntas do gênero: *Do you like reading women's magazines? Why? What kind?* Alguns diziam que sim, a maioria, às vezes, outras, definitivamente, não. Prosseguia: *What appeals to you in this cover? How is the woman represented here? Is there any other possibility of representation?* E com isso, todo um filão de debate abria-se acerca das revistas, revelando sua natureza altamente apelativa. Eles já não se sentiam mais precoces no que diz respeito ao nível de linguagem e demonstravam, pelo menos aparentemente, gosto desenvolvido, forçado ou naturalmente, pelos debates.

Os sujeitos querem dar a ver uma visão que resulta quase coletivamente: a da histeria feminina quando se sentem ofendidas e o desejo ardente de negar que não são afetadas pela mídia. A preocupação maior é a de atacar e marginalizar tais revistas e não tentar compreender como elas significam e que efeitos de sentidos são gerados, já que

tão populares:

SL: *It's only about rubbish.*

P: *I beg your pardon darling?*

SL: *I said (autoritária) it's rubbish in Brave New World love wouldn't exist for intellectual, Alpha... I refuse to read this because it's no relevant at all. It's a waist (ortografia original) of time.*

E se os meus sensores não me enganam, isso era só o início de uma longa briga entre duas mulheres e a classe toda assistindo-as de camarote.

SJ: *But liste... in Playboy there are topics very...interesting I read about wine...we have preconceito about Playboy... it's not only sex there are articles, very interesting... about live alone... travels... its abrangente... the editor... try involve all people...mainly the high social class.*

Olhares de reprovação e, ao mesmo tempo, de quem deseja ouvir mais.

SL: *Oh come on! As a teacher you have to teach other values which are more important than this. These magazines include prejudice agaisnt people that are not in accordance with this.*

SF: ...it is a great way to construct false ideas about determinated points, but also, it can be a way to put the women's intelligence in second plane...women only as a desire's object...in the competitive labour market, women are occupying better posts not only for their appearance, but also because they are able to show their cultural view standard.

SN: When it approaches a more crucial point, like politics, economy or occupation, these articles are superficial...Cosmopolitan treats women as a sexual object...as if the most important thing in their lives were the sexual pleasure. Besides that, the woman is a professional, a mother, a person that participate actively in the world too...in your free time you can have pleasure and relax through reading

magazines like Cosmopolitan and Nova.

SC: *Acrescenta o quê exatamente?*

SJ: *Improve my knowledge , when I was Young I read Sabrina, Júlia, Momentos íntimos e I acquire habit for read e me tornei a person more critic.*

Mais olhares de reprovação e silêncio. Certamente, o conceito de criticidade foi interpretado de formas infundáveis por alguns. De volta à estaca zero, não resisti à intervenções. O que me preocupava era o conceito de ser crítico sendo articulado pelos outros em meio a esse duelo. Mas antes que eu pudesse falar, fui tomada de surpresa:

SR *And you teacher, what would you do if you have a dolescents reading this kind of magazine?*

SL (interrompendo): *I´d throw in the dustbin.* (irada)

SJ: *That´s worse, next day he will read Playboy in school, with friends, at internet and this is bad.*

SL: *But in front of me, never. I can´t stand it.*

SB: *gente, we teachers have to teach about sex in school, tá lá nos PCNs. Agora tô entendendo porque que a teacher traz essas coisas prá gente.*

O desmoronamento de todo um processo estava nascendo. Com liberdade, o debate não terminaria. Interrompi todos e disse:

P: *Well, going back to what you asked me SR, in principle I have nothing against these magazines. The problem is people cannot read them for 24 hours a day! It´s not a matter of likes or dislikes in this debate. They exist regardless of our existence! For example, get out today, you´ll see many outdoors with women almost in nude, turn on the TV at night, go to the cinema, access the internet, they´re there. We´re all affected, one way or the other. Do you think the media is really interested in changing your mind, in modelling you as its main aim? Tell me?*

SR: *No, they just want lucro.*

P: *Exactly! And they even sell lies to make profit. This is what my aim here with this rubbish was; to make you mothers, teachers, whatever, aware of this. For God's sake, try to understand my point in this very moment. I'm not encouraging or discouraging you to read these magazines but to be conscious of how the media operates.*

Indubitavelmente, a minha fala autoritária desapontou muitos daqueles que criticaram colegas que por um motivo ou outro gostavam de ler revistas afins. Esses últimos, provavelmente, se sentiram acanhados com o meu alerta. E isso me conduz a re-examinar a minha interação, pois os sujeitos têm consciência da questão do poder do professor, de sua fala autoritária e, muitas vezes, optam pelo silêncio para não serem penalizados e expostos à crítica em público. Como desvendar seus valores escondidos e seus comportamentos atípicos carregados de significados, cada um deles com sua vida de relativa autonomia mesmo em sala de aula?

Como mostraram os sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo que a mulher é explorada, ela se permite vivenciar esta fantasia acreditando que, ao comprar a revista e seguir os preceitos prometendo resultados imediatos e mágicos quanto a estética, saúde, sucesso profissional, sucesso no relacionamento amoroso, ela se transformará numa mulher cobiçada tanto quanto a modelo da capa da revista que comprara. Esse plainar na superfície de desejo, no entanto, é abandonado quando se percebe que não comprou um estilo de vida mais abrangente e coerente com o que fora prometido nas receitas de beleza e sucesso.

Apelando para recursos da tecnologia avançada, a linguagem visual (fotos, cores, diagramação) é eminentemente apelativa (ex.: *Lust Lessons Cosmo's Astro Seduce-Him Cards*) propõe o *merchandizing* como parte da estrutura narrativa, isto é, a mensagem da propaganda seduz muito mais que o produto ou a venda em si. Os sujeitos acabam operando um conflito individual e social na medida em que o simples fato de serem curiosas, tanto na sala de aula, ao lerem a respeito de seus signos no horóscopo, ou nos consultórios médicos, conforme atesta SM, e nas horas livres, afirmadas por muitos -, caracteriza a responsabilidade, a cumplicidade e um prazer ambíguos, ou seja, repudia e se encanta com as armadilhas midiáticas que eles próprios (sujeitos) criticam.

A cobrança pelo moralismo esvai-se nessa ilustração.

Observei ainda que as percepções sócio-culturais destes sujeitos variam; porém, são certamente influenciadas por fatores culturais comuns que presidem nesta *identificação* (Hall, 2000), por exemplo, a curiosidade de saber a respeito da própria imagem que daí emerge ou a imagem que esses sujeitos-leitores gostariam de possuir sobre si mesmos. Sobre gêneros considerados populares Mumford (*in*: Geraghty, 1998:118) tem o que nos ensinar:

...the idea that genres and forms previously seen as ‘minor’ because they were produced and/or consumed by non-dominant groups may have even more to teach us about how culture operates and how ideology is enforced than the traditional canon.

Destarte, fica claro para os sujeitos pesquisados que os textos causam uma certa frustração, não raro permeada pelas narrativas do sujeitos, por vários motivos, a saber: não apresentam “desafios” intelectuais, coisas que os mais desprovidos culturalmente sabem decifrar; as revistas são vistas como instrumento de criação de realidade, posicionando o leitor como árbitro; é um espaço no qual os consultores em comunicação ganham aparência de competentes, visto que evocam o ordinário a ponto de parecer extraordinário, resultando, porém, uniforme e banal.

Ao confessarem as olhadelas e folheadas no consultório e/ou nas horas “livres”, a acusação às revistas dessa natureza, tão freqüentemente festejada, deve ser vista como suspeita na medida em que ocultam identidades, mostrando-as por meio do reconhecimento das vozes discursivas que os constituem.

O que os sujeitos não percebem também reside no fato de que essas revistas femininas, e toda a mídia em geral, visam primordialmente ao lucro (Andersen, 1998: 16). A preocupação de impor uma ideologia, um estilo de vida e um padrão de beleza feminino tornam-se secundários; a mídia poderá apelar para a venda do oposto de gostos e necessidades tidos como legitimados, se necessário for para melhor capitalizar as vendas. Ninguém está sendo oprimido nesse jogo que a revista feminina e o seu público propõem num empreendimento em conjunto.

Um outro aspecto relevante que não fora mencionado nos relatos dos sujeitos

reporta-se para a idéia de que o conceito de beleza feminina, por exemplo, não é sequer construído unicamente pelo homem, mas, sim, imposto a ele na medida em que tal conceito não corresponde necessária e homogeneamente aos gostos de todos os homens. Tal conceito não passa de uma criação social, localizada num tempo e espaço sócio-histórico em constante mutação. Há ainda as diferenças culturais: para a revista americana, o tão cobiçado homem apresenta-se menos bronzeado que a imagem correspondente na revista brasileira, talvez em função do clima brasileiro tropical, propício a essa preferência de cor de pele, como se todas as brasileiras tivessem o mesmo gosto.

Um outro cenário que favoreceu a reprodução de estereótipo referiu-se à discussão do conto *Death of a Boy*. Esse conto de Chinua Achebe é, na realidade, um conto derivado de seu romance *Things Fall Apart*.

Trata-se de uma história típica da sociedade Igbo/Ibo, da Nigéria. Quando uma mulher era assassinada, ao viúvo concedia-se uma mulher e a Okonkwo, chefe do clã, um garoto para ser criado por ele. Por ordem do oráculo, esse garoto, Ikemefuna, deveria ser sacrificado. Acreditava-se que a morte de uma criança evitaria a morte de muitas pessoas naquela sociedade. Assim, Ikemefuna foi sacrificado na floresta, conforme o ritual religioso, por um grupo eleito e pelo próprio pai de criação, Okonkwo, que resistira até o último momento. Perturbado a vida toda pelo fato de seu pai não ter tido títulos e, portanto, desprovido de prestígios e fraco aos olhos daquela sociedade, Okonkwo executa o ato mortal abreviando a vida de Ikemefuna por medo de ser visto como frágil.

As interpretações que mais prevaleceram sobre o conto mostraram uma forte resistência a compreender o desconhecido. Nos excertos que analisarei, há posicionamentos um tanto quanto rígidos tanto na primeira *contingência* (Bhabha, 1994), ou seja, imediatamente após a leitura do texto, como após esclarecimentos por parte do professor.

Mesmo durante a leitura do texto em questão, a minha observação se exercia dessa vez acompanhada de um superego mais sólido prevendo ínfimas contra-reações. Em verdade, a observação não resulta imediatamente de um julgamento, mas, se é escrupulosa, ela mantém uma consciência dentro de uma certa objetividade, e não somente de subjetividade.

Expressões severas e reprovadoras estendiam-se pelo grupo todo. SE não participou da discussão: estava sendo submetida a uma cirurgia dentária complicada e urgente. Ao retornar às aulas, as colegas já haviam influenciado a sua visão sobre o conto. Lembro-me quase com exatidão a célebre cena em que um vigiava, com o canto dos olhos, o outro na expectativa de quem quebraria o silêncio pela primeira vez. E de repente, sem precisar de impulso algum, as vozes de alguns, de lacônicas, tornaram-se mais claras, sonoras, com a qualidade de articulação e autoridade de um ator que aprendeu a colocar sua voz. As palavras se espaçavam, as sílabas escandiam-se, *this-is-cruel, this-is-vio-lence*.

Acolhi essas “confidências” e, mais tarde, os choques dos assombrados e extenuados com a placidez que normalmente se espera de um professor calmo e sábio. Estavam enojadas do conto e colocavam em xeque se ainda, ou melhor, se alguma vez gostaram de mim ou não, e como iam continuar nessa empreitada.

Há um desejo de condenar *Okonkwo* (personagem central) da mesma forma que este sacrificara o garoto visto como inocente, fazendo prevalecer a visão ocidental:

P: *What socio-cultural factors or aspects are there?*

SI: *...some cultures mainly in Africa had developed strange beliefs including human sacrifice to please their gods...the first impression I had I read the text was a little frustrating because we live in a free country where people have a different way of life.*

P: *What factors influence them to behave like that?*

ST: *...I felt sad, worried and shocked because my culture is completely different of theirs.*

SG: When I read Death of a boy I was shocked, because for us this kind of sacrifice is terrible, is difficult for us accept that somebody death even to be innocent I

remembered the death of Jesus Christ, but was different, Jesus death for our sins, what happened in death of a boy was the culture of tribe perhaps to be similar what Jesus did in the past for their point of view, perhaps for them, they don't know what Jesus Christ did. They change the mean and know that they was right. After the clarify I kept shocked for me the date of our death belongs to 'God'.

SG: *...for me is inaceitável*

SD: *today there are many people cultivam this culture. For example Osama Bin Laden. The people who agree with him think they die to conseguir a salvação, to go to heaven, homens bomba*

SG: *eles colocam bombas acreditando que oferecem a vida to heaven*

SD: *and these people are innocent too...*

P: *What was your impression SD?*

SD: *My first impression absurd because as SG said, one person dies to save many lives is an absurd*

P: *and you SH?*

SH: *I was shocked and after analyzing, it's inaceitável. I don't accept their culture because the innocent died.*

Esses sujeitos são coerentes com uma visão de mundo atrelada aos seus *locus de enunciação* (Bhabha, 1994), ou seja, ao contexto sócio-histórico e ideológico em que se posicionam, remontando a visão ocidental. Nessa perspectiva, os sujeitos anseiam pela causa e consequência, pelo desejo de explicação por tudo, explicação esta que se coaduna com o conceito de *tempo-espaco eurocêntricos* (Bhabha, 1994). Conforme atestam Gadamer e Ricoeur, *a narrativa é uma forma de manifestação discursiva de um tipo específico de estrutura de tempo* (in White, 1994:31). Neste caso, o tempo-espaco reclama linearidade e progressividade. Embora a linguagem escrita não registre a exaltação e até mesmo o desconforto físico de alguns desses sujeitos, a identidade dos mesmos aproxima-se da *identidade substantiva* (Bhabha, 1994), isto é, uma identidade que se distancia da *postura etnográfica* e, portanto, tem dificuldades em colocar-se na perspectiva do Outro.

Essa espécie de miopia faz com que tais sujeitos congelem e isolem o evento “morte de uma criança inocente” como salvação de muitas vidas, de acordo com o conto. Isso se configura estranho e inadmissível, considerando-se a cultura localizada. Estariam eles passando por um processo de *logofobia* (Foucault, 2000:50-51), ou seja, temor à pluralidade de significados que este evento poderia assumir? Aparentemente, sim. É o autor quem explica:

Há sem dúvida, em nossa sociedade...uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem...do discurso.

O medo do desconhecido, do exótico e de uma espécie de xenofobia e o desejo de *ordem do discurso* (Foucault, 2000:50), de linearidade, de causa e consequência, bloqueiam o exercício da tradução cultural. Os sujeitos não alcançam que, independentemente da opinião pessoal, as diferenças culturais já existem. Portanto, não se trata de uma questão de simplesmente concordar ou não com as diferenças culturais, pois seria uma ilusão tentarmos apagar o fato. A morte é focada como violência. Visto por esse ângulo, Foucault propõe *questionar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante*. (op. cit. p.51)

É nesse momento que o conceito de *suplemento* de Derrida (1978:145) faz-se relevante. Parafraseando-o, existe uma lacuna inerente entre o significante e o significado que implica a dimensão histórica e social da percepção da linguagem, de sorte a desestabilizar o processo sógnico.

The overabundance of the signifier, its supplementary character, is thus the result of a finitude, that is to say, the result of a lack which must be supplemented. (op. cit p.290)

Isto geraria a ambivalência do signo que desbanca a noção de plenitude do

referente (analogamente falando, a plenitude do olhar eurocêntrico dos sujeitos nesses excertos) e instala o jogo da *differance*. Esta *differance* possibilita o questionamento de dicotomias fixas e abre um *espaço-entre*, pois não há como definir a plenitude de origem e fim; há um deslocamento que proclama o fim das certezas autoritárias (Menezes de Souza, 1992:41)

Quando nos reportamos ao questionamento das dicotomias fixas, estamos realizando intertextualidade e apontando para o conceito de *oposições binárias* de Derrida (2000). Em concordância com Bhabha, Derrida preconiza o *jogo flexível de sentidos* e, dessa forma, não se restringe a uma única posição privilegiada – no caso dos sujeitos à visão ocidental e cristã em detrimento da perspectiva da sociedade Igbo.

Mas nem todos os sujeitos reagiram dessa forma, unilateral, por assim dizer. Percebemos nuances de opiniões fazendo certas narrativas girarem em reflexões mais cuidadosas, iniciadas pela minha intervenção, de modo que a idéia de mudança dialética resulta possível, pelo menos a quatro paredes.

Apesar da minha memória apresentar-se fragmentada, subversiva e incerta, por assim dizer, preexistia nessas aulas uma vontade congênita de participar. Extenuada como me pegava, meu esforço por respeitar, tanto quanto possível, as posições dos críticos em relação ao texto, acabava produzindo inferências e incursões demasiadamente diretivas e tangíveis não só por meio de meus enunciados, mas, também, pelas minhas expressões, que iam firmando um perfil interpretativo desejado. Talvez, mas não se trata de uma pesquisa empírica.

Isso tudo aconteceu, talvez pelo curso de meu pensamento em aula guiar-se por um ideário que acreditava que o mundo precisa de mudanças e que o raciocínio desses sujeitos careciam de desafio, de ter de raciocinar pelos interstícios e por achar que tivesse o dever de assumir o risco de nadar contra correntes. Não que a criticidade deles se apresentasse zerada. Não há crítica, mas sim, críticas. Na tentativa de fazermos o bem, muitas vezes produzimos o mal. Às vezes *o sim*, torna-se *não*. Mas essa concepção de *bem* também está na negociação com o que concebemos ser o *mal*. Nessa espécie de vingança do meu ser *sujeito* e *objeto*, pois penso a sala de aula e essa me pensa também, seria o pensamento que injeta incerteza no mundo e vice-versa?

Se a sala de aula é paradoxal, então é preciso evocar um pensamento paradoxal e incerto e fazer disso uma regra do jogo para abandonarmos a pretensão às verdades e às

garantias. Qualquer forma que culmine em ativismo pedagógico sem conclusão definida. Era a minha vontade de crer que estava ensinando mais que aprendendo. Onde:

P: *Ladies, pay attention! (batendo palmas para silêncio e atenção total) Are you able to imagine a society without prejudice, paradoxes, conflicts? If we died today, what image would we leave to people who know us? That we were, were perfect? What's wrong and right varies from person to person, from family to family and so on, huh? Therefore, the conflicts will always be there? What do you think?*

Isso deve ter rendido infindáveis interpretações a respeito das quais nunca saberei com certeza. Creio, por outro lado, que comentários desse tipo, que tentam conduzir os sujeitos à reflexão e/ou conscientização, representam um esforço a mais na discussão de como significam os valores culturais para uma dada sociedade, incluindo a própria.

Concebo como uma das minhas pechas que carrego por esse processo de criticidade de tempo em tempo, o de crer que há muita reflexão sobre concepções complexas para pouco avanço na prática pedagógica, o que deixa a minha função ora difamada, ora lenda viva para os sujeitos. Neutra? Pouco provável. Mas, se tudo tem a sua vez no cardápio rotineiro do pensar e agir, poderá ser plausível dizer que é com essa consciência refletida que podemos dialogar com a incerteza de forma mais dialética e, quem sabe, promover mudanças, novamente sem pretensão à garantia. Nesse clímax de tensão e algazarra, tive dificuldade em ouvir um por um. Atendo-me a um grupo:

SP: *...the same as I have my opinion, they have theirs.*

P: *Is it possible to negotiate?*

SP: *Depends if they are radical it's impossible, if they are not. Do you agree SO?*

SO: *I agree but their culture for them is correct*

SP: *best*

SO: *for them they like*

SP: *and they are happy*

P: *If you invited them here, do you think they would get shocked?*

SP: *Of course!*

P: *In what way?*

SP: *I think everything because everything is different for them, the way we get dressed, the way we talk, in what we believe, the way we behave, the women attitude in their brain (rindo) In this moment is relevant to make a comparison with teaching approach, because different societies doesn't means inferior ones. In other words teachers should recognize the values of it culture and be flexible with the differences.*

SQ: ...these beliefs and customs are very important for them because they learn since children and they are passed by generation and generation. And this means security for them because of this form others people will not enter in their society...we cannot forget that there are differences in everything and these differences must be respected because the world is made of differences.

SC: ...there are several kinds of prejudice in relation to a country that is not considered developed and rich...This is because people have acquired new habits with the developing society. As a result they have changed their behavior too....Really it is true that the death, in this case is like a banal attitude. However we showed not forget that in a modern and developed society several people die every day owing to violence or famine...children and poor people suffer, because do not have opportunities to live without difficulty. Finally, in a world which has complex societies, that is, with people from several kinds of culture, the diversity is natural. I think that people do not need to accept old customs of other countries, however they must respect these cultural varieties. More than that, they have to help poor countries to change their lives the better. (SC pesquisou o assunto em questão na internet).

SM: ...I think all cultures has justifiable reasons to do what their members do and they don't want to change them because if change them, they destroy the social hierarchy of their clans.

SE: ...we need to expose the students a variety of different social values, relationship, human conditions, social hierarchy ad the importance of the rituals and

ceremonies in the people tradition. For this reason, the school must offer for the students cultural topics about life in an African culture. This is better illustrated in the story about Okonkwo in the novel *Things Fall Apart*. (SE também pesquisou esse assunto na Internet)

SR: ...I learned that there is a big cultural clash. In my opinion, it is impossible change in a radical manner this, it is their culture. We never will be eliminate the differences.

Caso especial:

P: *What are the other values you see implied in this story? Any correlation between ours? Yes, SB?*

SB: *I, I can't accept a religion that kills people, you know, innocent people, I'm sorry but that's stupid for me! (chocada, largando a caneta como sinal de total reprovação e descarregando a tensão pelo tom de voz e expiração)*

SA: *I don't agree to but for they is right! For they, for them it's right... But if you pay attention for example, the rich girl here in São Paulo, she : killed her parents (silêncio) this is violence for Igbo society, não é?*

SB: *Yeah, yes that's true, it was...*

SA: *for what? The Igbo had a propose, no, how do you say propósito?*

SB: *purpose*

SA: *purpose, they had purpose...não que eu ache isso certo*

SB: *I see, I see it's easier for me to understand why they killed Ikemefuna than for them to understand our reality.*

SA: *Why?*

SB: *The way people die here for nothing, just for money, for revenge, not for a belief, you see?*

SA: *Exact...exatamente*

Aparentemente, os sujeitos apresentam-se como desconstruindo as dicotomias e

parecem reconhecer que na própria cultura outras formas de violência não seriam toleráveis aos olhos do Igbo. A produção de significado de SB, por exemplo, não se reporta apenas aos espaços do eu-enunciador e tu-locutor, mas sim a uma dimensão *tridimensional* em que o significado nunca é simplesmente mimético e transparente. Bhabha (1994:37) chama esse espaço de *terceiro espaço*. Explanando:

The intervention of the Third Space of enunciation, which makes the structure of meaning and reference an ambivalent process, destroys this mirror of representation in which cultural knowledge is customarily revealed as an integrated, open, expanding code. Such an intervention quite properly challenges our sense of the historical identity of culture as a homogenizing, unifying force. Authenticated by the originary Past, kept alive in the national tradition of the People.

Aparentemente esses sujeitos estão em fase de transformação. Isso demonstra e comprova a noção bakhtiniana de que o significado e os símbolos não possuem unidade e rigidez (1992). Conforme enfatizamos no início desse trabalho, os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e re-lidos diferentemente o tempo todo. Nesta visão, o signo não se refere ao objeto, mas sim remete a um outro signo e os usuários, nesse caso, os sujeitos, estão supostamente atribuindo um significado diferente ao significante, uma vez que seus raciocínios foram aparentemente redirecionados pela nova *schemata* seja do professor, seja dos esclarecimentos provindos de textos utilizados para contextualizar o conto e o autor respectivo (vide em anexos), quer sejam dos próprios colegas (ex.: SA redirecionando o pensamento de SB). Não é, pois, um vale tudo. O significante nunca pode estar flutuante, a ele um determinado significado será ancorado, dependendo do contexto sócio-histórico e ideológico, da posição que o sujeito ocupa, enfim, do seu *locus de enunciação*.

Ao entregar a redação a respeito da interpretação do conto, SB trouxera dois livros da escritora americana Pearl Buck, abordando a cultura chinesa sob o ponto de vista da autora, para que eu fizesse uma leitura dinâmica. SB dissera que, quando adolescente, ficara incorformada com aspectos culturais chineses e que o conto de Chinua Achebe fizera com que ela resgatasse tal memória. Reconectando com a produção escrita de SB:

SB: When I first read *Death of a Boy* I was quite shocked with Ikemefuna's death by Okonkwo, a man who had brought him up as a son. Okonkwo did so because the Oracle of the hills had pronounced it. It is difficult for me to accept the fact of a God determining the death of an innocent boy.

Although I acknowledge Okonkwo's attitude as a result of his cultural values I admit feeling very uncomfortable while reading this story. On the other hand, what would Okonkwo's clan think about all the deaths in Brazil, as a result of robbery, murder, drug traffic, kidnapping? Is this a product of our culture?

Whenever we get in touch with other cultures we must try to understand the other's values but this is difficult to manage. Our beliefs are too deep inside us and this is what make the cultural differences such an obstacle for our understanding.

I would say that understanding cultural differences doesn't mean agreeing to the differences but to respect the diversity of concepts, perspectives, choices.

Nowadays what we look for is an integration among cultures, the approach of other peoples' culture through the similarities, without intention of changing the other's view, but to promote a natural integration where both sides negotiate equally.

Depreende-se do que foi dito a suposta expansão do olhar de SB. Não negamos que, até certo ponto, SB desafia o saber da experiência pessoal. Entretanto, o último parágrafo denota romantismo ao propor uma integração de culturas e negociação igualitárias. O perigo de tal integração não é abordado neste texto. Nessa linha de argumentação, Brady parafraseia Kanpol (2000:6) e proclama o *critical multiculturalism* que tem como prerrogativa certos cuidados, a saber:

This critical approach doesn't smother differences into sameness, but rather, seeks common critical ground that would allow equity, empowerment and excellence, for instance, to be placed within race, class and gender configuration...As a democratize imperative, critical multiculturalists seek justice in a system defined by them (Giroux, 1993; Maclaren, 1977) as having little justice.

Contudo, a questão do *multiculturalismo* vista como *sincretismo*, como forma de

respeitar as diferenças de cada comunidade, poderia desembocar numa estratégia de dominante sobre o dominado. Nessa aparente harmonia cultural, grupos de minorias, por serem fortemente coesos, poderiam desestabilizar o grupo dominante. Ambos, *multiculturalismo* e sincretismo, não passariam de formas disfarçadas de homogeneidade. É dessa perspectiva de pluralismo (=pluralism, Simon, 1992:25), de *melting pot* (McLaren, 2000b:213), que SB está falando. Ao universalizar essa vontade de pluralismo englobando todo o universo, SB ainda não se dá conta de que não se trata de diluir o ego, como postula Geertz (1989:107), não se trata de ...*conseguir uma comunhão de espíritos* ao negociar com uma outra cultura vista como exótica, mas sim tentar entender, como esta cultura significa. Com efeito, isso significaria entender que somos semelhantes na diferença; a semelhança acontece em meio às diferenças.

McLaren defende que o multiculturalismo crítico e de resistência situa-se num contexto mais amplo da teoria pós-moderna, ou seja, aquele que...*compreende a noção de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, nesse sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência...mas enfatiza a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados....o multiculturalismo de resistência...argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.* (McLaren, 2000a:123).

Da posição de professora, novos esclarecimentos foram feitos aos sujeitos como *feedback* das redações, pois acreditamos que a postura etnográfica poderá ser adotada mais rapidamente quando da aquisição formal de conhecimentos adequados no momento apropriado. Qualquer tentativa de retorno à identidade-pura anterior à leitura de *Death of a Boy* seria ilusória. SB, assim como tantos outros sujeitos, já se encontram num tempo-espaco de complexidade diversa, cuja identidade caracteriza-se pelo aspecto efêmero, pela descontinuidade, fragmentação e pelo deslocamento típico do agente pós-moderno que é coerentemente incoerente e capaz de transformar a história. São Hall e Gay (1996:4) que explicam esta noção:

It accepts that identities are never unified and late modern times, increasingly fragmented and fractures; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions. They are

subject to a radical historicization, and are constantly in the process of change and transformation.

Dentro da concepção de *hibridismo produtivo* defendido por Bhabha (1994:38), o sujeito pós-moderno experimenta um movimento de transição que acompanha a transformação social sem, entretanto, celebrar qualquer desfecho, visto que as condições sócio-históricas abrem-se e nunca estabelecem pontos de chegada. Para o referido autor, *a formação de identidade precisa ocorrer no terceiro espaço, o da tradução* (apud McLaren, 2000a:199), *em que os discursos da autenticidade e de essencialismos são desafiados.*

Entretanto, esse espaço não se encontra imune à inscrição em relações ideológicas de poder e privilégios. Em outras palavras, há aceitação de complexidades contingentes como características de um '*hibridismo* dotado de agenda política; de uma crítica social a serviço da justiça social (McLaren 2000b:96) que seja de responsabilidade ética coletiva'. A complexidade do sujeito social é sempre tensiva e caminha num *continuum*. É nessa atmosfera tensiva e conflituosa que SB e tantos outros aparentemente estão caminhando.

Ancorando-se no conceito de *sujeito coletivo* ou *personne* e no *sujeito individual* ou *moi*, in Mauss (Carriethers 1986: 234-256) e levando-se em consideração que todo *moi é personne*, esses sujeitos reconnectam-se ao contexto social *macro*, que transforma suas secularizações no início do debate em sujeitos mais declaradamente coletivo (ex.: ao fazerem alusão à violência do Brasil). Esse *olhar etnográfico* e de *sujeito pronominal* (Bhabha, 1994:56) tenta entender o outro a partir de suas bagagens culturais, não sendo, portanto, uma perspectiva neutra. Quando os sujeitos propõem entender outros valores ao serem expostos a uma cultura exótica, aparentemente esses sujeitos não estão preocupados em privilegiar uma perspectiva em detrimento de outra(s), uma vez que todas a são. Sugere-se que não é uma mera troca de posições.

Fazendo o caminho de volta, quando devolvi a SB os dois livros de Pearl Buck, esta disse-me que, quando criança, lera um deles e sofrera uma crise emocional por não conseguir aceitar o fato de que a mãe chinesa matava o filho imediatamente após o parto por não ter como amamentá-lo. Sem que o professor lhe perguntasse, SB adiantou que se lesse os livros com a postura de hoje, já não se sentiria tão perturbado. Como

resultado da pesquisa, um exemplo profícuo de perturbação despontou em mim com o depoimento desse sujeito:

...é que a gente não tem conhecimento, how many people have been killed, how much can we interfere without destroying the culture of these people?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar para o encerramento dessa investigação, concentro-me em reflexões que insistem em suspeitar (Ricoeur, 1978) das direções de meu fluxo de pensamento. Esse fluxo reclama uma multimodalidade para tentar exprimir idéias que meus dedos, meus olhos e as interfaces do ambiente a que pertenço não fornecem.

Nessa investigação, procurei inquisitivamente apoiar-me especialmente no processo de interpretação e da interação tanto dos sujeitos de pesquisa como da minha própria.

Como costuma ocorrer, a opacidade da linguagem seduzirá o leitor a interpretações diferentes daquelas apoiadas em meus dizeres, que, neste momento, apresentam-se em um tempo-espaco diferente ao existente no processo de pesquisa. É nesse interstício, presente desde a introdução deste trabalho, que a minha escrita tem resistido às pasteurizações acadêmicas. Ela tenta também evitar aliteraões do que foi dito e não-dito no que concerne às sempre harmoniosas e festejadas conclusões.

Mas o oposto também não nos apraz. Nem só de conflitos vivem os efeitos da dualidade ficção-realidade. Seria, neste minuto, minha vontade de sentir-me como um professor intelectual e um intelectual como professor? Aquele que assume efetivamente vínculos empregatícios sujeito a uma carga horária de trinta ou quarenta horas semanais em escola pública, sem comprometer a suposta carreira acadêmica? Não que não haja alguns contextos mais difíceis que outros (e assim sendo, difíceis sob que perspectiva?). Não que minha vontade demonstrasse melhor qualidade de pesquisa. Não se trata também simplesmente do fato de não haver, em quantidade ética, e com qualidade consideráveis, intelectuais trabalhando em escolas públicas de ensino

fundamental e médio. É que a complexidade da história e do homem, nela inserido requer um vínculo ainda mais forte abrangendo a teoria e a prática.

É possível que tais considerações insinuem uma busca constante de *completude* ou que isso possa reverberar em *ansiedade* da minha parte. Lançarei, pois, como consequência, uma proposta: deve haver diferentes tonalidades de ambos os fatores, ou seja, vontade de completude e ansiedade, e ainda mais importante é que isso poderá ser **produtivo**. Afinal, o que freqüentemente produzimos por conta de uma aparente ansiedade, normalidade ou calma, revela apenas uma das possíveis causas, existindo necessariamente outras.

A “vaidade” acadêmica, humana, de transformar os meios existentes, gera muitas vezes efeitos contrários aos idealizados. Foi desta forma que atuei na minha práxis pedagógica, como demonstrei na página 10. Estava na ocasião imbuída de um pensamento estereotipado tratando-se da concepção de *leitura*, ou seja, aquela que se mostra sitiada, ameaçada, neurotizada, dividida, seviciada e finalmente refém de uma situação que só poderia agravar-se. Aquela situação de leitura, cuja ênfase está quase sempre locada à decodificação do texto como depositário de dados e de informações, tentando resgatar ilusoriamente um sentido original, e não como oportunidade de constante construção e reconstrução de sentidos/conhecimento.

O processo de investigação da leitura dos sujeitos, relacionado aos diversos textos discutidos, demonstrou que umas das possíveis causas da hipertrofia geral de tais sujeitos fundamenta-se em seus *loci de enunciação* (Bhabha, 1994) de cunho positivista (Comte 1935). Daí partiu a professora para a sala-de-aula com um exército de materiais e teorias, acreditando poder fazer milagres com a dialética, em doses homeopáticas, outras vezes cavalares. A situação agrava-se ainda mais quando refletimos sobre as grandes metáforas *Educating Rita* e *My Fair Lady*, como sendo as instituições IPLI e UBI. Minha figura de professor representando, inúmeras vezes, a de Frank e Higgins dos respectivos filmes e da própria SE (resistência, em maior ou menor grau). A minha suposta liberdade para subversão e agência enveredou para contradições à medida que reproduzi os paradigmas por elas impostos (ex.: controle de qualidade total, crença em resultados lingüísticos certos e crença na ideologia subjacente à língua inglesa).

Dos depoimentos coletados, não raro obtive interpretações aparentemente esperadas, donde um leitor poderia indagar se isso não poderia ser interpretado como um encontro marcado com um modelo interpretativo conduzido e/ou induzido por minhas interações. Talvez, mas não necessariamente. Apelo para as palavras de Mignolo (2000:150): *thinking has no particular origin in any particular culture*. O papel do professor como mercador de conhecimento também deverá ter o seu momento, desde que esteja aberto às inovações e contingências, sem garantias de sucesso.

Que diferença, se é que houve alguma, fiz, visitando a vida de tais sujeitos de pesquisa? Provavelmente, na prática, pouco. É nesse instante que a minha experiência recente, de um mês, como professora de universidade, no curso de letras, faz oscilar minha esperança. Quando teci críticas à SR (p. 55) quando a mesma disse que seus alunos estavam limpos para irem ao MacDonald's, considerei suas considerações discriminatórias e irrelevantes. Vejo-me agora, todavia, na referida universidade, tendo de interagir com alguns aprendizes cujos hábitos e cheiros estão longe de ser toleráveis. Tenho consciência de que a educação não pode dar conta de tudo. Mas como ficaria a questão da higiene pessoal em aprendizes-adultos e o papel do educador? Será que esse é um fator que pode ser ignorado? Absolutamente, por mais banal que isso possa ser. Pior que 'aromas', é a atitude resistente de certos aprendizes às transformações, mormente quando estes custeiam o curso.

Durante o processo de criticidade, a aparente resistência e reprodução crítica que tanto eu como alguns sujeitos de pesquisa demonstraram, já exerceram, na maioria das vezes, inegáveis transformações. Afinal, estou inserida num projeto de pesquisa acadêmica que enfoca *letramento crítico* sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Graças às sugestões dela é que pude revisitar o meu projeto inicial de pesquisa, sofrendo, também, uma *ruptura* no meu próprio desenvolvimento crítico. Finalizo esse trabalho com renovada resistência, mas, ao mesmo tempo, querendo ceder ao inimigo. Nada como uma contingência. Nada como uma confissão, mesmo sabendo-se que há um preço a pagar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHEBE, C. **Things Fall Apart**. New York, Alfred A. Knopf. Inc., 1958.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- ANDERSEN, R. **Consumer Culture and TV Programming**. London, Westview Press, 1998.
- ARANHA, M. H. B. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Editora Moderna, 1996.
- ARBIB, M. & HESSE, M. **The Construction of Reality**. Cambridge, Cambridge University Press, p. 52-196, 1987.
- ARONOWITZ, S & GIROUX, H. **Education Still Under Siege**. Londres, Bergin & Garvey, 1993.
- _____. **Postmodern Education. Politics, Culture, Social Criticism**. Minneapolis, London, University of Minnesota Press, 1997.
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Austin, University of Texas Press, 2002.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 9º ed., 1999.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BALLASTER, R. BEETHAM, M., FRAZER, E, HEBRON, S. (org.) **Women's Worlds. Ideology, Femininity And The Woman's Magazine**. London, Macmillan, 1991.

BHABHA, H. K. **The Location of Culture**. London and New York, Routledge, 1994.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade Em Torno de Bakhtin**. São Paulo, EDUSP, 1994.

BELLEI, S. **Pós-Colonialismo, Culturas em Diálogo**. Ilha do desterro, nº 40, 2001.

BRADY, J. **Teacher Education and the Multinational Dilemma. A 'Critical' Thinking Response**, 1997. <http://www.wmc.edu/academics/library/pub/jcp/issuel-2/kanpol-brady.html>. Acesso em: 16 outubro/2002.

BRAIT, B. A Natureza Dialógica da Linguagem: Formas e Graus de representação Dessa Dimensão Constitutiva. IN: FARACO, C. A., TEZZA, C. CASTRO, G. (orgs.), **Diálogos com Bakhtin**. Campinas, Editora UFPR, 2001.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2001.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 4º ed., 1974.

_____. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. São Paulo, Edusp, 2º ed., 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand do Brasil, 1989.

_____. **Escritos de Educação**. São Paulo, Editora Vozes, 1998.

_____. 'Symbolic Power'. IN: **Critique of Anthropology**. 4: 13/14, 1979.

_____. **Outline of Theory and Practice. London**. Cambridge University Press, 1977b, 1977.

_____. **Sobre A Televisão. Seguido de A Influência Do Jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. Maria Lúcia Machado (trad.), 1997.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro, Livraria

Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, H. N. **Introdução á Análise do Discurso**. Campinas, Editora da Unicamp, 1991.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Diálogica da Linguagem. IN: BRAIT, B. (org.), **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

_____.PCN's, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da textualidade. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo, EDUC e Mercado de Letras, 2000.

BREDO, E.; FEINBERG, W. The Positivist Approach to Social and Educational Research. IN: **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia, Temple University Press, p. 13- 27, 1982.

BRYDON, D.Global Designs, Postcolonial Critiques Rethinking Canada in Dialogue with Diaspora.IN: **Ilha do Desterro**, nº 40, 2001.

BUTLER, C. **Interpretation Deconstruction and Ideology**. Oxford, Clarendon Press, 1998.

_____.**Excitable Speech: a politics of the performative**. London: Routledge, 1997.

_____.**Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**. Cadernos Pagú, nº 11, 1998.

CARMAGNANI, A. M. G. **A Argumentação e o Discurso Jornalístico: A Questão da Heterogeneidade em Jornais Ingleses e Brasileiros**. Tese de Doutorado Inédita. São Paulo, PUC, 1996.

CARMAGNANI, A. M. G. As Escolas de Línguas e o Discurso Publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. IN: Carmagnani, A. M. G.; Grigoletto, M. (orgs.), **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo, Humanitas, p.111-134, 2001.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 2000.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico**. São Paulo: Pioneira Thomon Learning,

2001.

CARRITHERS, M., COLLINS, S. LUKES, S. (eds.) **The Category of the Person: Anthropology, Philosophy, History**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. IN: Almeida Filho, J. C. P. (org.) **O Professor de língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms – Research on Teaching and Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

CLASTRES, P. **A Sociedade Contra o Estado**. São Paulo, Editora Francisco Alves, 1978.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (ed.) **Writing Culture**. The poetics and Politics of Ethnography. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1986.

COMTE. A. **Discurso Sobre o Espírito Positivo**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1935.

CULLER, J. **On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism**. New York, Cornell University Press, 1994.

DERRIDA, J. **Of Grammatology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

_____. **Writing and Difference**. Chicago, The University of Chicago Press, 1978.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

EAGLETON, T. **Ideology: an introduction**. London, New York: Verso, 1991.

EDWARDS, R. & USHER, R. **Globalisation and pedagogy: space, place and identity**. London, Routledge, 2000.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. IN: WITTRICK, M., C. (ed.), **Handbook of Research on Teaching**. Third edition. New

York, Macmillan Publishing Company, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge, Polity Press, 1994.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; BRAIT, E.; RONCARI, L.; BERNARDI, R. M. **Uma Introdução a Bakhtin**. Curitiba, Editora Hatier, 1988.

FISH, S. **Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities**. Harvard, Harvard University Press, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. História da violência nas prisões**. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. São Paulo, Editora Forence Universitária, 2002.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FOWLER, R. **Language in the News. Discourse and Ideology in the Press**. London and New York, Routledge, 1999.

FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (eds.) **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1994.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation**. London, Edward Arnold, 1985.

GARDNER, M. **The Dialogics of Critique: MM Bakhtin and the theory of ideology**, London, Routledge, 1992.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da Educação Brasileira**. São Paulo, Manole, 2003.

GIROUX, H. **Border Crossings – Cultural Workers and the Politics of Education**. New York, Routledge, 1992.

_____. **Os Professores Como Intelectuais**. São Paulo, Artmed Editora, 1997.

_____. **Pedagogia Radical; Subsídios**. São Paulo, Cortez Editora, 1983.

_____. **Ideology Culture & The Process of Schooling**. Philadelphia, Temple University Press, 1981.

GIROUX, H. (ed.) **Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries**. Albany, State University of New York Press, 1991.

GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo, Editora UNESP, 1991.

GRIGOLETTO, M. A Desconstrução do Signo e a Ilusão da trama. IN: Arrojo, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas, Pontes, p. 31-34, 1992.

GUIRADO, M. **Psicanálise e Análise do Discurso; matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo, Summus, 1995.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

HALL, S. & GAY, P. D. **Questions of Cultural Identity**. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications, 1996.

HARTLEY, J. **Understanding News**. London and New York, Routledge, 1995.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Massachusetts, The MIT Press, 2000.

JENKINS, R. **Pierre Bourdieu**. London and New York, Routledge, 1996.

KELLNER, D. **Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between The Modern And The Postmodern**. London and New York, Routledge, 1995.

KINCHELOE, J. L., **A Formação do Professor como Compromisso Político. Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre Artes Médicas, 1997.

KOMEY, E. A. & MPHAHLELE, E. (eds) **Modern African Stories**. London,

Faber and Faber, 1966.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, Sagra – D. C. Luzzatto Editores, 1996.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford, Oxford University Press, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

MCCLEARY, L., E. **Opening Statement: Changing Perspectives in EFL**, 2001. http://wac.colostate.edu/aw/forums/fall2001/maccleary_opneing.htm. Acesso em 25 março 2003.

MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000b.

MCLAREN, P., FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

MENDES, D. T. **Filosofia da Educação Brasileira**. São Paulo, Civilização Brasileira, 1998.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O Rato Que Ruge: O Discurso Crítico-Literário Pós-Colonial Como Suplemento**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1992.

_____. O Conflito de Vozes na Sala de Aula. IN: Coracini, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1995.

_____. Para uma ecologia da escrita indígena: a

escrita multimodal kaxinawá. IN: Signorini, Inês (org.), **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

MIGNOLO, W. **Local Histories, Global Designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton, Princetown University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. M. **O Aspecto Ideologizante Do Ensino De Língua Inglesa No Brasil**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC, 1991.

_____. **Linguagem e Leitura da Realidade: outros olhos e outras vozes**. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 1999.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita; repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2001.

MUMFORD, L. S. **Feminist Theory and Television Studies**, 1998. IN: GERAGHTY, C. & LUSTED, D. (eds.) **The Television Studies Book**. London, Edward Arnold, 1998.

NUNAN, D. **Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action**. London, Prentice-Hall, 1989.

_____. **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

_____. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, MARTA K. D. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento Um processo Sócio-Histórico**. Editora Scipione, São Paulo, 1993.

_____. **A Questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico**. IN: Nogueira, A. L.; Smolka, A. L.; Souza, D. T. R.; Teixeira, E.; Amaral, L. A.; Macedo, L.; Góes, M. C. F.; Proença, M.; Oliveira, M. K.; Sawaya, S. M.; Rego, T. C.; Araújo, U. F.; Arantes, V. A.; Taille, Y. **Psicologia, Educação e As temáticas da Vida Contemporânea**. Editora Moderna, São Paulo, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1999.

OXFORD, R. & CHRISTIE, S. (eds) **Tapestry Listening Speaking 3**, Boston, Heinle & Heinle Publishers, 2000.

PÊCHEUX, M. **O Discurso; Estrutura ou Acontecimento**. Campinas, Pontes, 1997.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English As An International Language**. Londres, Nova Iorque, Longman, 1994.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford, Oxford University Press, 1987.

POWEL, J. **Derrida for Beginners**. New York, Writers and Readers Publishing Inc., 1997.

RAJAGOPALAN, K. O Significado e Sua Gênese: Algumas Anotações Avulsas. IN: ARROJO, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas, Editora Pontes, 1992.

_____.O Conceito de Interpretação na Lingüística: Seus Alicerces e seus Desafios. IN: ARROJO, R. (org.), **O Signo Desconstruído**. Campinas, Editora Pontes, 1992.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis**. Cambridge. Cambridge University Press, 1986.

RICOEUR, P. **Da Interpretação: Ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1977.

_____.**O Conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1978.

_____.**Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____.**O Discurso da Ação**. Lisboa, Edições 70, 1988.

_____.**Teoria da Interpretação**. Rio de Janeiro, Edições 70, 1976.

ROCCO, M. T. F. **Literatura/Ensino: Uma Problemática**. São Paulo, Editora Ática, 1981.

_____. **Linguagem Autoritária; Televisão e Persuasão**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.

ROJO, R. Os PCN's, As práticas de Linguagem (Dentro e Fora da Sala de Aula) e a Formação de Professores. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo, EDUC e Mercado de Letras, 2000.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira; Estrutura e Sistema**. São Paulo, Editora Saraiva, 1981.

_____. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo, Editora Cortez, 1980.

_____. **Filosofia da Educação Brasileira**. São Paulo, Editora Civilização Brasileira, 1995.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo, Editora Cortez, 1992.

_____. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania**. São Paulo, FTD, 1994.

SILVA, T. T. (org.); Hall, S. & Woodward, K. **Identidade e Diferença**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da (org.) **Pedagogia dos Monstros. Os Prazeres e os Perigos da Confusão de Fronteiras**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade. Uma Introdução à Teoria do Currículo**. Belo horizonte, Editora Autêntica, 1999b.

_____. **Identidades Terminais. As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política**. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

_____. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. D, & MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

SIMON, R. **Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility**. New York, Westport, Londres, Bergin & Garvey, 1992.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. Florida, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1979.

STEVIK, E. W. **Working with Teaching Methods: What's at Stake?** Toronto, Heinle & Heinle Publishers, 1998.

SYNDERS, G. **Alunos Felizes; Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Para Onde Vão As Pedagogias Não Diretivas?** Lisboa, Moraes Editores, 1974.

TOLLEFSON, J. W. (ed.) **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London & New York, Routledge, 1994.

VALDÉS, M. J. **Hermeneutics of Poetic Sense: Critical Studies of Literature, Cinema and Cultural History**. Toronto, University of Toronto Press, 1998.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research**. London, Longman, 1988.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O Nativo Relativo. **IN: Mana** vol. 8, nº 1, 2002.

_____. Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. **IN: LAMBEK, M. Anthropology and Religion**. London, Blackwells, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials, **IN: TESOL Quarterly** 22, p. 575-592, 1988.

WHITE, H. **Meta-História. A Imaginação Histórica do Século XIX**. São Paulo, Editora, Edusp. Tradução: José Laurêncio de Melo, 1995.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura; Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

ANEXOS

SUMÁRIO DOS ANEXOS

1. Exams are not the measure of a child, so let's ditch them.....an 1	
1.1. Jornal: <i>The Sunday Times</i> – Junho 6, 2002.	
2. Tunning in: 'Do we really need to know?'an 2	
Livro e Video Cassete: OXFORD, R. L. & CHRISTIE, S. (Eds.) (2000) <i>Tapestry Listening & Speaking</i> 3. Boston: Heinle & Heinle Publishers.	
3. Institutional and Accessed Voices: Verbal Structures.....an 3	
3.1. Livro: HARTLEY, J. (1995) <i>Understanding News</i> . London and New York: Routledge.	
4. Why hate America?.....an 4	
4.1. Revista: <i>Newsweek</i> , setembro 9, 2002.	
5. An Apology from an Arab.....an 5	
5.1. Revista: <i>Time</i> , setembro 9, 2002.	
6. 'The State of the Union Address 'We're Winning the War on Terror'an 6	
6.1. Revista: <i>Speak Up</i> , Ano XV, nº 180.	
7. Por que Somos Odiados?.....an 7	
7.1. Fonte: http://www.brics.dk/~pbo/howto/comoDominar-GENO1.html .	
8. Capa da revista <i>Cosmopolitan</i>an 8	
8.1. Revista: <i>Cosmopolitan</i> – Abril, 2001.	
8.2. Texto introdutório.....an 9	
8.3. Fotografia do referido homem.....an 10	
8.4. Texto das características de cada signo.....an 11	
9. Capa da revista <i>Nova Cosmopolitan</i>an 12	
9.1. Revista: <i>Nova Cosmopolitan</i> – Abril, 2001.	
9.2. Texto introdutório.....an 13	
9.3. Fotografia do referido homem.....an 14	

9.4. Texto das características de cada signo.....an 15

10. Conto: Death of a Boy.....an 16

10.1. Livro: KOMEY, E., A. & MPHAHLELE, E. (Eds.) (1966) *Modern African Stories*. London: Faber and Faber.

Exams are not the measure of a child, so let's ditch them

Right, class, settle down. This will be a very short examination — one question only — and you have five seconds to provide the answer. How many tests must a child sit between starting school and finishing: 105, 82 or 56? Okay, time up. And the answer is: any of the above. The alternative answer (this being the era of sloppy exam papers) is: too many. Both answers are correct. So let's change the question and ask a better one. Why so many? Or an even better one: have we lost sight of what education is all about?

Before we try to answer those let us look at what is happening to our over-tested children. At the age of seven a child must do four tests: maths, reading, spelling and writing. By the end of A-levels the total will be 56. But those are only the public examinations or tests called for by the national curriculum, which almost all pupils must take. Most schools opt for many more, which can take the final figure above the 100 mark.

Why would they do that when head teachers across the land say they can scarcely cope as it is? Because they are afraid that if they don't, their young charges will not be sufficiently practised in the art of passing exams and will fail when the big tests arrive. In other words, the point of school has become the sitting and passing of exams. This is crazy.

It is odder still, given that until relatively recently scarcely anyone in education had a good word to say for exams. They were the unwelcome legacy of the Victorian schoolroom in which children sat in neat rows and learnt by rote. What a terrible betrayal of a child's imagination and creativity, everyone said. Surely it was obvious that exams proved only how good some children were at performing a particular trick on a particular day. They said nothing about the child's innate intelligence or even the breadth of his knowledge.

History, they said, was full of people who had achieved great things and who had never passed an exam in their lives. Even as a test of memory exams were irrelevant. Who needs to remember things when we can click on a mouse and retrieve more information than 1,000 Einsteins could store in their brains? They are little "better for testing a child's ability to think. They might show whether he had grasped a mathematical theory but what about history or English? What could possibly be the value of mugging up a few pre-scripted essays for the topics the teacher reckons are most likely to come up? They'll have been forgotten a few weeks later anyway.

Good teachers knew that most exams were a waste of time. The way of the future was continual assessment. Let the child show what he could do over a full term

or, better still, a full year. Away with the tyranny of the examination room and its ticking clock.

So what happened: how come that we have moved from that to this?

I'm sorry to say that people like me in the interviewing business are partly to blame. Whenever a problem arises and we get a government minister in our sights

we end up, one way or another, asking the same question: "So what are you going to do about it?"

In a different, more sensible world the politicians might say: "Dunno really. We've done what we can. We've taken your taxes and spent the money on school buildings, books, equipment and teachers. We've made sure the teachers get the best possible training. Now it's up to them." But that won't do any longer.

Jim Callaghan was the first prime minister to air the thought that perhaps teaching was too important to be left to the teachers. That was in 1976, in the days when Britain seemed to be set on a path of terminal decline. The bosses spent too much time on their golf courses or taking long lunches and whining about the unions. The union leaders spent too much time finding new reasons to bring the lads out on strike. The nation was a leaky old tub swamped in the wake of our old enemies, Germany and Japan, who were powering ahead with their thriving economies.

The deeper worry was that we were no longer competitive — and never would be — because our children were not being properly educated. Sunny Jim declared that something must be done. The

John Humphrys

are stuck in surrounding trees or poking up from the forest floor they will find ways of persuading us that they are smack in the bull's-eye. "Yes, I know you think you still can't get an operation/walk the streets without fear/find a decent school for your kids... but look at the way we've been meeting our targets for health/policing/education. Trust me, we're meeting our targets."

Then there are league tables. These can indeed be useful for parents who want the best education for their children. Exams are indispensable to league tables. They become the measure of everything and parents are surprised these days to find themselves poring over league tables wondering what to do for the best.

This is a familiar process in our culture. Marxists had an ugly word for it: commodification. You take something infinitely complex with all sorts of values, many of which cannot be put on a scale and measured, and convert it into a commodity whose only recognised value is its price. In a different age education had many values, only one of which was that it helped you to get a decent job. In the modern competitive world, education is reduced to what can be measured in exam

results. Tim Baddeley, the head of languages at a school in Somerset, calls it "industrial education".

Who gains from all this? The politicians, for starters. They can use the statistics to "prove" that things are improving. Then there are the examining boards, who may make silly mistakes but who benefit from the extra business. Some schools work the system to their advantage: the more pupils their good results attract, the higher their income. They might even become "beacon" schools and get still more cash. Some teachers, with their performance-related pay, may gain.

The biggest winners are in the cramming industry. Private tutors have never been in such demand. This makes a nonsense of the whole business. If a school produces good results because most of its parents can afford private tuition, then the league tables become meaningless. They are also devalued when teachers cheat by helping children answer their papers. It's impossible to say how much of it goes on, but the Sats results over the past seven years suggest great improvements in literacy and numeracy which are not always borne out by independent research. I suppose continuous assessment, the teachers' preferred method, is open to similar abuse.

Who loses from all this? The schools who do not cheat and who have to face much higher bills in examination fees; a typical secondary school might have to fork out an extra £20,000 a year. The teachers who feel their vocation is being stolen from them; instead of teaching they must become administrators of an educational process.

But the biggest losers, it goes without saying, are the children. It is desperately sad to talk to children who seem to spend half their young lives worrying about the next set of exams and measuring their success only by those results.

Teachers have earned a reputation over the past few years for complaining too much, but that doesn't mean they are wrong on this. There are too many tests. Get rid of Sats for seven-year-olds. Scrapping the AS-levels would be popular, too. But why not an even more dramatic change? Scrap the GCSEs. Give 14-year-olds tests and then offer them a real choice between going down an academic road and a vocational road. Three years in a revised sixth form would enable the more academically able children to do a broader range of subjects.

But don't hold your breath. Politicians are terrified that if they scrap long-standing exams they will be seen as soft. Remember the fuss over changing A-levels — the supposed "gold star" of examinations?

Sure there would be a row. But, unlike many, this would be a row worth having.

Is this education? Children need much more than exams

john.humphrys@sunday-times.co.uk

TUNING IN: "Do We Really Need to Know?"

You will see the opening section of a program called *Crossfire*. On this program, people debate current events and issues. Before you watch the clip, talk with a partner and answer these questions.

What kind of information do you think people truly need to know about politicians before they vote?

Have you ever refused to vote for someone because of something you learned about his or her personal life?

The topic of this excerpt is whether or not the press should reveal private information about politicians. As you listen, circle the correct answers to the question about the remarks by Pat Buchanan, one of the commentators on *Crossfire*.

1. Why does reporter Jennet Conant feel that the story she wrote about a politician and his marriage was something people should know about?
 - a) because it is important for politicians to be happily married
 - b) because the politician was powerful and popular, and the story had been around for years without becoming public knowledge
 - c) because the politician lied about his marriage
2. What does Mayor Giuliani think people should do with Jennet Conant's article?
 - a) read it carefully and try to decide if it is true
 - b) ignore it because the article is unfair
 - c) throw it in the trash
3. Who are the two political figures mentioned in this program?
 - a) the mayor of New York City and the governor of New York
 - b) the governor of New York City and the president of the United States
 - c) the mayor of New York City and the president of the United States
4. What does the story about Rudy Giuliani allege (claim is true)?
 - a) that he has been having an affair for three years and his wife plans to leave him
 - b) that he has had affairs with a lot of women
 - c) that his wife is having an affair and plans to leave him
5. Which two magazines are mentioned?
 - a) *Vanity Fair* and *Time*
 - b) *Time* and *Newsweek*
 - c) *Vanity Fair* and *Newsweek*

B The *correspondent* or commentator (in this case the Political Correspondent, Rodney Foster), who sets the topic in context and explains its significance.

C The *film report* (there are two in this story) which presents images and 'actuality' from 'out there' at the street level of experience.

Visually the story is signified by four *modes of presentation*:

1. The '*talking head*' (see pic. 10.1) Not just the newsreader, but also the correspondent invariably gets this 'neutral' treatment except that the correspondent is differentiated by the addition of both graphics and nomination.

2. *Graphics* (including animation, computer-displays etc.). These can fill the screen with voice-over supplying the commentary (pic. 10.2), or they can be used 'behind' the talking head, as in our story, where the correspondent is placed slightly right of centre, with a graphic depicting a line-drawing of Big Ben over the word POLITICS 'behind' his shoulder left of screen (shot 10.3).

2a. A sub category is the *still photograph* held full-frame (shot 10.23).

3. *Nomination* The captions or verbal introductions which literally name participants in the news: usually reporters (shot 10.14). Individuals from 'outside' the news are also nominated, usually by a caption superimposed over an interview (shot 10.8). This kind of nominating, according to Brunsdon and Morley (whose term it is) is for

cluding the audience in as to the identity of extra-programme participants or interviewees; establishing their 'status' (expert, eyewitness, etc.) and their right/competence to speak on the topic in question – thus establishing their proposed degree of 'credibility/authority' within the discourse. (Brunsdon and Morley 1978, p. 59)

4. *Actuality* The film (or ENG – Electronic News Gathering) report. The backbone of TV news, so it is hardly surprising there are three sub-categories of presentation modes:

4a. *Film with voice-over* where reporter does not appear in the film;

108

4b. *The stake-out* (shot 10.14) where the reporter addresses his commentary direct to camera;

4c. The *vox pop* (see p. 90 and shots 10.17 and 18) in which the interviewee is usually seen talking full frame, to an unseen reporter outside camera shot. Vox pop interviewees are almost never nominated.

On the subject of modes of presentation, it is interesting to note that the news never (in my experience) uses one of the most familiar and characteristic television modes of presentation, the studio discussion. This is a pleasure news editors do without because of their commitment to a separation of 'fact' from 'opinion'. The ideological productivity of the separation is obvious – if the news defines its content as facts and 'hard information', carefully excluding set-ups that *look like* forums for opinion, then, logically, whatever you see on the news is information, it is not the arbitrary opinion of the reporter or anyone else. Similarly, the news keeps 'faction' – fictionalized fact – at bay. The 'dramatic reconstruction' is a staple of documentary usage, but the only reconstructions you see on the news are the ones staged by the constabulary, in which policemen stumble through a rape-murder victim's last walk through the neighbourhood.

Institutional and accessed voices: verbal structures

Given these visual elements, it follows that the predominant *voices* of the news are those of the newsreader(s), the correspondents(s) and the various reporters on location. However, these are by no means the only voices we hear. The familiar cast of elite persons are often called upon to have their say, and there can be contributions from lesser-known people who are either representatives of particular parties or groups involved in a story, or selected for vox pops. However, none of these voices simply speaks. They are all subordinate to the overall structure of a story as presented by the professional broadcasters.

In other words, they function very similarly to the way spoken dialogue functions in a novel: it advances the narrative, but it seems to be 'privileged' by not being simply the voice or opinion of the author. In a novel, it is easier to see the paradox. Even though the dialogue 'belongs' to the characters who speak it, it is *produced* by the author. In television news the same principle holds. Whatever an individual character may say, its meaning will be determined not

109

by his or her intentions or situation, but by the placing of the interview in the overall context of the story. The terms s/he uses may be taken up approvingly, or be contradicted and appear to be cynical, shortsighted or bloody-minded.

Further, the things some people say in interviews, or are quoted as saying, can perform the important task of making sense of a story in terms that are denied to the 'impartial' professionals. If the Prime Minister says a strike is the work of an 'irresponsible minority', then so be it, but the BBC cannot on its own behalf say any such thing. However, by using the quotation, the BBC can make sense of the strike in these terms.

All the individual voices, like individual notes in a musical score, are then orchestrated together within the overall news story. The effect of this on the narrative is to provide it with authenticity, the *reality effect*. This is not to say that outside voices are simply accepted into the narrative as 'right', or as definitive. Far from it. All quoted material or interviewed voices are treated as highly provisional in status. They are open to re-interpretation in the light of the other voices in the story, particularly those of the professionals themselves. We can distinguish the professional from the outsider by identifying two voices: the institutional voice and the accessed voice.

The institutional voice

The only voices which are fully 'naturalized' are those of the news-readers, correspondents and (with certain exceptions) the reporters on location. These voices deny their constructed, provisional status — the things they say are said as if they were completely transparent. 'Reality' simply appears through them.

One of the tasks to be performed in any news programme, then, is to separate out the two kinds of voice, simultaneously 'marking' each type. When quotations are used, the marking of accessed voices is done by a conventionalized code of intonation-change. Hence, in our story, Angela Rippon (the newsreader) says, 'In the Commons the Prime Minister urged the strikers to "go back to work" while negotiations could continue on what he called a "proper basis".'

The phrases 'go back to work' and 'proper basis' are uttered, as it were, in quotation marks, and the quotation is further separated by stressing that the words 'belong' to the Prime Minister. The effect of this procedure, of course, is to naturalize all the parts of the discourse that are *not* in quotation marks. The viewer is offered the

110

chance to interpret the quoted material in the light of what is known about the original speaker, but the institutional voice isn't quoting anything except reality.

The accessed voice

Similarly, accessed voices which take the form of interviews or on-the-spot comments are separated from the reporter's own account. There is a code of 'being interviewed': the individual is filmed in close-up, but never addresses his or her remarks directly to camera; instead, s/he appears to be talking to the unseen reporter, who is stationed discreetly off-camera. On the other hand, when reporters are seen on camera, it is always to address their remarks directly to 'us': they don't need to be accessed *through* an institutional mediator. This is the technique I've called the 'stake-out' (following American terminology).

There are some accessed voices, however, which don't appear in their own guise, but rather in that of the institutional voice itself. These are the voices who issue press releases. There is absolutely no way of telling in detail from the news broadcast itself how much of a newsreader's or reporter's script is written by the news organization and how much comes from press releases. By their very nature press releases cannot be impartial — they present the case of whatever organization issues them. There have been constant complaints in Northern Ireland, for example, that the coverage of events there is uncannily similar to versions emanating from the army, RUC or Northern Ireland Office. In a rare discussion by a working journalist of this issue, the *Guardian's* Simon Hoggart reported in *New Society* that:

Most journalists working in Northern Ireland are almost completely dependent on this [army] information service (and the smaller one run by the police), simply because there is no other source for news of day-to-day violence. This means that the army has the immense advantage of getting the first word, and it is left up to the integrity of the journalist to check that word one. Some do, some don't. Most only check when there is time or the incident looks like becoming controversial, and a few hardly bother at all. When the British press prints an account of an incident as if it were an established fact, and it is clear that the reporter himself (*sic*) is not on the spot, it is a 99 per cent cer-

111

tainty that it is the army's version that is being given. (*New Society*, 11 October 1973)

The advantage gained for such versions in being presented as the institutional voice is enormous. Their particular view is signified on screen in such a way that it looks like *the* view, the natural fact.

Meanwhile, back in the studio, there is another curious device for separating out the identifiably accessed voice, namely the 'noddy' (see pic. 8). This is where a reporter sits in a corner of the location

8 *The noddy: who is the interviewer, who is the accessed voice?* (*The home affairs correspondent and Dr David Wardele on 'News at Ten'*, 7 January 1976)

where an interview is being held, and — with an expression of encouraging attentiveness — nods. These nods are later inserted into the film wherever there is an edited cut in the interview. The device is interesting because it performs contradictory functions. On the one hand it artificially 'naturalizes' the interview, making it look like a conversation between equals (and not like an edited selection); but on the other hand it reminds 'us' that the interviewer is there asking questions on our behalf, and that the status of the interviewee's comments is precisely that they are being listened to — they are not free-standing. In short, whilst accessing the voice, the institution simultaneously *appropriates* (steals) it.

Just as there is a code of being interviewed, so there is a code of interviewing. Interviews are visually of two kinds, either in a *studio* (or studio-like surroundings), or *on the spot*. The consequences of these two forms on the production of meaning can be decisive. As Walton and Davis argue, with reference to the coverage of industrial disputes,

112

Although in the news as a whole there is the semblance of balance between the 'two sides', they appear in different contexts. Workers are more likely to be interviewed in groups, in the street, in noisy surroundings etc., while management are more likely to be filmed in surroundings which help to lend authority to their statements. . . . Workers tend to be stereotypically filmed by the factory gates or on a picket line. They are rarely accorded a studio and almost never shot talking directly face on to camera — as those of 'higher' status are. (1977, pp. 129-30)

In short, and as the Annan Report (1977) commented in response to the research on which these arguments are based (see Glasgow Media Group, 1976 and 1980), 'Management statements were treated as "facts", whereas the unions were depicted as being involved in "events"' (Annan Report, p. 272).

Verbally, interviews usually take one of three forms. I have distinguished them on the basis of the type of question used to elicit a comment from the interviewee. But again it is noteworthy that some groups of interviewees get asked only one type of question, whereas others — perhaps involved in the same news event — get a different type. The three types are:

1. *How does it feel. . . ?* The standard 'Nationwide' vox pop question. What is the experience you're part of like for you as an individual? Tell us your emotions. An example of the absurd lengths to which this question can be taken occurred in the BBC's flagship science programme, 'Horizon', screened in November 1980. The programme set out to investigate whether there is a 'scientific' basis to astrology. It traced the astrologer who had predicted that a 'spy' would be unearthed within Buckingham Palace. In the light of the subsequent discovery of Anthony Blunt's activities, the obvious question to the astrologer concerned would be 'how did you do it?', 'What other successes do you claim?', etc. But the actual question asked was — 'How does it feel to be the man who. . . ?' This question accords well with the news value of personalization, of course, and it is very common when 'ordinary people' are interviewed.

2. *Isn't it. . . ?* This is the question designed to let the interviewee get on with the statement of his or her case, in their own terms. Used for 'experts' who have been wheeled in to explain a particular issue, it is also common when the 'expert' in question is the high-prestige management 'spokesman' in an industrial dispute.

113

3. *But surely...* The classic 'tough' question, which is put 'on our behalf' to public figures who are trying to make their case in their own terms, but are reminded by the interviewer of other priorities, other ways of looking at the issue. Sir Robin Day is widely associated with this type of question, which he puts on our behalf to Prime Ministers, but it is also frequently found on a humbler level — that of the picket line. In our 'Nine O'Clock News', it is the only question we hear being put to a NUPE union shop steward. He is interviewed on-the-spot, as you would expect, and the question is not about the reasons for the dispute, or the nature of the claim, or even about the union's tactics. It is: 'But surely this sort of action isn't going to gain a lot of public sympathy?'

9. *How to be interviewed:* On the left, a junior doctor spells out the government's inadequacies in the comfort of a studio interview. Responding to a series of 'isn't it' questions, he puts the government 'on probation' ('News at Ten', 7 January 1976). On the right, a NUPE shop-steward from the same health service is involved in the same activity — seeking a pay rise for his members. But he is placed, semiotically, out in the cold.

Despite the care with which institutional and accessed voices are marked and separated from each other, there is a higher level of organization of the material in which they are re-integrated. This is at the level of the news-narrative as a whole. At this level, all the voices contribute to the production of the reality effect. The story as a whole is 'about' all that is included in it, no matter what the origin of particular statements. Indeed, the credibility of the news story depends on 'knitting together' the apparently transparent, neutral discourse of the institutional voices and the contending

mélée of accessed voices. What the story means, then, depends on the successful integration of a known and trusted institutional discourse and an 'authentic' representation of the 'factual' world of phenomena 'out there'.

News narrative: fact and fiction

One of the most interesting consequences of this narrative structure of the news is that it bears a very close resemblance to the structure of certain key types of television fiction, especially the police series. In these, it is normal for the 'heroes' like Regan and Carter in 'The Sweeney' or Starsky and Hutch, or their more recent successors in series like 'Minder', 'Hazzell', or 'Tenspeed and Brownshoe', to survive as characters from week to week, series to series. Their antagonists — the villains — on the other hand, are not so fortunate. Not only are they refused a guarantee of survival beyond the individual episode, they are positively required to efface themselves (i.e. be defeated by the heroes) in each and every one. Only their *function* survives: our heroes cannot exist as such without their opposition, so villainy continues even though individual villains always get what's coming to them. In the news, similarly, the cast of 'newsworthy' characters is different from day to day, whilst on the contrary the institutional presenters are always there to guide us through their otherwise mysterious doings. *The news*, then, as a social institution (like *the law* in police series), is personalized, made human. The news means Richard Baker, Anna Ford, etc. Their continuing characteristics unify all the diverse voices they articulate together.

Conversely the accessed voices in the news, which do not survive the individual episode, only achieve continuity through their function. This means that in order to function at all, they must be very strongly 'marked' to identify them with other voices that perform the same function. In other words, accessed voices are routinely *stereotyped* to make them meaningful within the continuing saga of news-discourse. A routine shorthand for these stereotypes is easily obtained by personalizing events. Ministers, trade-unionists, etc. do achieve a personal continuity from news to news — their own characteristics provide the stereotypes, which are then exploited to render events 'meaningful'.

The marking of stereotypes is similar for villains in police series, as has been noted by Drummond. He gives the example of a 'Sweeney'

The Last Word

Why Hate America?

AS WE NEAR THE FIRST ANNIVERSARY OF THE September 11 terrorist attacks, **NEWSWEEK** spoke with global leaders about the anti-American sentiment that has grown around the world. Their thoughtful—and often angry—responses address everything from the psychology of resentment to the consequences of U.S. “unilateralism.” Excerpts:

OSCAR ARIAS, former president of Costa Rica and Nobel Peace laureate: People are envious of the United States. The images that flash across TVs all over the world portray a wealthy, comfortable society removed from the violence and misery so commonplace elsewhere. But envy alone does not incite anti-Americanism. There's also a great deal of resentment toward the United States for its unilateralism, which you can see in the Bush administration's utter disregard for international initiatives like the Kyoto Protocol.

I believe anti-Americanism is more intense today than it was during the Vietnam era. Why, for example, did the United States unnecessarily provoke Iran by including it in the “Axis of Evil”? Why does it now want to risk its already tenuous standing with Arab countries by invading Iraq?

In the aftermath of the cold war, the United States was in search of an enemy. Now it's found one: terrorism. Terrorism is very dangerous, but it's not the only threat. Illiteracy, environmental degradation, disease and hunger plague countries worldwide. Lamentably, these threats have not diminished. If anything, they have grown, and through it all the United States has failed to assume a leadership role in addressing them. People resent how little the United States gives in foreign aid relative to its GNP, and they resent its embrace of protectionist barriers that discourage freer trade.

CHINUA ACHEBE, Nigerian novelist: America gives a sense of not caring about what other people think or say or how they live. Living in America, teaching classes of young Americans, I see this. When I was growing up in Nigeria, we thought of America as the country that was on the side of colonized people, those who were oppressed. That image carried into the '60s, even. In Africa, people find America later on the side of the

oppressor. I think the cold war is what made the difference. In South Africa during the Reagan years, you suddenly developed this constructive engagement, working with apartheid to contain communism. That was when the popularity of America changed. America did not notice this change until the September 11 attack. It came as a great surprise.

EISUKE SAKAIBARA, professor at Tokyo University and former vice minister of Finance for international affairs: America's attitude was very crude at first. Phrases like “dead or alive” were used. It was fine right after September 11. But in the year since, sympathy has been wearing off.

Europeans are dying to cooperate. [But America] wants submission, not friendship. Its arrogant unilateralism is worrying the world.

VACLAV HAVEL, philosopher and president of the Czech Republic: William Fulbright's interesting book “The Arrogance of Power” finds that anti-American feelings are most widespread in regions that America helps most. That is probably due to the strange human resentment felt by the more dependent party being helped against the richer party who is helping. It's understandable from a human and psychological point of view. But I cannot exclude that some of America's care of the world is accompanied by clumsiness and arrogance.

On the other hand, frustration with big

supranational companies, which do things with good intentions (such as building factories to create jobs) but often produce negative results (such as destroying the countryside), play a role in anti-American feelings. These companies are primarily identified with America, though of course they should not be. They are supranational, and no single state or nation can be held responsible for their actions.

FELIPE GONZALEZ, former prime minister of Spain: The paradox is that the world's solidarity with the United States after September 11 was as powerful as the savagery of the attacks. But the U.S. administration has squandered this feeling. Its arrogant unilateralism is worrying the world. Defining the terrorist attacks as an act of war made it easier to carry out military operations with the backing of the United Nations. But the United States is confusing terrorism with the precepts of a classical war, with which it has nothing in common. Axis of Evil? Totally banal.

There is a general impression that the United States does not trust anybody. Europeans are dying to cooperate. But not since the first world war has an American president in his State of the Union address failed to mention Europe—except this year. And that funny expression “If you're not with me, you're against me” ... Well, no. I'm with you, but for my own reasons, and with my freedom to say what I think. This administration wants submission, not friendship. Now what they have is people who keep quiet instead of telling them that they don't agree with policies concerning, say, Iraq. I used to do it with the old Bush, and there was nothing wrong with that. When we didn't agree, we didn't agree. But this religious thing, “If you're not with me, you're against me.” That seems more like Al Qaeda than a Western democracy.

ESSAY

ALI SALEM

An Apology from an Arab

AS AN EGYPTIAN, I FIND MYSELF COMPELLED TO APOLOGIZE to the American people for what happened to them on Sept. 11. I apologize because one of those involved in that horrible disaster was Egyptian. As a man of letters, I declare myself innocent of having any part in the creation of the culture that spawned these individuals.

A long time before New York City's Twin Towers were destroyed, many towers in my country were brought down by the same brand of perpetrators. They killed President Anwar Sadat, who initiated peace with Israel and liberalism in Egypt; they killed the Egyptian writer Farag Fouda, a defender of freedom and secularism; they stabbed our Nobel laureate Naguib Mahfouz, when he was 82 years old, after discovering that 30 years earlier he had written a novel they considered the work of an infidel. They said they had not read the novel. Who told them it was "corrupting"? Some, one living in a cave in the mountains of Afghanistan, or sitting in a London cafe, or a mosque in New Jersey, told them so. In Egypt alone, these fundamentalists have killed more than 1,000 policemen and ordinary citizens—Christian and Muslim alike. In one of the most beautiful places on earth, the temple of Queen Hatshepsut in Luxor, they slaughtered nearly 60 tourists in 1997.

In Algeria they sickles endlessly harvest the souls of the poor and helpless. They have committed all these crimes with the purpose of establishing the kingdom of God on earth and have succeeded only in turning our lives into hell.

In my country, art, education and the economy have all been leveled to a ground zero. I'm convinced, though, that the problem we face is not religious but political. And so it will never be solved with a religious summit. If you hold a meeting of Muslim sheiks, Christian pastors and Jewish rabbis, they inevitably come out with blissful smiles and report that they have found their values to be mostly identical, and they are right.

Extremism may claim God as its redeemer, but it's really the selfish product of lunacy. In America, the most free and modern nation of our time, you see it too. You saw it with Jim Jones, who told his flock in Guyana to follow him into death by

drinking poisoned Kool-Aid, and you saw it when David Koresh created his own small hell in Waco, Texas.

In my part of the world, the Arab Middle East, a great tragedy results from our governments' well-intentioned attempts to cure society of extremism through education. These leaders, however, don't teach what they should to produce the values they want. They seek moderation and enforce piety. They seek citizens who value life, yet their school curriculums exalt the value of science and ignore philosophy and history and the liberal humanistic values they embody. That is why those who raised in such a system are no less immune to the call of extremism.

Our governments assume that people need to understand Islam in its purest form to stay religiously moderate. The result is the mass production of true believers, not good citizens, because

people initially welcome the imposed piety but then gradually realize it doesn't square them in mind, the challenges of getting through life are becomes a morbid burden. To shake all this burden, some of them, usually young men, can't wait for natural death and choose instead to take a short cut to heaven.

Before ascending, they must have a cause, that's canonized by their community, the greatest cause on earth, capable of justifying their sacrifice in the eyes of their families. Not enough to

die fighting for their country, they must be fighting for God. Once they have secured that cause, they search for a way to immortalize it in the eyes of ordinary people who do not share their holy devotion but whose admiration they crave. They know that most people respect logic and reason. So they concoct an irrational cause; this is what Osama bin Laden did when he claimed the Palestinian cause as a justification for the destruction of Sept. 11.

But beneath their claims is a sadder truth: these extremists are pathologically jealous. They feel like dwarfs, which is why they search for towers and all those who love tall things. We must admit that we failed to teach these people that life is worth living. These extremists exist now, and will exist forever. The question before us must be: How can we defend both our lives and theirs? We in the Arab world love freedom and want the chance at a decent life. We are not different from you, as it sometimes seems. We may be just temporarily backward. Working together, our governments must decide how, with what caution and by what actions, they will combat the influence of those who hate life.

ILLUSTRATION FOR TIME BY BRAD HOLLAND

Ali Salem is a playwright and the author of several books, including *Journey into Israel*. He lives in Cairo.

President George W. Bush: Mr. Speaker, Vice President Cheney, members of Congress, distinguished guests, fellow citizens: As we gather tonight, our nation is at war, our economy is in recession, and the civilized world faces unprecedented dangers. Yet the state of our union has never been stronger.

We last met in an hour of shock and suffering. In four short months, our nation has comforted the victims, begun to rebuild New York and the Pentagon, rallied a great coalition, captured, arrested and rid the world of thousands of terrorists, destroyed Afghanistan's terrorist training camps, saved the people from starvation, and freed a country from brutal oppression.

The American flag flies again over our embassy in Kabul. Terrorists who once occupied Afghanistan now occupy cells at Guantanamo Bay. And terrorist leaders who urged followers to sacrifice their lives are running for their own.

"Allies against terror"

America and Afghanistan are now allies against terror. We'll be partners in rebuilding that country. And this evening we welcome the distinguished interim leader of a liberated Afghanistan: Chairman Hamid Karzai. The last time we met in this chamber the mothers and daughters of Afghanistan were captives in their own homes, forbidden from working or going to school. Today women are free and are part of Afghanistan's new government. And we welcome the new Minister of Women's Affairs, Dr. Sima Samar.

Our progress is a tribute to the spirit of the Afghan people, to the resolve of our coalition, and to the might of the United States military. When I called our troops into action, I did so with complete confi-

dence in their courage and skill. And tonight, thanks to them, we are winning the war on terror. The men and women of our armed forces have delivered a message now clear to every enemy of the United States: Even 7,000 miles away, across oceans and continents, on mountaintops and in caves, you will not escape the justice of this nation.

For many Americans, these four months have brought sorrow and pain that will never completely go away. Every day a retired firefighter returns to Ground Zero to feel closer to his two sons who died there. At a memorial in New York a little boy left his football with a note for his lost father: "Dear Daddy, please take this to heaven. I don't want to play football until I can play with you again some day."

Last month at the grave of her husband, Michael, a CIA officer and Marine, who died in Mazur-e-Sharif, Shannon Spann said these words of farewell: "Semper Fi, my love." Shannon is with us tonight.

Shannon, I assure you, and all who have lost a loved one, that our cause is just and our country will never forget the debt we owe Michael and all who gave their lives for freedom.

Hatred and destruction

Our cause is just, and it continues. Our discoveries in Afghanistan confirmed our worst fears and showed us the true scope of the task ahead. We have seen the depth of our enemies' hatred in videos where they laugh about the loss of innocent life. And the depth of their hatred is equalled by the madness of the destruction they design. We have found diagrams of American nuclear power plants and public water facilities, detailed instructions for making chemical weapons, surveillance maps of American cities, and thorough descriptions of landmarks in America and throughout the world. What we have found in Afghanistan confirms that, far from ending there, our war against terror is only beginning.

When The President Talks...

Every January the President of the United States gives the American people a general overview of how the country is doing. Known today as the "State of the Union Address," this televised speech dates back to America's founding fathers who wrote in Article II, Section 3 of the United States Constitution: "He [the President] shall from time to time give to the Congress Information of the State of the Union."

George Washington delivered the first such

address on January 8, 1790. In those days it was simply called the "Annual Message," but this all changed when Harry Truman gave the first televised speech in 1947. From then on, the President's greeting became known as the "State of the Union Address." George W. Bush's talk this year, which lasted just under one hour, focused on three goals facing the American people today: defeating terrorism, reviving the economy and protecting American soil.

glossary

- 1 **Speaker** - Bush
fo ao presi-
ta Câmara
putados (J.
Dennis Hastert).
- 2 **fellow citizens** -
conciudadãos.
- 3 **to rally** - reunir.
- 4 **rid the world of** -
livrou o mundo de.
- 5 **starvation** - fome.
- 6 **to urge** - incitar.
- 7 **are running for their own** - estão fugindo
para salvar as suas
(vidas).
- 8 **resolve** - determi-
nação, firmeza.
- 9 **might** - poder, força.
- 10 **confidence** - con-
fiança.
- 11 **skill** - habilidades.
- 12 **sorrow** - tristeza.
- 13 **a retired firefighter** -
um bombeiro
aposentado.
- 14 **grave** - túmulo.
- 15 **farewell** - despedida.
- 16 **Semper Fi** - lema
dos Fuzileiros
Navais, sempre
fidelis, sempre fiel.
- 17 **scope** - amplitude,
abrangência.
- 18 **the task ahead** - da
tarefa que temos
pela frente.
- 19 **hatred** - ódio.
- 20 **nuclear power plants** - usinas de
energia nuclear.
- 21 **public water facilities** - reservatórios
públicos de água.
- 22 **weapons** - armas.
- 23 **thorough** - comple-
tas, detalhadas.

WHEN THE PRESIDENT TALKS...
1 **goals** - metas.
2 **soil** - solo, território.

Opposite page: President George W. Bush addresses Congress and the nation in the annual televised State of the Union Address, which took place on January 29, 2002.

Por que somos odiados?

Tradução da carta enviada ao Presidente dos EUA por Robert Bowan, Tenente-Coronel e ex-combatente do Vietnã, atualmente Bispo da Igreja Católica na Flórida.

Conte a verdade ao povo, Sr. Presidente, sobre terrorismo. Se as ilusões acerca do terrorismo não forem desfeitas, então a ameaça continuará até destruir-nos completamente. A verdade é que nenhuma das nossas milhares de armas nucleares pode proteger-nos dessas ameaças. Nenhum sistema "Guerra nas Estrelas" (não importa quão tecnicamente avançado seja, nem quantos trilhões de dólares sejam despejados nele) poderá proteger-nos de uma arma nuclear trazida num barco, avião, valise ou carro alugado.

Nem uma arma sequer do nosso vasto arsenal, nem um centavo sequer dos US\$ 270.000.000.000,00 (isso mesmo, duzentos e setenta bilhões de dólares) gastos por ano no chamado "sistema de defesa" pode evitar uma bomba terrorista. Isto é um fato militar. Como tenente-coronel reformado e freqüente conferencista em assuntos de segurança nacional, sempre tenho citado o salmo 33: "Um rei não é salvo pelo seu poderoso exército, assim como um guerreiro não é salvo por sua enorme força." A reação óbvia é: "Então o que podemos fazer? Não existe nada que possamos fazer para garantir a segurança do nosso povo?". Existe. Mas para entender isso, precisamos saber a verdade sobre a ameaça. Sr. Presidente, o senhor não contou ao povo americano a verdade sobre o porquê de sermos alvo do terrorismo quando explicou porque bombardearíamos o Afeganistão e o Sudão. O senhor disse que somos alvo do terrorismo porque defendemos a democracia, a liberdade e os direitos humanos no mundo. Que absurdo, Sr. Presidente! Somos alvo dos terroristas porque, na maior parte do mundo, nosso governo defende a ditadura, a escravidão e a exploração humana. Somos alvo dos terroristas porque somos odiados.

E somos odiados porque nosso governo fez coisas odiosas. Em quantos países agentes do nosso governo depuseram líderes popularmente eleitos, substituindo-os por militares ditadores, marionetes desejosas de vender seu próprio povo a corporações americanas multinacionais? Fizemos isso no Irã quando os Marines e a CIA depuseram Mossadegh porque ele tinha a intenção de nacionalizar a indústria de petróleo. Nós o substituímos pelo Xá Reza Pahlevi e armamos, treinamos e pagamos a sua odiada guarda nacional Savak, que escravizou e brutalizou o povo iraniano para proteger o interesse financeiro de nossas companhias de petróleo. Depois disso, será difícil imaginar que existam pessoas no Irã que nos odeiem? Fizemos isso no Chile. Fizemos isso no Vietnã. Mais recentemente, tentamos fazê-lo no Iraque. E, é claro, quantas vezes fizemos isso na Nicarágua e outras repúblicas na América Latina? Uma vez atrás da outra, temos destituído líderes populares que desejavam que as riquezas da sua terra fossem repartidas pelo povo que as gerou.

Nós os substituímos por tiranos assassinos que venderiam o seu próprio povo para que, mediante o pagamento de vultosas propinas para engordar suas contas particulares, a riqueza de sua própria terra pudesse ser tomada por similares à Domino Sugar, à United Fruit Company, à Follers e por aí vai. De país em país, nosso governo obstruiu a democracia, sufocou a liberdade e pisoteou os direitos humanos. É por isso que somos odiados ao redor do mundo. E é por isso que somos alvo dos terroristas. O povo do Canadá desfruta da democracia, da liberdade e dos direitos humanos, assim como o povo da Noruega e da Suécia. O senhor já ouviu falar de embaixadas canadenses, norueguesas ou suecas sendo bombardeadas? Nós não somos odiados porque praticamos a democracia, a liberdade e os direitos humanos.

Nós somos odiados porque nosso governo nega essas coisas aos povos dos países de terceiro mundo, cujos recursos são cobiçados por nossas corporações multinacionais. Esse ódio que semeamos virou-se contra nós para assombrar-nos na forma de terrorismo e, no futuro, terrorismo nuclear. Uma vez dita a verdade sobre o porquê da ameaça existir e ter sido entendida, a solução torna-se óbvia. Nós precisamos mudar nossas práticas.

Livrar-nos de nossas armas nucleares (unilateralmente, se necessário) irá melhorar nossa segurança. Alterar drasticamente nossa política externa irá assegurá-la. Em vez de enviar nossos filhos e filhas ao redor do mundo para matar árabes de modo que possamos ter o petróleo que existe sob suas areias, deveríamos mandá-los para reconstruir sua infra-estrutura, fornecer água limpa e alimentar crianças famintas. Em vez de continuar a matar milhares de crianças iraquianas todos os dias com nossas sanções econômicas, deveríamos ajudar os iraquianos a reconstruir suas usinas elétricas, suas estações de tratamento de água, seus hospitais e todas as outras coisas que destruímos e impedimo-los de reconstruir com sanções econômicas. Em vez de treinar terroristas e esquadrões da morte, deveríamos fechar a Escola das Américas. Em vez de sustentar a revolta, a desestabilização, o assassinio e o terror em redor do mundo, deveríamos abolir a CIA e dar o dinheiro gasto por ela a agências de assistência. Resumindo, deveríamos ser bons em vez de maus. Quem iria tentar nos deter? Quem iria nos odiar? Quem iria querer nos bombardear? Essa é a verdade, Sr. Presidente. É isso que o povo americano precisa ouvir.

Por que somos odiados? - Robert Bowan - 2002

Página 2 de 2

Robert Bowman voou em 101 missões de combate no Vietnã. Atualmente é bispo da United Catholic Church em Melbourne Beach, Flórida.

NEW WAY NEW WAY
03-05-01
NEW WAY NEW WAY

Cosmopolitan

Turn Him On Like Crazy

- The Sounds
- The Tastes
- The Touches

That Will Electrify Every Inch of His Bod

The Confessions Issue!

You Naughty, Naughty Girls!
The Most Sizzling, Sinful, Shameful
Secrets We've Ever Collected

Sexy Breasts

A Daring Trick Only
a Cosmo Chick Would Try

HOW TO MAKE HIM FALL HARD

6 Little Ways to Lock Up
His Heart and Throw Away the Key

Kirsten Dunst
Lets Her
Wild Side
Show

Your Guy's Horoscope

Taurus? Aries?
Our Steaming
Astro Cards Tell
How to Seduce
Every Sign

Meow!

Why Acting
Just Like a Cat
Will Get People
to Come to You

"Please, No!"

The Shocking
Murder of
Perfect Girl

APRIL

COSMOPOLITAN
304766010012

\$4.50
04
74851 08233 1

www.cosmopolitan.com

LUST LESSONS

Cosmo's Astro Seduce-Him Cards

Want to be the kind of bed devil he's only dared to dream of? Our tear-out cosmic cards work like a psychic crib sheet to the moves and grooves that ignite his passion. Use them tonight and he won't believe his lucky stars!

By Jennifer Benjamin

■ Whether you're looking to snag that sexy stallion or add extra sizzle to your red-hot romance, if you *really* want to give a guy out-of-this-world ecstasy, you'll need the scoop on what the stars say about his taste between the sheets. Men can be mysterious when it comes to hitting the mattress: That keep-him-on-his-toes trick you use on a Gemini guy could have a Taurus turning on his heels and heading straight for the nearest exit. The X-treme-sport energy you bring to sex with a Scorpio stud might be too over-the-top for a Cap chap. Fortunately, according to Stuart Hazleton, Cosmo's very own astrologer and author of *Sexscopes*, a guy's sign not only reveals a lot about his personality, but it can also expose what makes him pant with desire, from the seduction techniques that'll have him begging to the bedroom moves that'll blow his mind. To add the right celestial seasoning to your sex life, find his sign, rip out the corresponding card, and keep it handy for the next time you're ready for some supernova nooky. These pulse-racing pointers are guaranteed to drive his lusty delights to heavenly heights and make him *all* yours.

Aries

3/20-4/19

HIS SEXY STATS: This manly Ram loves to be in charge and craves adventure in the sack.

BEST COMPLIMENT: "I feel so safe around you."

TO SEDUCE HIM: Do a damsel in distress act to bring this knight to his knees.

SECRET MOAN ZONE: Your sexy hunk's hair. Run your hands through it and he's all yours.

BLOW HIS MIND IN BED: Offer to be his sex slave for the day and your sultry submissiveness will put him under your control.

HOT TIP: This stud lives for the thrill of the chase, so hold off hitting the sheets.

Taurus

4/20-5/19

HIS SEXY STATS: This straight shooter rates head games, but he loves bed games.

BEST COMPLIMENT: "I can tell you anything."

TO SEDUCE HIM: Throw him some lusty looks and your soul-baring gaze will get him gaga.

SECRET MOAN ZONE: His neck. Light kisses here will send shivers down his spine.

BLOW HIS MIND IN BED: Place his hands on your body—these sincere sweeties adore women who know what they want.

HOT TIP: Nothing excites a Taurus more than a secret, so share something naughty.

5/20-6/20

HIS SEXY STATS: This dirty devil has a mischievous mind, so he's crazy for no-rules romping.

BEST COMPLIMENT: "You're so unpredictable."

TO SEDUCE HIM: Dodge his calls for a few days, then tell him you're dying to see him. Gemini's go ape when they're kept guessing.

SECRET MOAN ZONE: His hands. Kissing his fingers will leave this air sign breathless.

BLOW HIS MIND IN BED: Give him a light bite on the lips midkiss.

HOT TIP: Pounce on him for a surprise quickie and he'll become your permanent puppy dog.

COSMOPOLITAN

6/21-7/21

HIS SEXY STATS: This water sign has a hard shell, but get him to trust you and you're in for some lusty lovemaking.

BEST COMPLIMENT: "Nothing sneaks past you."

TO SEDUCE HIM: Erotic aromas excite his senses, so envelop yourself in scents.

SECRET MOAN ZONE: His chest. Trail your fingers over those proud pecs.

BLOW HIS MIND IN BED: Fill his ear with your hottest fantasies.

HOT TIP: This guy goes for a rough-and-tumble girl, so have a rowdy wrestling match.

7/22-8/22

HIS SEXY STATS: This crazy Cat adores the spotlight, so focus on him and he'll be all over you.

BEST COMPLIMENT: "Have you ever thought of acting? You'd be great on the big screen."

TO SEDUCE HIM: Flirt with a stranger and his jealousy will send him rushing to your side.

SECRET MOAN ZONE: His back. Make your man melt with a pampering massage.

BLOW HIS MIND IN BED: A light clawing over his body will make this fiery Feline purr.

HOT TIP: Use mirrors in bed so he can see you from every erotic angle.

Virgo

8/23-9/21

HIS SEXY STATS: This guy's the ultimate perfectionist, so be prepared for skilled sexcapades.

BEST COMPLIMENT: "You're an amazing kisser."

TO SEDUCE HIM: An outrageous outfit will make this buttoned-up babe lose his cool.

SECRET MOAN ZONE: His treasure trail. Plant light kisses along this strip to get him going.

BLOW HIS MIND IN BED: Aggressive gals drive this guy wild, so take hold of his clothes and strip him down.

HOT TIP: He secretly craves breaking the rules, so seduce him in a forbidden locale.

COSMOPOLITAN

9/22-10/22

HIS SEXY STATS: This luxury lover is drawn to beautiful things (he's with you, isn't he?). So go all out to look your most glamorous.

BEST COMPLIMENT: "You have great taste."

TO SEDUCE HIM: A flash of skin from under a side-slit skirt will set his desire on fire.

SECRET MOAN ZONE: His tear. Give a forceful squeeze to that tantalizing tush.

BLOW HIS MIND IN BED: This leisurely lad enjoys every little nuance of lovemaking, so use a sensuous touch to turn him on.

HOT TIP: Do your primping in the buff.

Scorpio

10/23-11/21

HIS SEXY STATS: This fiery guy has a sex drive that never quits. Meet his come-ons with an equal carnal appetite and he's yours forever.

BEST COMPLIMENT: "I can't get enough of you."

TO SEDUCE HIM: Let him know you're always jonesing for more by laying in the IPads.

SECRET MOAN ZONE: His private parts. Forget teasing and go straight to the point.

BLOW HIS MIND IN BED: Give him turbocharged pleasure with an all-night session.

HOT TIP: Come up with a secret gesture that will send him the ready-to-go signal.

Sagittarius

11/22-12/20

HIS SEXY STATS: This wild child lives to party. If you're game for experimenting, you've found your sexual soul mate.

BEST COMPLIMENT: "Do you ever slow down?"

TO SEDUCE HIM: Break out your wildest sex position. This boy loves to stretch his muscles.

SECRET MOAN ZONE: His head. He'll love the way you run your fingers through his hair.

BLOW HIS MIND IN BED: Introduce some sexy role playing in your erotic routine.

HOT TIP: He's a tease on public occasions, so you'll have to wait for the real thing.

Capricorn

12/21-1/19

HIS SEXY STATS: This stoic sign is a slow burner, but once he's got you, he's all in.

BEST COMPLIMENT: "You're a real gentleman."

TO SEDUCE HIM: Make the first move and your boldness is guaranteed to bow him over.

SECRET MOAN ZONE: His feet. Work your fingers between his piggies to electrify him.

BLOW HIS MIND IN BED: Maintain eye (and lip) contact with your artistic amour and you'll send him to seventh heaven.

HOT TIP: Creative pursuits get his pulse pounding, so write him a passionate love letter.

Aquarius

1/20-2/17

HIS SEXY STATS: To this dreamer, sex is a spiritual experience; prepare for cosmic coupling.

BEST COMPLIMENT: "You send the sexiest vibe."

TO SEDUCE HIM: This neohippie hot thing loves a free spirit, so bid adieu to your bra—and undies—to unleash his lust.

SECRET MOAN ZONE: His calves. A kiss here will make this water sign weak-kneed.

BLOW HIS MIND IN BED: Nothing turns him on more than seeing you hop on top.

HOT TIP: Slowly strip your layers of clothing for a teasing turn on he'll never forget.

Pisces

2/18-3/19

HIS SEXY STATS: Pisces are poets at heart, so stay tuned for an intense session in bed.

BEST COMPLIMENT: "You inspire me."

TO SEDUCE HIM: Make the first move and your boldness is guaranteed to bow him over.

SECRET MOAN ZONE: His feet. Work your fingers between his piggies to electrify him.

BLOW HIS MIND IN BED: Maintain eye (and lip) contact with your artistic amour and you'll send him to seventh heaven.

HOT TIP: Creative pursuits get his pulse pounding, so write him a passionate love letter.

COSMOPOLITAN

Manual quente para iniciar uma baquera

(antes do dia 12)
Os melhores
lugares,
a frase certa,
a roupa sexy,
a atitude irresistível
o olhar matador.
Nossas repórteres
em todo o país,
pesquisaram o que
realmente funciona.

Mulheres que traem por puro prazer

Não pensam em
largar o ótimo marido,
nem cogitam
dispensar o fogoso
amante. Você teria
esse sangue-frio?

GRÁTIS

Que pele!

Um suplemento com
técnicas eficientes
para retardar
o envelhecimento,
livrar-se de manchas
e cicatrizes, reduzir
a celulite e a flacidez.
E mais: o que você está
fazendo para deixar
a sua pele doente

100 idéias explosivas de sexo reveladas pelos homens

Gravar 15 segundos de amor
com o parceiro a fita
para os amigos e comprar
além disso para a
hora de fazer sexo. Um do
casamento. A peça
preferida do momento
diferença de (nossa)

Salvo se a peça para
a peça de Sabrit
jeito de

Se não se trata.
O que está acontecendo
nas empresas, o que é
gerado e o que acaba em
deixar a vida dos homens
tratando da assédio

Até as com os segredos
sexuais de cada signo

Carregue na bolsa,
siga as instruções
e jogue a rede

ISSN 0104-169X R\$ 5,50
003335
9 770104 169002

HOMENS! OS ASTROS DÃO A FICHA

SE VOCÊ
QUER VIRAR
A CABECA
DE UM HOMEM,
PRECISA
SABER O QUE
OS ASTROS
DIZEM
SOBRE AS
PREFERÊNCIAS
DELE,
SOBRETUDO
ENTRE OS
LENÇÓIS.
DESCUBRA O
SIGNO
DO GATO,
RECORTE
A FICHA
CORRESPONDENTE
E SIGA AS
INSTRUÇÕES
NA HORÀH. JENNIFER BENJAMIN

NÃO IMPORTA SE O SEU DESEJO É
ARRASTAR o vizinho bonitão para o motel ou
adicionar mais pimenta ao namoro.
Se você quer que o moço veja estrelas
na cama, precisa descobrir o que
os astros revelam sobre as preferências dele
entre os lençóis. O primeiro passo é levar
em consideração as particularidades
de cada signo. Aquele truque infalível para
conquistar um geminiano pode espantar um
taurino. Já a energia erótica tão apreciada
pelos nativos de Escorpião é capaz
de assustar os nascidos sob o signo de
Capricórnio. Para colocar tempero
celestial na sua vida sexual, descubra o
signo dele, recorte o cartão correspondente
e mantenha-o à mão. Prepare-se
para uma noite cósmica, capaz de abalar
astros, estrelas, planetas.

ÁRIES 21/3 A 20/4

ATTITUDE SEXUAL Esse carneiro másculo e viril adora ser protetor e necessita de aventura para viver. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Eu me sinto segura ao seu lado." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Banque a mocinha desprotegida para tê-lo a seus pés. **ZONA ERÓGENA** O cabelo farto e macio. Passar suavemente os dedos pelas madeixas dele o tornará dócil, dócil... **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Diga que será sua escrava sexual. Tal submissão o deixará sob seu controle, sem que ele se dê conta. **SEGREDINHO QUENTE** Ele domina a arte da paquera. Para evitar que seja tentado a pular a cerca, "canse-o" entre os lençóis.

NOVA

TOURO 21/4 A 20/5

ATTITUDE SEXUAL Cacador metódico, o taurino detesta os joguinhos mentais — mas ama os sexuais. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Que bom! Posso contar qualquer coisa para você." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Atice sua libido com roupas extravagantes e lingerie sensuais. **ZONA ERÓGENA** O pescoço. Beijos suaves nessa área vão arrepiar toda a espinha dele. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Tome as mãos dele e passe-as por seu corpo. Os taurinos, doces, adoram mulheres de opinião firme. **SEGREDINHO QUENTE** Nada é capaz de excitá-lo tanto quanto um segredo: portanto, conte algo picante pra ele.

NOVA

GÊMEOS 21/5 A 20/6

ATTITUDE SEXUAL O nativo de Gêmeos tem uma mente maliciosa e gosta de transgredir regras. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você é totalmente imprevisível." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Não atenda aos telefonemas dele por alguns dias. Depois, como se nada tivesse acontecido, ligue só para dizer que está morrendo de saudade. Geminianos enlouquecem quando mantidos em expectativa. **ZONA ERÓGENA** As mãos. Beije os dedos dele bem devagarinho... **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Morda seus lábios de leve e depois dê beijinhos. **SEGREDINHO QUENTE** Surpreenda o gato com uma "rapidinha" e ele rastejará a seus pés.

NOVA

CÂNCER 21/6 A 21/7

ATTITUDE SEXUAL O canceriano vive numa espécie de concha, mas ensine-o a confiar em você e terão noites quentíssimas. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você não deixa escapar nada." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Aromas sensuais excitam seus sentidos. Que tal perfumar-se bastante antes dos encontros? **ZONA ERÓGENA** O tórax. Explore cada centímetro dessa trilha maravilhosa com a ponta dos dedos. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Confesse a ele suas fantasias eróticas. **SEGREDINHO QUENTE** Adora garotas atiradas. Então promova uma luta corpo a corpo na cama.

NOVA

LEÃO 22/7 A 22/8

ATTITUDE SEXUAL Esse gato ama os holofotes. Aja como se ele fosse o centro do universo e o terá nas mãos. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você já pensou em ser ator? Faria sucesso na televisão!" **RECEITA DE SEDUÇÃO** Flerte com um estranho na frente dele. Ciumento e competitivo, ele vai pôr o rival pra correr. **ZONA ERÓGENA** As costas. Derreta-o com uma deliciosa massagem. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Unhadas leves por todo o corpo o farão ronronar de prazer. **SEGREDINHO QUENTE** Encha o quarto de espelhos para que ele possa observá-la — e a si mesmo — nos mais diversos ângulos eróticos.

NOVA

VIRGEM 23/8 A 22/9

ATTITUDE SEXUAL Rapazes de Virgem são perfeccionistas. Prepare-se para desempenhos caprichadíssimos! **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Sou beijo e maravilhosos." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Um decote escandaloso vai fazer com que esse moço metido a certinho perca o jeitão distante. **ZONA ERÓGENA** A região do umbigo até a virilha. Excite-o com beijos e lambidinhas. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Toques agressivos despertam seus instintos mais selvagens. Dica: Arranque a roupa dele com uma certa violência. **SEGREDINHO QUENTE** No íntimo, ele deseja quebrar regras. Seduza-o num local proibido.

NOVA

LIBRA 23/9 A 22/10

ATTITUDE SEXUAL Os nascidos sob o signo de Libra são apaixonados por coisas belas (afinal, ele está com você, não está?). Ressalte o seu glamour. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Admiro muito o seu bom gosto." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Encha os olhos dele de desejo ao usar uma saia com uma fenda reveladora. **ZONA ERÓGENA** O bumbum. Dê apertões vigorosos na região para provocá-lo... e excitá-lo! **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** O librianos é tranquilo e aprecia cada momento de intimidade. Abuse de seu toque sensual. **SEGREDINHO QUENTE** Enfeite-se. Nunca dispense as pérolas ou sapatos de salto alto.

NOVA

ESCORPIÃO 23/10 A 21/11

ATTITUDE SEXUAL O escorpiano é uma máquina sexual que nunca pára de funcionar. Corresponda a esse imenso apetite na mesma proporção e ele se tornará seu escravo. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Será que eu sou capaz de atender a todos os seus desejos?" **RECEITA DE SEDUÇÃO** Insinue que você sempre quer mais. **ZONA ERÓGENA** O pênis. Esqueça as preliminares e vá direto aos "finalmentes". **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Transe a noite inteira até levá-lo a nocaute. **SEGREDINHO QUENTE** Combinem um gesto ou uma senha que possam usar em qualquer lugar e signifique "estou a fim de fazer sexo, já!"

NOVA

SAGITÁRIO 22/11 A 21/12

ATTITUDE SEXUAL Os sagitarianos são selvagens e movidos a diversão. Se você aprecia experiências novas, encontrou sua alma gêmea. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Sua pilha nunca acaba?" **RECEITA DE SEDUÇÃO** Coloque em prática as mais loucas posições sexuais do *Kama Sutra*, pois ele adora ultrapassar limites. **ZONA ERÓGENA** O quadril e as coxas. Aperte-os com voracidade e ele vai implorar para que você nunca o abandone. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Introduza alguns joguinhos picantes na sua rotina sexual. **SEGREDINHO QUENTE** A principal fantasia dele é transar em lugares públicos, portanto...

NOVA

CAPRICÓRNIO 22/12 A 20/1

ATTITUDE SEXUAL Ambicioso e dedicado, ele vai se esforçar para satisfazer todos os seus desejos sexuais. **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Sou a mulher mais sortuda do mundo por ter um namorado tão receptivo." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Ele prefere garotas intelectuais. Para conquistá-lo, engate um papo-cabeça. **ZONA ERÓGENA** Os joelhos. Acaricie-os com carinho antes de atacar. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Abale a seriedade do gato gemendo bem alto. Ele vai se converter num amante voraz. **SEGREDINHO QUENTE** Poder e profissionalismo são afrodisíacos para ele. Use *tailleur* quando forem sair.

NOVA

AQUÁRIO 21/1 A 19/2

ATTITUDE SEXUAL Para o sonhador aquariano, sexo é uma experiência espiritual. Prepare-se para orgasmos cósmicos... **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você emana vibrações sexuais." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Esse hippie do novo milênio ama a liberdade e a naturalidade. Aposente os sutiãs com enchimento — e outras lingenies requintadas. **ZONA ERÓGENA** A panturrilha. Beijos ali vão desmanchá-lo. **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Nada o alucina mais do que vê-la no comando: você por cima dele. **SEGREDINHO QUENTE** Faça uma sessão de strip-tease e deixe-o apreciar minuciosamente o espetáculo.

NOVA

PEIXES 20/2 A 20/3

ATTITUDE SEXUAL Os piscianos são poetas natos. Muitos momentos românticos na cama a aguardam... **FRASE QUE ADORA OUVIR** "Você me inspira." **RECEITA DE SEDUÇÃO** Tome a iniciativa. Atitudes ousadas têm o poder de inflar o ego do rapaz! **ZONA ERÓGENA** Os pés. Massageie longamente cada dedo com carinho e um pouco mais... **COMO ENLOUQUECÊ-LO NA CAMA** Mantenha contato visual — e labial — com o seu artista. Ele irá ao sétimo céu... **SEGREDINHO QUENTE** Utilize táticas de conquista que exijam criatividade, como escrever uma carta de amor apaixonada. Ele vai ficar impressionado!

NOVA

Modern African Stories

edited by
ELLIS AYITEY KOMEY
and
EZEKIEL MPHAHLELE

by Ezekiel Mphahlele

•
THE AFRICAN IMAGE
DOWN SECOND AVENUE

1966

FABER AND FABER
3 Queen Square
London

Chinua Achebe

he found it was a man making a sacrifice. He warmed himself in the fire and ate the entrails.

That was the kind of story that Nwoye loved. But he now knew that they were for foolish women and children, and he knew that his father wanted him to be a man. And so he feigned that he no longer cared for women's stories. And when he did this he saw that his father was pleased and no longer rebuked him or beat him. So Nwoye and Ikemefuna would listen to Okonkwo's stories about tribal wars or how, years ago, he had stalked his victim, overpowered him and obtained his first human head. And as he told them of the past, they sat in darkness or the dim glow of logs, waiting for the women to finish their cooking. When they finished, each brought her bowl of foo-foo and bowl of soup to her husband. An oil lamp was lit and Okonkwo tasted from each bowl and then passed two shares to Nwoye and Ikemefuna.

In this way the moons and the seasons passed. And then the locusts came. It had not happened for many a long year. The elders said locusts came once in a generation, reappeared every year for seven years and then disappeared for another lifetime. They went back to their caves in a distant land where they were guarded by a race of stunted men. And then after another lifetime these men opened the caves again and the locusts came to Umuofia.

They came in the cold harmattan season after the harvests had been gathered and ate up all the wild grass in the fields.

Okonkwo and the two boys were working on the red outer walls of the compound. This was one of the lighter tasks of the after-harvest season. A new cover of thick palm branches and palm leaves was set on the walls to protect them from the next rainy season. Okonkwo worked on the outside of the wall and the boys worked from within. There were little holes from one side to the other in the upper levels of the wall, and through these Okonkwo passed the rope, or *ie-ie*, to the boys and they passed it round the wooden stays and then back to him; and in this way the cover was strengthened on the wall.

The women had gone to the bush to collect firewood and the little children to visit their playmates in the neighbouring compounds. The harmattan was in the air and seemed to distil a hazy feeling of sleep on the world. Okonkwo and the boys worked in complete silence,

29

Death of a Boy

CHINUA ACHEBE

(When a woman of Okonkwo's clan was killed in a neighbouring town, the elders demanded as compensation and as hostages a virgin and a young boy of fifteen. The virgin was given to the man whose wife was killed; the boy Ikemefuna into the charge of Okonkwo, who brought him up together with his own son Nwoye.)

So Okonkwo encouraged the boys to sit with him in his obi, and he told them stories of the land—masculine stories of violence and bloodshed. Nwoye knew that it was right to be masculine and to be violent, but somehow he still preferred the stories that his mother used to tell, and which she no doubt still told to her younger children—stories of the tortoise and his wily ways, and of the bird *enke-nti-oba* who challenged the whole world to a wrestling contest and was finally thrown by the cat. He remembered the story she often told of the quarrel between Earth and Sky long ago, and how Sky withheld rain for seven years, until crops withered and the dead could not be buried because the hoes broke on the stony Earth. At last Vulture was sent to plead with Sky, and to soften his heart with a song of the suffering of the sons of men. Whenever Nwoye's mother sang this song he felt carried away to the distant scene in the sky where Vulture, Earth's emissary, sang for mercy. At last Sky was moved to pity and he gave to Vulture rain wrapped in leaves of cocoyam. But as he flew home his long talon pierced the leaves and the rain fell as it had never fallen before. And so heavily did it rain on Vulture that he did not return to deliver his message but flew to a distant land, from where he had espied a fire. And when he got there

28

Death of a Boy

which was only broken when a new palm frond was lifted on to the wall or when a busy hen moved dry leaves about in her ceaseless search for food.

And then quite suddenly a shadow fell on the world, and the sun seemed hidden behind a thick cloud. Okonkwo looked up from his work and wondered if it was going to rain at such an unlikely time of the year. But almost immediately a shout of joy broke out in all directions and Umuofia, which had dozed in the noonday haze, broke into life and activity.

"Locusts are descending", was joyfully chanted everywhere, and men, women and children left their work or their play and ran into the open to see the unfamiliar sight. The locusts had not come for many, many years, and only the old people had seen them before.

At first, a fairly small swarm came. They were the harbingers sent to survey the land. And then appeared on the horizon a slowly-moving mass like a boundless sheet of black cloud drifting towards Umuofia. Soon it covered half the sky and the solid mass was now broken by tiny eyes of light like shining stardust. It was a tremendous sight, full of power and beauty.

Everyone was now about, talking excitedly and praying that the locusts should camp in Umuofia for the night. For although locusts had not visited Umuofia for many years, everybody knew by instinct that they were very good to eat. And at last the locusts did descend. They settled on every tree and on every blade of grass; they settled on the roofs and covered the bare ground. Mighty tree branches broke away under them and the whole country became the brown-earth colour of the vast, hungry swarm.

Many people went out with baskets trying to catch them but elders counselled patience till nightfall. And they were right. The locusts settled in the bushes for the night and their wings became wet with dew. Then all Umuofia turned out in spite of the cold harimatan and everyone filled his bags and pots with locusts. The next morning they were roasted in clay pots and then spread in the sun until they became dry and brittle. And for many days this rare food was eaten with solid palm-oil.

Okonkwo sat in his *obi* crunching happily with Ikemefuna and Nwoye, and drinking palm-wine copiously, when Ogbuefi Ezeudu

30

Chinua Achebe

came in. Ezeudu was the oldest man in this quarter of Umuofia. He had been a great and fearless warrior in his time and was now accorded great respect in all the clan. He refused to join in the meal and asked Okonkwo to have a word with him outside. And so they walked out together, the old man supporting himself with his stick. When they were out of earshot, he said to Okonkwo:

"That boy calls you Father. Do not bear a hand in his death." Okonkwo was surprised and was about to say something when the old man continued:

"Yes, Umuofia has decided to kill him. The Oracle of the Hills and the Caves has pronounced it. They will take him outside Umuofia as is the custom and kill him there. But I want you to have nothing to do with it. He calls you his father."

The next day a group of elders from all the nine villages of Umuofia came to Okonkwo's house early in the morning and, before they began to speak in low tones, Nwoye and Ikemefuna were sent out. They did not stay very long but when they went away Okonkwo sat still for a very long time supporting his chin in his palms. Later in the day he called Ikemefuna and told him that he was to be taken home the next day. Nwoye overheard it and burst into tears, whereupon his father beat him heavily. As for Ikemefuna, he was at a loss. His own home had gradually become very faint and distant. He still missed his mother and his sister and would be very glad to see them. But somehow he knew he was not going to see them. He remembered once when men had talked in low tones with his father, and it seemed now as if it was happening all over again.

Later, Nwoye went to his mother's hut and told her that Ikemefuna was going home. She immediately dropped the pestle with which she was grinding pepper, folded her arms across her breast and sighed, "Poor child".

The next day, the men returned with a pot of wine. They were all fully dressed as if they were going to a big clan meeting or to pay a visit to a neighbouring village. They passed their cloths under the right arm-pit, and hung their goatskin bags and sheathed matchets over their left shoulders. Okonkwo got ready quickly and the party set out with Ikemefuna carrying the pot of wine. A deathly silence descended on Okonkwo's compound. Even the very little children

31

Death of a Boy

seemed to know. Throughout that day Nwoye sat in his mother's hut and tears stood in his eyes.

At the beginning of their journey the men of Umuofia talked and laughed about the locusts, about their women and about some effeminate men who had refused to come with them. But as they drew near to the outskirts of Umuofia silence fell upon them too.

The sun rose slowly to the centre of the sky and the dry, sandy footway began to throw up the heat that lay buried in it. Some birds chirruped in the forests around. The men trod dry leaves on the sand. All else was silent. Then from the distance came the faint beating of the *ekwe*. It rose and faded with the wind – a peaceful dance from a distant clan.

"It is an *ozo* dance," the men said among themselves. But no one was sure where it was coming from. Some said Ezimili, others Abame or Aninta. They argued for a short while and fell into silence again and the elusive dance rose and fell with the wind. Somewhere a man was taking one of the titles of his clan, with music and dancing and a great feast.

The footway had now become a narrow line in the heart of the forest. The short trees and sparse undergrowth which surrounded the men's village began to give way to giant trees and climbers which perhaps had stood from the beginning of things, untouched by the axe and the bush-fire. The sun breaking through their leaves and branches threw a pattern of light and shade on the sandy footway.

Ikemefuna heard a whisper close behind him and turned round sharply. The man who had whispered now called out aloud, urging the others to hurry up.

"We still have a long way to go," he said. Then he and another man went before Ikemefuna and set a faster pace.

Thus the men of Umuofia pursued their way, armed with sheathed matchets, and Ikemefuna, carrying a pot of palm-wine on his head, walked in their midst. Although he had felt uneasy at first, he was not afraid now. Okonkwo walked behind him. He could hardly imagine that Okonkwo was not his real father. He had never been fond of his real father and, at the end of three years, he had become very distant indeed. But his mother and his three-year-old sister . . . of course she would not be three now, but six. Would he recognize

Chinua Achebe

her now? She must have grown quite big. How his mother would weep for joy and thank Okonkwo for having looked after him so well and for bringing him back. She would want to hear everything that had happened to him in all these years. Could he remember them all? He would tell her about Nwoye and his mother, and about the locusts. . . . Then quite suddenly a thought came upon him. His mother might be dead. He tried in vain to force the thought out of his mind. Then he tried to settle the matter the way he used to settle such matters when he was a little boy. He still remembered the song:

Fie china, china!

Sala

Eze ilikwa ya

Ikwaba akwa oligholi

Ebe Danda nechi eze

Fie Uzuu nete egwu

Sala

He sang it in his mind and walked to its beat. If the song ended on his right foot, his mother was alive. If it ended on his left, she was dead. No, not dead, but ill. It ended on the right. She was alive and well. He sang the song again and it ended on the left. But the second time did not count. The first voice gets to Chukwu, or God's house. That was a favourite saying of children. Ikemefuna felt like a child once more. It must be the thought of going home to his mother.

One of the men behind him cleared his throat. Ikemefuna looked back and the man growled at him to go on and not stand looking back. The way he said it sent cold fear down Ikemefuna's back. His hands trembled vaguely on the black pot he carried. Why had Okonkwo withdrawn to the rear? Ikemefuna felt his legs melting under him. And he was afraid to look back.

As the man who had cleared his throat drew up and raised his matchet, Okonkwo looked away. He heard the blow. The pot fell and broke in the sand. He heard Ikemefuna cry, "My Father, they have killed me!" as he ran towards him. Dazed with fear, Okonkwo drew his matchet and cut him down. He was afraid of being thought weak.

APÊNDICES

SUMÁRIO DOS APÊNDICES

1. To be
successful.....ap 1
2. *Educating Rita* Do you think a hardresser can never be critical or can only be
critical if she
studies?.....ap 2
3. Essay on the film *Educating Rita* What are the types of prejudice this film
reveals in relation to
teaching?.....ap 3
4. *Educating Rita* Do you think any hairdresser can be critical or acn only be
critical if she
studies?.....ap 5
5. How to become a good teacher
.....ap 6
6. My critical anlysis of the film: *Not one*
less.....ap 7
7. My reflection on Wei's
teaching.....ap 8
8. Teacher
Wei.....ap 9
9. Film not on
less.....ap 10
10. Topic: Wei's teaching
method.....ap 11
11. My critical analysis of the *Citizen*
Kane.....ap 12
12. *Citizen Kane*.....ap
13

13. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?.....ap 14
14. *Why* *hate* *America?*.....ap 15
15. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?.....ap 16
16. My critical analysis of the Bush's speech.....ap 17
17. *Why Hate America?*.....ap 18
18. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?.....ap 19
19. Nothing can be fixed.....ap 20
20. What's the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?.....ap 21
21. What is the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?.....ap 22
22. Analyse the stereotype of Brazilians shown in the cartoon.....ap 23
23. What kind of image do these magazines build up in relation to women?.....ap 24
24. My critical analysis of the *Cosmopolitan Magazine*.....ap 25

25. How do you see the culture in the Igbo society?.....ap 26
26. Death of a Boy.....ap 27
27. How to respect the different group that we belong to?.....ap 28
28. "Death of a Boy".....ap 29
29. What impressions and feelings did you have immediately after reading *Death of a Boy*? What's your critical view after reading the two handouts and having the teacher's more clarifications of the context?.....ap 30
30. Synopsis.....ap 31
- 30.1. Fonte: <http://www.-educeth.ch/english/readinglist/achebe/things.html>.
31. Chinua Achebe – 1930 – Nigerian novelist.....ap 32
- 31.1. fonte: <http://www.albany.edu/writers-inst/achebe.html>.

1. To be successful

The film *Educating Rita* tackles many serious subjects. For example, alcoholism, the struggle to better oneself, the relationship between teacher and student, social class distinctions and disillusionment with own life and work. In my opinion the most important that this film show us is about self-esteem and persistence.

To begin with nobody is happy if not obtain the minimum admiration and the minimum respect to the proper eyes. So, the construction of the self-respect is a desire and a necessity.

Secondly, no matter which the life project, chosen for a person, the main point is to be persistent.

Furthermore, to be the successful depends on the personal effort and the relationship with the others. For example, Rita becomes more educated through Frank's help, the professor also grows through his relationship with her.

All things considered, we must to do the best in our personal effort, as long as it is necessary, but the persistence is the main point that we need to be successful.

2. Educating Rita: Do you think a hairdresser can never be critical or can only be critical if she studies?

In my opinion to say that a hairdresser or another person that never studied or did a University can never be critical is a a too radical opinion.

Maybe a simple people can read by themselves books, magazines, newspapers, e-mails, articles and they would be critical and they can speak about all the matters, but it is difficult. The majority was void of good information or they have knowledge only about 'soap opera' from TV. Brazilian people don't have the opportunity to do a University always have a wide vision of the things and can be more critical than another ones.

In the film 'Educating Rita' I think that Rita wants to know more to have the opportunity to choose what she wants for her and I think that the film shows us that Frank didn't do anything to change. The things that were bad in his life. Rita studies hard and try to change the things in her life. That's my opinion.

3. Essay on the film *Educating Rita*

What are the types of prejudice this film reveals in relation to teaching?

‘Educating Rita’ is a sensitive film that moves the audience and involves it in a web of emotions that catch the main characters.

Rita is a woman who is in search of her own self and unsure of her goals to be a complete human being. She decides to take a literature course at the Open University not only to increase her knowledge but also to give her a chance to find out who she is. However, her relationship with her teacher is often marked by conflicts mainly caused by the difference of social and cultural level.

In this aspect, there are in the film some sorts of prejudice related to teaching. One is the prejudice the teacher feels towards Rita. At first, he doesn’t think she is worth teaching. After all, she is a hairdresser and comes from a low social class and has a limited knowledge about the subject she wants to learn. Yet, her determination and frankness lead him to accept her although she often questions his statements, whenever she thinks they are contradictory.

The teacher himself suffers from prejudice from the part of his students and mates as well. He’s addicted to liquor and often comes to class all drunk. Under these conditions he has an untidy outlook and is always saying inconveniences. Rita soon realizes he’s under an existential crisis and finds out he’s a brilliant poet who has given up writing because his marriage failed. He lacks self-esteem and isn’t sure of his wits. She tries to help him giving him attention and good pieces of advice. But his relationship with her is not easy. He has to be critical to make her learn and sometimes he must say things that hurt her pride. Yet, she is not a common student and soon realizes his weakness and qualities, and gets close to him, although they are always in clash. In the end, they grow up as human beings as they overcome their failures.

Apart from the prejudice from her teacher, Rita has to face the criticism from her husband and her own family. She’s a married woman who must become a mother. So she’s also discriminated as a woman and has to resist to her husband’s pressure and give up studying. But she doesn’t feel ready to be a mother at the moment and makes her decision. The crisis in her marriage is unavoidable. She has to make a difficult choice, but she feels better keeping her dream.

The end of the story is moving as Rita and Frank find their right place in the world of knowledge. Both speak the same language and have similar views about life. The social barriers between them have been removed by means of an understanding share of their feeling and thought.

5. 'Educating Rita': Do you think any haridresser can be critical or can alny be critical if she studies?

Generally speaking I think being critical is not only a matter of how much knowledge one has got but the way one understands the world.

Some people would say formal education is vital to be critical but I would say life experience sometimes teach us more.

One could be full of knowledge, theories about everthing by incapable of feeling the world, the people.

6. How to become a good teacher

Not one less is a story of an obstinate girl who becomes the substitute teacher for a month in a poor, small, Chinese village, when the regular teacher must go away to visit his ill mother. Her most precious possession is a box of chalk. Her teaching skills are nonexistent, but her stubbornness and determination do not have limits.

In my view, the most important aspect that this film shows us is about how to become a good teacher. To begin with, the good teacher maintains high expectations for students' achievement that is evident in every aspect of classroom work. For example, teaching students how to learn and creating consistency in learning methods that include problem solving, thinking and creative activities. These are better illustrated when Wei teaches Mathematics. She utilizes how much money to obtain to pay for her bus fare into the city.

Secondly, the good teacher has a good lesson planning with relevant and interesting activities. For this reason, she must keep students consistently informed on how they are doing and what they will be doing and discuss the significance of each step, because frustrations lead the students and the teacher to despair. For instance, Wei did not plan the students' actions when they moved the bricks. Consequently, they broke all bricks.

All things considered, the good teacher needs to be friendly and persistent. Besides that, the school requires teachers who are aware, free of social pressures and who have enough autonomy to create and restructure their practices. For example, they need to work with wide range materials that are available in the school and community.

7. 'My critical analysis of the film Not one less'

In my view this film shows the great strength of a young teacher, it is history of a courageous and determined girl. A worried and committed teacher with her pupils.

In addition she faces difficult situations with quite ability, Wei solves the problems using the method 'needs and wants'. For example when she does the calculus on the board with the help of the children, in this moment she gets to teach mathematics and to attend the interest of the pupils.

Although Wei does not know she is working interaction and background knowledge in her classes. She got to achieve the targets with help of the children.

At last they exchanged knowledge and together obtained a wonderful result.

8. My reflection on Wei's teaching

Wei is a teenager girl who suddenly has to substitute a teacher.

First there's no pre-requirement to be a teacher in that small town. After that Wei doesn't have a course in methodology or Pedagogy which can provide her skills. In addition to this she doesn't have knowledge either techniques of the subject. Besides this how can she exchange experiences/ideas with the students? This way teacher's development will be irrelevant.

On the other hand Wei adopt the necessity of having money to bring back the student (a boy) with another perspective – she teaches/learns at the same time Mathematics with the students. So unconsciously she uses a tacit knowledge.

Furthermore students and the teacher could share these experiences and learn together which is relevant and motivate all of them. Therefore she caters for the group's needs –this is the innovation of the relationship of teacher (Wei). She is also tolerant, patient and shows sympathy.

As a result she has so much characteristics of a good teacher that I've never thought before my reflection.

9. Teacher Wei

My reflection on Wei's teaching is about the psicologic attitude of some people have. Like Wei there are a large number of people who was born to teach other people.

Although the situation do not be favourable, for some teacher is not important, because they can work very well. Teaching without resources is difficult, but some teachers can work, they improve their condition. When they use their criativity. If we analyse the education sistem in some places, we can discover some teachers who are wizard's education. Like teacher Wei's that in a vey poor place showed to community lessons about love, solidarity, dedication, deermination, etc. Besides she showed some qualities which few people have nowadays.

On the othe rhand, there are teacher who have a large experience, however they cannot teach their students. Maybe they do not have a special quality which all teachers must have. They do not have a gift to teach, then they work with difficut. In some case, though teachers have a good knowledge, they cannot help students improve their lives.

As far as really, teaching is not to any peson. A teacher must have some quslities which are necessary for he or she work better. Patience, determination and criativity help teahcers solve problems and overcome obstacle.

10. Film not on less

Similar to the situation that Wei lives in the film Not one less, is Public schools. The teacher does not have appropriate materials to work with and the teachers try to keep the students motivated.

In spite of the fact that there are many books, computers in public school, the teachers do not use them, because principals, coordinators and 'efetivo' teachers do not allow for other teachers to use these materials sometimes they say that they don't know where the keys of the computer and library rooms are.

Sometimes the teachers need a sheet but the coordinator says that there isn't any. Besides this, all the responsibility lies on the teacher for example the number of drop out. Sometimes the teachers go to the student's house who have been absent to convince them to come back to school. Other times they do not come back because they are involved in drugs and they are afraid of coming back and dying.

The strategic teaching in the film is similar to Bakhtin's theory in which the teacher teaches based on the student's knowledge. The teacher does not give the answers but he leads them to think about them to find a solution to the maths exercise. And another positive aspect in this film is that we cannot desist from teaching. We must win the students over to motivate them in the classroom.

11. Wei's teaching method

Yet, in this film Wei's role was to transform the reality. In spite of all problems faced by her she had got to broke down fixed and strict rules.

Although she was just 13 years old and she has no experience as teacher, Wei bravely accepted the challenge and through his teaching method she has managed the school as well she has taught the children.

The most important point in this film can be noticed by us is that she has broken with fixed system as well as changed the reality of the school and community in the village. Furthermore her teaching method brought to the children an other perspective of life. They have changed their lives to the better than before, what is more they have become more hopeful with regard their future life.

At the end, the school that hadn't a name before, received the name of 'Hope school'.

In conclusion, although Wei's attitude as well his teaching methodology will serve an example for us as teachers the message that was to us is: 'We have power to change what isn't unacceptable, then do his/her part.

To my mind as like Wei we have faced similar situation as teachers into class room or at school. However, we must be brave enough to change what is wrong.

12. My critical analysis of the 'Citizen Kane'

In my opinion Roberto Marinho gets to manipulate because the persons that have acquisitive power have interest in this kind of manipulation, as well. For example: politicians, entrepreneurs, congressmen, bank owners, etc.

Moreover, for these people this kind of manipulation brings some advantages. For instance: power, security, money and certainly they do not want to divide this power because they accept this power game.

On the other hand I believe that simple people are most damage with this manipulation game because TV Globo shows what is interesting for the powerful only and hides the truth of these people.

Finally I think that Roberto Marinho is the most powerful man of Brazilian TV. But this situation can and must change because simple people are changing their minds and attitudes.

13. Citizen Kane

I already know that Globo manipulate the reporters that the news are pass according to the interests of Globo. The trues are omitting when theTV is benefits, the news aren't passed in the no total.

After I watched the Citizzen Kane I can confirm my ideas what I knew the TVGlobo was true. TV Globo Roberto Marinho is the 'monopólio' it always is in the side of is winning, the things that can give more audience what the things that 'media' wants.

In my opinion, my point of view the htings are better only for the social class, when the social class are involved there is more audience and the same thing for poor is different,. The reasons are talk the another point. For example, death parents for rich people is 'assassinato' for poor is 'chacina'. The fact is the same but is looking for another side.

14. Why hate America?

The anti-American sentiment that has grown around the world because USA have used the terrorism to have the power. They going to attack Iran by including it in the = Axis of Evil=. The situation in the world is very dangerous because there are threats around the all world and these not diminished after the attack unlike they have grown.

Innocent people are dying to cooperate with them and they want submission not friendship. In my opinion they are very arrogant and they wish that the world being dependent on them, in order to live or survive with their help.

When Bush said = If you are not with me, you are against me = this is the big evidence that they want our dependence and of all world.

Therefore the USA want control the world because they want the power about petroleum and they are capable of die or kill to keep the power. They are worrying the world.

15. Is it possible to be just good or just bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?

I am going to talk about George W. Bush. First and foremost president Bush is good only when he put the interests of his country in first plane.

When Bush talks to his nation's people, he involves them with his voice, his speech and mainly with his face.

Consequently, I believe that if I were an American people, I certainly would like him very much.

However, I am a Brazilian people and my view about him is other.

For me George W. Bush is arrogant and he likes to be the attention's centre. Moreover, when the other countries do not accept his impositions, he shows clearly his enemy face.

When he mentions in his speech, that women are free and are part of Afghanistan's new government, he is totally ironic, because women aren't free in Afghanistan.

It's worth bearing in mind that in the past Iraq's people try to kill Bush's father, so I believe that it is a personal war.

Never take for granted that George W. Bush is good, because if it was true, he would help others poor countries with clothes, food and never with weapons, now he is accustomed to do.

His behaviour could be very different, if he was less arrogant.

16. My critical analysis of the Bush's speech

Personally, I think that the Bush's speech was full of hatred and resentment. Maybe, his words show us his feeling and don't express all nation's idea.

To me, the president of USA thinks always in themselves. Never they remember of the other nations' feelings. They want to be respected however do not respect nobody. Their culture is celebrated all the time but other's cultures are invaded, disrespected constantly.

Beside that, in the Bush's speech he said: '...has freed a country from brutal oppression'. In these words in my point of view, Bush takes as his the other people's problem. Can a person that does not live there say these words? I guess he is very authoritarian.

On the other hand, to finish off the terror Bush needs to be determined. Although it is very difficult, to do something with less violence. It is possible that there is a way. Bush and the principal government of the world must find a solution against the terror, a peaceful solution.

The terror cannot be faced with terror. Violence brings more violence. All of us know as dangerous a war. Therefore the world needs to stay together for this does not happen again.

17. Why hate America?

No nation approves terrorist actions because they are senseless ways to show their dissatisfaction and mainly because innocent people are aimed by this kind of answer.

The world became shaken with the episode of September 11th and it shows how much we hate violence. However, there are groups of politicians which command the actual world's order which one dispute to each other the power, as if they are playing naval battle (a kind of game), where the 'pieces' are innocent people, mostly children. After the attempt against the USA last year the government of this country declared war to the 'axis of evil' but, I ask, What is evil for the Americans? From what reference point they have the right to judge what is good and evil? Some Europeans wanted to help Americans to combat the terrorism, but the Americans don't want partners, but servants. The Americans are harvesting planted because they planted poverty through the several not developed countries, exploration and economic exclusion, mostly to the middle east and Africa. They consider themselves foreign cultures and races. The Americans through their communication means show to the world that they are defenders of the oppressed but, actually, they are the oppressors.

We don't approve violent answers as the terrorism but nobody provokes people's destruction without a strong reason we have to remind that the current president father, when he was president of the United States killed about five hundred thousand children in Iraq. Neither Americans nor terrorists have the right of acting through violence, because the reason excludes any kind of innocent destruction. Destroying innocent lives is a practice of evil and for that reason wouldn't be the Americans inside of that they call 'axis of evil'? Peace, democracy and fraternity is conquered by the power of reason. Not by the power of guns.

18. Is It possible to be just good or bad? Does this duality exist as something fixed and unquestionable?

In my view there are two sides in all things of life. Nobody or nothing is just good or bad, this depends on situation. For example: the Brazilian traffic code is good because it helps avoid traffic accidents but it is a fine factory as well.

In addition when someone defends some idea or something, she is defending her point of view. Maybe she doesn't see two sides of this action just defends and this is natural because to be good and bad is part of the human nature.

This duality doesn't exist as something fixed and unquestionable because there is someone always questioning the actions of the people. The questions more common are: 'Why do people do this?' 'Why do people do that?'

These questions are normal because all must be questionable so all change, minds and actions.

19. Nothing can be fixed

It is not possible to be just good or bad, because duality does not exist as something fixed and unquestionable, besides people, situations or things move all the time.

Although some people claim that there are only one side for all things I do not believe in it. As far as I am concerned things do not are unquestionable, it depends of the view point. For example, if you ask an american man about terrorism attack, he probably will say that United States are the most powerful country of the world and they must dominate poor countries. It is an american view and we cannot affirm that is true, because there are other position about this subject. For someone who was born in Afghanistan, United States represent danger, several people do not accept the american power and consider that american people are very bad.

In addition, if we analyse of evolution of the world, we could perceive that some countries moved their history through of the time. In the past Rome was a great empire which represented the power in the world, however the situation moved and nowadays, this country is not the more important. As Rome there was other countries which destroyed people who they considered lower and enemy. It is a sovereign which some government want to impose to another country.

All in all, really nothing can be fixed, if the world developed, it have happened because countries, people and things are different and have several qualified and fault.

20. What's the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?

Personally, I think in this cartoon there are a lot of prejudice about the Brazilian people.

As far as I am concerned, in this cartoon the Brazilians are stereotyped, as a lazy and liberal people. In the whole cartoon you can see parties or the people practically innude at the beaches.

Furthermore, I think the cartoon generalize the violence here. Brazil has social problems and high rates of violence however it is very prejudiced to suggest that is ordinary here.

Besides that, there is a fact of it shows the Brazilian Women as a sexual object. All the time they are little clothes and show off their exacerbated sexuality.

On the other hand, we can be responsible for this. Maybe we are showing this aspects and forgetting that the Brazilians are nice, receptive and intelligent. That in Brazil has several nature beauty.

The Brazilian representatives must show to the rest of he world which are our true qualities.

21. What is the stereotype of the Brazilian people or country in this cartoon?

In this cartoon we can see the image that in general people from all of world think about our country.

Firstly they don't say something good about us. They only show violence, the bad conditions about the population, the insecurity in our city – Rio de Janeiro. They don't say something good about the country or the city. They show animals that we only can see in Jango how they survive in a city!

They may haven't only this opinion if they have in consideration the wonderful things that we have in our country. They may for instance show or people in their work not only dancing.

In conclusion I think they only show what they have interesting so they only focus bad things about our country. This is what they what they sell about us abroad.

22. Analyse the stereotype of Brazilians shown in the cartoon

The cartoon that focuses the Simpsons' visit to Rio de Janeiro has caused criticism and comments in the media because it presents a negative view of our culture and life style. It reveals lack of knowledge and a narrow view about Brazilian people. In fact they take for granted that we are fond of samba, carnival and sex, showing thus a stereotyped image of our people.

The story has a simple plot and tells the story of Liza Simpson's friend whom she meets in Internet. He's a poor boy and lives in a shanty-town and faces poverty and violence as a routine in his life. One day he disappears and Liza convinces her father to come to Brazil on vacation and try to find the missing boy. Unaware of the risks they run, they go to the shanty-town and Homer is kidnapped by a gang who ask \$50.000 to free him.

What makes one astonished is the cartoon's forecast about violence domain in Rio. Ten years ago, outcasts and criminals existed but they were controlled and punished by the police. Nowadays, the kidnappings became a daily routine, the police has lost control over drug dealers and robberies occur at a scaring rate. Even dangerous criminals caught by the police feel free to run away from prison and have weapons that are more efficient than those belonging to authorities.

Although the cartoon present a critical view of our social reality, it lacks a sound knowledge about Brazilian people and their culture. In fact, they don't worry to show any positive aspect of the developed sites in Rio de Janeiro and focus only the poor side of town. Of course there are lots of people who live in comfortable houses, who has decent jobs and proper education but the cartoon gives emphasis to this kind of reality as though the country were built up only with people in need, outcasts and criminals.

23. What kind of image do these magazines build up in relation to women?

I believe that magazines with beautiful women, show an image that all the women would like to have only in relation to their body.

First and foremost the magazines that have as targets beautiful women, put these women to draw only for the beauty outside.

In my opinion, these types of magazines tempt away from sensible or moral behaviour. On the other hand, these magazines build up an image of women only as a sexy symbol and they try to sell exploring the body language and the appealing language too.

There are several reasons for many women to buy magazines that show specific points as beauty, diet, sex and other, but it is not enjoyed by all the women not only because it is a great way to construct false ideas about determined points, but also it can be a way to put the women's intelligence in second place.

For me the magazines' illustration that show wonderful women with their slim bodies like centre of attention and put the headlines around the model's body without importance, they are using this strategy to show the women only as a desire's object.

In conclusion, nowadays women worry themselves with their appearance, however they are also because they are able to show their cultural view.

24. My critical analysis of the Cosmopolitan Magazine

Personally, I think the Cosmopolitan is an entertainment magazine. A kind of reading that I would do in a trip or on vacation if I were searching some diversion.

To me, Cosmopolitan brings reports about beauty, relationship, fitness etc. When it approaches as more crucial point, how politics, economy or occupation, is of a superficial way. Therefore, if you are looking for something more specific you must search another type of magazine.

What is more, I think Cosmopolitan treats women as a sexual object only worried about beauty, clothes or diets. As if the most important in their lives were the sexual pleasure. Nowadays, women want much more. Besides, woman, she a professional, a mother a person that participate of the world.

On the other hand, I guess can be advantageous to read magazines as cosmopolitan. You can grind your critical sense, discover what or how you do not want to be. And, in your free time, you can take one's pleasure with a light and carefree reading.

25. How do you see the culture in the Igbo society?

In my view the culture in this society is full of beliefs and costumes thar are outmoded today, because nowadays people are free and must search for new ways, exchange their experience of life.

On the other hand these beliefs and custums are very importan for them because they learn since children and they are passed by generation and generation. And this means security for them because of this form others people will not enter in their society.

In addition we cannot forget that there are differences in eveyrthing and these differences must be respected because the world is made of differences.

Finally I believe that all cultures have many interesting aspects. For example: music, dance, religion, food, etc.

26. Prejudice against poor countries

Some people do not accept other countries cultures, because they look strange for them. In addition, there several kinds of prejudice in relation to a country that is not considered developed and rich.

Although Science makes good discoveries, nowadays, some countries preserve the same customs of the past. For people who live in a developed country it is difficulty to accept them. In some African or Chinese communitieis, for example, people eat lacusts or other kinds of insects which, in their conception are very delicious and nutritious. It happens because there is not huge quantities of food for all the community. But for people who lve in a modern society it is a very strange custom. This is because people have acquired new habits with the developing of society. As a resut they have changed their behaviour too.

Besides, no one could deny that poor countries suffer from prejudice. People claim that in this kind of society there are atitudes which are considered cruel for the western people's view. As the episode in a short story 'the death of boy', in a small community, a boy was offered to a religious ritual, because they believed that gift would bring luck and a happy life to their community. They would save may lives. Really it is true that the death, in this case, is like a banal attitude. However, we showed not forget that in a modern and dveloped society several people die every day owing to violence or famine. In other words, children and poor people suffer, because do not have opportunities to live without difficulty.

Finally, in a world which has complex societies, that is, with people from several kinds of culture, the diversity is natural. I think that people do not need to accept old customs of other countries, however they must respect these cultural varieties. More than that, they have to help poor countries to change their lives the better.

27. Death of a Boy

In my opinion 'Death of a Boy' is a history about a society whose culture involves sacrifices and violence against themselves and that absorbed the white colonizers' culture. The white colonizers didn't absorb this culture because they thought it is cruel and violent.

First and foremost, Okonkwo is a figure who resists the attempts of the white colonizers who impose his principles on his clan because he was born and grew up in his old and traditional culture. For us this culture is cruel and violent but Okonkwo belongs to this social hierarchy of the clan and believed that all these values were right.

On the other hand the white colonizers brought a new religion and a social order to his culture that was resistant to this because they believe the potential of undermining the life was a long work of the clan trying to please the gods of its ancestors.

In conclusion I think both cultures have justifiable reasons to do what their members do and they don't want to change them because if they change them, they can destroy the social hierarchy of their clans.

28. How to respect the different group that we belong to?

To stimulate the social interaction, to make possible for the student discover their capabilities, to prepare them to face life's challenges must be the basic goals of the school. For these reason the school need to expose the students a variety subjects about the different group that we belong to.

I am convinced that, the school must teach for the students that man's character is based in the ethical values, not his religion, gender, ethnicity or color of his skin. For example, we must consider the others peoples's decisions on its proper lives. Bearing this in mind, if everyone in this world has respect for one another, we would live on peace and we be able to let others believe what they wish and accept that everyone is different.

Furthermore, we need to expose the students a variety of different social values, relationship, human conditions, social hierarchy and the importance of the rituals and ceremonies in the people tradition. For his reason, the school must offer for the students cultural topics about our culture and other cultures. For example, details about life in an African culture. This is better illustrated in the story about Okonkwo in the novel *Things Fall Apart*.

For the above mentioned reasons, the school and the family must teach for the students right from wrong in our world and raising them in a environment that is centered around acceptance of different ways of the life and culture of people. Besides that, the students must to appreciate and acquire more positive values such as, responsibility,

trustworthiness, fairness, caring, justice and citizenship, because if we raise our children to believe all people are equal, no matter what god they do or do not believe in, the prejudice will disintegrate over time. Consequently, they learn how to respect the different group that we belong to.

29. 'Death of a Boy'

My first impression and feeling that I had immediately after reading 'Death of a Boy' was that they are stupid, ignorants, religious fanatic, narrow minded, I was very shocking and I condemn their culture. To me Okonkwo was a cold murder.

Although, after the teacher's explanation, I knew about their culture and I understood that Okonkwo killed the boy because of the 'oracle' and their culture, it was a ritual to kill him. I learned that there is a big cultural clash. In my opinion it is impossible change in a radical manner this, it is their culture. We never will be eliminate the differences. We can only try to understand these dualities.

30. What impressions and feelings did you have immediately after reading 'Death of a Boy'? What's your critical view after reading the handouts and having the teacher's more clarifications of the context?

When I first read Death of a Boy I was quite shocked with Ikemefunas's death by Okonkwo, a man who had brought him up as a son. Okonkwo did so because the Oracle of the Hills had pronounced it. It is difficult for me to accept the fact of a god determining the death of an innocent boy.

Although I acknowledge Okonkwo's attitude as a result of his cultural values I admit feeling very uncomfortable while reading this story. On the other hand, what would Okonkwo's clan think about all the deaths in Brazli, as a result of robbery, murder, drug traffic, kidnapping? Is this a product of our culture?

Whenever we get in touch with other cultures we must try to understand the other's values but this is difficult to manage. Our beliefs are too deep inside us what make the cultural differences such an obstacle for our understanding.

I would say that understanding the cultural differences doesn't mean agreeing to the differences but to respect the diversity of concepts, perspectives.

Nowadays what we look for is an integration among cultures, the approach of other peoples' culture through the similarities, without intention of changing the other's view, but to promote natural integration where both sides negotiate equally.

Synopsis

In the novel, *Things Fall Apart*, Okonkwo is a defiant figure who resists the attempts of the white colonizers to impose on his clan a new religion and social order. Okonkwo's defiance stems from his fear of the white men's destructive potential on the social hierarchy and religion of the clan. Okonkwo's fear is presented when he first encounters the missionaries of the new religion in the village of Mbanta. The interpreter of the white missionary, "...was a man of commanding presence and the clan listened to him" (144). The fact that the clansmen are listening to the interpreter makes Okonkwo fear that some villagers might believe what the missionary is saying. This fear compels Okonkwo to stay, in hopes of chasing the missionaries out of the village. Okonkwo's fear does not subside until several clansmen laugh at the missionaries and he feels there is no danger of anyone being converted. Okonkwo is fearful and violently resistant to the new religion because it has the potential of undermining the life long work of the clan trying to please the gods of its ancestors. If Okonkwo was to accept the new religion, his sacrifices to the gods, like the killing of Ikemfuna, who Okonkwo loved as a son, would have been done in vain. Anyone from the clan who converts to the new religion seems to saying that Okonkwo was wrong in killing Ikemfuna. Also the twins who are stuffed into earthenware pots and left to die in the evil forest would be dying for no justifiable reason. One of Okonkwo's greatest fears about the new religion is that it could destroy the social hierarchy of the clan. "None of his converts was a man whose word was heeded in the assembly of the people. None of them was a man of title. They were mostly the kind of people called efulefu,

<http://www.educeth.ca/english/readingus/acneocw/mings.html>
EducETH: Achebe, Chinua

Página 2 de 5

worthless, empty men" (143). By joining the new religion, these "worthless" men are dismissing the social order of the clan, and gaining respect and power in the new society. In this sense, the underclass of the tribe are having a revolution, where the elitist, title holders in the clan are no longer respected, and the members of the underclass who convert are no longer "worthless" men. If the social hierarchy of the clan no longer existed, Okonkwo would lose his status and respect among the clan. By the end of the novel, many of Okonkwo's fears have been realized, and the social order of the clan is falling apart. The fear of the new religion and government, which causes Okonkwo to take the life of a white official, also causes him to take his own life.
bph@mail.utexas.edu

Chapter Summaries with Notes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

Chinua Achebe- 1930 – Nigerian novelist

He finished university in Nigeria, studied in England, served as a diplomat (1966-1968) for Biafra during the Nigerian Civil War and he has lived in the USA since 1990. Nowadays, he teaches at a University in New York. His main book is *Things Fall Apart* (1958) in which he analysis the destruction of the bonds between individuals and their society. However, his perspective is influenced by the European look and, therefore, he builds up an image of the African man through the eyes of the Europeans. Another important book is *No Longer At Ease* (1960) whose focus is the effect of the European colonialism on Igbo society.

Death of a boy: short story- lexis and some cultural aspects

foo-foo = pounded yam

matchet = a large type of knife

locusts = a large type of grasshopper, an insect

chi = spirit being that individual has

chukwu = supreme God

hoe = garden tool to cut grass

Women are treated like property yet the most important goddess of this society is Ari, the earth female. Their important role is to educate, socialize children through story telling, develop their artistic consciousness, entertain them and inspire their curiosity about social values, relationships and human conditions.

Nwoye serves as a point of view character to criticize aspects of Umuofia culture

Okonkwo carries his own chi, his strongest opponent

Rituals, ceremonies, social hierarchy and personal achievement are very important aspects in this community

Adapted from <http://www.albany.edu/writers-inst/achebe.html> and Cambridge International Dictionary of English