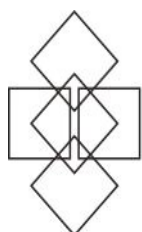


ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS



ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

Estudos Anglo-Americanos

Nº 35 – 2011

Diretoria da ABRAPUI (2010-2012)

Presidente: Mailce Borges Mota
Vice-Presidente: Anelise Reich Corseuil
Secretária: Magali Sperling
Tesoureiro: Celso Henrique Soufen Tumolo

Editores

Mailce Borges Mota – Editora-chefe
Anelise Reich Corseuil
Magali Sperling
Celso Henrique Soufen Tumolo

Conselho Consultivo

Ângela B. Kleiman
Ana Lucia A. Gazolla
Anna M. G. Carmagnani
Carly Silva
Cristina M. T. Stevens
Francis H. Aubert
Heloísa M. F. Boxwell
José Roberto O’Shea
Kanavillil Rajagopalan
Laura P. Z. Izarra
Lúcia Pacheco de Oliveira
Luiz Angélico da Costa
Luiz Paulo da Moita Lopes
Maria Eliza Cevalco
Maria Jandyra Cunha
Maria Helena V. Abrahão
Marilda do Couto Cavalcante
Michael H. Smith
Munira H. Mutran
Nelson Mitrano Neto
Peônia Viana Guedes
Sandra G. T. Vasconcelos
Sandra R. G. de Almeida
Sara Viola Rodrigues
Sigrid Renaux
Sonia Zyngier
Stela M. O. Tagnin
Tereza Marques de O. Lima
Vera Lúcia Menezes de O. Paiva
Vilson J. Leffa
Ubiratan Paiva de Oliveira

Apoio logístico

Fernanda Becker

Toda correspondência relativa a Estudos Anglo-Americanos deverá ser enviada a:

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras – Sala 111
Campus Universitário
Trindade – 88040900
Florianópolis/SC
Brasil
reaa.abrapui@gmail.com

(Catalogação na fonte pela DECTI da Biblioteca da UFSC)

Estudos anglo-americanos / Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês. -- n.1 (1977).-- São José do Rio Preto, SP: ABRAPUI; Florianópolis : UFSC, Programa de Pós-Graduação em letras/inglês e literatura comparada, 1977 -

Semestral
Resumo em português e inglês
ISSN 0102-4909

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - periódicos 2. Literatura inglesa - História e crítica - periódicos. 3. Literatura americana - História e crítica - periódicos. I. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Comparada. Centro de Comunicação e Expressão. II Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês.

Sumário:

APRESENTAÇÃO	6
Mailce Borges Mota - Anelise Reich Corseuil - Magali Sperling Beck - Celso Henrique Soufen Tumolo	
IAN MCEWAN'S <i>ATONEMENT</i>: FROM JEAN-PAUL SARTRE'S "WHY WRITE?" TO BRIONY'S ROLES AS AUTHOR AND CHARACTER NARRATOR	7
Sigrid Renaux	
LITERARY REPRESENTATIONS AND CULTURAL IDENTITIES: TOWARDS A HERMENEUTICAL DIALECTICS OF HUMOR IN CARLOS CASTANEDA'S ATTEMPT AT TRANSLATING THE SACRED	25
Marcel de Lima Santos	
WITH MY CRUST OF BREAD AND LIBERTY": FREEDOM AND SOCIAL CONVENTIONS IN THOMAS HARDY'S <i>LIFE'S LITTLE IRONIES</i>	38
Carolina Paganine	
O INESPERADO NA CONFIGURAÇÃO DO INCONSCIENTE HUMANO EM "GOOD COUNTRY PEOPLE	53
Caroline Caputo Pires - Maria Cristina Pimentel Campos	
UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A RECEPÇÃO DE ESCRITORES NORTE-AMERICANOS DA GERAÇÃO BEAT NO BRASIL	70
Flávia Benfatti	
RUSHDIE GOES TO B(H)OLLYWOOD: CINEMA IN <i>MIDNIGHT'S CHILDREN</i>	89
Luiz Fernando Ferreira Sá - Mayra Helena Olalquiaga	
THE INCREMENTAL NATURE OF LEARNING A WORD: A STUDY WITH EFL LEARNERS	98
Adelaide P. de Oliveira	
O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADO POR COMPUTADOR: UMA APRECIÇÃO CRÍTICA DE ESTUDOS RECENTES CONDUZIDOS NO BRASIL	111
Gisele Luz Cardoso - Mailce Borges Mota	

Apresentação

O número 35 da *Revista Estudos Anglo-Americanos* traz ao leitor uma coleção de 8 artigos, sendo 6 da área de literaturas de língua inglesa e dois da área de língua inglesa.

Abrindo este número, Sigrid Renaux discute os desdobramentos da personagem Briony Tallis do romance *Atonement*, já que Tallis desempenha as funções de narradora, autora e personagem neste romance. A autora tem como ponto de partida as considerações de Jean-Paul Sartre em *What is Literature?* e conclui que a obra de McEwan é uma narrativa sobre literatura e arte tanto quanto é um romance sobre o ser humano e a fragilidade humana. No artigo seguinte, Marcel de Lima Santos concentra-se sobre a narrativa de Carlos Castaneda e a problemática de seu informante Yaqui Don Juan. Para Santos, Castaneda apresenta uma narrativa marcada por discursos interdisciplinares caracterizados pela literatura e pela etnografia, podendo ser tomada como paradigmáticas do poder da linguagem que permite a representação, através de técnicas literárias específicas, do que não pode ser expresso somente por palavras.

Carolina Paganine analisa a relação entre liberdade e convenções sociais na obra *Life's Little Ironies*, de Thomas Hardy. A autora argumenta que Hardy se apoia em John Stuart Mill para elaborar ideias em voga no contexto intelectual da época e conclui que há uma tirania social que atua sobre as personagens dos contos, as quais sucumbem às coerções da sociedade. Em "*O inesperado na configuração do inconsciente humano em 'Good Country People'*", Caroline Caputo Pires e Maria Cristina Pimentel Campos analisam as personagens do conto, a fim de investigar como a literatura nos informa sobre aspectos da vida real. Já Flávia Benfatti apresenta um levantamento da recepção da obras da geração *Beat* no Brasil pela crítica jornalística brasileira. Fechando a seção de literaturas de língua inglesa, Luiz Fernando Ferreira Sá e Mayra Helena Olalquiaga apresentam uma leitura crítica sobre o romance *Os filhos da Meia Noite*, de Salman Rushdie. Os autores discutem de que forma o texto de Rushdie trabalha com a fragmentação da identidade do narrador e do discurso da nação através da inserção de recursos cinematográficos.

A seção de língua inglesa apresenta dois artigos. Em "*The incremental nature of learning a word: a study with EFL learners*", Adelaide P. de Oliveira relata os resultados de um estudo conduzido com 45 aprendizes de inglês como língua estrangeira, em distintos níveis de proficiência. A autora investiga o desempenho dos aprendizes no reconhecimento e produção de colocações, flexões e derivações em inglês e conclui, a partir da análise dos resultados, que há graduação na aquisição de vocabulário na língua estrangeira bem como influência da proficiência nessa aquisição. Por fim, em "*O ensino de inglês como língua estrangeira mediado por computador: uma apreciação crítica de estudos recentes conduzidos no Brasil*", Gisele Luz Cardoso e Mailce Borges Mota apresentam os resultados de uma revisão sistemática da literatura publicada no Brasil entre os anos de 2003-2008 sobre o ensino e a aprendizagem de inglês assistidos por computador. As autoras mostram que há aceitação, na área, dos recursos tecnológicos como ferramentas de auxílio para o processo de ensino e aprendizagem mas que, para a pesquisa avançar, é preciso que os pesquisadores expandam a agenda de investigação para incluir temas e métodos que ainda não figuram nos estudos brasileiros.

Esperamos que a seleção aqui apresentada contribua para o avanço dos estudos de língua inglesa e suas literaturas.

Os Editores

IAN MCEWAN'S *ATONEMENT*: FROM JEAN-PAUL SARTRE'S "WHY WRITE?" TO BRIONY'S ROLES AS AUTHOR AND CHARACTER NARRATOR

SIGRID RENAUX

Centro Universitário Campos de Andrade

Resumo: Partindo das considerações filosóficas, históricas e críticas de Jean-Paul Sartre em *What is Literature?* e, especificamente, em "What is to write?", "Why write?" e "For whom does one write?", este artigo discute as funções de Briony Tallis como autora, narradora e personagem no romance metaficcional de Ian McEwan *Atonement* (2001). Através dos questionamentos de Sartre serão examinadas as razões aparentes bem como a escolha mais profunda que estão por trás da criação artística de Briony – a peça teatral *The Trials of Arabella* – e as diferentes versões de seu último romance *Atonement*: por um lado, sua compulsão de contar histórias para beneficiar-se de seu poder transformador e como meio de obter reparação pelo falso testemunho que dera a respeito do estupro de sua prima Lola, o que privou sua irmã Cecília e Robbie Turner, seu namorado, de serem felizes juntos; por outro, suas ponderações sobre a arte de escrever histórias e os mecanismos do romance, sobre seu poder demiúrgico de artista, e, conseqüentemente, sobre seu dilema "como pode uma romancista realizar uma reparação se, com seu poder absoluto de decidir como a história termina, ela é também Deus?" Esses são alguns dos assuntos abordados, levando à percepção de que o romance de McEwan é uma narrativa sobre literatura e arte, ao discutir a questão da autoria e por que os autores escrevem romances, enquanto permanece um romance sobre o ser humano e a fragilidade humana, ao ponderar sobre as razões da traição, a natureza da culpa e a necessidade de reparação.

Palavras-chave: romance metaficcional; Ian McEwan; *Atonement*; Jean-Paul Sartre.

Abstract: Starting from Jean-Paul Sartre's philosophical, historical and critical considerations in *What is Literature?* and, specifically, in "What is to write?", "Why write?", and "For whom does one write?", this article discusses the roles of Briony Tallis as author, narrator and character in Ian McEwan's metafictional novel *Atonement* (2001). By way of Sartre's questionings, the apparent reasons as well as the deeper choice that lie behind Briony's artistic creation – the play *The Trials of Arabella* and the different versions of her last novel *Atonement* – will be examined: on the one hand, her need for storytelling to benefit from its transformative power and as a means of obtaining atonement for the false testimony she gave concerning her cousin Lola's rape, which deprived her sister Cecilia and her lover Robbie Turner of being happy together; on the other, her musings on the art of story-telling and on the mechanisms of the novel,

on her God-like power as artist, and, consequently, on her dilemma “how can a novelist achieve atonement when, with her absolute power of deciding outcomes, she is also God?” These are some of the foregrounded issues, leading to the realization that McEwan’s novel is a narrative about literature and art, as it discusses the question of authorship and why authors write novels, while remaining a novel about man and human frailty, as it ponders on the reasons for betrayal, on the nature of guilt, and on the need for atonement.

Keywords: metafictional novel; Ian McEwan; *Reparação*; Jean-Paul Sartre.

The reading of Ian Mc Ewan’s metafictional novel *Atonement* (2001) provides an instigating opportunity to reflect on and discuss two distinct but simultaneously interpenetrating issues: the novel itself and the art of writing. Although the intertwining of both themes is easily recognizable in the novel and several critical reviews have already confirmed that *Atonement* tells an engrossing story while also meditating on story-telling and its pitfalls (TONKIN, 2001), that it is at the same time a novel about literature and a novel about man (FINGER, 2002)¹, and that it is a book that explores the power of art and the limits of forgiveness (MENDELSON, 2002), many other procedures leading to this double perspective nevertheless can and should be considered to deepen our thoughts about the narrative and about the art of writing, among them the roles Mc Ewan attributes to Briony Tallis as character, narrator and author.

The discussion of these roles, in their turn, will be further emphasized by way of Jean-Paul Sartre’s philosophical, historical and critical considerations in *What is Literature?* and, specifically, in “What is to write?”, “Why write?”, and “For whom does one write?” in order to reflect not only upon the apparent reasons but also on the deeper choice that lies behind Briony’s artistic creation – from the play *The Trials of Arabella*, written when she was thirteen, to the different versions of her last novel “Atonement”, completed when she was seventy-seven: on the one hand, her need for storytelling as a youngster to benefit from its transformative power and, as an adult, as a means of obtaining atonement for the false testimony she gave against Robbie Turner, which deprived him and her sister Cecilia of being happy together; on the other, her musings on the art of story-telling, on the mechanisms of the novel, and on the consequences and limitations of her God-like power as artist.

¹ My translation from the German: “Ian Mc Ewan hat einen Roman über die Literatur geschrieben, der gleichzeitig ein Roman über den Menschen ist”.

I. Ian McEwan's *Atonement*: meaning and structure

Mc Ewan's *Atonement* already implies by its title a double but complementary viewpoint. If "to atone" (from at+one=set at one, unite) means to expiate, to make amends, reparation given for an offense, as in "to make atonement for", but also, in its archaic use, to reconcile, hence leading to "atonement" meaning agreement, reconciliation after enmity or controversy, it is actually the way McEwan handles both meanings of "atonement" and how both perspectives – expiation and reconciliation – will become projected throughout the novel, that leads us to the main issues of this article.

The fact that McEwan's narrative is "a self-conscious, self-reflexive novel employing a character narrator who is herself a novelist" (PHELAN, 2008: 322), makes of course the two meanings of "atonement" even more complex, since Briony Tallis, as author, using an omniscient intrusive narrator, appears first as a character in her own novel "Atonement" which constitutes the first three parts of McEwan's *Atonement*, and then appears as a first-person intrusive narrator in her diary entry, which constitutes the last section of McEwan's novel. This shift of viewpoint is further enhanced by the fact that the first three parts of McEwan's *Atonement* are a novel within his novel and the fourth part is the diary entry of the character/author Briony Tallis.

Even more, this fourfold division also foregrounds the fact that the first three parts project the theme of offense-expiation, as they not only deal with the transgression which the protagonist Briony Tallis committed as a youngster – as she purposely testified against her sister's boyfriend Robbie, accused of raping her cousin Lola – and how this transgression has affected their lives, by destroying his chances of finishing his education and of marrying Cecilia but also deal with her effort, years later, at making amends, at *atoning* for her sin, her "misidentification" (PHELAN, 2008: 322). This atonement, as the story develops, is brought about by Briony's exhausting and emotionally draining work of nursing soldiers, as well as by tracking down Cecilia and Robbie – on leave from the army – in order to show her contrition for her "terrible"(A:434)² deed and begin legal procedures to exonerate Robbie. It is also brought about by our sudden discovery that Briony has been writing her own life story, as the author of "Atonement", which ends with her signature "BT, London, 1999" (A: 451).

The fourth section, "London, 1999", in its turn, ends with the theme of reconciliation, as it presents Briony Tallis' diary entry on the day of her seventy-seventh birthday. As she recalls the celebration her family had prepared for her – with the presentation of *The Trials of Arabella* – she also muses on the novel "Atonement" which she has been

² All further quotations from *Atonement* will follow this pattern.

writing for the last fifty-nine years and on the already mentioned dilemma of “how can a novelist achieve atonement when, with her absolute power of deciding outcomes, she is also God?”(A:479). Her diary entry finishes with her comments that, as “a final act of kindness, a stand against oblivion and despair”(A: 479) she let her lovers “live” and “unite” at the end of her novel, and, maybe, even reconciled to her, as she imagines them “sitting side by side in the library, smiling at *The Trials of Arabella*” (A:480). Thus, we have reconciliation after estrangement, as a complement to expiation, as harmony at the end of the novel, in contrast to the disharmony which she had created in the lives of Cecilia, Robbie, and, consequently, in her own.

Within this fourfold division, what are the differences, then, that we find in Briony’s role as a character in her novel “Atonement”, embedded in McEwan’s *Atonement*, and her need as a girl to write, and in Briony’s role as a narrator/novelist in the last part of McEwan’s *Atonement* and her dilemma as an adult in receiving atonement through her novel, while she simultaneously meditates, throughout McEwan’s narrative, on the art and the mechanisms of fiction, and on her power as artist?

II. Briony’s role as character in “Atonement” and her engagement in “the universe of language”

If one considers the beginning of Briony Tallis’ novel “Atonement” – “The play – for which Briony had designed the posters, programs and tickets, constructed the sales booth out of a folding screen tipped on its side, and lined the collection box in red crêpe paper – was written by her in a two-day tempest of composition, causing her to miss a breakfast and a lunch” (A: 3) – it becomes immediately clear that fiction – as the play of life – has started, and that Briony, as the protagonist of “Atonement” and as the young author of “the seven pages of *The Trials of Arabella*”(A:4), has engaged herself in the world of writing.

This engagement – her play – which “told a tale of the heart whose message (...) was that love which did not build a foundation on good sense was doomed.”(A:3), – had been written “for her brother, to celebrate his return, provoke his admiration and guide him away from his careless succession of girlfriends, toward the right form of wife, the one who would persuade him to return to the countryside, the one who would sweetly request Briony’s services as a bridesmaid”(A:5). As the sequence of verbs confirms – celebrate, provoke, guide, persuade – the play had been written not only to commemorate Leon’s return and win his respect, but also because her “passion for tidiness”, her “love of order”, and especially her wish “for a harmonious, organized world” (A: 6-8) might be revealed to her brother through art, so that he might be redirected toward the right path: find a suitable bride and return home. Therefore, Briony’s function as a playwright was to inspire “terror, relief and instruction” (A: 9), in

order to bring about her brother's "change" and reintegrate him into this "harmonious, organized world".

Nevertheless, if the "word" is symbolic of man's archetypal need to tell his life-story to relieve his sense of guilt and to achieve atonement, and thus to "create a name", and rebirth in individualized immortality (VRIES, 1974:508), thereby adding a significant cultural dimension to Briony's early engagement in writing as well as anticipating the development of the reasons for her compulsion to continue to write as a means of relieving her sense of guilt and obtaining atonement, and if "the end of language is to communicate" (SARTRE, 1966: 13), Briony's engagement can be still further explained and justified by referring to Sartre's essays. As his questions to a potential prose-writer already suggest – "What is your aim in writing? What undertakings are you engaged in, and why does it require you to have recourse to writing?", "What aspect of the world do you want to disclose? What change do you want to bring into the world by this disclosure?" (SARTRE, 1966: 13-14) –, they will set her relationship to language, her urge to write and her realization that one writes for the others into an even broader perspective. His arguments in "What is writing?"

language (...) is our shell and our antennae; it protects us against others and informs us about them; it is a prolongation of our senses, a third eye which is going to look into our neighbor's heart. We are within language as within our body. (...) There is the word which is lived and the word which is met. But in both cases it is in the course of an undertaking, either of me acting upon others, or the other upon me. (...) the writer has chosen to reveal the world and particularly to reveal man to other men so that the latter may assume full responsibility before the object which has been thus laid bare. (...) the function of the writer is to act in such a way that nobody can be ignorant of the world and that nobody may say that he is innocent of what it's all about. And since he has once engaged himself in the universe of language, he can never again pretend that he cannot speak. (SARTRE, 1966:12-15)

make one realize that Briony's function as a playwright – even if she is not fully aware of it yet – was also "to act in such a way that nobody can be ignorant of the world and that nobody may say that he is innocent of what it's all about", that her "undertaking", her activity was to act "upon others" (A: 9), and thus, to bring about her brother's "change". One can also understand how this activity has a definite purpose: "to reveal the world" of the play – Arabella, the passionate heroine and her misadventures – and "to reveal man to other men", to make Leon become aware of the world he lives in and, therefore, that he "may assume full responsibility" not only towards the play but also for his own actions.

It also becomes plain that, retrospectively, if her reasons for writing at the age of thirteen were to celebrate, to be admired by and to teach her brother, to then be rewarded by becoming a bridesmaid at his wedding, as "the principles of justice", death

and marriage, were “the main engines of housekeeping”(A: 9), Briony’s engagement in the “universe of language”, simultaneously her “shell” and her “antennae” – her hard outer case, her form, enclosing her precocious imagination – will become her future novel “Atonement”: in order to redress her wrongdoing and to protect her against the accusation and verdict of her sister and Robbie as well as the potential accusation and verdict of readers as a consequence of the “disorder” her false testimony will have provoked in the lives of her sister, Robbie, and, ultimately, her own.

But even at that early stage, Briony was also already concerned with the art of writing, when, annoyed by the fact that the rehearsals for her play had not been finished – which “also offended her sense of order” – she starts meditating on the differences between the art of writing a story, and of writing a play:

The simplest way to have impressed Leon would have been to write him a story and put it in his hands herself, and watch as he read it. The title lettering, the illustrated cover, the pages *bound* – in that word alone she felt the attraction of the neat, limited and controllable form she had left behind when she decided to write a play. A story was direct and simple, allowing nothing to come between herself and her reader (...). In a story you only had to wish, you only had to write it down and you could have the world; in a play you had to make do with what was available: no horses, no village streets, no seaside. No curtain. It seemed so obvious now that it was too late: a story was a form of telepathy. By means of inking symbols onto a page, she was able to send thoughts and feelings from her mind to her reader’s. It was a magical process, so commonplace that no one stopped to wonder at it. Reading a sentence and understanding it were the same thing;(...). There was no gap during which the symbols were unraveled. (A: 46-7)

These differences, at that moment, only suggest that Briony regretted not having remained with a story to greet Leon, with its controllable form, its immediate appeal to the reader, its direct representation of the world and its thought transference to the reader. But Briony’s incipient awareness of the potential reader of her story, to whom she would be able “to send thoughts and feelings”, “by means of inking symbols onto a page”, and thus recreate in him the same thoughts and feelings that she had had, becomes further emphasized and acquires a larger frame of reference if it is juxtaposed to Sartre’s considerations that “it is the conjoint effort of author and reader which brings upon the scene that concrete and imaginary object which is the work of the mind. There is no art except for and by others” (SARTRE, 1966: 26) : the “magical process” of “reading a sentence and understanding it” as Briony conceives it at that time is actually nothing more than “the conjoint effort of author and reader” to materialize the “work of the mind”.

Moreover, these differences in favor of a story once more anticipate the novel she will start writing in the coming years, the story of her guilt as an act of atonement, and which

she will continue writing for the next six decades, as the flash forward of the omniscient narrator reveals:

Six decades later she would describe how at the age of thirteen she had written her way through a whole history of literature, beginning with stories derived from the European tradition of folktales, through drama with simple moral intent, to arrive at an impartial psychological realism which she had discovered for herself, one special morning during a heat wave in 1935. (A: 51)

Briony's metalinguistic and metafictional musings continue, after she has watched, without understanding it, the scene between Cecilia and Robbie at the Triton fountain – when Cecilia jumps in and comes out of the pond in her underwear to retrieve a piece of pottery that had fallen into the water – and starts meditating on “how easy it was to get everything wrong, completely wrong” (A:49), thereby foreshadowing her misidentification and consequent misinterpretation of the perpetrator of Lola's rape. This scene again triggers her creative imagination, as she regards

what she had witnessed as a tableau mounted for her alone, a special moral for her wrapped in a mystery.(...) she sensed she could write a scene like the one by the fountain and could include a hidden observer like herself. (...) She could write the scene three times over, from three points of view; her excitement was in the prospect of freedom, of being delivered from the cumbrous struggle between good and bad, heroes and villains. She need not judge. There did not have to be a moral. (...) And only in a story could you enter these different minds and show how they had an equal value. That was the only moral a story need have. (A: 50-51)

Her hidden potentialities as a fiction writer are thus revealed, and again anticipate what the novelist Briony Tallis will do, as in her future novel the fountain scene between Cecilia and Robbie would be described first from the omniscient narrator's point of view in Chapter 2, then from Briony's, as she registers the scene significantly from one of “the nursery's wide-open windows” (A: 47) in chapter 3 – suggesting that she was not able yet to understand “adult behavior” (A: 49) – then again from Robbie's remembrances in Chapter 8. As Briony ponders, “she could begin now, setting it down as she had seen it, meeting the challenge by refusing to condemn her sister's shocking near-nakedness, in daylight, right by the house. Then the scene could be recast, through Cecilia's eyes, and then Robbie's” (A: 52).

These potentialities also bring out her awareness of, and excitement, “in the prospect of freedom”, of not having to judge and to choose between heroes and villains, by

showing the “equal value” between their different points of view³, which was “the only moral”, the only power a literary work “need have”. This awareness simultaneously corroborates, within a larger perspective, Sartre’s statements that

The work of art *does not have* an end (...). But the reason is that it is an end. (...) It presents itself as a task to be discharged; from the very beginning it places itself on the level of the categorical imperative. You are perfectly free to leave that book on the table. But if you open it, you assume responsibility for it. For freedom is not experienced by its enjoying its free subjective functioning, but in a creative act required by an imperative. This absolute end, (...) which freedom itself adopts as its own, is what we call a value. The work of art is a value because it is an appeal. (SARTRE, 1966:30)

It is because a work of art is at the same time an “absolute end”, a “value”, and “an appeal” to readers that Briony’s future novel will be presented to her readers, six decades later, for her freedom to write about her crime and expiation will equal the readers’ freedom to judge it, as

reading is an exercise in generosity, and what the writer requires of the reader is not the application of an abstract freedom but the gift of his whole person, with his passions, his prepossessions, his sympathies, his sexual temperament, and his scale of values. Only this person will give himself generously; freedom goes through and through him and comes to transform the darkest masses of his sensibility. (...)

Thus, the author writes in order to address himself to the freedom of readers, and he requires it in order to make his work exist. (SARTRE, 1966: 32)

But Briony’s concerns with the act of writing continue, while she is threshing nettles near the temple garden as a means of releasing her frustration and anger at the collapse of her play. Conscious that she “had lost her godly power of creation”(A: 97), she decides to stay and wait on the driveway to the bridge, “until something significant happened to her. This was the challenge she was putting to existence – (...). She would simply wait on the bridge, calm and obstinate, until events, real events, not her own fantasies, rose to her challenge, and dispelled her insignificance” (A:98). A new facet of her personality thus comes to the surface, as she becomes aware that the power of creation is godlike – thus anticipating the great problem she would have during the fifty-nine years of her career as a novelist and which she will express at the end of her diary entry, as already mentioned, but which cannot be kept out of sight: “How can a novelist achieve atonement when, with her absolute power of deciding outcomes, she is also God?”

³ Reminding us also of Bakhtin’s concept of polyphony in *Problems of Dostoevsky’s poetics*.

(A:479). At the same time, she is also conscious of her unimportance, which could only be dispelled when “real events” “rose to her challenge”, to defy her to transform them into art – thus again prefiguring not only the real event of Lola’s rape and her own false testimony, with its disastrous consequences, which will constitute the main core of her future “Atonement”, but also the fact that she would become the author of many books. As Sartre views the writer’s “essentiality” in relation to his work – and thus also our viewing Briony’s awareness of her need to write, in order to dispel her “insignificance” – “one of the chief motives of artistic creation is certainly the need of feeling that we are essential in relationship to the world” (SARTRE, 1966: 24); and, as he continues, further on,

since the creation can find its fulfillment only in reading, since the artist must entrust to another the job of carrying out what he has begun, since it is only through the consciousness of the reader that he can regard himself as essential to his work, all literary work is an appeal. To write is to make an appeal to the reader that he lead into objective existence the revelation which I have undertaken, by means of language. And if it should be asked to *what* the writer is appealing, the answer is simple. (...) The writer appeals to the reader’s freedom to collaborate in the production of his work. (SARTRE, 1966:28-9)

it becomes evident, once more, that the writer’s essentiality to his own work is a consequence of its appeal to the reader’s freedom to “collaborate in the production of his work”. In this way, the “significance” of Briony’s “Atonement”, as it will be discussed by Briony the successful novelist, is once more anticipated by Briony as an incipient writer.

Briony’s metafictional meditations continue after she has read the note that Robbie sent Cecilia through her, when, at her desk,

trapped between the urge to write a simple diary account of her day’s experiences and the ambition to make something greater of them that would be polished, self-contained and obscure, she sat for many minutes frowning at her sheet of paper (...). Actions she thought she could describe well enough, and she had the hang of dialogue. (...) But how to do feelings? (...) Even harder was the threat, or the confusion of feeling contradictory things. (A: 147-8).

Her new concern as a writer – how to transmit feelings and contradictory things – however, as she will later become aware of as she views her novel in retrospect, is considered by Sartre to be part of the very dialectic that lies behind the art of writing. As he argues,

if we ourselves produce the rules of production, the measures, the criteria, and if our creative drive comes from the very depths of our heart, then we never find anything but ourselves in our work. It is we who have invented the laws by which we judge it. It is our history, our love, our gaiety that we recognize in it. Even if we should regard it without touching it any further, we never receive from it that gaiety or love. We put them into it. (...)

The writer neither foresees nor conjectures; he projects. It often happens that he awaits, as they say, the inspiration. But one does not wait for himself the way he waits for others. If he hesitates, (...) if he still does not know what is going to happen to his hero, that simply means that he has not thought about it (...). Thus, the writer meets everywhere only *his* knowledge, *his* will, *his* plans, in short, himself. He touches only his own subjectivity; the object he creates is out of reach; he does not create it for *himself*. (SARTRE, 1966:24-6)

The contradictory feelings Briony fears she will not be able to describe, in her future writings, in order to make “her day’s experiences” “something greater” than a “simple diary account” – and thus again foreshadowing “London, 1999” – will be, according to Sartre, nothing more than her own feelings and doubts, which she will carry throughout her life and consequently throughout her fiction, and which will be portrayed in her “Atonement”: it is she, the writer, that has made her characters complex beings, that has put herself - her “history”, her “love” and her own confused feelings – into it, while trying to make something greater of it than a simple “diary account”, as she did while she was working as a nurse in the hospital.

And, as she broods over the change that has taken place in her from childhood into premature adulthood – significantly, a few moments before she witnesses Lola’s rapist leaving the scene –

She, Briony, was free to wander in the dark and contemplate her extraordinary day. Her childhood had ended, she decided now as she came away from the swimming pool, the moment she tore down her poster. The fairy stories behind her, and in the space of a few hours she had witnessed mysteries, an unspeakable word, interrupted brutal behavior, incurred the hatred of an adult, became a participant in the drama of life beyond the nursery. All she had to do now was discover the stories, not just the subjects, but a way of unfolding them, that would do justice to her new knowledge. (A: 204)

she also realizes that writing demands a specific form of developing that would validate her “new knowledge”, for she is now “a participant in the drama of life beyond the nursery”. As such, she simultaneously inserts herself into what Sartre identifies as being “in a situation”, which her writings must then necessarily surpass. For

one cannot write without a public and without a myth – without a *certain* public which historical circumstances have made, without a *certain* myth of literature which depends to a very great extent upon the demand of this public. In a word, the author is in a situation, like all other men. But his writings, like every human project, simultaneously enclose, specify, and surpass this situation, even explain it and set it up, just as the idea of a circle explains and sets up that of the rotation of a segment. (SARTRE, 1966:101)

This surpassing, nevertheless, will only occur when Briony has really become a “participant in the drama of life beyond the nursery”, when we see her again, in part III of her novel, at the age of eighteen, working as a trainee nurse in London during the weeks leading up to and following the Dunkirk evacuation. It is then that she sees her exhausting nursing work and the strict discipline to which she is subjected as a deserved punishment for having accused Robbie and consequently for his imprisonment, and also as a kind of atonement for Robbie having been sent to war. It is then that she continues to write in her notebook, even if she had no will, no freedom to leave hospital. As she ponders again upon her first drafts as writer, on how to write fiction, on how fiction revealed her true self, on the pleasure it gave her to see her own handwriting filling the pages; as she becomes aware that she had the liberty, as a writer, to write what she imagined without being committed to truth; and, most of all, that writing her journal preserved her self-respect and provided her with “the thread of continuity”,

Her entries consisted of artistic manifestos, trivial complaints, character sketches and simple accounts of her day which increasingly shaded off into fantasy. She rarely she read back over what she had written, but liked to flip the filled pages. Here, behind the name badge and uniform, was her true self, secretly hoarded, quietly accumulating. She had never lost that childhood pleasure in seeing pages covered in her own handwriting. It didn't matter what she wrote. (...) She changed the names of the patients (...). She liked to write out what she imagined to be their rambling thoughts. She was under no obligation to the truth, she had promised no one a chronicle. This was the only place she could be free. She built little stories (...) around people on the ward. (...) In later years she regretted not being more factual, not providing herself with a store of raw material. It would have been useful to know what happened, what it looked like, who was there, what was said. At that time the journal preserved her dignity: she might look and behave like and live the life of a trainee nurse, but she was really an important writer in disguise. And at a time when she was cut off from everything she knew - family, home, friends - writing was the thread of continuity. I was what she had always done. (A:359-60)

Sartre's former and further considerations are here brought to the surface again: Briony's realization that her chief motive for “artistic creation” was her need to feel that

she was “essential in relationship to the world” (SARTRE,1966:24), that writing was her thread of continuity, while preserving her dignity; the fact that a “writer meets everywhere only *his* knowledge, *his* will, *his* plans, in short, *himself*. He touches only his own subjectivity” (SARTRE,1966: 25-6), as she, too, was under no obligation to truth; that, as “no one is obliged to choose himself as a writer” (...) freedom is at the origin. I am an author, first of all, by my free project of writing” (SARTRE,1966:49), as she, in the same way, had to be literally free from work in to be free to create.

And, as Briony continues to muse and surpass her “situation”, as she is thinking “about the long story she had written and sent away to a magazine” and the pleasure it gave her to feel “the weight of her creation. All her own. No one else could have written it” (A:361), the gradual maturing of the writer, as in a *Bildungsroman*, becomes evident:

What excited her about her achievement was its design, the pure geometry and the defining uncertainty which reflected, she thought, a modern sensibility. The age of clear answers was over. So was the age of characters and plots. Despite her sketches, she no longer really believed in characters. (...) The very concept of character was founded on errors that modern psychology exposed. Plots too were like rusted machinery (...) A modern novelist could no more write characters and plots than a modern composer a Mozart symphony. It was thought, perception, sensations that interested her, the conscious mind as a river through time and how to represent its onward roll (...). If only she could reproduce the clear light of a summer’s morning, the sensations of a child standing at a window, the curve and dip of a swallow’s flight over a pool of water. The novel of the future would be unlike anything in the past. (...) only fiction, a new kind of fiction, could capture the essence of the change. To enter a mind and show it at work, or being worked on, and to do this within a symmetrical design – this would be an artistic triumph. (A: 361-2)

On the one hand, she is enthusiastic about “the defining uncertainty” of its design, the oxymoronic combination of qualifiers already pointing to her “modern sensibility”. As “the age of clear answers (...) of characters and plots” was over, she wishes to be able to reproduce thoughts, sensations, and “capture”, by way of a “new kind of fiction”, “the essence of the change”, in this way also anticipating what the novel of the future would be like. On the other, her concern to be able to attain artistic success, by showing the meanderings of a mind “at work, or being worked on”, “within a symmetrical design”, again reveals the reasons for her need to create and thus, to reveal herself, as Sartre’s considerations have already shown.

This maturing of Briony the novelist is simultaneously accompanied by the maturing of Briony the character as, after learning from her father’s letter that Paul Marshall and Lola Quincey were to be married, she “felt her familiar guilt pursue her with a novel vibrancy” (A: 366), and, as she continues to realize, whatever “humble nursing she did and however well or hard she did it, whatever illumination in tutorial she had

relinquished, or lifetime moment on a college lawn, she would never undo the damage. She was unforgivable”(A: 367). This deeper awareness of her guilt is further increased by her realization that “her secret torment and the public upheaval of war” which “had always seemed separate worlds” have now drawn close together, as she “now she understood how the war might compound her crime” if Robbie did not come back from Dunkirk and, consequently, that Cecilia and Robbie would never be together again (A:371).

As she leaves the hospital on Saturday morning, on her way to attend Lola’s wedding, she realizes again, while thinking about her little novel, that nothing “could conceal her cowardice”. And she asks herself:

Did she really think she would hide behind some borrowed notions of modern writing, and drown her guilt in a stream – three streams! – of consciousness? The evasions of her little novel were exactly those of her life. Everything she did not wish to confront was also missing from her novella – and was necessary to it. What was she to do now? It was not the backbone of a story that she lacked. It was backbone.(A:412-13)

Her understanding that she would not “drown her guilt” by writing a complex stream-of-consciousness novel, as she had already considered, that the backbone that was missing in her novella was also missing in her life – moral fiber, courage, determination to change the status quo, to make amends and acquit Robbie – can be further reflected on by referring to Sartre’s question “Why write?”:

Each one has his reasons: for one, art is a flight; for another, a means of conquering. But one can flee into a hermitage, into madness, into death. One can conquer by arms. Why does it have to be *writing*, why does one have to manage his escapes and conquests by *writing*? Because, behind the various aims of authors, there is a deeper and more immediate choice which is common to all of us. (SARTRE,1966: 23)

It becomes evident, by way of his considerations, that Briony’s reasons for writing have oscillated from being “a means of conquering” – her brother, her family and friends – with *The Trials of Arabella*, to being a “flight”, to drown her guilt, as the reasons for her later efforts at writing a complex novella have been revealed in her musings. And, more importantly, as she takes the train back to London, after having visited Cecilia and Robbie to ask for forgiveness, her thoughts confirm her reason to write “Atonement”: “she knew what was required of her. Not simply a letter, but a new draft, an atonement, and she was ready to begin”(A:451). These metafictional thoughts, which constitute the

end of the third section of Briony Tallis' embedded novel, are followed, as already mentioned, by her initials "BT" and "London, 1999". The fact that "London 1999" is simultaneously the title of the fourth section of McEwan's novel implies that she has just finished the latest draft of her novel begun almost six decades earlier and that there is no time gap between the embedded and the embedding novel.

III. Briony's role as narrator and author and her dilemma in receiving atonement

"London 1999" starts with Briony Tallis, now a successful novelist – after having attended the party that the members of her family had organized for her at the Tallis Estate, with the performance of *The Trials of Arabella* – meditating on the "strange time" (A:455) her seventy-seventh birthday provided her with. Back in her room, she starts remembering how on the morning of her birthday, and in spite of her awareness that she has vascular dementia, she decided to make one last visit to the Imperial War Museum library to return some books; how, by seeing Lola and Paul Marshall, she realized that she would not be able to publish her novel in her lifetime for, as her editor put it once, "publication equals litigation" (A: 463); how, on her way to the Tallis Estate, she is reminded of the past – the woods, the bridge, the island, as well as, inside the house, the changes that had taken place there; and how, during the family reunion, "every second person" wanted to tell her something kind about her books (A: 472). But it is the presentation of *The Trials of Arabella*, performed by her brother's and her cousins' grandchildren, that Briony dwells on, as she describes her own emotions at watching the play and seeing herself again as a young girl: "Suddenly, she was right there before me, that busy, priggish, conceited little girl, and she was not dead either, for when people tittered appreciatively at "evanesce" my feeble heart – ridiculous vanity! – made a little leap" (A: 473-4). She also describes the applause at the end, her "little speech of thanks", and how she "tried to evoke that hot summer in 1935, when the cousins came down from the north", explaining to the audience that it had been entirely her fault that the rehearsals on that occasion fell apart, "because halfway through I had decided to become a novelist" (A: 475-6).

As Briony is gradually closing up the remembrances of her birthday celebration in her diary entry by returning to the events with which "Atonement" actually started – her preparations for the play – she almost completes the narrative circle by touching back on its beginning, thus reminding us again of Sartre's idea that a circle explains and sets up that of the rotation of a segment. But some threads still need to be tied up: as Briony, at "five in the morning" and "still at the writing desk" is thinking over her "strange two days" (A: 476), she also concludes her metafictional concerns by revealing to us that her last novel has received "half a dozen different drafts": from January 1940, the earliest version, to the second draft, June 1947, up to her latest – March 1999. But, as she then asks, "who cares to know? My fifty-nine-year assignment is over. There was our crime – Lola's, Marshall's, mine – and from the second version onward, I set out to describe it.

I've regarded it as my duty to disguise nothing (...) I put it all there as a matter of historical record" (A:476-7).

Nevertheless, as she continues writing, she also remembers "the lovers. Lovers and their happy ends"(A: 477) and it then occurs to her that , as she says, "I have not traveled so very far after all, since I wrote my little play. Made a huge digression and doubled back to my starting place. It is only in this last version that my lovers end well, standing side by side on a South London pavement as I walk away. All preceding drafts were pitiless"(A: 478). It is at this moment that Briony the novelist becomes aware again of her reading public. For, as she continues,

But now I can think of no purpose in persuading my reader (...) that Robbie died of septicemia at Bray Dunes on 1 June 1940, or that Cecilia was killed in September of same year by the bomb that destroyed Balham Underground station. That I never saw them in that year. That (...) a cowardly Briony limped back to the hospital, unable to confront her bereaved sister. That the letters the lovers wrote are in the archives of the War Museum. (A: 478)

she poses the question:

"How could that constitute an ending? What sense or hope or satisfaction could a reader draw from such an account? Who would want to believe that they never met again, never fulfilled their love? Who would want to believe that, except in the service of the bleakest realism? I couldn't do it to them. I'm too old, too frightened, too much in love with the shred of life I have remaining. (...) When I am dead, and the Marshalls are dead, and the novel is finally published, we will only exist as my inventions. No one will care what events and which individuals were misrepresented to make a novel. I know there's always a certain kind of reader who will be compelled to ask, But what *really* happened? The answer is simple: the lovers survive and flourish. As long as there is a single copy, a solitary typescript of my final draft, my fortuitous sister and her prince survive to love."(A:478)

As she expresses her concern for the reader, Briony's rhetorical questions – which she herself answers when she states that the only answer she can give to the reader who asks "What really happened?" is that "the lovers survive and flourish" – can again be further reflected on within a philosophical frame, if we remember Sartre's statement that "the writer, like all other artists, aims at giving his reader a certain feeling that is customarily called aesthetic pleasure and which I would very much rather call aesthetic joy, and that this feeling, when it appears, is a sign that the work is achieved". (SARTRE,1966: 37)

But this achievement, this “aesthetic joy” which the work of art brings out in us readers, is necessarily accompanied by the awareness of the reader’s “freedom”; it is at the same time a “creative activity”, for “reading is creation” (SARTRE,1966:37). For this reason, when Sartre concludes further on that “to write is thus both to disclose the world and to offer it as a task to the generosity of the reader. It is to have recourse to the consciousness of others in order to make one’s self recognized as *essential* to the totality of being; it is to wish to live this essentiality by means of interposed persons” (SARTRE, 1966:38) it becomes plain that Briony’s awareness of the reader’s need to draw a sense of hope from her story necessarily involves an ending in which “the lovers survive and flourish”. Sartre, further on, also complements and intensifies Briony’s decision to be generous towards with her lovers, when he states that “however bad and hopeless the humanity which it paints may be, the work must have an air of generosity.(...) it must be the very warp and wool of the book, the stuff out of which the people and things are cut; whatever the subject, a sort of essential lightness must appear everywhere and remind us that the work is never a natural datum, but an *exigence* and a *gift*” (SARTRE,1966:39).

But if writing has become an *exigence* , an urgent need for Briony, not only in order “to make one’s self recognized as *essential* to the totality of being” but, in relation to her latest novel, also as an act of atonement for her “crime” (A: 477), this atonement, nevertheless, as already referred to due to its significance, is still further problematized when she asks herself about her fifty-nine-year old dilemma:

how can a novelist achieve atonement when, with her absolute power of deciding outcomes, she is also God? There is no one, no entity or higher form that she can appeal to, or be reconciled with, or that can forgive her. There is nothing outside her. In her imagination she has set the limits and the terms. No atonement for God, or novelists, even if they are atheists. It was always an impossible task, and that was precisely the point. The attempt was all. (A:479)

Realizing that what really matters was “the attempt” – for her “godly power of creation” (A: 37), as she was already aware as a child, her *gift* as a novelist, endowed her with the authority to decide outcomes but also denied her the possibility of ever achieving atonement – Briony ends her diary entry by stating that

I like to think that it isn’t evasion, but a final act of kindness, a stand against oblivion and despair, to let my lovers live and to unite them at the end. I gave them happiness, but I was not so self-serving as to let the forgive me. Not quite, not yet. If I had the power to conjure them at my birthday celebration... Robbie and Cecilia, still alive, still in love, sitting side by side in the library, smiling at *The trials of Arabella?* It’s not impossible. (A:479-480)

Briony's "final act of kindness", giving her lovers happiness by uniting them at the end of her novel, nevertheless, does not include, in a first reading, their forgiveness and, consequently, reconciliation, as the second meaning of "atonement" implies, as mentioned above. But, in a last metafictional twist, Briony's "not quite, not yet", points to her latest and probably last wish: to conjure them at her birthday celebration. By wishing she had this "power", the meaning of "conjure" (to constrain spirit to appear by invocation > conjurer= con+jurare >to swear, to band together by oath) thus becomes clear: only by invocation could they appear, sitting "side by side in the library" – the place in which Cecilia and Robbie had made love for the first and only time – and "smiling at *The trials of Arabella*", for, as Briony had written in the preceding drafts of her novel, both lovers had died in 1940.

Although it is unclear whether Briony would still add a final chapter to include her last wish in her novel, for, as she states "it's not impossible" to have both lovers "smiling" at the presentation of her play, what really matters is Briony's "final act of kindness" – her last attempt at "atonement" – which can once more be visualized within a more far-reaching perspective: by way of Sartre's statement that "since the one who writes recognizes, by the very fact that he takes the trouble to write, the freedom of his readers, and since the one who reads, by the mere fact of his opening the book, recognizes the freedom of the writer, the work of art, from whichever side you approach it, is an act of confidence in the freedom of men"(SARTRE,1966: 40).

It is this confidence that Briony's words project, aware as she is not only that her "final act of kindness" will be received by her readers as "her stand against oblivion and despair", but also that her readers are free to accept her fiction as her freedom – fact and invention, fiction, metafiction and authorship, expiation and reconciliation – for her work of art, inside McEwan's, will always remain "an act of confidence in the freedom of men".

These foregrounded issues thus have led us once more, but within a broader perspective, to the realization that McEwan's novel remains a narrative about man and human frailty, as it ponders on the reasons for betrayal, on the nature of guilt, and on the need for atonement, while it is simultaneously a narrative about literature and art, as it discusses the question of what writing is, why authors write, as well as who one writes for. As Briony as character, narrator and author was already aware, as a girl, "wasn't writing a kind of soaring, an achievable form of flight, of fancy, of the imagination?"

References:

FINGER, Evelyn. "The complete review's Review": **Die Zeit**, 3/9/2002. Disponível em: <http://www.complete-review.com/reviews/mcewani/atonement.htm> Acessado em 07/12/2008.

MCEWAN, Ian. **Atonement**. 1a. Edição. New York: Anchor Books, 2007.

MENDELSON, Daniel. "The complete review's Review": **NewYork**, 18/3/2002.

Disponível em: <http://www.complete-review.com/reviews/mcewani/atonement.htm>
.Acessado em 07/12/2008.

PHELAN, James. "Narrative judgments and the rhetorical theory of narrative: Ian McEwan's *Atonement*". In: PHELAN, James and RABINOWITZ, Peter J., eds. **A companion to narrative theory**. 1a. Edição. Oxford: Blackwell, 2008. p. 322-336.

SARTRE, Jean-Paul. **What is literature?** 1a. Edição. New York: Washington Square Press, 1966.

TONKIN, Boyd. "The complete review's Review": **The Independent**, 15/9/2001.

Disponível em: <http://www.complete-review.com/reviews/mcewani/atonement.htm>
.Acessado em 07/12/2008.

VRIES, Ad de. **Dictionary of symbols and imagery**. 2a. Edição, revista. Amsterdam: North-Holland, 1976.

**LITERARY REPRESENTATIONS AND CULTURAL IDENTITIES: TOWARDS A
HERMENEUTICAL DIALECTICS OF HUMOR IN CARLOS CASTANEDA'S ATTEMPT
AT TRANSLATING THE SACRED**

MARCEL DE LIMA SANTOS

Universidade Federal de Minas Gerais

Abstract: This article deals with the debate over the narrative of American anthropologist Carlos Castaneda and the problematic of his Yaqui informant Don Juan. It is my contention that Castaneda's narrative presents a blend of interdisciplinary discourses involving primarily literature and ethnography. I propose the discussion of whether the traces of fictional narrative to be found in a supposed ethnographic account are meant to work as a form of translation of sacred space, that is, as a challenge at transcribing the unworldly, or simply as a means of representing the concept of power within shamanism as personal amoral gratification. In short, I argue that Castaneda's narrative could be seen as paradigmatic of the power of language not to originate the supernatural but rather, given the use of certain literary techniques, to attempt at representing that which cannot be grasped by words alone.

Keywords: Literature; Representation; Shamanism; Culture; Narrative; Sacred.

Resumo: Este artigo lida com o debate envolvendo a narrativa do antropólogo norte-americano Carlos Castaneda e a problemática de seu informante Yaqui Don Juan. É minha contenção que a narrativa de Castaneda apresenta-se como uma mistura de discursos interdisciplinares que envolvem acima de tudo a literatura e a etnografia. Eu proponho a discussão a respeito dos traços ficcionais encontrados numa suposta etnografia como sendo uma forma de tradução do espaço sagrado, ou seja, de um desafio à transcrição do inominável, ou simplesmente como uma maneira de representar o conceito de poder no xamanismo em termos de uma gratificação pessoal amoral. Em suma, eu argumento que a narrativa de Castaneda poderia ser vista como paradigma do poder da linguagem, não como fonte originária do sobrenatural, mas, dado o uso de certas técnicas literárias, como tentativa de representação do que não pode ser apreendido somente pelas palavras.

Palavras-chave: Literatura; Representação; Xamanismo; Cultura; Sagrado.

We may generally historicize the development of modern literary theory as having three successive periods: a concern with the author and the idealist Romantic figure, during the 19th century; an almost exclusive interest with the text, and the formalist New Critic through the mid 20th century; and a shift to the reader and the reception theorist over the second half of the previous century. Underlying not only this brief modern contextualization, but also perhaps any theory of interpretation at large, there lies the hermeneutical approach.

The word hermeneutics derives from the Greek *hermeneuein* (“to interpret”) and thus is referred to as the art of interpreting texts, especially by means of specific techniques and a theory of literary, legal, or biblical exegesis. Hermeneutics has been a central part of critical interpretation for millennia: from Plato’s reference to oracle interpretation and his considering the poets as interpreters of the gods (*hermenes ton theon*), through medieval biblical interpretation as with the allegorical exegesis of Dante and the subsequent more historical apprehensions during the Reformation period. A hermeneutical approach is also to be found with Luther and Calvin, up until the modern philosophical stances in Heidegger and Gadamer shifting the synecdochical hermeneutical circle towards a more existential understanding, which eventually served as a starting though divergent point for the more contemporary currents of critical theory and their concern with social transformation in the works of Habermas and Ricoeur,

The relevance of hermeneutics to critical theory can be seen, amongst many others, in the conceptual ideas surrounding Hans-Georg Gadamer’s *Truth and Method*.⁴ According to Gadamer, the literary text, like a sacred hymn, provides a dialogue that puts the reader in question by means of reversing the direction of interrogation and hence providing an encompassing rather than dividing interpretation that includes author, text and reader. In fact, Gadamer’s ideas regarding prejudices as positive rather than negative factors have indeed been considered a breakthrough in critical theory at large and can also be seen as an inspirational stance regarding the inclusive and interdisciplinary aims of a dialectically hermeneutical approach.

At the time of Carlos Castaneda’s first books, the Western world was under the impact of the counter cultural revolution. The late 1960s represented, especially in America, a time of spiritual freedom, in which paradoxically the physical also experienced its liberation, whether through sex, drugs, or music. It was a time of wild experimentations and mysticism was the word of the day. Castaneda, therefore, could not have picked a better time to depict his experiences of a separate reality. But not everyone was indeed taking those mind-altering substances, which would help them understand Castaneda’s message more fully.

⁴ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (New York: Continuum, 2004). [Heretofore quotes without a reference belong to the one previously mentioned].

The more fundamental question about Castaneda's work though is still whether he is telling the truth or not, that is, is it fiction or anthropology? In the mid-70s, when Castaneda had only published four books, the several reviews and discussions over his writings already indicated the wide range of his influence.⁵ Castaneda's books were generally seen as ethnography for almost ten years, albeit viewed by some anthropologists with distrust,⁶ without being seriously disputed. It was only in 1976 with the publication of *Castaneda's Journey*, by his self-appointed debunker Richard de Mille, that for the first time the work of Castaneda, hitherto praised by all sorts of prominent figures, from ethnographic scholarship and literary culture alike, such as Octavio Paz, Weston La Barre, and even Gilles Deleuze, to name only a few, was wholly scrutinized and revealed as fiction rather than ethnography.⁷

Hence, as Edmund Leach stated in his review of Castaneda's writings, "just at the moment nothing brings in the bread more easily than a careful description of the horrors and delights of hippydom, pot, LSD, St. Teresa, or what have you. So any book of this sort invites caution" (NOEL, 1976: 33). Leach's caution turned in fact into sharp criticism as he detected Castaneda's literary skill working to the detriment of any possible ethnographic purposes. Leach, himself an anthropologist at Cambridge and an authority on structuralism, points out, in his comments of *The Teachings of Don Juan*, that "despite the last fifty pages of jargon-loaded 'structural analysis,' this is a work of art rather than of scholarship, and it is as a diary of unusual personal experience that the book deserves attention" (NOEL, 1976: 34).

Leach's expected anthropological assessment becomes a literary one instead, as he detects the nature of Castaneda's writings as pertaining to Romantic imagination

⁵ See Robert Hughes, Sandra Burton, Tomás Loayza & others, "Don Juan and the Sorcerer's Apprentice" in *Time Magazine* [5 Mar 1973] 36-45; Max Allen, "Review: 32 Castanedas" in *Journal of Altered States of Consciousness* [1(1): 1973] 109-122; Daniel C. Noel, *Seeing Castaneda: Reactions to the 'Don Juan' Writings of Carlos Castaneda* (New York: Putnam, 1976).

⁶ Among those academics who praised Castaneda's writings as ethnographic accounts are: Edward H. Spicer "Early Praise from an Authority on Yaqui Culture" in Daniel Noel, *Seeing Castaneda*, 30-33; Barbara Meyerhoff, in Richard de Mille, *The Don Juan Papers*, 346; Ralph L. Beals, "Sonoran Fantasy or Coming of Age?" in *American Anthropologist* [80(2): 1978] 355-362; Clement Meighan, *Time Magazine*, 45; and John Kennedy, in David E. Young and Jean-Guy Goulet, *Being Changed by Cross-Cultural Encounters: The Anthropology of Extraordinary Experience* (Peterborough, Canada: Broadview Press, 1994) 284. For distrust of Castaneda's ethnography see Ward Churchill, "Castaneda" in Ward Churchill, *Fantasies of the Master Race: Literature, Cinema and the Colonization of American Indians* (Monroe, Maine: Common Courage, 1992) 43-64, 291; Wendy Rose, "The Great Pretenders" in M. Anette Jaimes (ed.), *The State of Native America* (Boston: South End, 1992) 403-421; and Weston La Barre, "Stinging Criticism from the Author of *The Peyote Cult*" in Daniel Noel, *Seeing Castaneda*, 40-42, even though it is worth mentioning that La Barre seems to have changed his mind as I show in the second part of my chapter.

⁷ Richard de Mille, son of the movie mogul Cecil B. de Mille was the first author to present a serious study of Castaneda as a hoax: *Castaneda's Journey: The Power and the Allegory* (Santa Barbara: Capra Press, 1976). Nevertheless he does not discard Castaneda's value as a writer. On the contrary, de Mille actually praises Don Juan's apprentice to such a high degree that sometimes one is left wondering whether his idea was in fact to debunk him. He also published one more book on the subject, which is a more in depth work about Castaneda's writing and could be seen as the definitive blow to Castaneda-as-true-ethnography defenders: *The Don Juan Papers: Further Castaneda Controversies* (New York: Ross Erikson, 1980).

rather than ethnographic scholarship (“the general tone is Coleridge-de Quincey by Rousseau out of eighteenth-century Gothik”), before asserting that “clearly the atmosphere is that of *The Ancient Mariner*.” Not that Castaneda’s text would have the same quality as Coleridge’s, quite the contrary, as Leach makes clear as he sharply remarks, after comparing a few lines from both “poets,” that “even if the images are familiar it needs a guru to get you through ‘the caverns measureless to man down to the sunless sea,’ and if Maharishis from the Himalayas are in short supply, an Indian from Arizona may do just as well.” Revealing perhaps his own prejudiced views not only about Castaneda but also about literature itself, a minor genre when compared to the almighty scientific purpose, Leach declares that “the outcome need not be contemptible, but it is more likely to emerge as poetry rather than science.”

Yet, Leach does seem to acknowledge some positive aspects in Castaneda’s writings. According to him, in spite of being “confined to the personal interactions between Don Juan and the author,” the text reveals “a relationship which is at once intimate yet tense, as between Moby Dick and Ahab, God and Job, or any psychoanalyst and his patient” (NOEL, 1976: 35). Leach believes that Castaneda’s book “is certainly not a complete spoof, but if it had been spoof, it might not have been different. The patients of psychoanalysts are unreliable witnesses of either the personality or the doctrine of their mentors, and Castaneda is no exception” (NOEL, 1976: 37). Leach admits that “potentially his theme is very big. He is trying to describe a non-logical cosmos in terms which we can accept as constituting a ‘reality.’” It seems to me that somehow Leach realizes that there is more than meets the eye in Castaneda. When he indicates that “perhaps it is simply that the size of the canvas is too small for what it is meant to portray,” he appears to have missed out on his own indication of Castaneda’s valuable side, that is, of symbolic allegorist: “somehow, despite the author’s sensitivity to the poetic symbolism, which is implicit in his often terrifying experiences, the whole business gets reduced to triviality.” Perhaps where Leach sees trifles, the committed reader of Don Juan’s symbolism might “somehow” see poetic complexity, instead of reducing it all down to a mere aesthetic disguise void of any ethnographic effectiveness.

Moving now to the debate over Castaneda’s writings in critical theory, in his praising of Anglo-American literature in comparison to his own, Gilles Deleuze includes Don Juan’s amanuensis in his list of commended experimentalists, whose lack of interpretive explanations is highly appreciated, and proclaims, as if wanting to become himself a pupil of Don Juan/Castaneda’s hallucinogenic/literary experiments:

Every line in which someone gets carried away is a line of restraint in comparison with the laborious, precise, controlled trash of French writers. No longer is there the infinite account of interpretations which are always slightly disgusting, but finished processes of experimentation, protocols of experience. ... The strength of

Castaneda's books, in his programmed experiment with drugs, is that each time the interpretations are dismantled and the famous signifier is eliminated. No, the dog I saw and ran along with under the effect of the drug was not my whore of a mother ... This is a procedure of animal-becoming which does not try to say anything other than what he becomes, and makes me become with him (DELEUZE, 1987: 48).

Deleuze's theory fits perfectly with my general argument in that it favors the construction of meaning out of fragmentary texts, which do not quite fit any traditional representational form. In fact, Castaneda's strangeness, with its ambiguity and cross-disciplinary nature that result in a narrative both scientific and allegorical, fits into Deleuze's concept of "a living experiment," in which, "from fragment to fragment, interpretation begins to crumble, and there is no longer perception or knowledge, secret or divination." Out of Castaneda's ambiguities, through his textual gaps, lack of information, and blending of subjective experiences and objective events, the process of experimentation becomes the means to translate the sacred into words.

Ever since the publication of Castaneda's first books, several writers have recognized the integration of fictional techniques into the narrative of Don Juan's amanuensis.⁸ Ronald Sukenick, for instance, who, after meeting up with Castaneda in the early 1970s and considering that he "looked like someone who had been holding himself together under enormous strain," stated: "I don't really believe Castaneda could write a sustained work of pure imagination," was nevertheless "astonished to find a number of similarities between 'Out' [Sukenick's novel] and Castaneda's story" (NOEL, 1976: 110).⁹ According to Sukenick, whose book, like Castaneda's, had come out of his own dreams, Castaneda, unless he was truly a sorcerer with access not only to his own but other people's dreaming states, "too must be writing a novel."

Sukenick calls our attention to some other literary, albeit visionary-like, similarities between Castaneda and Anaïs Nin, for instance, who "has over the years insisted on the continuity of dream and reality, as does Don Juan, and whose theories about fiction as controlled dreaming provide such a precise counterpart to Don Juan's ideas about learning to control one's dreams." In fact, as Sukenick points out, Castaneda's distinctive quality lies in the fact that his material is the vision itself, and hence should somehow transcend the debate over fact or fiction: "Castaneda is a visionary and in what sense does one ask whether a vision is 'true'? A vision is beyond the category of fact, other than the fact of its having happened at all" (NOEL, 1976: 112).

For Sukenick, Castaneda's accounts of his experiences, which "attain a high level of imaginative power and coherence, of precision in language, of inventive selection,"

⁸ See Joyce Carol Oates, "Don Juan's Last Laugh" in Noel *Seeing Castaneda*, 122-128; and Jerome Klinkowitz, "The Persuasive Account: Working it Out with Ronald Sukenick and Carlos Castaneda" in Noel, *Seeing Castaneda*, 132-139.

⁹ Sukenick's first meeting with Castaneda was arranged by their mutual friend, Anaïs Nin, who had in fact helped Castaneda publish his first book.

should be seen as works that have integrated fictional techniques, making them “as persuasive in fact as the most accomplished novels.” Sukenick also compares Castaneda to other important literary figures. As he comments on the wanderings of Castaneda “through the Mexican mountains amid a landscape animated by spirits and powers,” Sukenick is reminded of “the early Wordsworth wandering in the English hills that are alive with immanent spirit” (NOEL, 1976: 115). The Romantic allusions of Don Juan’s teachings on spiritual realms are in fact too conspicuous for the engaged reader to miss out; after all, both the Romantic poet and the warrior apprentice are in search of the sublime knowledge. Next Sukenick poses a question that reveals his perhaps most interesting literary comparison: “how about another Hispanic sorcerer, Cervantes, Castaneda’s Sancho Panza to Don Juan’s Quijote?” According to Sukenick, even if Castaneda’s works are not novels they are still stories, that is, they pertain somehow to literary culture rather than science. And Castaneda’s story about Don Juan’s story indeed explores similar, if neglected, areas of our culture. These areas, these “enormous realms of experience” closely connected to the exploration of the unknown and imagination, which are in fact “the fertile medium in which we live,” have been consistently fended off by a culture which insists on the separation between true or false and which, by not tolerating the unexplainable, attempts at explaining it all “until it is explained away and we don’t have to be afraid of it anymore” (NOEL, 1976: 112). Imagination has been deflected by the “hysterical strength of our commitment to statistics,” and our culture, to go back to the literary allusion, “has conceded too much to the pragmatic Sancho.” But in Castaneda’s story Carlos/Sancho’s pragmatism is torn to pieces and his conversion to Don Juan/Quijote’s fantastic world leaves us readers wandering about in our wasted unimaginative land:

Here it is Sancho Castaneda who undergoes the conversion, who finally has to admit that the windmills are giants, and that he has to struggle with them. Here it turns out that the Don is sane after all and the rest of us are mad, or if not mad at least gross dullards (NOEL, 1976: 116).

Castaneda’s work has also been seen as purely fictional. David Murray believes the real question to be asked about Castaneda is not whether it is fiction or ethnography but rather what kind of fiction he writes, namely occult or modern nonrealist? According to Murray, Castaneda’s framework belongs to the former and should be seen as such, that is, as a literature of the trivial that “while it suggests a departure from realism, it is totally parasitic upon it and has nothing to offer except for the cheap thrill (cheap because nothing is really risked) of a temporary departure from it” (MURRAY, 1981:

182).¹⁰ Murray also makes the connection between the ambiguous subjectivity of Castaneda's narrative, which is detached from any communal experience to be expected from an ethnographic account, and therefore shows no social dimension, and the Romantic ideas of the "supposed liberation from rationality and its imposed categories of the 60s counterculture," which are themselves part of a long tradition in American literary culture.

The way Castaneda deals with the concept of power is a typical example in that it is not related to Don Juan's healing abilities and its social functions but rather to something personal and supernatural that lacks a communal dimension altogether. As Murray points out: "the idea that power and enlightenment are achieved *outside* one's community, in an isolation broken only by a confrontation with a primitive or alien individual, has a long pedigree in classic American literature" (MURRAY, 1981: 173).¹¹ This power generated without sympathy or humanity, and therefore lacking any meaningful moral dimension, is in itself a characteristic of, as Murray contends, "Castaneda and so much literature of the occult."

As indicated by Murray, Castaneda's books did start as ethnography but did not hold to it. The first three books could be considered ethnographic accounts based on hallucinogenic-induced experiences, in that the narrative allowed us to categorize those experiences into a psychological/spiritual exploration within an anthropological panorama. But from then on, the gaps and misinformation to be found in the narrative (how could he be in two different places at the same time, or did he really fly, or how could he be spoken to by a dog, etc) lead, as Murray puts it, to an "area congruent with if not identical to fiction, regardless of how much of it Castaneda actually experienced (at any level of reality)" (MURRAY, 1981: 176).¹² As Murray points out, Castaneda's work shifts from psychological accounts to occult fiction as soon as it starts dealing with another level of reality, "a separate reality," which cuts into the ordinary one: "the occult necessarily distinguishes itself from fantasy by its insistence on the *intrusion* of the 'other' into this world on this world's terms" (MURRAY, 1981: 177). The different aspect

¹⁰ As examples of writing based on master-pupil relationship that became best-sellers in the same period Murray uses: Doug Boyd *Rolling Thunder* (New York: Dell, 1974); John G. Neihardt *Black Elk Speaks* (Lincoln: Nebraska University Press, 1988); and John Lame Deer *Lame Deer: Seeker of Visions* (New York: Simon and Schuster, 1972).

¹¹ Murray is here referring to the connection between the traditional presence of hunting magic in American literature, as with whales, bears, or deer, and the power of the warrior in Castaneda, which, apart from excluding women, "must be protected from being dissipated in the social or commonplace" (MURRAY, 1981: 174).

¹² By the time of Murray's article Castaneda had published only four books, and hence it analyzes this shift of narrative structure based only in *Tales of Power*. Notwithstanding, as time went on, and Castaneda published his other sequels, the amount of gaps and misinformation kept on growing along with other traces of collage and sometimes sheer plagiarism. An example of the latter can be found in the title of Castaneda's sixth book, *The Eagle's Gift*, which "incidentally" coincides with an early 20th century account of Eskimo shamanism by Knud Rasmussen: *The Eagle's Gift, Alaska Eskimo Tales* (New York: Doubleday, 1932)! This borrowing was surprisingly absent from De Mille's books' impressive attempts to depict the many unacknowledged borrowings in Castaneda's narratives.

with Castaneda's work, when compared for instance, with Mircea Eliade's, is that, as Murray asserts, the latter "at least keeps his anthropology and his fiction separate." Hence, Castaneda is somewhat "accused" once again of being neither an ethnographer nor a writer, or, in other words, of writing false ethnography and bad fiction.¹³

Murray believes that Castaneda writes under the limitations of occult literature, which he considers a minor genre, and suggests that the gaps and discontinuities found in Castaneda's work are part of the author's incorporation of techniques of fiction. As stated by Murray, in order to create the occult in literature, "one must first have the normal and the logical syntax to disrupt," and this makes it very often dependent on "this power of language to disrupt or subvert itself" (MURRAY, 1981: 179). In order to support his argument, Murray quotes Tzvetan Todorov's ideas on the dependence of the fantastic upon language to exist:

If the fantastic constantly makes use of rhetorical figures, it is because it originates in them. The supernatural is born of language, it is both its consequence and its proof: not only do the devil and vampires exist only in words, but language alone enables us to conceive what is always absent: the supernatural.¹⁴

According to Murray this disruption in syntax, which is clearly an indication of the fictional nature of Castaneda's work, can be seen in his fourth book, *Tales of Power*. When Castaneda describes an experience while lying out in the desert at night, he says it was neither a dream nor a vision, that it was a physical sensation with no relation to anything in the environment. As Murray points out, these sorts of depiction, which avoid classification by denial and paradox, are "negatives" that "cut off ways of categorizing what happened, either as a subjective experience or as an objective event. *It is situated uniquely between the two*" (MURRAY, 1981: 179). I have italicized the last sentence to show that, where Murray recognizes ambiguity related to the presentation of Castaneda's work as occult fiction rather than psychological account, I myself see, unlike Todorov, the uniqueness of the non-linguistic nature of the supernatural and of Castaneda's effort to represent it. Once again the allusion to Cervantes comes to mind through Sukenick's question: "Why do we have to keep on saying the giants are, of course, really windmills, when the only important thing about them, as far as we're concerned, is that they're really giants?" (NOEL, 1976: 116).

Translating the sacred space, or supernatural, into secular language is not an easy undertaking, and transcribing the unworldly requires such "negatives," even though

¹³ It is interesting to notice how Castaneda's books are catalogued both in library records and on bookshop shelves. One can find them in such areas as anthropology, sociology, psychology, fiction, New Age, and esoteric.

¹⁴ Murray is quoting from Tzvetan Todorov, *The Fantastic* (Cleveland: Case Western Reserve University Press, 1973) 82.

they might appear as mere techniques of occult fiction. Throughout his work, Castaneda is constantly telling his reader that his narrative is based on real events as opposed to fictional ones. They can only be seen as supernatural from our natural stance. Accordingly, as Deleuze points out, “the great and only error lines in thinking that a line of flight consists in fleeing from life; the flight into the imaginary, or into art. On the contrary, to flee is to produce the real, to create life, to find a weapon” (DELEUZE, 1987: 49). In keeping with Castaneda, Don Juan’s world, which *is* the supernatural, is as real as this one and his mission as a writer is to try to make his readers *see* this. Don Juan does not interpret the supernatural for Castaneda but, as Deleuze remarks, can only lead his apprentice into the experimentation of what is beyond the reach of words before letting him take down his notes and try to put it down into words. Don Juan is often reminding his pupil that all accounts of life are but representations of reality, fictions, as it were, which therefore should not be apprehended solely under the primacy of the objectively induced rational understanding.

In a way, Castaneda is acting like his readers’ master just as he says his own master is acting with him, that is, he is writing and trying to explain what can only be experienced.¹⁵ Hence, Todorov’s assertion is precisely what Castaneda writes “against,” namely to undermine Carlos’ (and for that matter our) literal-linguistic interpretations of imaginal-shamanic experiences. Only those who have never experienced the supernatural (devils and vampires included) can claim it to be born out of words. Relegating the realm of the “imaginaire” to the scope of words is like trying to validate or invalidate sorcery by means of scientific scrutiny. As Castaneda himself once remarked, after being questioned about his biographical details, “to ask me to verify my life by giving you my statistics is like using science to validate sorcery. It robs the world of its magic, and makes milestones out of us all.”¹⁶ Imagination (the true bearer of supernatural beings) is much more powerful than language and its expression is ultimately represented by vivid synesthetic perception rather than by words, which, as Nietzsche has suggested, can only express what is already dead in the heart. Todorov shows perhaps his total ignorance of native languages in general, which, apart from being oral-based, do not exclude other dimensions of existence in their symbolic, rather than syntactic, representations.¹⁷ Sukenick’s interrogation is yet again of value here: “why are American artists so guilty about the imagination? We should not need an old wizard, O Humanities Departments [O Todorov], to remind us of its scope and power” (NOEL, 1976: 116). Todorov insists on the supremacy of language over the imaginary,

¹⁵ For a similar analysis see Elsa First, “Don Juan is to Carlos as Carlos is to Us” in Daniel C. Noel *Seeing Castaneda* 57-64.

¹⁶ Robert Hughes and Sandra Burton, “Don Juan and the Sorcerer’s Apprentice” *Time Magazine*, 44.

¹⁷ Over all, in the end, all we are left are stories. Accordingly, an ancient Nahuatl poem entitled “Ephemeral Life,” reads: “Alas, I shall leave the fairest of flowers, I shall go down in search for the far beyond! Alas, for a moment it felt weary: we can borrow but the beautiful songs!” in Angel María Garibay K. *Llave del Nahuatl* (México: Editorial Porrúa, 1994) 182. [My translation].

conditioning the latter's very representation to the former's power, and hence denies the very power of language, as it appears in symbolic-allegorical discourses of literary culture, to defy and challenge precisely that which can not be worded.

In the preface to the Mexican edition of Carlos Castaneda's first book, Octavio Paz writes at length on the enigmatic nature of a work, which, according to him, has, since its emergence, generated strangeness and uncertainty.¹⁸ Paz's preface is titled "The earlier gaze" and it refers to what he believes Castaneda's work is able to bring forth, that is, the power to perceive in the world something beyond the dichotomies of good-or-bad, true-or-false, real-or-illusory; a secret we all had before losing it under the grind of modern civilization and its historical-critical approach to reality based on a rational-logical understanding to the detriment of a more symbolical-hermeneutical apprehension of the things of the world. Paz confesses to be more intrigued by the mystery of Castaneda's work than by that of the man himself, which he sees as trivial when compared to the enigmas proposed by his books.¹⁹ Accordingly, Paz asks himself the usual question about the nature of the work as anthropological or fictional, although he is aware of its redundancy given the recognition, as he remarks, by the most severe of its critics, of the literary fiction as an ethnographic document as well as of the document having indubitable literary value. The work of Castaneda nonetheless challenges this very redundancy. As Paz points out:

If Castaneda's books are a work of literary fiction they are so in a very strange way: its theme is the defeat of anthropology and the victory of magic; if they are works of anthropology their theme can not be the less strange: the vengeance of the anthropological "object" (a wizard) upon the anthropologist until it turns him into a sorcerer. Anti-anthropology (CASTANEDA, 1974: 11).

The new world into which Castaneda is thrown is a separate reality that challenges not only his view of the subject as a scientist but even his perception of the world as a human being. Not only do the elements of the relation change, but also the relation itself will not be the same. As Paz asserts, "the duality subject/object – the subject who knows and the object to be known – vanishes and in its place appears that of master/neophyte," and what had been a scientific relation is now of a magic-religious pattern, wherein the anthropologist who wanted to know the other becomes the apprentice who wants to convert himself into the other. What we see is a double conversion, "that of the anthropologist into a sorcerer and that of anthropology into *another* knowledge."

¹⁸ Carlos Castaneda, *Las Enseñanzas de Don Juan* (México: FCE, 1974). The original text here, that is, the preface by Paz, entitled "La Mirada Anterior," is written in Spanish and the translation is my own.

¹⁹ At the time of the Mexican edition, for which Paz writes his preface, Castaneda had published only three books.

It is important to observe here that Paz is making use of his concept of “otherness” to support his comments on Castaneda’s writings.²⁰ This concept, which Paz himself refers to as an experience, deals with the relation between the self and the other expressed mainly in magic, religion, and poetry, but, as the author emphasizes, not only in those categories, as “from the Palaeolithic until today it is a central part in the lives of men and women” (CASTANEDA, 1974: 12). According to Paz, the “otherness” is a constitutive experience for men just as language and work are, and it “embraces all from the child’s playing to the erotic encounter, from the awareness of being alone in the world to the feeling of being part of the world.” As if Paz had written on the “otherness” only to analyze Castaneda’s work, his theory fits so perfectly in order to understand the “secret” message of Don Juan’s apprentice that one is tempted to say that maybe it was Castaneda who wrote his ideas based on Paz’s among others.²¹ For the “otherness” is a “disengagement of the self we are (or so we believe to be) towards the *other* that we also are and which is always different from us. Disengagement: apparition: Experience of the *strangeness* of being human” (CASTANEDA, 1974: 12). Only by becoming *another* will the neophyte acquire the *other* knowledge that will open the *other* reality for him in Don Juan’s world.

Castaneda’s work represents a double breakthrough as a critical overthrow of anthropology in that it touches the opposite borders of philosophy and religion. On the one hand, it is philosophical because, after a radical critique of reality, it proposes a new one, a new knowledge, as it were, non-scientific and non-logical.²² On the other hand, it is also a religious proposal in that it requires a change of nature in the initiate, that is, a conversion. As Paz points out, Castaneda’s books “are the chronicle of a conversion, the account of a spiritual awakening ... they represent the rediscovery and the defence of a knowledge not dear to the West and to contemporary science.” The relation between knowledge and change, absolute change, is therefore a leitmotif in all of Castaneda’s work:

The theme of knowledge is linked to that of power and both to that of metamorphosis: the man who knows (the sorcerer) is the man of power (the warrior) and both, knowledge and power, are the keys to change. The sorcerer can see the other reality because he sees it with other eyes – with the eyes of the *other* (CASTANEDA, 1974: 12).

²⁰ The concept of “otherness” is elaborated and discussed by Octavio Paz in *El Arco y la Lira* (México: Fondo de Cultura Económica, 1956).

²¹ Perhaps this is only to say that both Castaneda and Paz have a common literary and intellectual heritage of Romanticism.

²² Or, if one takes a negative view, a rather old knowledge, a fusion of 19th century Romanticism and mysticism, in the manner of Herman Hesse.

The warrior, that is, the apprentice of a man of knowledge, which in Castaneda's books is himself, is introduced into such a different perception of the world through the instructions of a shaman, Don Juan Matus.

In keeping with Paz, what matters is the ability to see through the eyes of the other, to be able to contemplate the "otherness" in the everyday world. In order to give his apprentice such an ability Don Juan conveys to him not the inconsistency of our descriptions of reality – be it from everyday life or from philosophy – but the consistency of the magical vision of the world. Not only the vision but mainly the practice, for magic is above all a practice and "Castaneda's books, although possessing a theoretical basis, radical skepticism, are the account of the initiation to a doctrine wherein the practice occupies a central position" (CASTANEDA, 1974: 20). What really matters is not what Don Juan and his cohort Don Genaro are saying but what they are doing all the time. And what do they do? Extraordinary things to which Castaneda always reacts as if he was going to die due to their impossibility in the physical world of everyday life, generating an immense outburst of laughter in both shamans every time he does so, as if the whole of his initiation were but the funniest of activities in the eyes of the shamans. But are those prodigies real or illusory? In other words, is Castaneda writing ethnography or fiction? The answer is neither of these; both the prodigies and his writings are mediums to destroy everyday reality. There is a double dialectics of humor at play here. Castaneda should doubt both the reality of the everyday reality, denied by the prodigies, and the reality of the prodigies, denied by the shaman's laughing. And his reader is invited to do the same, that is, to doubt both the scientific truth of ethnography, torn to pieces by Don Juan's reiterations after Castaneda's carefully chosen rational remarks, and the fictional truth, denied by the author who, as if wearing Don Juan's mask of laughter, insists on telling his reader that his work is nothing but an ethnographic account. It is my contention that Castaneda's work is experimental fictional ethnography, that is, a literary piece based on ethnographic data. The very nature of Castaneda's writings seems to work as a paradoxical allegory for his proposition in that it blends two apparently divergent fields into a text that dialectically defies them in order to translate the sacred.

References:

CASTANEDA, Carlos. **The Teachings of Don Juan: A Yaqui Way of Knowledge**. Los Angeles: University of California Press, 1968.

CASTANEDA, Carlos. **Las Enseñanzas de Don Juan**. México: FCE, 1974.

CASTANEDA, Carlos. **The Eagle's Gift**. New York: Simon and Schuster, 1981.

- DELEUZE, Gilles and PARNET, Claire. **Dialogues**. London: The Athlone Press, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **Truth and Method**. New York: Continuum, 2004.
- GARIBAY, Angel María K. **Llave del Nahuatl**. México: Editorial Porrúa, 1994.
- HUGHES, Robert, BURTON, Sandra, LOAYZA, Tomás & others. "Don Juan and the Sorcerer's Apprentice." **Time Magazine**. [5 Mar 1973]
- LEACH, Edmund. "High School" in NOEL, Daniel C. (Ed.) **Seeing Castaneda: Reactions to the 'Don Juan' Writings of Carlos Castaneda**. New York: Putnam, 1976.
- MURRAY, David. "Anthropology, Fiction, and the Occult: the Case of Carlos Castaneda" in Peter Messent. (Ed.). **The Occult: a Collection of Critical Essays**. New York: Prentice Hall, 1981.
- NOEL, Daniel C. (Ed.) **Seeing Castaneda: Reactions to the 'Don Juan' Writings of Carlos Castaneda**. New York: Putnam, 1976.
- PAZ, Octavio. **El Arco y la Lira**. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- PAZ, Octavio. "La Mirada Anterior" in Carlos Castaneda. **Las Enseñanzas de Don Juan**. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- SUKENICK, Ronald. "Upward and Juanward" in NOEL, Daniel C. (Ed.) **Seeing Castaneda: Reactions to the 'Don Juan' Writings of Carlos Castaneda**. New York: Putnam, 1976.
- TODOROV, Tzvetan. **The Fantastic**. Cleveland: Case Western Reserve University Press. 1973.

**“WITH MY CRUST OF BREAD AND LIBERTY”: FREEDOM AND SOCIAL
CONVENTIONS IN THOMAS HARDY'S *LIFE'S LITTLE IRONIES***

CAROLINA PAGANINE

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a associação entre liberdade e convenções sociais no livro de contos *Life's Little Ironies* [*Pequenas Ironias da Vida*] (1894), de Thomas Hardy. Os contos apresentam diversos aspectos relacionados à liberdade de consciência e de conduta moral, à liberdade de expressão, à liberdade do corpo e à liberdade dos desejos. Tais aspectos estão intimamente relacionados ao poder das convenções sociais em restringir o âmbito de liberdade dentro do qual as personagens lidam com suas escolhas e percebem suas possibilidades de ação. As convenções sociais são aqui representadas pela mobilidade social, ambição e por idealizações convencionais do amor e do casamento, todos os quais possuem uma natureza e importância arbitrária que são problematizadas por Hardy. Em seu questionamento dos limites estritos impostos à liberdade individual na sociedade vitoriana, Hardy, podemos dizer, se vale do trabalho de John Stuart Mill, cujo livro *On Liberty* [*Sobre a liberdade*] (1859) desenvolve as idéias centrais que circulavam no debate intelectual da época. Por trás da representação de Hardy do conflito entre liberdade e convenções sociais em *Life's Little Ironies*, podemos perceber a “tirania social”, nas palavras de Mill, agindo sobre as personagens que, ao fim, não conseguem superar as coerções da sociedade, o que acaba por levar-lhes a um fim trágico.

Palavras-chave: Thomas Hardy; contos; liberdade; convenções sociais; John Stuart Mill.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the association between freedom and social conventions in the book of short stories *Life's Little Ironies* (1894), by Thomas Hardy. The stories encompass different aspects of liberty, such as freedom of moral conscience and conduct, freedom of expression, freedom of the body, and freedom of desires. These different aspects are closely related to the power of social conventions in terms of the way they impose limitations on the scope of freedom with which the characters deal with their choices and perceive their possibilities of action. Social conventions are here represented by social mobility, ambition, and conventional ideals of love and marriage, which arbitrary nature and importance is challenged by Hardy. In his questioning of the narrow scope of individual freedom in Victorian society, Hardy may be said to be drawing on the work of John Stuart Mill, whose *On Liberty* (1859) develops many ideas which were in the center of the intellectual debate of the day. Behind Hardy's rendering of the conflict between freedom and social conventions in *Life's Little Ironies*, we can see

“social tyranny”, as Mill puts it, acting upon the characters who cannot, in the end, overcome the social constraints, thus bringing upon them a tragic fate.

Key-words: Thomas Hardy; short stories; freedom; social conventions; John Stuart Mill.

Thomas Hardy’s short story collection *Life’s Little Ironies* offers a striking set of examples illustrating the strong association between freedom and social conventions in Victorian England. The stories encompass multiple aspects of freedom closely related to social mobility, ambition, and conventional ideals of love and marriage—issues imposing limits on the freedom and independence of Hardy’s characters, who, as one might well expect, suffer misfortunate consequences as a result of these restraints. In his varied representation of social conventions, Hardy challenges the arbitrary nature and importance of these conventions, showing how they painfully restrict human feelings and experiences, and at the same time, he questions the narrow scope of freedom in the society represented.

First published as a volume in 1894, *Life’s Little Ironies* (hereafter *LLI*)²³ took on its present form in 1912, when Hardy rearranged some of the stories in this book and also in *Wessex Tales*, his first collection of stories, making both books more cohesive in regard to their themes. *LLI* contains an initial section with seven stories and a second section entitled “A few crusted characters”, made up of nine “colloquial sketches”, as Hardy called them, the study of which is beyond the scope of this paper and therefore they will not be examined here. In relation to the first section, the stories were published individually in different magazines between 1888 and 1893, and they generally reflect an urban and *fin-de-siècle* society, in contrast to the rural background found in *Wessex Tales* or the remoteness of the eighteenth century legends depicted in *A Group of Noble Dames*, Hardy’s second collection of stories.

The contemporaneity of the stories in *LLI* offered an opportune setting for Hardy to cast a critical eye on the profound effects of the modernization of English society, circumscribed to the “partly real, partly dream-country”²⁴ (2008c: 3) of Wessex. Although Hardy is not a standard social realist, his fiction does indicate a strong concern for social issues, in particular, according to Patricia Ingham, “the similar injustice in the conventional treatment of the working classes and of women”, which are explored through the common theme of “social mobility” (2003: 104). Here, Ingham refers to Hardy’s later novels, but the same assessment could easily apply to the stories of *LLI*. In “A Tragedy of Two Ambitions”, Joshua Halborough and his brother Cornelius, whose father is a drunken millwright, desperately strive for social acknowledgement by struggling to enter the Anglican Church—a path similarly attempted by Jude Fawley in

²³ All references to *Life’s Little Ironies* are from the Oxford World’s Classics Edition, 2008a, edited by Alan Manford. The original spelling is maintained in all quotations throughout this paper.

²⁴ Hardy’s 1902 Preface for *Far from the Madding Crowd*.

Hardy's eponymous last novel, published in 1895, a year after the first edition of *LLI*. The prospect of social ascendance and of a secure household, combined with some inertness of personality, lures a housemaid into marrying her master, again a parson of the Anglican Church, in "The Son's Veto". The problems of gender and class bias reveal themselves in Hardy's work when the characters attempt to move or act beyond their prescribed social roles, impelled by their assimilation of Victorian conventional ideals of ambition, love, marriage, and social and religious morality.

The yearnings for these conceptualized Victorian ideals originate a conflict between what is prescribed by social norms and what lies in the individual's instinct or, in other words, between conventions and spontaneity, or impulses. In relation to this conflict, it could be suggested that Hardy translates into literary narrative the precursory ideas developed by John Stuart Mill, whose famous essay *On Liberty* had a strong influence on Hardy²⁵. Though published in 1859, the claims of *On Liberty* were still part of current reality in the late nineteenth century, when Hardy wrote and published the stories in *LLI*. Many concepts elaborated by Mill can be perceived in Hardy's stories, in particular on the theme of limits between "individual independence and social control" (Mill, 1859: 8), and there is also the criticism about naturalization and acceptance of customs, and about morality as imposed by upper classes in conformation to self-interest. Central to Mill's thought is the concept of "tyranny of the majority", by which he meant that society collectively oppresses individuals by means other than the law, and he argues its effects can be even more damaging than the ones caused by the oppression exercised by public authority:

Society can and does execute its own mandates: and if it issues wrong mandates instead of right, or any mandates at all in things with which it ought not to meddle, it practises a social tyranny more formidable than many kinds of political oppression, since, though not usually upheld by such extreme penalties, it leaves fewer means of escape, penetrating much more deeply into the details of life, and enslaving the soul itself. (1859: 8)

For Mill, the damaging effects of the "tyranny of the majority" are worse because of the deceptive and arbitrary nature of social customs, which are taken for granted and not seen as the means society has to impose its opinion and influence the individual. Thus, "tyranny of the majority" is connected to the "tyranny of the prevailing opinion", which imposes "its own ideas and practices as rules of conduct" (Ibid), and it punishes

²⁵ In Hardy's restored autobiography *The Life and Work of Thomas Hardy* (1984), there is an entry about Hardy's impression of Mill, who Hardy had seen giving a public speech: "The appearance of the author of the treatise, *On Liberty* (which we students of that date knew almost by heart) was so different from the look of persons who usually address crowds in the open air that it held the attention of people for whom such a gathering in itself had little interest." (Hardy, 1984: 355-356).

everyone who does not act according to its ways. The problem is that, as an opinion, this kind of tyranny is subjective and biased with the majority's interests or preferences, and it does not consider individuality even in cases in which a person's own ideas and feelings do not cause harm to others. It is in these cases, which do not concern or harmfully affect others, that according to Mill an individual's "independence is, of right, absolute. Over himself, over his own body and mind, the individual is sovereign" (Ibid: 12), thus objecting to society's will to interfere in all aspects of individual life.

Through the use of irony of situation, Hardy depicts those damaging effects of social customs that thwart the characters' aspirations. In the stories of *LLI*, the characters' acceptance of norms restricts freedom of action and feeling, and by accepting these norms, the character involved is taken in an opposite direction to his or her personal expectations and desires. As in many of Hardy's novels, the characters sustain hope for something which stays persistently, and ultimately, unachieved. However, as Hardy stated in his 1895 preface to the fifth and later editions of *Tess of the D'Urbervilles*: "a novel is an impression, not an argument" (2008b: 5), therefore we should read his fiction in general neither as an accurate rendering of Mill's thoughts, nor as a faithful reproduction of reality.

For Tzvetan Todorov (2009: 77), an artist's point of view differs from that of a philosopher in that the latter's work is more of an abstract nature, with a tendency for formulating concepts and propositions, whereas literature tends to be more evasive and creative, providing multiple perspectives of interpretation. Also, with respect to the potentiality of literature in comparison to philosophy, Todorov says that "in giving shape to an object, an event or a character, the writer is not imposing a thesis, but inviting the reader to formulate it: instead of imposing, he is proposing, thus leaving the reader free and, at the same time, inviting him to become more active"²⁶ (2009: 78, my translation). That is to say, in literature, the reader must effectively and creatively engage with the work in order to form personal symbolic interpretation of the ideas contained therein, ideas triggering the mind of the reader by their suggestive nature.

The above invitation can be taken up in the case of the short stories in *LLI*, stories that move the reader towards an insightful comprehension of limitations imposed on human freedom, whether applied to voice, body, desire, or moral conscience being tamed by, what Hardy called, "social conventions and contrivances—the artificial forms of living" (1984: 222)²⁷. Consequently, in the following discussion of my reading of the stories, it is my aim to show a few different aspects of liberty present in *Life's Little*

²⁶ "Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo".

²⁷ This expression comes from an entry mentioned just after a note regarding the magazine publication of "A Tragedy of Two Ambitions". Here is the full entry: "The literary productions of men of rigidly good family and rigidly correct education mostly treat social conventions and contrivances—the artificial forms of living—as if they were cardinal facts of life." (Hardy, 1984: 222).

Ironies, such as freedom of moral conscience and conduct, freedom of expression, freedom of the body, and freedom of desires. As the stories are centered in the characters' personal dilemmas or struggles, the focus lies on the question of individual freedom, which involves matters of choice as well as matters of possibilities and boundaries, both connected to the issue of social constraints.

Bearing in mind the above, I have arranged the stories into two different groups in order to better expose the many aspects of freedom involved. The first group encompasses the stories with social mobility and ambition as their most dominant theme, and is composed of "The Son's Veto", "For Conscience' Sake", "A Tragedy of Two Ambitions", and "To Please his Wife". The second group consists of stories focusing on the characters' intimate desires being subjected to conventional ideals, and contains "An Imaginative Woman", "On the Western Circuit", and "The Fiddler of the Reels". The two groups, however, are not rigid, separate categorizations of the stories, inasmuch as that in each core theme, 'ambition' and 'intimate desires' can overlap in the development of the narrative. So stories from both groups are all indeed connected to each other more than this division may suggest. In fact, the concept of desire is embraced by the very definition of ambition – "A strong or ardent desire of anything considered advantageous, honouring, or creditable" (OED, 2009), with the situations of social mobility in *LLI* motivated by some inner, strong desire to attain distinction in society. In the same way, the overpowering desire for a romantic relationship that we see in "An Imaginative Woman" and "On the Western Circuit" could be interpreted as ambition of being loved and admired in other ways than those established by institutional marriage.

Social mobility was a central issue to Victorian society, with major importance attributed to hierarchy, wherein the upper classes had a patronizing and belittling attitude towards those who were less wealthy. This hierarchy also dictated accepted social behavior in terms of manners, relationships, and language. This generally materialistic society had developed a close association between money and happiness, wealth and freedom. These perceptions encouraged ambition, which was synonymous with an aspiration to cross class borders. In this group of stories, the achievement of this ambition occurs either by marrying up the social scale or through formal education and entry to the Church. This ambition is also related to feelings of progress and success, meaning a necessary adherence to the ideals of development imposed by the urban, capitalistic way of life.

Each story in the first group features at least one character aspiring towards moving up the social scale through marriage. As already noted by Hardy scholars²⁸, cross-class marriage is a persistent motif in Hardy's fiction, and is also alluded to in the title of his unpublished and destroyed first novel, *The Poor Man and the Lady*. However, in this group, with the exception of "To Please his Wife", we see an inversion of this

²⁸ See, for example, Penny Boumelha (1982: 40; 1999) and Patricia Ingham (2003: 114-118).

theme, as the stories stage the movement of a poor woman marrying up²⁹. Consequently, the atmosphere of oppression in the stories is intensified by the double constraint of class and gender influencing women's perceptions of possibilities available to them in life.

This is most evident in "The Son's Veto", in which circumstances push Sophy, a parlourmaid, previously uninterested in marriage except as a way of securing her future, into marrying a widowed vicar for whom she works. His rank in society provides the hoped for security beyond the level she, as an invalid working-class girl, could have imagined, and his respectability as an educated, religious, and financially superior man gives her no option other than to accept him as her husband: "Even if she had wished to get away from him she hardly dared refuse a personage so reverend and august in her eyes, and she assented forthwith to be his wife." (37). Though apparently an advantageous opportunity for Sophy, for Mr Twycott, the vicar, this marriage is "social suicide" (38). But it is also somewhat 'suicidal' to Sophy herself, in that she has to cut ties with her birthplace, as the couple moves to London, where they will be "under less observation from without than they would have had put up with in any country parish" (38), and in that she has to conform her manners and her language to fit her new life. As happens in all the stories, when individuals move upwards in the social scale, society serves to "compel all characters to fashion themselves upon the model of its own" (Mill: 8), as it did to Sophy. The artificiality of the social contrivances that Sophy has to accept is paralleled by the transitory nature of her ingenious, artistic weaving of her hair, which is done and undone every day, and is called by the narrator a "successful fabrication" (33) just as how we may also consider the social conventions.

The setting of Sophy's hair could also stand as a symbol of the deceptive nature that social conventions, with their extreme regard for appearances, can assume. The narrator's description of her hair comes from the point of view of an inside observer looking at her back, and though her back suggests "good beauty in front" (33), the narrator concludes that "she was not so handsome" (34) as supposed from behind. The deceptive nature of appearances runs throughout the story as it progresses from the relationship of Sophy as a married woman to Sophy as a widowed 'lady', who cannot marry under her rank for the sake of appearances in the name of her highbrow son Randolph, an Oxford undergraduate and prospective parson.

The constant reiteration of artificialities in Sophy's life leads to the inevitable conclusion that these contrivances circumscribe her range of possibilities of choice, reinforcing the image of the very limited scope of freedom that society allowed to lower-class women. But, irrespective of Sophy's marital or social status, she remains unable to

²⁹ In "For Conscience' Sake", both Leonora and Frances marry men who have a higher social standing, and this is also a central concern for the Halborough brothers of "A Tragedy of Two Ambitions" who give their sister the most refined education so she can make a good match. In "To Please his Wife", the lower marriage made by Joanna Phippard contrasts with the higher marriage made by Emily Hanning.

obtain independence, as we see in the narrator's commentary on her state of affairs after her husband's death: "She was left with *no* control over *anything* that had been her husband's beyond her modest personal income." (39, emphasis added). The language in this passage is emphatic, with its double negative, about the point it wishes to convey: that though her husband is dead, her situation remains the same—she is not free to do as she pleases. And from the social and religious moral point of view, Randolph will make sure she acts accordingly to the expected rules of conduct. This amounts to an interesting portrait of how the power of social conventions, embodied in the character of male domination, could overcome even the power of ascendance of a mother over her son.

Addressed from different perspectives, questions of ambition, social improvement, moral conscience, and freedom are also examined in "For Conscience' Sake", "A Tragedy of Two Ambitions", and "To please his wife". In the first story, freedom is looked at through the ambivalence that exists in one's sense of moral duty, and in the latter two stories, freedom is explored in close proximity to the issue of ambition.

"For Conscience' Sake" shows the relationship between freedom and moral conscience through an exploration of the latter's ambiguities, which are complicated by contradictions in the entanglement of morality, intuition, and self-centeredness. Twenty years after leaving his former sweetheart, the working-class girl Leonora, alone and pregnant, Millborne broods over the possibility of reparation for his wrongdoing. The reasons for his uneasy state of mind are completely egotistic, as some of his own words stress, such as when he opens his heart to his doctor: feelings of "loneliness", "dissatisfaction", "discomfort" (50) are provoked by his "recollection of an unfulfilled promise" (50), a "retrospective trouble" that will destroy his "sense of self-respect" (51).

At the same time, his intuition and self-awareness demonstrate that fulfilling the broken promise means going against his nature, as he says emphatically "I am a bachelor by nature, and instinct, and habit, and everything" (52). The characteristics of his bachelorhood are also hinted at in the beginning of the story in the description of his daily routine and lodgings. Additionally, he is neither fond of the idea of marriage nor does he still entertain any love for Leonora. In the ultimate expression of this contradictory entanglement, Millborne concludes that he would marry her only "to recover [his] sense of being a man of honour" (52), making explicit his self-centered motives, which are traversed by moral issues such as honorableness, a quality that is also very egotistic in that a person's value is measured in terms of how it appears to others. This preoccupation with appearances exposes the role of the "tyranny of the prevailing opinion" in deciding the standards by which we should measure something as abstract as honor. But if Millborne is worried about his honor, Leonora's past and present situations are not seriously considered by him as possible reasons for reparation.

In the representation of these contradictions in Millborne's conscience, Hardy challenges the limits given to this faculty of the mind: to which moral goodness does the conscience relate? Is it to our own goodness or to that of the other? Or is it the perceived goodness of society? Which one should we follow in our choices and actions? The ambiguities suggested by these questions pervade the narrative and lead us to consider the range of freedom one has according to the boundaries set by these markers. Furthermore, Hardy increases the level of complexity of this issue by exposing the irony of life in Millborne's two main actions: when common sense would expect Millborne to have caused harm to Leonora by not marrying her the first time around, we see that, in fact, she has successfully overcome any difficulty she could possibly have had. But whilst Millborne's actions in relation to the tardy marriage are consciously expected to be good for Leonora and her daughter—it in fact ends up as a source of unhappiness for all involved, as their marriage fails, threatens to harm the daughter's prospective marriage, and does not offer Millborne his much hoped for peace of mind.

Moral conscience and ambition for social improvement are intertwined in both "A Tragedy of Two Ambitions" and "To Please his Wife". In the first story, the "fevered youthful ambitions" (69) of the Halborough brothers, Joshua and Cornelius, lead them to deliberately withhold themselves from rescuing their father from drowning in a weir, as the parent's extravagant and alcoholic behavior could become a serious hindrance to their social aspiration. At the crucial, drowning scene, Cornelius, the less ambitious one of the two, cries out to his older brother: "We'll go—we *must* save him. O Joshua! / 'Yes, yes; we must!' / Still they did not move, but waited, holding each other, each thinking the same thought. Weights of lead seemed to be affixed to their feet, which would no longer obey their wills." (87, emphasis in the original). Their cruel action, or inaction, to be more precise, is symbolized in the image of the 'weights of lead' that associates their strong resolution of not helping their father with the coldness and hardness of their attitude, since both characteristics are our primary associations when we think of metals. But 'lead' can also symbolize an oppressive burden³⁰, which, in this case, could be the pressure of social conventions on the brothers, leading them to treat their father as a burden that has to be put down. In this way, those 'weights of lead' that ground them to the earth will ground their father to the bottom of the weir. Also, in Christian symbolism, 'lead' is related to a "man charged with sins" (LEXICON, 2007: 56), which becomes an additional irony as the brothers are supposed to be exemplary Christians as their occupation as parsons would ideally command³¹.

³⁰ See *Dicionário de Símbolos Herder Lexicon*, 7 ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 55-56.

³¹ This irony between the ideal characteristics of a parson and the real ones is verbalized by Joshua when he says to Cornelius that, "To succeed in the Church, people must believe in you, first of all, as a gentleman, secondly as a man of means, thirdly as a scholar, fourthly as a preacher, fifthly, perhaps, as a Christian,—but always first as a gentleman, with all their heart and soul and strength." (75-76). In his criticism of the Church, Hardy once more shows the importance given to appearances in all institutions of Victorian society.

The symbolism of a metal element is equally present when Cornelius hints to Joshua his difficulty in keeping their father's death secret from their sister: "Do you think human hearts are iron-cased safes, that you suppose we can keep this secret for ever?"/ 'Yes—I think they are, sometimes,' said Joshua." (91). Here, the inflexibility of the iron is not only associated with their capacity for holding a secret, but also to their impassiveness, cold-heartedness and lack of pity when they hear their father agonizing in the stream. Thus, by the end of the story, the heaviness of the brothers' 'feet of lead' and 'hearts of iron' has surpassed their avid ambition in the representation of the shackles restraining their freedom and happiness.

In other words, the brothers' anxiety about their future (represented by their strong feeling of ambition) leads them to try to wipe out their past, represented as the figure of their father. But when they materially accomplish it, the anxiety about the future turns itself into burden of the past. For Sophie Gilmartin and Rod Mengham, this situation is central to the stories in *LLI*, for whom the book "seems obsessed with the failure of nineteenth-century men and women to negotiate a creative and meaningful relationship with both the past and the future" (2007: 93). By the end of the story, when Joshua realizes his and his brother's efforts to advance in the Church have come to nothing, his remorse makes him question his choices in life:

'But here are you doing journeywork, Cornelius, and likely to continue at it till the end of the day, as far as I can see. I, too, with my petty living—what am I after all? . . . To tell the truth, the Church is a poor forlorn hope for people without influence, particularly when their enthusiasm begins to flag. A social regenerator has a better chance outside, where he is unhampered by dogma and tradition. As for me, I would rather have gone on mending mills, with my crust of bread and liberty.' (91)³²

Here we see not only Hardy's criticism of the Church as an institution with its own agenda and interests, which have nothing to do with spiritual kindness and fraternity, but we also see Joshua coming to terms with his own feelings of ambition, once fueled by

³² The final expression in this passage—"with my crust of bread and liberty"—, which also stands in this paper's title, is an allusion to a line in a poem by Alexander Pope, "The town mouse and the country mouse", from the book *Imitations of Horace*. Pope based his poem on Horace's retelling of an Aesop's fable, which is also a poem collected in *Satires*, Book II, 6. In this famous tale, the country mouse goes to the city to visit his mouse friend, who had lured the country mouse into going there by talking about the city's rich supply of food. But when they are having their banquet, the two mice are scared away by dogs. In the end of Pope's poem, the country mouse says to the town mouse: "'But, please your honour,' said the peasant,/ 'This same dessert is not so pleasant:/ Give me again my hollow tree,/ A crust of bread, and liberty!'". The story's moral ending is clear about condemning vain ambition and about exalting country life. Pope's poem can be read at <<http://www.readbookonline.net/readOnLine/25160/>> and Horace's English translation at : <http://www.poetryintranslation.com/PITBR/Latin/HoraceSatiresBkIISatVI.htm#_Toc98155109>, 29 Apr. 2011.

Victorian and capitalistic ideas of progress. Joshua finally realizes what Clym Yeobright has stated in Hardy's *The Return of the Native*: "But the more I see of life the more do I perceive that there is nothing particularly great in its greatest walks, and therefore nothing particularly small in mine of furze-cutting." (2006: 214), a passage in which Clym concludes his arguments on his lack of ambition in comparison to his wife Eustacia's desire for a fanciful life in Paris. From their past experience, both Joshua and Clym apprehend that it is better to be free in any way possible³³ than to be constrained by conventions socially constructed and imposed by a group acting in self-interest to secure "the tyranny of the prevailing opinion".

By contrast, in "To Please his Wife", Joanna Phippard stays attached to her ideals of ambition and social mobility, despite her final acknowledgement of her faults. In the story, a strong desire for social improvement, together with extreme feelings of envy, blinds the character of Joanna Phippard to the dangers to which she subjects her family. As the narrator comments, Joanna's "ambition checked her instincts" (128) and she thus agrees to send her husband and two sons to sea in an attempt to accumulate a fortune that would allow the boys to have a better education and become gentlemen, in addition to giving a feeling of superiority over the eyes of her now wealthier friend Emily. But the husband and the boys never return from the sea, and the grief Joanna has to endure for their loss and the realization that it was all her fault end up being "her purgation for the sin of making them the slaves of her ambition" (134). Here too, freedom is subjected to social conventions masqueraded as ambition for social status. For Joanna, happiness would lie on the side of material possessions and high social standing, as she says to Emily "*You are all success, and I am all the other way!*" (133, emphasis in the original). A few lines later, she confesses to her friend she knows the extent of her actions:

'Nothing will repay me for the grief of their absence!
 'Then why did you let them go? You were doing fairly well.'
 'I *made* them go!' she said, turning vehemently upon Emily. 'And I'll tell you why! I could not bear that we should be only muddling on, and you so rich and thriving! Now I have told you, and you may hate me if you will!
 'I shall never hate you, Joanna'. (133-134, emphasis in the original)

In this passage we see that even though Joanna admits her guilt and her wrong reasons she is not able to devise a different kind of living for herself, and neither can she perceive she was actually "doing fairly well". As in the story of the Halborough brothers, Joanna's freedom is curtailed from the outset by her ambition and envy, and she suffers a similar transformation, from an ambitious young woman to a "bereaved crone" (135).

³³ A way which is not necessarily a bad one, as both Joshua and Clym realize the advantages in becoming a millwright and a furze-cutter, respectively, despite society's belittling view on those professions.

The recognition of their failed actions and of their deceptive feelings is realized by all the central characters in these four stories: Sophy Twycott, Leonora and Millborne, Joshua and Cornelius, and Joanna. Each of them comes to question, at some point in their respective stories, the customs imposed on them, and they realize the artificiality and fabricated nature of conventions, as they persistently and ultimately lead them to misery. Though the characters question the “universal illusion” and “the magical influence of custom” (Mill, 1859: 9), they are not able to overcome these issues by finding different places as markers for their own kind of freedom—on the contrary, we see that social customs overpower their ability to adapt circumstances into their favor.

As mentioned above, the second group of stories, “An Imaginative Woman”, “On the Western Circuit”, and “The Fiddler of the Reels”, share a similar narrative focus in relation to the inner life of the female characters. From this starting point, these stories develop the question of freedom of expression, freedom of desires, and also freedom of the body, all of which are somehow related to romantic or sexual idealization, and to the constraints imposed by institutional marriage.

In *LLI*, the question of freedom of expression is most prominent in a story from the first group, “The Son’s Veto”, in which Sophy Twycott’s manner of speaking is reproached by her son because she does not speak according to Standard English. Language is therefore the only exterior thing that betrays her humble origins, even after years of education. “An imaginative woman” and “On the Western Circuit” also touch on this subject, but from the point of view of two bourgeois married women, Ella Marchmill and Edith Harnham respectively, who do not agreeably conform to the roles prescribed to them by marriage, thus they search in poetry (Ella) and in love letters (Edith) for a way to let go their emotions.

In both stories, social conventions play an important role in coercing the women into accepting marriage as an inevitable movement in life. To Ella, marriage means: “the necessity of getting life-leased at all cost, a cardinal virtue which all good mothers teach” (8), and Edith marries in conformation to “the belief of the British parent that a bad marriage with its aversions is better than free womanhood with its interests, dignity, and leisure” (107). So the two women find themselves trapped in marriages that do not fulfill their intellectual and romantic expectations, which are then eventually projected onto another person.

As a woman of “very living ardours” (15) and an aspiring poet herself, Ella ends up finding in the figure of the poet Robert Trewe an escape to let go her literary voice and her romantic and sexual desires. As the story develops, those two forms of expression begin to intertwine until the latter supersedes the first: “The personal element in the magnetic attraction exercised by this circumambient, unapproachable master of hers was so much stronger than the intellectual and abstract that she could

not understand it." (14). This comment of the narrator on Ella's feeling is made just after she unsuccessfully tries to emulate Trewe's poems, and there are two other instances in which Ella figuratively tries to usurp his place, as when she tries on his coat, which Hardy alludes to the mantle of Elijah which, in the Bible story, is passed to his next disciple³⁴, and when she is lying on the poet's bed, wondering at his scraps on the wall, and reconstitutes the position of his arm, as if merging herself into him: "now her hair was dragging where his arm had lain when he secured the fugitive fancies; she was sleeping on a poet's lips, immersed in the very essence of him, permeated by his spirit as by an ether." (20). Here, in Ella's reverie, questions of freedom of expression, and of sexual and romantic desires become mixed together in her quasi-embodiment or spiritual conjunction with her idealization of Trewe. But Ella perceives her dreams, which embody her desires, as situations that will eventually come true, and as this does not happen, her freedom remains only on the level of her imagination.

Similarly, Edith Harnham projects her eagerness for romance onto the life of her illiterate maid Anna, who, after having a short affair with Charles Raye, a London barrister, continues the romance through letters written for her by her mistress. The content of the letters are much improved by Edith's suggestions and handwriting, and these factors end up being decisive in conquering Raye's affection. As with Ella's imaginative fusion with the poet, Edith also comes to imagine herself in Anna's place, and she does so with such strength that her imagination comes to stand for reality, and indeed overpowers it, as when the narrator describes Edith's feelings: "she secretly cherished a predilection, subtle and imaginative truly, but strong and absorbing. She opened each letter, read it as if intended for herself, and replied from the promptings of her own heart and no other." (110).

In both cases, Ella and Edith can only find a way for expressing their desires and voices in the embodiment of another person who would be less likely to be subjected by social conventions: Robert Trewe, who, being a man, can write, publish, and choose his own course of living with less subjection to marriage conventions; and Anna, a poor rural maiden, the typical victim in the role of a fallen woman, whose innocence and natural cheerfulness, in addition to her poor status and the absence of parents, would not attract much attention from society in relation to her moral conduct. Thus, it is significant that for the characters of Ella and Edith the meaning of freedom is related to crossing class borders or changing gender status, and attention should be drawn to the subverted, unexpected case of Edith who, instead of moving up, has to move down in the social scale to gain her freedom. But even the supplanted characters, Trewe and Anna, are not actually as free in their real lives as the two imaginative women expect them to be. Trewe's loneliness and sensitivity to the criticism of his poems leads him to kill

³⁴ 1 Kings 19.

himself, and Anna faces a stern and loveless marriage, maybe similar to that of Sophy Twycott in “The Son’s Veto”.

Freedom of desires and freedom of the body are interlaced in the story of Car’line Aspent in “The Fiddler of the Reels”. The story is centered, among other narrative strands, on the response of Car’line’s body to the music of Mop Ollamoor, the fiddler of the title. Mop and his music have a power over children and young women that has “a touch of the weird and wizardly in it” (138), capable of throwing them into emotional and physical raptures that neither science nor magic can explain, situating this story in the limbo between realism and fantasy that appertains to uncanny narratives. From the outset, the story explores in Mop’s art the connection between the violin’s sound and the human body, since the sound is described in comparison to human voice, having “a certain lingual character” (138) and “the wild and agonizing sweetness of a living voice” (151). This association anticipates and stresses the sensual effect that the music exercises on the person of Car’line, and especially on her body. This emphasis is shown by Hardy through using terms for body movements as subjects of the actions, almost as if the body had a will of its own. This happens in Car’line’s first hearing of Mop’s fiddling. As he is on her way, she has to walk past him: “But when closer her *step* grew timid, her *tread* convulsed itself more and more accordantly with the time of the melody, till she very nearly danced along” (140, emphasis added) and further ahead in the same paragraph, “her gait” is also the commanding force that cannot stop dancing. What these examples reveal is that her body, with its independency over her will, ‘speaks’ for her spontaneity, her unconscious and intimate desires, which would be usually suppressed by social conventions and morality. In transforming Car’line’s body in an entity, Hardy finds a way to surpass the constraints imposed on women’s sexuality.

But if her body is acting according to some deep unconscious impulse, Car’line also has a will of her own, as she openly refuses to marry her down-to-earth fiancé, Ned Hipcroft. And, on her final encounter with Mop, in contrast to the first one, there is a clear sustainment of Car’line as the subject of the actions as she makes the choices which end up being responsible for her ultimately tragic outburst in the dancing, even though this outburst is controlled by “the gimlet-like gaze of her fascinator’s open eye” (152).

This combination of independency and subjection in Car’line’s body response to Mop’s fiddling reflects the struggle for freedom that is scattered throughout *LLI*. At the same time, her dancing is a choice, an impulsive desire, and a subjection to Mop’s enchantment. These apparently contrastive elements suggest an ambivalent representation of freedom in the story, which, in taking Car’line’s body as a symbol, illustrate defiance of social conventions, via the character’s “wild desire to glide airily in the mazes of an infinite dance” (140). Nevertheless, whether the relation of her body to the music can, or cannot, be explained by sexual desires, magic or science, in the world in which Car’line lives there is no place for such eccentricities to exist without restraints.

In the end, like Ella and Edith from the other two stories in this group, she is forced to conform to an ordinary, probably unhappy, married life.

As I hope to have shown, in *LLI* there is a strong interdependency between freedom and social conventions—a relation that is challenged by Hardy, as the characters in the first group of stories question these accepted customs, or the women characters in the second group who search for a way to express their emotions and desires. Thus, going beyond the treatment of social inequality alone, Hardy draws attention to humans' inner feelings and perceptions. In the stories, characters are subjected to the idealization of class status, love and marriage, to the acceptance of customs, and to various kinds of restraint exercised on one's ability to spontaneously express oneself. All these subjections contribute negatively to the coercion of individual freedom, in direct relation to the characters' unrest of mind exposed throughout the stories.

Ultimately, behind all the different aspects of freedom represented in this collection, we can see "social tyranny", as Mill puts it, acting upon the characters who cannot overcome their constraints, though they do eventually become aware of the arbitrary nature and importance attributed to social conventions. As Hardy does not offer easy resolutions for his characters' struggles, and neither does he suggest a possible solution for conflict between social conventions and individual independence, the stories may appear to give a pessimistic outlook on freedom. But it is exactly this quality of exposing rather than explaining and resolving the conflicts that gives strength to the stories in *LLI*. Human inadequacies, represented through language, affection, and desires, for example, bewilder not only these nineteenth century characters, but also today's reader, who is likely to be astonished by the pungent contemporaneity of these stories in their treatment of social control and the question of freedom.

References:

BOUMELHA, Penny. "The Patriarchy of Class: *Under the Greenwood Tree, Far from the Madding Crowd, The Woodlanders*". In: KRAMER, Dale (ed). **The Cambridge Companion to Thomas Hardy**. Cambridge: Cambridge UP, 1999. 130-144.

BOUMELHA, Penny. **Thomas Hardy and Women: Sexual Ideology and Narrative Form**. Brighton: Harvester Press, 1982.

GILMARTIN, Sophie and Mengham, Rod. **Thomas Hardy's Shorter Fiction: a critical study**. Edinburgh: Edinburgh UP, 2007.

HARDY, Thomas. **Life's Little Ironies**. Ed. Alan Manford. New York: Oxford UP, 2008a.

HARDY, Thomas. "Preface to the Fifth and Later Editions". In: GRINDLE, Juliet; GATRELL, Simon (ee). **Tess of the D'Urbervilles**. New York: Oxford UP, 2008b. 4-8.

HARDY, Thomas. "Preface". In: FALCK-YI, Suzanne B. (ed). **Far from the Madding Crowd**. New York: Oxford UP, 2008c. 3-5.

HARDY, Thomas. **The Life and Work of Thomas Hardy**. Ed. Michael Millgate. London: Macmillan, 1984.

HARDY, Thomas. **The Return of the Native**. Ed. Phillip Mallett. New York: W. W. Norton & Company, 2006.

INGHAM, Patricia. **Thomas Hardy: Authors in Context**. New York: Oxford UP, 2003.

LEXICON, Herder. Trans. Erlon José Paschoal. **Dicionário de Símbolos Herder Lexicon**. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 55-56; 96.

MILL, John Stuart. **On Liberty**. 1859. Disponível em:
<<http://www.feedbooks.com/book/4202/on-liberty>>. Acessado em: 23 de abril de 2011.

The Oxford English Dictionary. (OED). 2nd ed. CD-ROM (v. 4.0). New York: Oxford UP, 2009.

TODOROV, Tzvetan. "O que pode a literatura?". Trans. Caio Meira. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 73-94.

O INESPERADO NA CONFIGURAÇÃO DO INCONSCIENTE HUMANO EM “GOOD COUNTRY PEOPLE”

CAROLINE CAPUTO PIRES

Universidade Federal de Viçosa

MARIA CRISTINA PIMENTEL CAMPOS

Universidade Federal de Viçosa

A palavra é essa roda de moinho por onde incessantemente o desejo humano se mediatiza, entrando no sistema de linguagem.
Lacan

Resumo: Flannery O'Connor, em *A Good Man is Hard to Find*, registra a preocupação de que a sociedade contemporânea foi dramaticamente mudada para pior. Assim, este estudo focaliza as personagens de O'Connor em “Good Country People”, ressaltando-se experiências, frustrações, desentendimentos, ansiedades, conflitos e sofrimentos internos e externos, em sociedade e/ou na própria família. A análise desse conto propicia investigar como a literatura, na retratação contextualizada das personagens, informa os leitores sobre aspectos da vida real, levando-os à reflexão, ao autoconhecimento, à melhor compreensão dos semelhantes e da sociedade em que vivem visto apresentar um campo de análise sócio-psíquica passível de compreensão, fundamentada na teoria psicanalítica de Sigmund Freud.

Palavras-chave: sociedade; família; relacionamentos; conflitos, psicanálise.

Abstract: Flannery O'Connor, in *A Good Man is Hard to Find*, records the concern that contemporary society was dramatically changed for worst. Thus, this article focuses on O'Connor's characters in “Good Country People”, emphasizing experiences, frustrations, misunderstandings, anxieties, conflicts, and internal and external suffering, in society and/or within the family. The analysis of this short story permits to investigate how literature, in a contextualized portrayal of the characters, informs readers about real life aspects, leading them to reflect and better understand the other and society, since it presents a field of socio-psychic analysis, based on Sigmund Freud's psychoanalytic theory.

Keyword: society; family; relationships; conflict; psychoanalysis.

Flannery O'Connor, em suas histórias, mistura humor, ironia e sátira para criar personagens cujas vidas são retratadas através de ações frustradas e equivocadas. Essas personagens convivem em famílias cujos relacionamentos manifestam-se em um estado de permanente hostilidade exibindo, pois, uma falta de religiosidade e de características civilizacionais. O'Connor retrata os conflitos da sociedade contemporânea através da conduta de suas personagens, de como elas se relacionam e agem em um mesmo meio social. Entretanto, certas pessoas não se adaptam às regras impostas pela sociedade e se transformam em seres violentos, perturbados e grotescos.

Muitas histórias de O'Connor são apresentadas em fazendas administradas por mulheres, geralmente viúvas ou divorciadas. Como a fazenda de sua mãe em Andalusia, as propriedades retratadas em suas obras exibem um grande e confortável casarão, no qual trabalhadores se integram ao relacionamento familiar dos proprietários. A autora passou a maior parte de sua vida aos cuidados da mãe, aspecto esse que é notório em suas obras ficcionais ao ilustrar relacionamentos de mãe e filha marcados, entretanto, por uma disfunção desconfortável.

Consciente da realidade econômica do mundo pós-guerra em que viveu, O'Connor satiriza a região sul americana, postulando uma conexão entre a estrutura religiosa tradicional, o antiquado sistema socioeconômico e a falta de relacionamento humano. Confere orgulho às figuras femininas, administradoras de fazendas. Entretanto, essas personagens, mães e trabalhadoras, apesar de serem bem sucedidas nos negócios agrários, não conseguem o mesmo sucesso na capacidade de transmitir para seus filhos a importância ética, cultural e respeito pela terra da qual depende o sustento. O relacionamento feminino, entre mãe e filha, é retratado em um círculo de dependência mútua, desrespeito e conflitos emocionais. A falta real de comunicação começa com o papel da mãe que espera um retorno da filha em relação aos seus ensinamentos. De fato, as histórias de O'Connor geralmente retratam a pobreza da alma causada pelo fracasso no convívio familiar.

O conto "Good Country People" aborda temas do bem contra o mal, da possibilidade de redenção em um encontro repleto de controvérsias e extravagâncias de pretensões intelectuais. Os relacionamentos entrelaçados na história ocorrem entre a senhora Hopewell, sua filha Joy, a senhora Freeman e suas duas filhas e um vendedor de bíblias, Manley Pointer. Joy, apesar dos seus trinta e dois anos, mora com sua mãe no campo e usa uma perna artificial. Certo dia, as mulheres recebem a visita de um rapaz que fora a casa vender bíblias. Manley diz ser cristão e muito religioso e ter tido um acidente semelhante ao da jovem quando criança. Essa, no primeiro momento, é hostil ao recebê-lo em casa para jantar. Depois de vê-lo conversando com a mãe e saber de sua profissão, aceita a companhia do jovem. Ao saírem a passeio por um bosque nas redondezas, a moça é conduzida até um celeiro e depois surpreendida pelas atitudes estranhas e violentas do rapaz. Dizendo estar apaixonado por ela, pede-lhe como prova

de amor que lhe entregue sua perna artificial. Joy acha desnecessária esta prova, mas vê-se obrigada a atender ao pedido. O rapaz, ao conseguir o intento, foge, deixando-a sozinha, sem condições de se locomover para retornar à casa.

Os relacionamentos de pais e filhos são geralmente afetivos. Entretanto, percebemos que os comportamentos de mãe e filha em “Good Country People” são opostos. Mrs. Hopewell é mãe dedicada, simples e boa, sempre preocupada com a filha. Joy, por sua vez, ignora todos os conselhos que Mrs. Hopewell lhe dá, criando um relacionamento familiar conturbado e constrangedor, como a passagem a seguir ilustra:

“Nada é perfeito”. Esse era um dos ditos favoritos de Mrs. Hopewell, que a três por dois também dizia: assim é a vida. A mais importante de suas frases era contudo esta: cada um tem o seu modo de ver. Era em geral à mesa que fazia tais declarações, num tom de delicada insistência, como se somente ela mesma as sustentasse, e a gordota e pesadona Allegra, cuja constante afronta já lhe apagara do rosto toda e qualquer expressão, apenas dirigia os olhos azuis e gélidos para um ponto incerto ao seu lado, com a aparência de alguém que por ato de vontade própria conquistasse a cegueira e se aferrasse a mantê-la. (O’CONNOR, 2008, p. 347)³⁵

A senhora se orgulha da casa e considera-se portadora de uma característica de esperteza, em relação à vida, demonstrada pelo discurso repleto de clichês. Sentada à mesa, Mrs. Hopewell faz julgamentos de valores, expressando seu pensamento e posicionamento, em relação à vida e à sociedade. Divorciada por muitos anos, administra a fazenda com ajuda de seus empregados, os Freemans. Ela tenta demonstrar a Mrs. Freeman sua necessidade de dialogar, pois a serviçal, que trabalha na casa, aceita sempre as coisas como são, sem questionar as afirmações da patroa. Assim, em tom de gentileza, como o narrador afirma, e permeado de ironia, a proprietária utiliza-se de expressões costumeiras e insiste em demonstrar para a filha sabedoria e superioridade. Ao utilizar expressões feitas, a senhora pensa que isso a deixa imune de críticas a seus comportamentos e pensamentos.

Em seu discurso, O’Connor faz uso de linguagem corporal para expressar a discordância da filha em relação à mãe. O olhar frio de Joy revela, além de

³⁵ Todas as passagens do romance estão, em português, no corpo do texto. Usamos a edição traduzida por Leonardo Fróes. In: *Flannery O’Connor: Contos Completos*. São Paulo: Cosac Naify, 2008. As passagens originais, incluídas nas notas de rodapé, foram extraídas do livro: O’CONNOR, Flannery. *A Good Man is Hard to Find and Other Stories*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1983. Doravante, as referências a estas duas obras serão distinguidas por datas. “Nothing is perfect.” This was one of Mrs. Hopewell’s favorite sayings. Another was: that is life! And still another, the most important, was: well, other people have their opinions too. She would make these statements, usually at the table, in a tone of gentle insistence as if no one held them but her, and the large hulking Joy, whose constant outrage had obliterated every expression from her face, would stare just a little to the side of her, her eyes icy blue, with the look of someone who has achieved blindness by an act of will and means to keep it.” (O’CONNOR, 1983, p. 169-170)

descontentamento, distanciamento em relação ao que pensa e ao que ouve. Ignora as palavras da mãe. Joy demonstra essa revolta de várias formas, sempre com intenção de ofender sua mãe como, por exemplo, ao se vestir com roupas de criança e se renomear como Hulga. Nota-se que, com essas atitudes, a filha despreza a mulher que a trouxe ao mundo. O relacionamento entre elas ressalta a divergência pessoal em relação a opiniões e julgamentos. Hulga diz não ter ilusões demonstrando não acreditar em Deus: “Sou uma das pessoas que, vendo *através*, vêem o nada” (O’CONNOR, 2008, p. 306)³⁶. Ela acha que tem tudo que precisa para ser uma pessoa completa, considerando-se uma pessoa intelectualmente superior, negando assim os valores religiosos da mãe.

O que Mrs. Hopewell necessita é companhia para expressar suas ideias e Mrs. Freeman proporciona essa oportunidade, já que a filha a ignora. As duas mulheres sempre iniciam o dia à mesa do café e permanecem juntas no trabalho o dia todo. A proprietária da fazenda deixa claro sua condição de superior em suas conversas com Mrs. Freeman, e apesar de a governanta se considerar uma senhora madura e segura, repete o discurso de Mrs. Hopewell por ser incapaz de contrariá-la e de articular respostas ao nível da outra.

Através do diálogo das duas mulheres, é notório o interesse de ambas em demonstrar superioridade no relacionamento familiar delas com as filhas. Contudo, o sistema socioeconômico do mundo moderno estimula a competição conduzindo a sentimentos de ganância e ambição nas pessoas. As duas senhoras, ao apresentarem as características físicas e emotivas das filhas, também incentivam a comparação por parte das jovens como afirma Cindy Beringer em seu artigo “Flannery O’Connor’s Working Mothers”:

Joy, também, se delicia com uma rivalidade sarcástica com a Mrs. Freeman. A competição ocorre quando a Mrs. Hopewell lança Hulga sem querer entrar no ringue com as duas filhas de Mrs. Freeman. Glynese é uma ruiva de dezoito anos de idade, admirada imensamente pelo sexo oposto. Carramae tem quinze anos, loira, casada e grávida. Juntas, essas duas resumem a combinação de agilidade e fecundidade para fazer uma perfeita sulista, o tipo de filha que Mrs. Hopewell sempre esperava. (BERINGER, 1999, p. 134 – tradução nossa)

As duas meninas sabem do orgulho que sua mãe, Mrs. Freeman, mantém por elas, sentimento esse que Joy-Hulga nunca recebera da mãe. Mrs. Hopewell sente que a filha não apresenta respeito pelos seus conhecimentos, ação que ela mais admira nas meninas da senhora governanta. Beringer acentua a ligação entre as histórias de O’Connor e sua vida pessoal, afirmando que a autora não perde a oportunidade de reconhecer seu débito com a mãe, por não se ter ajustado aos padrões que essa

³⁶ “I’m one of those people who see through nothing.” (O’CONNOR, 1983, p. 190)

escolhera para a filha. A tensão no relacionamento das duas, mãe e filha, na fazenda em Andalusia, fica evidente no conto “Good Country People”, cuja experiência é baseada na própria vida da autora.

No conto, observa-se que, apesar de seu nome, Hopewell, sugerir expectativas positivas, em todo momento, a senhora não demonstra esse aspecto no seu posicionamento com a filha quando usa a expressão “Nada é perfeito” (O’CONNOR, 2008, p. 347)³⁷, referindo-se à condição física e social de Joy. A jovem de trinta de dois anos apresenta sempre atitudes contrárias às da mãe. Aos vinte anos muda seu nome de batismo, em um esforço de compatibilizar intimamente sua identidade e um “ataque” explícito à mãe. Hulga, como se apresenta a Ph.D. em filosofia após a mudança, com a deformidade física e conseqüente condicionamento cardíaco precário, é obrigada a voltar a viver na fazenda com a mãe. Por incorporar a deficiência física, a personagem é conduzida a uma deformidade psicoemocional, assumindo uma personalidade fria, inclusive com relações em que se espera afetividade, mantendo-se sempre na defensiva. Nesse sentido, Joy/Hulga parece ser, algumas vezes, uma jovem rebelde. Sente-se independente e quer demonstrar, a todo instante, maturidade alegando ter muito estudo. Além do mais, ao repudiar seu nome de batismo, Hulga nega sua identidade, a escolha dos pais e as características inerentes ao nome. Seu nome de batismo significa “alegria”, termo que projeta o desejo dos pais para o futuro da filha. A personagem não é capaz de estabelecer relações harmoniosas consigo mesma e a decisão da mudança demonstra rebeldia, inconformismo e superioridade, pois ela legitima sua própria ideia e ratifica o posicionamento às avessas da mãe. Observa-se que a personalidade está ligada ao ato do comportamento do indivíduo com o meio em que vive. Embora o comportamento seja o resultado dos determinantes deste, existem forças que exercem pressão de fora para compor a personalidade.

Hall e Lindzey (1973), ao desenvolverem a teoria da personalidade, definem o termo auto-conceito como sendo a visão ou percepção que o indivíduo tem de si mesmo. A análise do desenvolvimento da personalidade de Joy/Hulga ilustra que a jovem vive em conflitos e contradições interiores em termos relativos à sua história de vida e ao relacionamento com a mãe. Mrs. Hopewell, por sua vez, sempre perdoa as atitudes de Hulga por ela ter uma perna artificial. Como conseqüência deste sentimento de pena, Mrs. Hopewell trata Hulga como uma criança, com tolerância, como ela mesma afirma ter “por sentir seu coração dilacerar-se ao pensar que a pobre moça, cheia de viço e já com aquela idade, nunca sequer dera um só passo de dança ou tivera bons momentos de maneira normal” (O’CONNOR, 2008, p. 348 e 349)³⁸. Percebe-se, nas palavras citadas, que a senhora considera a filha “anormal”, por ser portadora de deficiência física, o que a torna frágil, acarretando-lhe vida dura e amargurada.

³⁷ “Nothing is perfect.” (O’CONNOR, 1983, p. 169)

³⁸ “because it tore her heart to think instead of the poor stout girl in her thirties who had never danced a step or had any *normal* good times.” (O’CONNOR, 1983, p. 171)

Mrs. Hopewell se censura por não ter oferecido uma vida normal a Hulga. Todavia, considera a filha mulher inteligente, constatada pela titulação. A mãe apresenta a filha como sendo uma pessoa culta e entendida dos estudos sobre a investigação, a análise e a reflexão de ideias sobre o mundo e o ser humano, pois a filosofia conduz a uma curiosidade em compreender e questionar os valores e as diferenças sociais. A angústia de Mrs. Hopewell resulta da não-aceitação da fatalidade que ocorrera com a moça. Atribui à deformidade física, o fato de Hulga ser ainda solteira. Sente-se perturbada com a situação que considera um desvio dos padrões sociais, isto é: para ela, a filha deveria ser casada, ter filhos e levar uma vida normal.

Admitindo-se a existência dessa multiplicidade de contradições da personalidade de mãe e filha, os traços e aspectos femininos apresentam atitudes reprimidas de ambas as personagens, pois se relacionam em contraste com o papel que a sociedade espera que realizem. Como resultado dos atos de repressão que as personagens vivem, os sentimentos de Joy/Hulga para com Mrs. Hopewell são mal interpretados e esse desajustamento se deve ao desenvolvimento da personalidade da jovem que adquiriu distúrbios comportamentais ao longo da vida. Assim, nota-se que sua conduta é impulsionada por fatores internos que propulsionam a personalidade, determinando a direção que ela tomará em relação ao convívio com os outros. Esses fatores são definidos pelo psicanalista Sigmund Freud (1974) como instintos, pois exercem controle seletivo sobre a conduta do ser humano pelo aumento da sensibilidade da pessoa em detrimento da estimulação do ambiente social que ela é imposta.

Quando Joy/Hulga volta a viver na companhia da mãe, após anos de estudos fora desse convívio, sua fraca condição de saúde é apresentada como desculpa para não ajudar nos afazeres domésticos. Ela deixa claro que se fosse saudável estaria lecionando longe da fazenda sem estar privada de atividades intelectuais. A jovem certamente poderia respeitar e ajudar sua mãe, que nem mesmo requer ajuda da filha por medo de uma reação negativa. Mesmo sendo incapaz de viver sozinha e dependente de cuidados, a jovem mostra diariamente sua oposição à mãe.

Suzanne Paulson, em "The Mystery of Personality and Society", argumenta que a adaptação de Hulga a seu novo nome representa um meio de transformar sua vida. O nome adotado permite à jovem sentir-se mais forte e segura, como O'Connor menciona ser o nome a visão de um vulcão, visto que ela o associa ao Deus romano do fogo, símbolo de mudança e de criatividade, embora a realidade de Hulga fosse contrastante à figura mítica.

A preferência da jovem para o nome Hulga sugere, no entanto, mais do que uma rebeldia contra a mãe. Ele sugere que ela sofre uma consciência da mente / corpo, uma dicotomia entre liberdade e necessidade. Na escolha de seu nome, ela afirma a sua liberdade de recriar a si mesma (o seu maior ato criativo). Ironicamente, ela

imagina o nome de um vulcão - o deus romano do fogo, significando uma mudança e criatividade, mas aqui, como sua camisola, limitada e concretizada pela imagem do seu corpo. (PAULSON, 1988, p. 51 - tradução nossa)

Joy/Hulga considera-se pessoa intelectualmente superior, mas, ironicamente, como sugere Thornburn no artigo "Flannery O'Connor's Good Country People" and the Homeric Tradition" (2006, p. 59), quando o vendedor de bíblias a seduz, ele prejudica sua visão deixando-a cega em relação a seus atos. A jovem se orgulha de ser auto-suficiente e demonstra seu controle na linguagem. De fato, sua autoconfiança é ilustrada quando pretende brincar com os sentimentos do rapaz. Almeja usá-lo como experiência nas suas sensações emocionais, no controle de nomes, do corpo, e do coração. Entretanto, Hulga se revela com inocente simplicidade na análise das pessoas, e fica surpresa com a maldade de Manley.

Manley, a única personagem do sexo masculino no conto, tem dezenove anos. Diz a Mrs. Hopewell que quer ser missionário e ensinar as doutrinas de Jesus. Com a máscara de bom cristão, ele acaba por atrair Hulga. Os dois combinam sair juntos a passeio, o que leva a moça a sentir-se ansiosa. Por ser bem mais velha do que ele, Hulga pensa poder controlar o relacionamento. Em imaginação, antecipa o encontro, em que se vê sedutora, como ilustra a passagem a seguir: "Durante a noite ela havia imaginado que o seduzia. Imaginou-os a andar pela fazenda até alcançar o celeiro por trás das duas lavouras mais ao fundo, e que lá, na sua fantasia, as coisas chegaram a tal ponto que lhe foi muito fácil enfeitiçá-lo" (O'CONNOR, 2008, p. 361)³⁹.

O relacionamento da jovem com o vendedor de bíblias é produzido na mente de Hulga com relação à angústia e aos desejos recalçados. Os anseios por uma vida nos padrões sociais normais, como por exemplo, brincar na rua com outras crianças e se relacionar, existem no interior de Hulga e, por não terem sido aniquilados ou sufocados pelo desafeto da mãe, resultam em sensação de angústia perante a inevitabilidade do sofrimento ocorrido na infância. Manley representa, nesse contexto, a possibilidade de suplantar o recalque, sendo que sua simples presença se figura no cumprimento do desejo recalçado. Hulga necessita imensamente de ser amada, na expectativa de tentar desfazer o desamparo que sente da própria mãe. Freud (1974) vê nesses desejos recalçados o aparecimento de sofrimentos infantis por faltas cometidas no relacionamento de pais e filhos. Temos assim a explicação do recalçamento a partir do afeto que foi sufocado no inconsciente desde que se produziu a repressão, levando o caráter de desprazer nos sentimentos e desejos infantis. A angústia de Hulga em conseguir afeto do rapaz é gerada pela inibição da excitação provocada pela repulsa da

³⁹ "During the night she had imagined that she seduced him. She imagined that the two of them walked on the back field and there, she imagined, that things came to such a pass that she very easily seduced him." (O'CONNOR, 1983, p. 185)

mãe em aceitar sua deficiência, ou, até mesmo, na inibição que busca desfazer nas ligações entre afeto e representação da figura materna.

Na relação entre homem e mulher, Hulga não está sendo desejada como mulher, mas sim como um objeto pelo rapaz. Manley pretende se apossar do desejo de Hulga de controlá-lo. O desejo do ser humano é preenchido pela transformação do objeto do eu não-negado, como afirma Freud (1999) em seu livro *A interpretação dos sonhos*. O encontro dos dois desejos é confrontado na procura da transformação do outro. Trata-se de uma luta na qual um dos dois desejos terá de ser destruído. Nessa disputa cada uma das personagens arrisca a própria vida pelo reconhecimento do desejo do outro. Manley consegue sublimar seu desejo ao adquirir o objeto almejado, mas apesar de ser uma luta destrutiva, ambos os adversários, Hulga e Manley, continuam vivos, pois, como argumenta Freud, a morte de um deles torna o reconhecimento do desejo impossível na mente psíquica.

Contudo, perante a percepção psicológica das personagens no conto analisado, Caroline Caputo Pires e Maria Cristina Campos (2009), no artigo “Good County People: Uma análise do Inconsciente Humano em Flannery O’Connor”, argumentam como a autora enfatiza a ironia que atribui à expressão “good country people”, título do conto, que é reiterado no transcorrer da narrativa. As autoras observam a chegada do vendedor de bíblias, introduzida por Mrs. Hopewell como um homem simples, caracterizando-o como “good country people”, atitude que certamente é apresentado como sendo portador de admirável moral já que se dedica a tal trabalho. O aspecto religioso que incorpora, ao se passar por um vendedor de bíblias, faz com que Mrs. Hopewell o identifique com o estereótipo de boa pessoa, designando-lhe um conjunto de características presumidamente partilhado por membros de uma categoria social. Sendo assim, sua primeira impressão sobre Manley é equivocada.

Além do mais, mãe e filha são incapazes de perceber a verdade encoberta sobre o caráter do “bom moço”. A máscara usada por Manley adquire variadas significações alheias à natureza esperada por mãe e filha; encobre as características reais de sua natureza grotesca. As ações do rapaz se dirigem contra a realidade indesejável que o mundo lhe apresenta. Ao retratar Manley como “good country people”, percebe-se a preocupação de O’Connor em expressar sua percepção sobre a religiosidade, como Kathleen G. Ochshorn ressalta: “O’Connor tem uma visão sombria e negativa na tradição modernista, apesar de suas preocupações religiosas” (OCHSHORN, 1990, 114 – tradução nossa). O’Connor, além de focar sua crítica na sociedade contemporânea, destaca a importância dos dogmas da religiosidade cristã.

A simplicidade e angústia da mãe são refletidas na maneira como ela se relaciona com os outros e os vê. Um vendedor de bíblias estaria propagando as palavras de Deus, o que o identifica como uma simples criação de Deus, como “good country people”, epíteto que ilustra sua visão limitada de mundo, circunscrita ao ambiente imediato que a

circunda. A senhora não relaciona a venda do livro sagrado como sendo uma demanda do mundo material, ou seja, a necessidade humana de subsistência social, sem correlações com o íntimo da pessoa:

Disse também que por falar em bom senso se lembrava da agradável visita de um jovem vendedor de bíblias na véspera: 'ele quase me matava de tédio, meu Deus, mas era tão sincero e puro que eu não podia ser grosseira com ele. Gente boa mesmo, sabe, gente boa da roça – sal da terra.' (O'CONNOR, 2008, p. 358)⁴⁰

A passagem acima ilustra a maneira simplória de a mãe perceber as situações mundanas da vida. Mrs. Hopewell utiliza-se de uma crescente adjetivação ao definir o vendedor de bíblias, ao nomeá-lo primeiramente como uma boa pessoa e posteriormente como sincera e honesta. O uso da palavra "just" nos remete à sua simplicidade e insistência em demonstrar as qualidades do rapaz. Apesar de não entender o comportamento da filha com o vendedor, Mrs. Hopewell, na esperança de vê-la casada, e sendo o rapaz um pretendente em potencial, considera o relacionamento positivo. Hulga, por sua vez, passa a tratar o moço de maneira gentil e carinhosa. Para Mrs. Hopewell, esta é uma situação prazerosa.

Ressalta-se que Hulga, por dizer-se niilista, vê no rapaz a oportunidade de aniquilar a "fé" do vendedor de bíblias. Pretende devastar a crença de Manley, atribuindo-lhe a figura de um cristão "bobo" e não como uma pessoa de princípios baseados em educação formal como a dela. A moça almeja, em sonho, seduzi-lo sexualmente e deixá-lo imune à presença de suas diferenças. Para Freud (1999), os sonhos são manifestações dos desejos recalçados. Os sonhos são produções e comunicações da pessoa que sonha, e é através do relato feito pelo sonhador que tomamos conhecimento do desejo. O que é interpretado psicanaliticamente não é o sonho, mas o relato da pessoa. No pressuposto de Freud, a função da interpretação do sonho é exatamente a de produzir a inteligibilidade desse desejo oculto. No sonho, os pensamentos de Hulga eliminam, pelo método da satisfação alucinatória, estímulos psíquicos perturbadores do sono, na forma de desejo que a jovem tem em obter um relacionamento afetivo. A noção de desejos recalçados pela jovem toma força e o inconsciente é liberado enquanto dorme.

O desejo é uma ideia ou um pensamento, algo distinto da necessidade e da exigência. O desejo de Hulga se dá no nível de representação de pulsões, na intenção de satisfazer o desejo que pretende realizar. O de Manley direciona-se ao objeto associado à

⁴⁰ "She said that reminded her that they had had a nice visitor yesterday, a young man selling Bibles. 'Lord,' she said, he bored me to death but he was so sincere and genuine I could not be rude to him. He was just good country people, you know,' she said, '- just the salt of the earth.'" (O'CONNOR, 1983, p. 182)

pulsão de satisfazer seus instintos. É, portanto, em termos de satisfação de desejos, que temos de compreender a pulsão em seu caráter satisfatório de um comportamento instintivo, não subordinado à reprodução. Garcia-Roza, em seu livro *Freud e o Inconsciente* (1992, p. 116), alude a Freud para compreender o sentido de pulsão. Para Freud, a pulsão situa-se na fronteira entre o psiquismo e o somático, sendo a representante psíquica dos estímulos que se originam no organismo, comprometendo os aspectos mentais. Essa concepção traduz-se no objetivo da pulsão que é sempre a satisfação definida, por Freud, como a redução de tensão provocada pela pressão mental. A satisfação tem por meta a descarga de energia acumulada. No caráter dialógico da linguagem do conto “Good Country People”, a pulsão que motiva as personagens Hulga e Manley Pointer busca o alcance da satisfação; que pode ser em uma pessoa, como é o caso de Hulga, ou em uma parte de uma pessoa, como é o de Manley. Ambos demonstram seu desejo assimilado pelo objeto que se encontra como oposto no mundo exterior a eles. Pires e Campos, no artigo *Manipulation in O’Connor’s “A Good Man is Hard to Find”, “Good Country People” and “The Artificial Nigger”* (2010), ressaltam que o ato de o rapaz roubar a perna artificial da moça reafirma a existência de traumas em ambas as personagens.

O que caracteriza o desejo para Hulga é a reprodução alucinatória da satisfação original sendo, pois, o afeto de Manley. Como no sonho, quando o casal se encontra a passeio, eles se beijam, mas Hulga é surpreendida pelas atitudes estranhas do rapaz, que lhe pede, insistentemente, uma demonstração de amor, ordenando-lhe que tire a perna artificial e lha entregue. Coagida com a situação adversa, apesar de tentar convencê-lo do contrário, ela submete-se à vontade do rapaz. Hulga sente-se desprotegida sem a perna, como a narradora explicita: “A ausência da perna tornava-a inteiramente dependente dele” (O’CONNOR, 2008, p. 367)⁴¹. Hulga sente-se indefesa, pois a perna é parte complementar de seu corpo. Ela tem um sentimento de carinho com o artefato, como O’Connor retrata ao descrever a personagem limpando e cuidando da perna artificial. Com isso, a moça, em vão, suplica ao rapaz para que lhe devolva a prótese. A jovem não perde apenas seu artefato artificial, mas também sua identidade e dignidade.

A afinidade de Hulga com a perna artificial é assumida pela imagem que faz de si, na qual a falta do objeto marca a perda de sua identidade, que se constrói e atualiza diariamente. Reconhecemo-nos como seres únicos portadores de uma identidade pessoal construída através da vivência de cada um com o mundo exterior e através de sentimentos, percepção, representações que temos de nós próprios. Esta se constitui também de uma identidade social e cultural, em que a consciência que temos de nós próprios resulta da interação com o meio social atrelado a um conjunto de valores partilhados em comunidade. Assim, as personagens de O’Connor retratam a junção de todas essas identidades, englobando traços sociais, históricos e culturais.

⁴¹ “without the leg she felt entirely dependent on him” (O’CONNOR, 1983, p. 192)

Concebendo as personagens do conto como seres sociais portadores de identidades pessoais, é necessário pensar na ampla comunicação entre os sujeitos que constituem os diálogos da narrativa. Desesperada, Hulga tenta manter um diálogo com Manley, na esperança de dissuadi-lo do intento, apelando para os ensinamentos bíblicos que ele pregava, mas são inúteis as súplicas da moça. A máscara usada por Manley é revelada de forma grotesca. Ele diz a Hulga que havia premeditado o que faria com ela, sendo este um comportamento que ele tem conduzido em relação a outras pessoas. Revela-lhe ter o hábito de roubar próteses de pessoas deficientes, constituindo o roubo da perna de Hulga mais um troféu, como ilustra a passagem abaixo:

Com a cabeça ainda à vista, mas o resto do corpo pendurada na escada, ele olhou para ela com uma expressão já desprovida de marcas de admiração. ‘Tenho uma porção de coisas interessantes’, disse. ‘Com outra mulher, assim também, consegui até um olho de vidro uma vez. E é bobagem pensar que em me pegar, porque na verdade eu não me chamo Pointer. Uso um nome diferente em cada casa em que entro e nunca fico muito tempo em um lugar só’. (O’CONNOR, 2008, p. 368 e 369)⁴²

Observa-se que Manley, como Hulga, rejeita sua identidade ao usar outros nomes. O rapaz não se aceita da forma como é. Incapaz de se adaptar ao meio em que vive, devido aos sofrimentos vividos, torna-se sádico e vingativo. É com tom de sarcasmo que ele diz à moça que Pointer não era seu verdadeiro nome, rejeitando também seu nome de batismo. É evidente que seria impossível de reconhecê-lo, pois não saberiam seu verdadeiro nome e de onde vinha, como ele mesmo diz ser uma pessoa sem raízes, que não fica muito tempo em um mesmo lugar. Em consequência dos atos de Manley, Hulga se vê desamparada na floresta, impossibilitada de retornar ao lar. As situações criadas por O’Connor chocam o leitor, quando os limites entre o real e o imaginário se fundem na brutalidade da situação. Para Shirley Foster:

Nós reconhecemos que o vendedor é um charlatão, estamos preparados para a malandragem escandalosa de seu roubo da perna, também estamos preparados para a maneira em que este evento torna-se um frio evento e Hulga sendo assim uma figura simpática. (FOSTER, 1986, p. 270 – tradução nossa)

Ao constatar os atos grotescos de Manley, Foster argumenta que embora o comportamento violento do rapaz seja devido à sua mente perturbada, o leitor se

⁴² “When all of him had passed but his head, he turned and regarded her with a look that no longer had any admiration in it. ‘I’ve gotten a lot of interesting things,’ he said. ‘One time I got a woman’s glass eye this way. And you needn’t to think you’ll catch me because Pointer ain’t really my name. I use a different name at every house I call at and don’t stay nowhere long.” (O’CONNOR, 1983, p. 194)

surpreende com a maldade da personagem. Identifica com o texto a realidade da sociedade atual e, como reação instintiva da própria natureza do ser humano, repudia qualquer ato perverso. *A priori*, o leitor é conduzido a um sentimento de desprezo ao ver como Hulga é fria com sua mãe, mas posteriormente, é levado a sentir pena da personagem pelos acontecimentos do acidente de sua infância e do roubo de sua perna, de forma covarde e cruel. Hulga sente-se humilhada por ter que gritar e pedir ajuda a sua mãe e a Mrs. Freeman. Todavia, esta constitui a oportunidade que lhe é dada para uma reforma íntima.

Admitindo-se que o roubo da perna artificial de Hulga seja proveniente de trauma sofrido por Manley na infância, verifica-se a formação de hábitos grotescos como uma obsessão resultante de um processo psicológico. Manley sente prazer em roubar partes removíveis do corpo de outras pessoas. A teoria psicanalítica de Freud analisa o inconsciente humano como principal responsável na conduta da mente perturbada. Assim, define que para a compreensão do comportamento dos adultos é necessário ter-se como base os fatos vividos na infância. Freud afirma que fatos passados podem ser preservados na mente ou no inconsciente das pessoas, o que pode refletir sobre os traumas infantis e podem ser expressos por condutas estranhas, que não se adaptam com os moldes da sociedade. Nesse sentido, argumenta o psicanalista que:

Há casos em que partes do próprio corpo de uma pessoa, inclusive partes de sua própria vida mental – suas percepções, pensamentos e sentimentos –, lhe parecem estranhas e como não pertencentes a seu ego; há outros casos em que a pessoa atribui ao mundo externo coisas que claramente se originam em seu próprio ego e que por este deveriam ser reconhecidas. Assim, até mesmo o sentimento de nosso próprio ego está sujeito a distúrbios. (FREUD, 1974, p. 20)

Analisando os atos grotescos de Manley, percebemos que ele atribui ao seu mundo externo aspectos que se originaram em seu inconsciente. Os traumas e sofrimentos vividos na infância foram preservados em sua vida mental. Pessoas, como Manley, sofrem com a fragilidade de seus pensamentos e com a não-adaptação às regras sociais que são as partes delimitadoras de comportamentos e, conseqüentemente, os ajustes reguladores dos relacionamentos entre indivíduos, os membros da família e da sociedade.

O desprazer proveniente de ações perturbadoras durante a vida coloca o aparelho psíquico de Manley em ação destruidora, que o leva a repetir a experiência de satisfação que anteriormente acarretou uma diminuição da sensação de desprazer. No ponto de vista psicanalítico, o fundamento da sexualidade é o prazer, e certas condutas que são consideradas perversas têm como referencial a pulsão a instintos destrutivos que são, no entanto, focos de prazer.

A análise de Freud sobre a civilização moderna leva-o a afirmar que os seres humanos esforçam-se para obter felicidade e, objetivando serem felizes e viverem sentimentos prazerosos, visam a ausência de sofrimentos. Todavia, nem sempre é possível conciliar o que buscam com as normas regidas pela sociedade. Na impossibilidade de adaptação social, surgem distúrbios, que os transformam em seres agressivos e grotescos, portadores de deformidades físicas e mentais. Grotescos, por questões peculiares às suas naturezas e personalidades, essas personagens produzem no leitor um sentimento de medo, ocasionando assim um “estranhamento” entre o mundo e a realidade. O grotesco, apesar de tentar se justificar, manifesta-se pela crueldade extrema contrapondo-se às regras e convenções da civilização.

Campos, quando de sua análise das personagens grotescas, ressalta a crítica que Flannery O'Connor faz da sociedade contemporânea, ao descrever as características grotescas de uma forma chocante para o leitor, pois a autora americana demonstra que o homem é capaz de atitudes horríveis “pelo simples desejo de destruir e humilhar” (CAMPOS, 2004, p. 140 e 141). Essa brutalidade apresentada nos contos de O'Connor remete a personalidades cujos comportamentos não se adaptam ao ambiente social como, por exemplo, os de Hulga e Manley, que exaltam suas deficiências físicas no intuito de demonstrar poder; a primeira através de capacitação formal e atitudes controversas, o outro, através de engano e perversidade.

As personagens grotescas criam situações que substituem frustrações passadas, sofrimentos em si próprios ou angústias criadas por dificuldades em seus relacionamentos com a sociedade a que pertencem. Sentimentos não resolvidos e contraditórios são aspectos ligados diretamente à formação do inconsciente do sujeito e que podem destacar-se por toda a vida de uma pessoa. A concepção do grotesco decorre da necessidade que o homem tem de obter respostas para seus medos, para o desconhecido e para a suplantação de sofrimentos.

A personagem Manley apresenta uma liberação temporária da verdade dominante e na extinção de relações nas regras sociais e culturais. Sodré e Paiva, no livro *O Império do Grotesco*, buscam a interpretação entre os traços grotescos e atitudes das personagens nas várias formas da arte e afirmam que:

O grotesco manifesta-se pela crueldade extrema com que se tiram os véus das regras ou das convenções civilizadas (ingestão de fezes, sexualidade mortífera, assassinatos brutais, etc.) em função de um poder que se autojustifica, girando alucinadamente em torno de si mesmo. (SODRÉ & PAIVA, 2002, p. 94)

Todo o choque diante do grotesco figurado no vendedor de bíblias não consegue esconder a estranha imagem que Mrs. Hopewell tem em relação à filha. O'Connor projeta

em Hulga a imagem grotesca que desfaz as identidades imaginárias da mãe e de regras sociais. A jovem enfatiza sua ruptura com as fronteiras de sua própria identidade formando distinção nas formas salientadas pela família. A imagem da filha revoltada e com comportamentos não adequados a uma mulher adulta desperta na mãe um “estranhamento”, que a faz projetá-la na imagem do corpo grotesco. Mary Russo, em *O Grotesco Feminino*, focaliza o corpo feminino que traz exagero e deformação, e ainda corpos que foram sujeitos a agentes externos.

A imagem do corpo estranho, grotesco, como ambíguo, duplo, monstruoso, deformado, excessivo e desprezível, não está identificado com a materialidade como tal, mas supõe uma divisão ou distância entre as ficções discursivas do corpo biológico e da lei. (RUSSO, 2000, p. 21)

A pesquisadora do grotesco feminino observa essa relação grosseira do corpo anatomicamente grotesco e a imagem que esse reluz na visão do outro. Observa-se que a relação afetiva da mãe e filha se compõe em um quadro grotesco, por ambas estarem na busca da satisfação nesse enlace familiar conturbado. Percebe-se que esses seres estão em uma constante busca da satisfação e do prazer e esse processo é marcado pelos sentimentos conturbados em que os homens experimentam ao viverem em sociedade. Essa repressão social diante de certas regras inibe o desenvolvimento do ser humano, liberando o instinto natural e agressivo e levando à destruição o meio em que vivem.

Manley, por meio de seu comportamento obsessivo compulsivo, apresenta sentimentos controversos ao delimitar a noção do eu com o mundo exterior. O rapaz não discrimina a proveniência de estímulos advindos do mundo interno e externo e sendo, também, regido pelo princípio do prazer, atribui as sensações desagradáveis ao externo e as agradáveis ao interno. Tem em sua conduta um propósito de vida, o encontro do bem estar. Freud, segundo Ramos, em *Angústia e Sociedade na obra de Sigmund Freud*, “não afirma qual é ou deve ser a finalidade da vida, mas aquilo que supõe perceptível no agir dos homens: que eles parecem dirigir-se em busca do prazer e da evitação da dor” (RAMOS, 2003, p. 230). O’Connor, sob a luz da crença religiosa, introduz a necessidade de o ser humano encontrar uma forma de mediar o social externo e a moralidade interna na busca da felicidade.

Para explicar como o homem se defronta com o instinto agressivo, Freud (1974) desenvolveu a teoria do superego e da internalização da agressividade, que se manifesta no interior do ser humano. O homem, por questões relacionadas ao ego, busca a satisfação dos desejos, enfocando o princípio do prazer. No conto de O’Connor, a personagem Hulga tem seu ego enaltecido com a sublimação do complexo de inferioridade que sofre desde a infância. Ela se esconde atrás da máscara do título de escolaridade. Manley, por sua vez, busca o prazer na satisfação de seus instintos. Freud

comenta que o ser humano pode se tornar um louco por não aceitar a sua realidade, e assim, tenta corrigir algum aspecto do mundo que lhe é insuportável. O louco implica exatamente na perda da racionalidade. Em certas ocasiões, os indivíduos lutam para conter instintos agressivos como a passagem ilustra:

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio de energia. Em consequência dessa mútua hostilidade primária de seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. (FREUD, 1974, p. 27)

Os instintos agressivos demonstrados por Manley, no microcosmo fictício de O'Connor, podem ser detectados em seres humanos e, assim, constituírem fatores perturbadores nos relacionamentos. Em consequência dessa troca de hostilidade entre os seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada. O homem tem que se educar de forma vigilante e consciente e utilizar de esforços a fim de estabelecer limites para seus instintos agressivos e manter suas manifestações em controle. O'Connor argumenta que as atitudes das personagens no conto "Good Country People" derivam da interação conflituosa entre elas e suas famílias em um âmbito social. As personagens de O'Connor sentem-se oprimidas e a autora sugere que os distúrbios psicológicos são causados pelo relacionamento do indivíduo com o mundo material, determinado por falsos valores sociais.

Considerando a realidade como inimiga e origem dos sofrimentos, as personagens de O'Connor não conseguem viver em harmonia com a realidade e tentam romper o relacionamento com as pessoas que as cercam. Ao construir um novo mundo, no qual seus sofrimentos, traumas e ansiedades são "eliminados", buscam, na realidade construída através da distorção, um caminho que as levem à felicidade. Porém, na maioria das vezes, não conseguem obter êxito em seus planos por estes se confrontarem com a realidade social. A falta de sintonia com a estrutura social acarreta em fracasso do ser que, ao se colocar à margem, por falta de adequação, torna-se grotesco, incapaz de compreender seus desacertos no mundo.

Referências:

CAMPOS, Maria Cristina Pimentel. O grotesco em Anderson, O'Connor e Faulkner. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. **Interações Dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea**. Viçosa: Editora UFV, 2004, p. 133-144.

BERINGER, Cindy. I have not Wallowed: Flannery O'Connor's Working Mothers. In: WARREN, Nagueyalti; WOLF, Sally. **Southern Mothers: Fact and Fictions in Southern Women's Writing**. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1999, p. 124-141.

FOSTER, Shirley. Flannery O'Connor's Short Stories: The Assault on the Reader. **Journal of American Studies**, v. 20, 2, p. 259-272, 1986.

FREUD, Sigmund. **O Mal Estar na Civilização**. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Edição Comemorativa 100 anos. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

FRÓES, Leonardo. **Flannery O'Connor: Contos Completos**. 1ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

HALL, C.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade: A natureza da teoria da personalidade; A teoria psicanalítica de Freud; Teoria analítica de Jung; Teorias culturalistas**. Trad. Lauro Bretones. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

O'CONNOR, Flannery. **A Good Man is Hard to Find and Other Stories**. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1983.

OCHSHORN, Kathleen G. A Cloak of Grace: Contradictions in "A Good Man is Hard to Find." **Studies in America Fiction**, v. 18, n. 1, p.113-117, Spring 1990.

PAULSON, Suzanne Marrow. **Flannery O'Connor: A Study of the Short Fiction**. Boston: Twayne, 1988.

PIRES, Caroline Caputo; CAMPOS, Maria Cristina Pimentel. "Good Country People": uma análise do inconsciente humano em Flannery O'Connor. **Gláuks: Estudos Literários**. v. 9, nº 1, p. 295-310, 2009.

PIRES, Caroline Caputo; CAMPOS, Maria Cristina Pimentel. Manipulation in O'Connor's "A Good Man is Hard to Find", "Good Country People" and "The Artificial Nigger". In:

PIRES, C. C.; CAMPOS, M. C. P. **Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education**. Viçosa: Arka, 2010, p. 117-133.

RAMOS, Gustavo Adolfo. **Angústia e Sociedade na obra de Sigmund Freud**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

RUSSO, Mary. **O Grotesco Feminino: risco, excesso e modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SODRÉ, Muniz e PAIVA, Raquel. **O Império do Grotesco**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

THORNBURN, John. Flannery O'Connor's "Good Country People" and the Homeric Tradition. **Classical and Modern Literature**. v. 26, n 2, p. 51 – 66, Fall 2006.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A RECEPÇÃO DE ESCRITORES NORTE-AMERICANOS DA GERAÇÃO BEAT NO BRASIL

FLÁVIA ANDREA RODRIGUES BENFATTI
Universidade de São Paulo

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo avaliar a crítica jornalística feita aos autores da geração *beat* no período de 1960 a 2000. Foram analisadas resenhas publicadas nessa época bem como o impacto dessa geração de escritores no que diz respeito à sua influência literária. O que se pôde constatar foi que houve uma focalização exagerada sobre a chegada tardia das traduções das obras no Brasil, ocorrida somente na década de 1980 aliada a uma análise periférica da proposta *beat* como arte literária.

PALAVRAS-CHAVE: Críticos brasileiros; recepção; geração *beat*.

ABSTRACT: This paper aims to evaluate the treatment given by Brazilian critics, from the 1960s to 2000s, to the reception of authors from the beat generation. A reflection on the impact of this generation in the Brazilian context was carried out especially concerning the literary influence of the authors. However, great part of the critics focused their attention on peripheral discussions of the beat movement as well as on the late arrival of the translations of the authors' works in Brazil in the 1980s.

KEYWORDS: Brazilian critics; reception; beat generation.

A *beat generation*, movimento literário e comportamental norte-americano da década de 1950 teve como principal foco de crítica a sociedade opulenta e consumista. Coincidência ou não, a explosão *beat* no Brasil acontece apenas na década de 1980, com o término de vinte anos de ditadura militar, período no qual a censura trabalhou de forma intensa, bloqueando a entrada ou mesmo a publicação interna de tudo o que tivesse aparência de subversão. No entanto, a forte tradição oral do país, tornou a fruição restrita a uma minoria de intelectuais, dentre eles os próprios tradutores das obras.

As primeiras notícias do movimento *beat* chegaram até nós nos anos 1960 por meio das análises dos jornais de circulação da época. Percebe-se que o que se entendia por *beat* ou *beatnik* era sinônimo do que logo seria designado por *hippie*, termo criado e logo popularizado pela imprensa. A adesão aos dois vocábulos se deve aos escritores *beat* da década de 1950, principalmente, a Allen Ginsberg, que na década de 1960 esteve presente em manifestações jovens como na luta contra a Guerra do Vietnã (1959 – 1975) ou em Amsterdã apoiando os *provos*.

Beat foi um termo cunhado por Jack Kerouac na década de 1950, referindo-se a um grupo de jovens escritores e filósofos, do qual Kerouac fazia parte. Poderia denotar “cansaço” ou “abatimento” devido a uma exaustão que esses jovens sentiam com relação aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais pós Segunda Grande Guerra ou a hipocrisia da sociedade consumista. Poderia ainda referir-se à batida do jazz, música da qual o grupo tornou-se adepto por meio da convivência com músicos negros.

Por outro lado, *beatnik* foi um termo depreciativo divulgado pela imprensa para designar qualquer pessoa não conformada ao *status quo* da sociedade norte-americana. Portanto, no Brasil, houve uma confusão dos termos ao se pretender explicar o surgimento de uns tipos sujos, de cabelos longos e calças jeans oriundos dos Estados Unidos, que fugiam da vida burguesa e de suas responsabilidades para colocar o “pé na estrada”. Isso sem intenção de travar uma luta contra o sistema burguês, pois julgavam inútil. Desejavam apenas partir, não importando para onde, como forma de protesto à sociedade manipuladora, como mostra este trecho de Ecila de Azevedo publicado no *Correio da Manhã* em 1966.

Encaramujados no silêncio e na inatividade, cortaram o cordão umbilical com a sociedade porque essa, naturalmente, não mais podia nutrir suas ânsias de renovação. Na impotência de abalar os padrões vigentes mas também sem propor outros para substituí-los, resolveram se marginalizar. Deixaram as famílias, os estudos, o trabalho: não vêem sentido em repetir as etapas de uma vida organizada em torno de uma sociedade que escraviza seus súditos com normas, éditos e uma adequação de comportamento.

Os *beats* apenas influenciaram o movimento jovem da década posterior conhecido como *hippie*. Não se tornaram *hippies*. Questionaram os valores da cultura dominante de seu país motivados pelo jazz dos autênticos negros, cujo estilo improvisado os inspirou a introduzir a espontaneidade na literatura.

Já os *hippies*, defensores da paz e do amor, eram apolíticos, adeptos de drogas alucinógenas e rapidamente se espalharam pelo mundo afora se caracterizando apenas pela rebeldia comportamental, com estilo de vida não-convencional.

Willy Lewin escreveu de 1956 a 1971 críticas literárias para o Suplemento Literário de *O Estado de São Paulo*, dentre as quais se incluem dois artigos da década de 1960: um sobre Jack Kerouac e outro sobre a experiência de *outsider*.

No primeiro, de 1960, Lewin analisa as obras de Kerouac do ponto de vista literário e condena críticos americanos que, em geral, não souberam apreciar sua mensagem. No entanto o crítico compartilha com alguns no sentido de que “a apreciação da obra de J. Kerouac há de ser feita mais em termos de testemunho ético, de mensagem espiritual ou poética do que em termos de estética ou literatura no sentido de belas-letas.”

Avalia o inconformismo beat, afirmando que é “eminente poético, visionário, profético e americano”. Esse comentário de Lewin é bastante perspicaz já que poucos críticos se voltaram a uma análise literária das obras *beat* nem mesmo na década de 1980, quando houve a expansão dessa literatura no Brasil. Em outro artigo, publicado em *O Estado de São Paulo* tece um interessante comentário sobre o terceiro livro de Kerouac, *The Dharma Bums* (1958), no qual essencialmente conta suas experiências místicas com a filosofia budista:

A escalada ao Monte Desolação, na Califórnia, é um dos episódios-chaves do livro de Kerouac. Exprime a própria substância da experiência mística, que os seus heróis – os seus jovens poetas e *dharma bums* nos propõem. Esse nome “Desolação” é real e ao mesmo tempo simbólico. Trata-se de como atravessar aquela “noite obscura da alma” descrita por São João da Cruz, para, enfim, encontrar o “êxtase das estrelas”, o grande *Bodhisattva meaning*, ou a profunda alegria dos santos.

Em 1963, no mesmo jornal, Lewin resenha sobre vários autores cujas obras exprimem a experiência de *outsider*, citando como exemplo Kerouac e Miller. Analisa que a experiência do *outsider* na marginalidade tem caráter autobiográfico, mas nem por isso os textos deixam de ser genuínas criações artísticas. Apresentam acima de tudo caráter ético:

O fato é que, entre um Colin Wilson, pingando erudição e “literatura” e os “espontâneos” como Kerouac e Henry Miller, os dois últimos nos parecem incomparavelmente mais literários. Ou mais poéticos, se assim preferirem. A verdade, entretanto, é que a experiência do *outsider*, mesmo realizada por um escritor, não pode, por natureza, reduzir-se a termos exclusivamente estéticos ou literários. E sendo, embora, um bom escritor, isto é, sabendo escrever e descrever muito bem, tendo excelente estilo, aquele que mergulha na marginalidade sabe que essa aventura é, essencialmente, muito mais ética do que estética. Bem o sabem, ou sentem os *beats* americanos.

Neste outro trecho, Lewin prossegue “Não é de surpreender que essas experiências existenciais – involuntárias ou deliberadas – de marginalidade e simultânea rejeição de todas as “virtudes” burguesas, “quadradas” e bem pensantes, quando postas em livros, mesmo de ficção, possuam caráter autobiográfico, e sejam altamente interessantes.”

Esses dois artigos de Lewin revelam um testemunho positivo quanto à avaliação da ficção *beat* e a experiência de *outsider*. Porém em um outro escrito de 1966, no *Correio da Manhã*, seu discurso é divergente, mostrando um tom mais negativo quanto à proposta *beat*.

Lewin aponta para o fato de que os *beats*, apesar de sua oposição ao conformismo da sociedade burguesa, acabaram conformistas devido à padronização de seu estilo de vida boêmio. Concorda, então, com dois ensaios americanos citados no mesmo texto, um de Lucy Kavalier intitulado “The Private World of Society” e outro de Bill Manville denominado “Saloon Society”, que afirmam haver conformismo em lados opostos: *in* e *out*, ou seja, tanto do lado do *establishment* quanto do lado *beat*. O modo de ser e viver *underground* é, segundo o crítico, “tão padronizado, tão sujeito a ritos como o das altas camadas.”

Posteriormente, ainda no *Correio da Manhã* (1966), Lewin considera o envelhecimento dos *beats*, não apenas no sentido fisiológico mas também com relação à mudança de atitude, perdendo assim o idealismo jovem para agir como os “quadrados”. Cita, a exemplo disso, um poema do *beat* Gregory Corso, no qual revela aspirações burguesas. Segundo o crítico isso seria um equívoco devido à anterior manifestação do poeta como um *outsider*. Lewin passa de uma análise positiva do inconformismo *beat* para outra contrária, alegando posteriormente que o grupo tornou-se aquilo que eles próprios condenaram:

“Ó quão terrível deve ser para um jovem / estar em face da família / e do pensamento familiar!” – escreve Gregory Corso, na qualidade de *outsider*. Mas, noutro poema revela aspirações inequivocadamente “burguesas”: “Sinto que desejo ser bem comportado, de cabelos grisalhos, diante de altas estantes / numa fofa poltrona junto à lareira ... Lá chegará aos 50 anos, dirão os “quadrados” [...]”.

De fato, Corso revela incapacidade de se submeter às exigências de bom comportamento e de se fixar em algum lugar. Por isso, nesse segundo poema, é possível que esteja ironizando a condição conformista daqueles que, ao envelhecer, almejam acomodar-se buscando conforto material.

Pela semelhança de assunto com outros do mesmo período, um outro artigo supõe-se da década de 1960 (data e jornal desconhecidos) suscita o tédio *beatnik*, semelhante ao tédio dos *hippies*, pelo fato de esses últimos terem perambulado de um lugar para outro sem nada para fazer.

Seus objetivos se limitavam a demonstrar uma dissidência do mundo burguês, justificando que “O tédio é o estado de espírito tipicamente *beatnik*. São moças e rapazes, de 20 a 30 anos, que começaram a vida abandonando a família, negando a existência de Deus, afirmando o absurdo que é viver em sociedade e pregando todos os excessos: amor livre, drogas (principalmente mescalina), alcoolismo, vagabundagem.”

Ainda na década de 1960, há alguns artigos que tratam dos movimentos jovens que surgiam em várias partes do mundo, como aponta um trecho do artigo publicado no jornal *O Globo* em 1966 “Na Holanda, chamam-se *provos*; na Alemanha, *halbstarken*,

blousons noirs ou *voyous* na França, *stilyagi* na Rússia, Guarda Vermelha na China, *mods*, *beatniks* e vários outros nomes entre EUA e Inglaterra. Todos têm em comum a juventude.”

O mais relevante desses movimentos jovens ocorridos na Europa e que teve considerável repercussão mundial, aconteceu na Holanda, mais precisamente, em Amsterdã, sendo conhecido como *provos*. O nome *provos* originou-se do francês *provocateurs*, ou seja, seus representantes eram jovens provocadores anarquistas, que não possuíam um motivo concreto para a contestação, já que no início dos anos 1960, a paz reinava na Holanda. O que os *provos* intencionavam era apenas “provocar” a sociedade e especialmente a polícia, pois ela representava o sistema – desestabilizando a ordem vigente. Não toleravam, acima de tudo – e eis uma semelhança com os *beats* da década anterior –, o estilo de vida abastado e hipócrita da sociedade burguesa.

Shluger, no *Jornal do Brasil*, 1966, relata uma entrevista de Irene Van de Weetering, membro de um grupo *provo*, revela a mentalidade consumista da burguesia. Segundo ela “O conforto e a riqueza do país são os resultados da revolução socialista de 1918, resultados sem dúvida importantes, mas que não atingiram os objetivos verdadeiros (...) e é nesse clima que foi possível o surgimento dos *provos*.”

Em 1967, o *Jornal do Brasil* aponta para o ideal anárquico dos *provos* e para a intenção de provocar a polícia “sentimos que algo deve ser mudado e para mudar o que vivemos hoje, só podemos querer o seu oposto e é por isso que tomamos a anarquia como módulo. Os *provos* não são um movimento contra uma pessoa ou uma instituição social. Provocamos a polícia, pois ela é o expoente máximo do nosso sistema.”

Um outro ponto em comum aos *provos* e *beats* e, provavelmente, a todo jovem da época, era o medo da bomba atômica. O pesadelo nuclear continuou por décadas afora e isso era um dos motivos pelos quais os jovens se uniam defendendo a paz e propondo uma consciência antiautoritária. Como atesta Guarnaccia, “o medo e a indignação pela ‘Bomba’ foi, para muitos, os jovens e os não tão jovens, o elemento desencadeador na formação de uma consciência cívica antiautoritária.” (2001, p.39).

Os *provos*, embora provocadores e anarquistas, não usavam de violência para defender suas idéias, assim como os *beats* ou os *hippies* procuravam responder aos ataques da polícia com a não-violência. Leona Schluger, no já citado *Jornal do Brasil* 1966, confirma a opção dos *provos* pela não-violência:

Ainda em junho houve em Amsterdã uma passeata dos trabalhadores – saíram mais de cinco mil operários a protestar contra a retenção dos dois por cento de vencimentos de férias, anunciada pelo governo. Os *provos* nada tinham com a história. Houve algazarra, houve polícia, houve morte. No dia seguinte, os operários declararam-se em greve. Seu *meeting* defronte da estátua do Estivador foi disperso pela polícia. Os *provos* foram vistos nas imediações e acusados de promover desordem pública. Entretanto, embora alguns se tivessem solidarizado com os

operários, não participaram da manifestação. São contra qualquer violência, acreditam mais na pressão psicológica, na não-violência.

Ecila de Azevedo, no *Correio da Manhã* 1966 afirma que os *provos*, às vezes, partem para a violência e aponta uma diferença entre aqueles e os pacíficos *beatniks* (*hippies*) – os *beats* da década de 1950 eram também partidários da não-violência – como se observa neste trecho:

Os *provos* também tendo a revolta como princípio, partem para a ação, por vezes violenta. Os *beatniks* não deixam de ter suas simpatias pelos irados holandeses, mas acham inútil cerrar fileiras – um movimento de juventude jamais faria terminar a guerra do Vietnã, por exemplo [...] Classificam os *provos* de sonhadores e revisionistas, no seu combate aos padrões sociais e à noção de autoridade. Também não as aceitam, mas não atentam contra elas.

Livio Xavier, em *O Estado de São Paulo* 1966, comenta sobre o interesse político dos *provos*, que os diferencia dos demais movimentos jovens:

O movimento dos *provos* se distingue dos demais por ter a intenção de adaptar-se a objetivos políticos [...] Os *provos* sentem agudamente a tristeza, a solidão e a apatia política da vida familiar contemporânea, mas não pertencem à tradicional esquerda, pois quase não vêem razão para uma revolução ortodoxa nos quadros da sociedade ocidental nem grande possibilidade de extensão dos serviços sociais. O seu objetivo na política interna é além da luta pela liberdade civil, a libertação do “consumidor escravizado”, a denúncia da falta de comunicação entre os indivíduos e entre os indivíduos e o governo, assim como o limitado uso dos lazeres precisamente numa época como a nossa em que esses são mais praticáveis.

Os *provos*, na sua maioria, eram artistas ligados principalmente à poesia e à pintura e assim como os *beats* na literatura, fizeram da arte o seu meio de expressão. Guarnaccia (2001, p.25) cita “Do desconcerto e da crise pós-guerra emergem novas formas expressivas, que se caracterizam essencialmente na poesia e na pintura. Libertar-se dos modelos e dar vazão às emoções reprimidas pelos horrores da guerra por meio de um gestual mais relaxado, enfatizar o ato criativo e o signo em detrimento da obra são palavras de ordem.”

Uma característica relevante a respeito dos *provos* era que eles praticavam o *happening* – acontecimento teatral nascido oficialmente nos Estados Unidos (Nova Iorque) em 1959, cujo objetivo era fazer o público interagir com a arte, não dentro das

galerias, mas ao ar livre, numa tentativa de fundi-la com a vida diária. Guarnaccia (p.29) revela que o primeiro *happening* foi inaugurado por Allan Kaprov e intitulou-se “18 happenings in Six Parts”:

O artista, alimentava uma especial predileção pelas grandes *assemblages* de materiais heterogêneos, aliás “action collage”, vendo-se obrigados, a certa altura, por motivos de espaço, a levar suas obras para fora das galerias, percebeu-se, na realidade, que estavam ambientes que deveriam ser vividos. Da interação entre as atividades orquestradas para entreter os espectadores e sua reação surge o *happening*.

O primeiro *happening* oficial ocorrido em Amsterdã foi o evento coletivo *Open Het Graf* [Abra o Túmulo], paródia de um famoso show de televisão, que teve, entre seus ídolos inspiradores, Allen Ginsberg e Brigitte Bardot, ícones do inconformismo da época.

Novamente, o *Jornal do Brasil* em 1967 aponta para o *happening* como um acontecimento *provo*, “o foco dos *provos* é Amsterdã, onde já se tornaram parte do cenário da cidade. Todas as noites, principalmente aos sábados, a polícia é mobilizada para impedir os *happenings* e as manifestações.”

Em Nova Iorque, grupos *hippies* julgavam o *happening* algo já superado assim criaram um novo acontecimento teatral intitulado de *be-in*. Em 1967, há um artigo do *O Estado de São Paulo*, que revela a concepção de *be-in*: “A participação em um *be-in* não tem qualquer objetivo, ninguém vai lá para jogar tinta nos outros ou tentar transmitir alguma mensagem. O que interessa é apenas “*be-in*”, estar em, participar, estar junto com os outros [...] ninguém quer convencer ninguém de nada.”

Ainda sobre a influência *beat* da década de 1950, há um artigo de 1968 afirmando que “No mundo *beatnik*, viajar, (‘fazer estrada’, dizem eles) é uma coisa essencial.” (MAZURE, *Jornal do Brasil*, 1968). Com esse trecho, podemos deduzir que o desejo *hippie* de “fazer estrada” pode estar relacionado à leitura de *On The Road*, de Kerouac. Sabemos que *On The Road* foi tido como a bíblia *hippie* e, portanto, viajar, para os *hippies*, transformou-se em sua filosofia de vida.

Os *hippies* assim como os *beats* viajaram por dois caminhos – o das estradas e o das drogas, pois acreditavam que perambulando pelas estradas desafiariam os limites da liberdade física e, com as drogas, ampliariam suas mentes em busca de novos conhecimentos e melhor compreensão da vida.

Alberto Jacob em 1967 comenta sobre os “*beats* brasileiros” no *Jornal do Brasil*: “Os *beats* brasileiros usam uma enorme cruz de madeira no peito e vieram, quase todos, de famílias ricas. (...) São dóceis e tranqüilos. Enquanto falam inglês fluentemente e usam calças *Lee*, (...) abandonam o ponto mais discutido sobre os *beats*: o uso de tóxicos. Alguns tomam cachaça - o caminho para escapar da realidade-, em versão nacional.”

Segundo Jacob, os *beats* brasileiros eram jovens dissidentes da classe burguesa (falavam inglês e usavam calças *Lee*) que negavam os valores impostos pela família e pela religião. Porém, viviam em uma mansão no Rio de Janeiro, que abrigava cerca de quarenta jovens. Possuíam um líder espiritual que não permitia a entrada de qualquer um para o grupo. Segundo o líder, um verdadeiro *beat* (*hippie*) não podia ter preconceitos e deveria buscar novas verdades, não as ditadas pela família. Os *hippies* eram adeptos do sexo livre, embora, à sua maneira, alguns se casavam e tinham filhos. Acreditavam que os filhos cresceriam em um ambiente muito melhor. Observemos o trecho abaixo:

O Rio já tem quarenta *beatniks*, vivendo numa mansão entre o Bairro de Fátima e a Lapa, dentro dos melhores padrões internacionais: não tomam banho e rebelam-se contra os valores da sociedade. [...]

O movimento *beatnik* tem um líder espiritual [...] Segundo ele, “todo indivíduo que nasce e aceita os valores impostos pela família e pela religião é um suicida”. Há mulheres no grupo, mas há casamentos também. [...] Mioko e Sócrates Aristóteles – nome especial com que se desvincilhou das origens familiares – têm dois filhos [...] Eles acham que os filhos vão crescer dentro de um ambiente melhor. [...]

A entrada para um grupo não se dá com facilidade. Muitos são recusados na primeira entrevista: não basta ser cabeludo e vestir calças *Lee*. “Mede-se o valor de cada *beat* pela habilidade em superar determinados preconceitos da vida” – diz o líder.

Ainda nesse mesmo artigo, o crítico ressalta o fato de os *hippies* ganharem a vida com o seu trabalho artístico e compartilharem do dinheiro ganho “O grupo vive da produção de quadros e pulseiras de couro. Ninguém precisa trabalhar apenas porque precisa. Trabalha-se de acordo com a inspiração. Quando alguém vende um quadro, há dinheiro para todos, durante certo tempo.” (JACOB, *Jornal do Brasil*, 1967).

Já em outro artigo de 1967, na *Folha de São Paulo*, de autor desconhecido, o *beatnik* (*hippie*) é caracterizado por protestar com o seu trabalho artístico “A exposição de seus trabalhos é um protesto que cada um encara de maneira quase particular. [...] Eles pintam seus quadros, talham madeiras, escrevem poemas e nos seus poemas estão contidos sua definição e seu protesto.”

Desses artigos da década de 1960, pode-se concluir que de fato apenas os três documentos de Willy Lewin (1960, 1963 no “Suplemento Literário” de *O Estado de São Paulo* e um de 1966 no *Correio da Manhã*) revelam algum olhar para a arte do movimento *beat* e, mais especificamente, sobre Jack Kerouac e sua literatura.

Os outros apenas nos dão a visão de movimentos jovens que surgiam no contexto mundial, inclusive no Brasil. O termo *hippie* não foi utilizado em nenhum dos textos de 1960, aparecendo somente em 1970 embora os jornalistas confundissem seus conceitos.

Na década de 1970, encontramos apenas dois artigos que tratam da *beat generation*. No primeiro, do “Suplemento Literário” de *O Estado de São Paulo*, Willy Lewin (1970) reaparece comentando que os “hippies (termo utilizado pela primeira vez) são os sucessores diretos dos *hipsters* da *beat generation*”⁴³.

O autor analisa que as propostas dos *beats* da década de 1950 e a dos *hippies* das décadas de 1960/70 possuíam diferenças mas também algo em comum, pois ambas tinham suas motivações na música, embora a tônica *beat* fosse preferencialmente literária; a *hippie*, musical. O encontro, a convergência, das respectivas motivações é um fato; inclusive porque os *beatniks*, nos anos 50, também procuraram fundir a poesia e a música numa filosofia de vida, numa visão de mundo.

Um artigo de 1972, publicado na *Folha de São Paulo*, de autor desconhecido, trata apenas da cultura *underground*, englobando música, pintura e atitude, porém sem comentários sobre a geração *beat* concluindo, por meio de trechos de pensadores modernos, que a literatura *underground* não é tão nova quanto se pensa.

Nos anos 1980, há registros jornalísticos que opinaram tanto sobre o movimento *beat* quanto sobre os seus autores. Isso se deu pela grande investida das editoras na publicação das traduções das obras, ocasionando o que se convencionou chamar de o *boom* da literatura *beat* no Brasil. Entretanto, na seleção dos textos sobre o movimento, percebe-se que a maioria deles se limita a discutir a qualidade das traduções criando assim, uma polêmica entre críticos e tradutores.

Outros, porém tratam basicamente da influência *beat* entre nós e da pertinência ou não da chegada das obras dessa geração no Brasil, após mais ou menos trinta anos do seu surgimento nos Estados Unidos.

Tite de Lemos (1982) acredita que houve uma influência no Brasil por meio da pregação de um novo modo de viver, um desejo de transformação do universo interno de cada um, mas não houve propriamente um movimento “Iguamente certo, contudo, não se pode dizer ter acontecido entre nós um legítimo movimento *beat*, ao contrário do que se verificaria anos em seguida, quando a idéia *hippie* sacudiu as grandes metrópoles do país, um pouco no rastro mundo inteiro. [...] Não, a semente *beat* jamais pegou nos jardins nacionais.”

Sérgio Augusto (1984), no artigo intitulado “Cuidado, os anos 50 estão de volta”, publicado na *Folha de São Paulo*, condena o retorno *beat* nos anos 1980, afirmando que essa volta ao passado pode ser justificada por uma crise de criatividade:

⁴³ Os *hipsters*, segundo Norman Mailer no ensaio “The White Negro” (1957), são aqueles brancos que aderiram ao estilo de vida negro, adotando o jazz, a sua linguagem, o uso de narcóticos e a livre expressão dos sentimentos. Os *beats* foram, mais tarde, também chamados de *hipsters*.

O movimento *beat* foi um fenômeno típico de uma sociedade opulenta e vampirizadora, inclusive do ponto de vista cultural. Como explicar esse seu transplante tardio no deserto caboclo? Palpite: crise de criatividade e necessidade de um farol cultural inédito. Por aqui, nos anos 50, as atenções da *intelligentsia* voltavam-se com mais frequência para as caves de Saint-Germain do que para os inferninhos de São Francisco e do Greenwich Village. A montante *beat* significaria o saldo de uma dívida, com pelo menos 25 anos de juros. Para este curtidor anfibio de Merleau-Ponty e Paul Goodman, a sensação é de “deja-vu”. Só me acordem quando aparecer uma nova Ava Gardner.

Uma outra avaliação negativa sobre a aterrissagem *beat* no Brasil já citada é a de Antonio Gonçalves Filho (1984). Em seu artigo “A Beat Degeneration nos tristes trópicos”, reforça o atraso de vinte e sete anos da chegada das obras bem como enfatiza o interesse e a concorrência das editoras Brasiliense e L&PM na vendagem dos livros. Denominou tal interesse de exploração comercial e afirma que o pensamento *beat* entre nós transformou-se em mero objeto de consumo. Para ele, as reais idéias *beat* dos anos 50 que influenciaram as gerações seguintes foram desfeitas pela disputa ambiciosa entre as editoras, como ressalta neste parágrafo:

Não sem razão *On The Road* é lançado com mais de duas décadas de atraso, no Brasil. Num país que ainda não ingressou no século 20, onde seus cidadãos são considerados de segunda classe, [...] nada mais compreensível. A Brasiliense, primeira a editar os *beats* aqui sabe disso, a ponto de promover o lançamento no templo da retromania, o SESC Fábrica Pompéia. A introdução do pensamento *beat* já vem, portanto, acompanhada de sua diluição, transformado que foi em objeto de consumo imediato. Não será surpresa alguma se os caroneiros de Jack Kerouac, que começam a viajar 27 anos depois, ressuscitarem o *peyote*, as anfetaminas e a dixedrina, transformando-se em *hipsters* atemporais, tientes de um *coterie*, até mesmo porque a *beat generation* foi o último libelo individualista contra o conformismo.

De fato, o autor não desautoriza o valor e a importância da geração *beat*, mas sugere a tentativa de revivê-la no Brasil não poderia ter outro interesse a não ser o comercial. A despeito disso, critica Luis Schwarcz, na época, diretor editorial da Brasiliense, pela ressurreição dos autores e o responsabiliza por uma iniciativa retrógrada.

Gonçalves Filho também não viu com bons olhos a intenção do crítico, ensaísta e tradutor Cláudio Willer em promover uma leitura do *Uivo* de Ginsberg em São Paulo para celebrar o lançamento da bíblia *beat On The Road – Pé na Estrada* – traduzida por Eduardo Bueno e Antonio Bivar.

Por outro lado, Willer, profundo conhecedor das idéias e obras *beat*, elabora um comentário perspicaz na *Folha de São Paulo* a respeito da relação que uma obra literária

tem com o seu contexto histórico e com o fato de projetar-se no futuro, sem que isso signifique um retorno à época na qual foi escrita. Afirma que uma estética é capaz de mostrar-se atual no momento da recepção, agindo na consciência e sensibilidade do leitor.

Willer (1984) comentando, a respeito dos artigos de Sérgio Augusto e Antônio Gonçalves Filho afirma que “Dizer que *On The Road (Pé na Estrada)* de Kerouac é um documento dos anos 50 significa explicá-lo de modo reducionista. Datar um autor é também relegar ao passado aquilo que pode incomodar e questionar no plano do presente, é transformá-lo em alteridade, em outra coisa, de outro tempo e outro lugar.”

Willer prossegue afirmando que a maior parte de nossos resenhistas fizeram uma leitura superficial das obras *beat*, informando, a exemplo de *On The Road*, que há duas possíveis leituras de uma obra literária: uma, muito pobre, lida como “mensagem” – nesse caso, convidando as pessoas a “botar o pé na estrada” e outra, mais profunda que “consiste em considerar a obra literária como um texto e examiná-la no plano da linguagem. [...] Ou seja, a literatura não é um resultado de botar o pé na estrada. Pelo contrário, é a vocação literária, a paixão pela criação e a inquietação daí decorrente que alimenta o inconformismo e conduz à rebelião e à marginalidade.”

O crítico ainda insiste na importância de se considerar a contraposição passado/presente numa obra e complementa:

[...] a *beat* não representa a cultura e o modo de vida dos anos 50. Pelo contrário, representa tudo aquilo que execra, abomina, nega e questiona os anos 50 e várias outras décadas. A *beat* é a mais expressiva e efetiva manifestação de protesto contra um mundo esquizofrênico, dividido pela guerra fria, parecendo estar irremediavelmente cindido entre macartismo e stalinismo; contra uma vida intelectual dirigida e controlada por grupos de intelectuais formalistas e acadêmicos, ditando normas e impondo regras encastelados em seus cenáculos; contra uma sociedade pesadamente repressiva, inclusive sexualmente (lembrem-se que nos Estados Unidos da época, presos à sua tradição puritana, certas posturas corporais eram explicitamente proibidas por lei) e na qual não havia muita opção: ou se aderiria integralmente ao modo de vida institucionalizado e à sua ideologia ou então se caía na marginalidade. Desnecessário discorrer sobre a atualidade de algumas dessas questões.

Willer, portanto procurou priorizar, em seu discurso, o caráter estético e literário das obras *beat*, como poucos resenhistas fizeram.

Luis Schwarcz, nesse mesmo caderno da “Ilustrada” de 1984, que contém o artigo de Willer, faz uma réplica aos textos de Antônio Gonçalves Filho e Sérgio Augusto. Aponta para o fato de que a indústria do livro não tem o poder de provocar um “revival” e tampouco de atingir sucesso imediato com um número surpreendente de exemplares

vendidos, como sugeriram os dois autores, já que “seus sucessos param na casa dos dez mil exemplares (menos de um décimo dos leitores da “Ilustrada”). Schwarcz ainda lança uma pergunta, indagando por que razão o leitor brasileiro não teria o direito a ler a literatura *beat* “sem a penosa culpa de estar cumprindo nada mais que um modismo.”

Sérgio Augusto retorna, em março de 1984, com uma resposta a Willer e Schwarcz, explicando aos dois detalhes de seu artigo mencionado, afirmando que ambos fizeram uma leitura muito rigorosa do seu texto, como observamos nestes excertos:

Meus caros Luis Schwarcz e Cláudio Willer, lamento decepcioná-los. Jamais me ocorreu transformar em moda a década de 50 [...]
Schwarcz, meu anjo, eu sabia que *Pé na Estrada (On The Road)*, de Jack Kerouac, estava prestes a sair e que *O Lanche Nu* [traduzido posteriormente como *Almoço Nu*] de William Burroughs ainda se encontrava no prelo. Se você tivesse lido mais atentamente o meu texto, teria notado que o *lead* não possuía um escasso verbo. Considero a Brasiliense a mais estimulante e criativa editora do país, no momento. Jamais passou pela minha cabeça que ela estivesse interessada em lançar ou aproveitar-se de modas [...].

Na seção “Cartas”, também da *Folha de São Paulo*, Carlos A. P. Tavares (1984) se solidariza com Willer, condenando Gonçalves Filho pelas “besteiras escritas”. Reafirma ser correta a “deglutição” *beat* no Brasil após mais ou menos trinta anos, já que é agora que nossa juventude quer mostrar o seu grito de revolta. Também o jornalista e tradutor Mário Sá Rego Costa (1984), em artigo publicado na *Folha de São Paulo*, acredita que as obras *beat* chegaram em um momento oportuno no Brasil, afirmando que a década de 1980 possui traços semelhantes ao final da década de 1950 nos Estados Unidos, considerando o atraso da chegada uma decorrência dos anos de ditadura militar.

Em artigo publicado na *Folha de São Paulo*, em 1984, compara nossos anos de ditadura com o macartismo nos Estados Unidos “O macartismo [...] foi como os anos de ditadura militar no Brasil – principalmente de 69 a 74 – uma época de educação de massa, em que se inculcou em todo o povo o terror, um medo sem limite e sem tamanho pelo Estado, pela Polícia, pelas forças invisíveis que cuidam da Segurança do país [...]”.

Considero a comparação de Mário Sá Rego Costa e o grito de revolta da juventude de 1980 apontados por Tavares bastante pertinentes no sentido de que tanto os anos de ditadura militar quanto o macartismo promoveram um regime autoritário que procurava dificultar a abertura para novas idéias e tendências. Embora não haja termos de comparação quanto ao rigor das torturas e mortes ocorridas nos anos de ditadura militar.

Um artigo de 1984 da revista *Isto É* traz comentários de todos os trabalhos *beat* a serem publicados no Brasil, naquele ano, incluindo a coletânea *Alma Beat*, com ensaios de Antônio Bivar, Cláudio Willer, Eduardo Bueno, Leonardo Fróes, Pepe Escobar,

Reinaldo Moraes e Roberto Muggiati, além do livro *O que é geração beat*, de André Bueno e Fred Góes, este último enfocando a vida dos autores, suas obras e o pensamento *beat*. O artigo revela que o movimento de escritores da década de 1950 é “basicamente uma invenção da imprensa, pois seus integrantes não formaram realmente um movimento literário, graças à diversidade de seus objetivos e métodos”. E que a “febre” *beat* no Brasil significa “bem mais que um modismo, [...] uma procura de saídas via literatura, cuja evolução ainda está em andamento.”

Por fim, temos mais três artigos da década de 1980, que dizem respeito mais propriamente às traduções do que à geração *beat* em si. Seus autores, porém, se mostram mais preocupados com o ataque e a defesa dos comentários do outro.

Pepe Escobar (1984), em artigo para a *Folha de São Paulo*, elucida o valor das obras *beat* originais no seu tempo, entretanto critica de maneira áspera a qualidade das traduções, bem como a negligência das editoras em fornecer explicações importantes sobre as obras e sobre os escritores para os leitores brasileiros. Visto que o crítico manifesta sua preocupação com a falta de informação contida nas traduções das obras *beat*, retoma *Almoço Nu* comentando a obra sob o ponto de vista narrativo e semântico. Explica a utilização da técnica do *cut-up*, inaugurada por Burroughs nessa obra, constatando que, no fundo, ela apresenta a mesma estrutura narrativa de *Junky* (1953).

Segundo o crítico, Burroughs apropria-se do tema “drogado” para mostrar que a “sociedade de drogados é o espelho subterrâneo da sociedade ‘normal’” e, que, ao retratar esse universo do “*junkie*-limite” está tentando mostrar que “somos todos *junkies*: de imagens, de palavras, de representações degradadas, de nossa egolatria, de nossas necessidades incontroláveis”. Após, então, essa breve análise, Escobar conclui: “Isso tudo deveria ser explicado ao leitor brasileiro pelos editores – e por jornalistas. Mas restam apenas ensaios medíocres que não explicam nada.”

A respeito da tradução de *Os Subterrâneos* (1984) de Jack Kerouac, por Paulo Henriques Britto pela Brasiliense, comenta “A tradução deveria recriar os blocos densos, entremesclados de narração, evocação e reflexão, característicos de Kerouac. Mas suas homenagens e alterações com o ritmo e o som das palavras ficaram mesmo na São Francisco de 1953 – época em que transcorria a ação do livro – ou naufragaram no atlântico sob o peso da linguagem pós-bicho grilo.”

Em relação à obra *Almoço Nu* de William Burroughs, traduzido por Mauro Sá Rego Costa e Flávio Moreira da Costa, também pela Brasiliense, o crítico aponta a falta de informação sobre autor e obra:

A farmácia ambulante Bill Burroughs chega com *Almoço Nu*, a versão tropical de *Naked Lunch*, obra-prima escrita entre 56 e 58, em Tanger [...] Aqui chega no seco, como um pico mal aplicado. Se o leitor não leu este jornal quando foi lançado *Junky* vai continuar sem saber quem é Bill Burroughs. O livro não tem prefácio, não tem

bio-bibliografia (ainda que incompleta), não tem nem mesmo um ensaio de duas páginas (já basta) apresentando Bill. Já que a editora não se dignou a informar seus (jovens) leitores, vamos recapitular algumas coisinhas.

Quanto à linguagem das traduções, Escobar avalia que:

O horror mesmo é a linguagem dessas traduções. Desfilam sua conveniente pasteurização para a leitura pacífica do rebanho-que-saca. É um absurdo. *Junky*, na edição da *Olímpia Press*, tem 15 capítulos. Na sua versão tropical, aparece com 49. Ou seja, o livro foi retalhado para não cansar a leitura preguiçosa do rebanho-que-saca. Além disso, não foi incluído um glossário de termos *junkie* que aparece no final do livro. O vocabulário, em todos os casos, é pós-bicho grilo (barato, tá a fim, etc...) Isso é gíria de maconheiro. Heroína não dá barato. Quem toma heroína não tem barato “tudo bem” – e nossos tradutores não sabem disso.

Reinaldo Moraes, tradutor de *Junky* e escritor, escreve sua réplica a Pepe Escobar:

O enciclopedista Pepe Escobar, cujas abundantes citações pop-eruditas em seus artigos para a *Folha* somam cerca de 380 anos de leitura ininterrupta, voltou a atacar, no último domingo (2/9), nesta “Ilustrada”. Dessa vez, o alvo são as traduções dos escritores *beatniks* no Brasil. Como tradutor de *Junky*, um dos livros mais citados no vomitório incorreto do crítico, me sinto no dever de retificar os erros de leitura desse publicitário e jornalista, cujo desejo de pontificar em todas as áreas da cultura é bem maior do que os recursos intelectuais de que dispõe.

Reinaldo Moraes prossegue sua réplica anunciando que, há cerca de um ano, Pepe Escobar fora denunciado por André Singer, na mesma *Folha de São Paulo*, por ter copiado um artigo sobre David Bowie envolvendo depois o nome de Orson Welles para “justificar sua picaretagem”. Moraes também oferece alguns argumentos para a atitude de Escobar como “péssima leitura ótica” do crítico, inveja (por não ter traduzido nenhum livro) e má fé.

O tradutor justifica os 49 capítulos que escreveu, afirmando que são um retalhamento do texto original que continha 15 capítulos, e que usou a edição de bolso da Penguin, com os mesmos quarenta e nove segmentos, que segue a original da Ace Books, de 1953. Sobre a não inclusão do glossário de termos da “marginalia”, alega que não encontrando equivalência dos termos na gíria atual, buscou-a nos anos 1960/70.

O escritor ainda postula que não existe tradução definitiva, já que são muitas as opções possíveis ao verter um texto em outra língua. Por fim, desafia Escobar a traduzir um livro de Burroughs, porém adverte que “com a escassa honestidade intelectual que

esse publicitário e jornalista revela em seus escritos (menos, é claro, quando sarrupia artigos alheios), duvido que saísse coisa que preste.”

Pepe Escobar (1984) retorna com um artigo intitulado “Tréplica a um ‘beat’ injuriado”, introduzindo-o assim “Ôpa! Até que enfim! Parece que temos uma polêmica! Desculpe, leitor, foi um engano. Recapitulando. No último domingo, nesta “Ilustrada”, assinei um artigo comentando as traduções de *Os Subterrâneos* (Kerouac), *Almoço Nu* e *Junky* (Burroughs). Caí de pau porque são ruins mesmo. *Os Subterrâneos* até que dá pra passar...”.

Escobar retoma a questão do plágio sobre o artigo de David Bowie, afirmando que Moraes “não entendeu a história até hoje” e que isso se deve ao fato de possuir poucos “recursos intelectuais” (termos empregados por Moraes). Quanto a “inveja” e “má fé” citadas pelo tradutor, Escobar justifica que essa é uma “reação típica de tipos que conquistam seu lugarzinho no ranking burocrático da inteligência nacional”, e que se defendem de uma crítica como se fossem crianças quando a “mamãe tira o doce”, ao invés de discutirem o assunto.

O escritor continua sua contra argumentação retomando todos os pormenores da réplica de Reinaldo Moraes, tratando-o o tempo todo por “beat injuriado”. Afirma que Moraes, sem mais argumentos, acusa-o pessoalmente, “beat injuriado esgota seus ‘argumentos’ e parte para a ‘acusação’ pessoal. Que de acusação não tem nada. Adorou me chamar de ‘ideólogo da danceteria’. Sou mesmo.”

Com relação ao desafio proposto por Reinaldo Moraes de traduzir uma obra *beat*, Escobar prossegue:

[...] *beat* injuriado fica tão injuriado que me desafia a traduzir um *beat*. Seria um prazer. Se eu tivesse tempo, traduziria *beat*, dada, surrealista, romântico inglês, o diabo. Não tenho tempo. Não vou ganhar uma miséria para fazer um trabalho da alta responsabilidade cultural em um prazo ínfimo. Se *beat* injuriado se sujeitou a tudo isso, é problema dele. Sou “jornalista e publicitário”, como afirmou o próprio. Portanto, estou sujeito a uma série de compromissos para ganhar a vida.

Pepe Escobar, exacerbando-se um pouco mais, propõe a Reinaldo Moraes uma disputa física “É tudo risível. *Beat* injuriado diz que conclamo os leitores a não lerem os *beats* em brasileiro. Nas traduções bicho-grilo, não mesmo. *Os Subterrâneos* ainda passa. A tradução dos poemas de Allen Ginsberg está excelente. *Beat* injuriado perdeu o bonde. A discussão aqui é sobre linguagem. É sobre literatura. Se não tem o que falar, que me pegue de pau na saída.”

Paulo Henriques Britto (1984), tradutor de *Os Subterrâneos*, apontado por Escobar, também surge para retaliar a sua crítica prometendo a Escobar, em tom irônico, “que na

sua próxima tradução irá diminuir em alguns gramas o peso da linguagem pós bicho-grilo” (termo empregado por Escobar).

Como se pode observar, a crítica brasileira da década de 1980 se deteve demais nos comentários depreciativos a respeito das traduções das obras *beat*, ao invés de se voltar para uma avaliação mais literária e comportamental dos escritores que propuseram uma nova visão de mundo e da própria literatura.

Na década de 1990 e a partir do ano 2000, surgem ainda alguns relatos sobre a geração *beat*. Em abril de 1991, uma pequena nota, de autor desconhecido, publicada na *Folha de São Paulo*, complementando um artigo dedicado a Lawrence Ferlinghetti traz em linhas gerais algumas acepções sobre a *beat generation*:

A *beat generation* foi um grupo de poetas de São Francisco e Nova Iorque que, por volta de 1950, rebelou-se contra as convenções literárias e sociais. Seu inconformismo, de inspiração vagamente existencialista, manifestava-se pelo uso de roupas desleixadas e de uma gíria emprestada aos músicos de *jazz*. Os *beats* pregavam uma libertação pessoal induzida por drogas ou pela meditação zen e queriam trazer a poesia “de volta às ruas”.

Em 1997, surgem dois artigos sobre os *beats*, publicados no jornal *O Globo*. O primeiro, de fevereiro, intitulado “O eterno retorno do mito dos heróis errantes”, trata de dois filmes, um de Gus Van Sant e outro de Stephen Kay, os quais “mantêm aceso o eterno culto à geração *beat*”. O segundo, de agosto, informa sobre os quarenta anos da publicação de *On The Road*, comemorada no Rio de Janeiro.

A jornalista Maria Amélia Mello, coordenadora do evento, afirma que “a idéia desse evento não é promover *revival* algum e sim mostrar a influência que estes autores [os *beats*] exerceram e continuam exercendo”. O artigo também mostra que tal influência chegou até o Brasil, atingindo alguns poetas e escritores como Leonardo Fróes, Chacal e Silviano Santiago, que afirmam ter sido influenciados pelos *beats* tanto no plano estético quanto no comportamental.

Há dois artigos escritos por Gonçalo Filho para a *Gazeta Mercantil* de 2001. No primeiro, o autor trata de um documentário de Chuck Workman denominado *The Source (A Inspiração)*, que a GNT mostraria dali a dois dias (19 de agosto). Segundo o crítico, essa talvez fosse “a melhor e mais completa produção já realizada sobre o assunto” e acrescenta: “O programa relaciona as causas e efeitos dos *beats* sobre os *hippies* e todo o processo de liberdade de expressão que até hoje influencia a cultura ocidental”. Prossegue comentando sobre como surgiu e se desenvolveu o movimento, seus principais expoentes e uma síntese de suas inspirações literárias.

Já no outro aponta que, em 2000/2001, houve uma surpreendente vendagem de livros de Kerouac, Carl Salomon e Neal Cassady, justificando esse fato como “uma

demanda reprimida” dos autores no Brasil. *O Livro dos Sonhos* de Kerouac, por exemplo, que em 1984 vendeu dois mil exemplares, em 2001 foi relançado vendendo 10 mil cópias com quatro reimpressões. Esse dado mostra, segundo o autor, que os *beats* ainda fascinavam os brasileiros.

A maior parte dos críticos não abordou temas importantes na poesia e prosa *beat*. Verifica-se claramente que o debate e as críticas resumiram-se em um duelo de egos em detrimento da análise literária. Houve maior foco na qualidade ou não das traduções feitas e na crítica ao anacronismo das publicações brasileiras, discussões que não contribuíram para formação de um público leitor de literatura *underground* no Brasil.

Referências:

AUGUSTO, Sérgio. **Cuidado os anos 50 estão de volta**. *Folha de São Paulo*, 10 fev. 1984.

AUGUSTO, Sérgio. **Um Kerouac e um Burroughs não fazem verão**. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 mar 1984.

AZEVEDO, Ecila de. Beatniks. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 21 set 1966.

“Beatniks” protestam. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 mai. 1967.

BRITTO, Paulo Henrique. Sobre traduções de beats. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set 1984.

COSTA, Mauro Sá Rego. A beat generation, fora do lugar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 ago. 1984.

De onde vêm os provocadores. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 11 jan. 1967.

Eles passam os dias inteiros entregues a um tédio monumental, mas têm um princípio inarredável e fundamental: são contra todas as guerras. S.l. [196-]

ESCOBAR, Pepe. Geração *beat* e as razões subterrâneas do *boom*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 set 1984.

ESCOBAR, Pepe. Tréplica a um “beat” injuriado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 set 1984.

GONÇALO, Júnior. Beats fascinam Brasileiros. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 17 ago. 2001.

GONÇALO, Júnior. Bem mais que uma batida. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 17 ago. 2001.

GONÇALVES FILHO Antônio. “Beat Degeneration” nos tristes trópicos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 fev. 1984.

GUARNACCIA, Matteo. **Provos: Amsterdam e o nascimento da contracultura**. Tradução de Leila de Souza Mendes. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.

JACOBS, Alberto. Eis os “beatniks do Brasil”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 04 abr. 1967.

LEWIS, Tite. Batida, pulsação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 set 1982.

LEWIN, Willy. A Experiência de “outsider”. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 set 1963. Suplemento Literário.

LEWIN, Willy. Aberturas e envolvimento. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 nov. 1970. Suplemento Literário.

LEWIN, Willy. As convenções do não-conformismo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 08 out. 1966.

LEWIN, Willy. Uma experiência mística. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 1960. Suplemento Literário.

MAZURE, François. “Beatniks” criticam estudantes. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 17 jul. 1968.

MORAES, Reinaldo. Resposta de um tradutor *beat*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 set 1984.

Nepal expulsa agora os “filhos do medo”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 fev. 1967.

O coração *beat* ainda bate: os 40 anos da publicação de ‘On The Road’, de Jack Kerouac, são comemorados no Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 ago. 1997.

O eterno mito dos heróis errantes. **O Globo**, Rio de Janeiro, 09 fev. 1997.

Os mestres do underground. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 mar 1972.

Que é Be-In? **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 mar 1967.

SCHWARCZ, Luiz. Observações sobre a volta dos anos 80. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 mar 1984.

SHLUGER, Leona. *Provos: A ordem pela desordem*. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 01 set 1966.

TAVARES, Carlos A. P. Elogio ao movimento beat, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 mar 1984.

Uma febre sem idade. **Isto É**, São Paulo, 29 ago. 1984.

WILLER, Cláudio. Os beats abominaram a década de 50. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 mar 1984.

XAVIER, Livio. Artigo sem título publicado em **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 out. 1966.

RUSHDIE GOES TO B(H)OLLYWOOD: CINEMA IN *MIDNIGHT'S CHILDREN*

LUIZ FERNANDO FERREIRA SÁ

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

MAYRA HELENA OLALQUIAGA

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Abstract: Recent criticism of the novels of Salman Rushdie has focused on issues such as the interplay between the individual and history, the questioning of established constructions of identity and of dualistic thought and the problematizing of the national space. In keeping with such readings of Rushdie's fiction, this essay will argue that in *Midnight's Children* references to cinema are scattered throughout the novel and bring about the decenterment and fragmentation of its narrator and of the founding national narrative. Informed by cinematic devices the novel evades resolution in stable, clear-cut images and history is colored with "reelness".

Keywords: Fragmentation; Cinema; Nation.

Resumo: A crítica recente aos romances de Salman Rushdie tem focado temas como a relação entre o indivíduo e a história, o questionamento de formas estabelecidas de identidade e pensamentos dualistas e a problematização do espaço nacional. Seguindo esta corrente crítica, este artigo argumentará que em *Os Filhos da Meia Noite* as referências ao cinema que permeiam o texto levam ao decentramento e à fragmentação do narrador e da narrativa fundadora da nação. Permeado por recursos cinematográficos, o romance evade a resolução em imagens estáveis e a história é contaminada por "reelness".

Palavras-chave: Fragmentação; Cinema; Nação.

Obliged to attempt some sort of "There, there," I resort to movie-trailers. (How I loved them at the old Metro Club Club! O smacking of my lips at the sight of the title NEXT ATTRACTION, superimposed on undulating blue velvet! O anticipatory salivation before screens trumpeting COMING SOON!—Because the promise of exotic futures has seemed, to my mind, the perfect antidote to the disappointments of the present.) (RUSHDIE, 1991: 398)

In a 1995 essay titled "Taking a stand while lacking a center: Rushdie's postmodern politics", Kathryn Hume lists what she thinks is Salman Rushdie's novels' basic elements: "deconstruction of dualistic thought, interplay between history and the

individual, and the problematizing of identity.” (209) Hume’s main thesis in the article claims that “Rushdie’s fiction can by this point in his career be seen to circle around a pair of intertwined and recurring concerns: the decenterment of the individual and the difficulty of getting rid of tyrants” (1995: 209). In keeping with Hume’s understanding of some very basic issues and developments of Rushdie’s fiction, this essay will argue that *Midnight’s Children* attests to Rushdie’s taste for non-cohesive beings and narratives, that the text is hybrid in its auto-bio-graphing the life of its protagonist, and that the novel’s overall fragmentation is accomplished by cinematic devices.

Rushdie’s attempts to achieve fragmentation take place within the borders of the cinematic and the cinema screen, a field in which he perceptively examines the effect of the subtle difference at play within perceptions of reality moulded by both Hollywood and Bollywood.⁴⁴ The fact of diaspora and of the trauma of migration may explain many facets of Rushdie’s reading of culture: his emphasis on the mongrelisation of lives, his delight in the chutnification of history, and the importance given to the moment when “different pictures” enter his fictional world.⁴⁵ Scattered references to cinema continually inform the narrative of *Midnight’s Children* and they seem to point out that to be de-centered is also to be fragmented; fragments are the pieces of a whole, and may bear the marks of the original unity, but in some Rushdie’s novels, *Midnight’s Children* in our case, cinema and cinematic devices bring about both fragmentation (in the pseudo-founding narrative of the nation) and decenterment (in the life being auto-bio-graphed). Indeed, some critics, like Timothy Brennan (1989), have found Rushdie’s anti-nationalist, non-foundational reading of the nation-state particularly prescient and dependent on the above.

Salman Rushdie’s *Midnight’s Children*, a novel set in the periods between the struggles for independence from the British Empire in India and the years following it, relies heavily on a particular aspect of Indian culture, its love of film. Writing his autobiography, the novel’s narrator Saleem Sinai employs references to films and cinematic techniques. Bollywood, with its specific narration characteristics, and the Hollywood traditional film genres such as the Western, make up Saleem’s characterization of the newly independent nation and of his family’s troubles, which, for Saleem, have a direct bearing on national events.

In *Midnight’s Children*, the visual medium of cinema is blended into Saleem’s narrative and, in this way, provides the narrator with a set of instruments for describing (one might say of constructing images for the reader) the events in his story. In some passages the effect is of acceleration of time; in others, the use of cinematic devices such

⁴⁴ Rushdie’s concerns throughout his fiction with fragmentation are also discussed by DURIX (1989), FLANAGAN (1992), HARRISON (1990), and NAIK (1985).

⁴⁵ The politics of Rushdie’s postmodern politics and narrative mediation are discussed by BANANERJEE (2002), CLARK (2001), CUNDY (1997), DURIX (1982), DUTHEIL DE LA ROCHÈRE (1999), and PATTAYANAK (1983).

as close-ups becomes a way for Saleem to comment on the events he narrates, such as his mother's incestuous relationship with Nadir-Qasim, which Saleem describes in terms of the intricate codes of behavior between lovers in a Bollywood production. But most importantly, *Midnight's Children* functions as a parallel to the viewing of a film, to the working of cinema itself. As Saleem moves nearer to the present in his narrative, as he tries desperately to find the meaning and truth of his life, he describes it as moving nearer to the screen in a theatre. In films, this movement makes the image blur and eventually fragment into dots, making it impossible to create a coherent whole out of its specs.

In the novel this process is repeated in the move towards its ending, which is also that of Saleem. Saleem's lack of center follows the logic of a film, in which the audience is left out with a collection of moving pictures and must be able to construct coherent wholes or images of what they have seen at their own will; at the end of Saleem's narrative, we are also presented with this kind of fragmentation. *Midnight's Children* evades closure, judgment and fixed meanings. And the more the reader and Saleem himself follow events in the story to the present, hoping to make sense of them, to discover the meaning, the form and pattern to Saleem's life and the times he describes, the more the narrative evades this attempt. The novel's closing paragraph, the end of Saleem's autobiography, is a passage in which time, reality, and truth become uncertain, present and future intertwine and the line between foreshadowing and narration of actual facts becomes blurred. The picture Saleem has been building becomes distorted as he himself fragments into an infinite number of specs.

For the author, in fact, the analogy between oneiric considerations of representability and filmic narration by images is evident. Saleem Sinai sometimes finds that his memory is like a film. Recalling how as a child, convinced that his mother was having an affair, he followed her to an assignation at a Bombay cafe, he slips easily into the analogy. He recollects watching them "through the dirty, square, glassy cinema screen of the Pioneer Cafe's window" (RUSHDIE, 1991: 248). In front of the child's cinema-trained, memory-ridden eyes, they play out their role as lovers. The whole episode seems to depend on camera movements because these displace the spectator's/reader's gaze, they move it from one scene to an *other* scene, which may serve as proof of memory's vividness or film(dream)work in process, and become a scene from a film.⁴⁶

Condensation can also be found in the novel and in film, possibly in the form of composite images, iconic motifs assembling a series of signals and meanings. Salman Rushdie pointed out that he borrowed elements from the language of film that took description beyond what an observer could plausibly see. Saleem's revisualisation of the

⁴⁶ A theoretician who explains the relation between narrative and cinema from the perspective of psychoanalysis is METZ (1982). See also MONACO (1992) for cinematic terminology.

scene includes close-ups that can only be possible in films or photography. He zooms in to record the brand of the packet of cigarettes on the table between the "lovers" and condenses an iconic image: "State Express 555". Saleem reads the manufacturer's name and, "unable to look into my mother's face, I concentrated on the cigarette-packet, cutting from two-shot of lovers to this extreme close-up of nicotine." (RUSHDIE, 1991: 248) The lens of the imagination is sharpened by repetition and overdetermination, primary elements of both filmwork and dreamwork.

The lap dissolve, for instance, is for Rushdie another elemental, cinematic device, because it is codified as a punctuation mark and is a point of passage between two images; but it is also primary, in the instant of superimposition between the two images. "I may have got all this from an old film," Saleem seems to confess at the end of each of his recollections. Cinema shapes his memories. Saleem, from the beginning of his autobiographical narrative, uses film vocabulary to describe events in his family's and India's past. Re-telling the riots that shake the nation in the years preceding independence, Saleem writes:

Close-up of my grandfather's right hand: nails knuckles fingers all somehow bigger than you'd expect. Clumps of red hair on the outside edges. Thumb and forefinger pressed together [...] In short, my grandfather was holding a pamphlet. It had been inserted into his hand (we cut to a long-shot-nobody from Bombay should be without a basic film vocabulary) as he entered the hotel foyer. (RUSHDIE, 1991: 30)

Saleem makes this declaration as he cuts from a close-up description of his grandfather as a young man to a long-shot of the streets of Amritsar. Bombay is the center of cinema, and cinematic analogy is essential to *Midnight's Children* because Saleem is brought up on film, and he is tainted with "reelness".

Using film techniques such as the close-up and the long-shot panorama, Saleem introduces a break in the reading process. The above-cited description early on in the novel does more than merely point to the centrality of cinema in Indian culture. In that passage, cinema's specific codes appeal to the reader's sense of vision, to the spectator's oneiric desires, and calls attention to the importance of the details in the passage, in this case, the massacre of protestors for Indian independence and Dr. Aziz's "tie" to the nation's history, which foreshadows Saleem's.

This small scene leads up to a climactic episode in Indian history. A few days following it, the massacre of peaceful protestors at Jallianwala Bagh by the English occurs. Saleem again writes it in a way that echoes cinema

On April 13th, many thousands of Indians are crowding through this alleyway. “It is a peaceful protest”, someone tells Doctor Aziz. Swept along by the crowds, he arrives at the mouth of the alley. A bag from Heidelberg is in his hand. (No close-up is necessary). (RUSHDIE, 1991: 33)

Saleem shifts from the past tense he had been using to the present, as if he were writing directions for a screenplay. Ushered in by the close-up of Aadam and the pamphlet handed out by the protestors, Saleem makes the reader *see* what happens at the moment it happens, although at the back of the reader’s mind lies the knowledge that Saleem writes from memory. Saleem shifts from past tense to the kind of “always present” narration that is film. Using cinematic devices, he builds the image of the massacre for the reader. After this episode ends, Saleem switches again to the past tense and to the general mode of his narration.

Saleem uses cinematic narration again in much the same way when he describes the simultaneous wanderings of his parents in Delhi, each bent on a different adventure that will have great implications for his story:

One journey began at a fort; one should have ended at a fort, and did not. One foretold the future, the other settled its geographical location [...] One at a time then... and here is Amina Sinai beneath the high walls of the Red Fort, where Mughals ruled, from whose heights the new nation will be proclaimed [...] But here, refusing to wait its turn, is another taxi, pausing outside another fort, unloading its cargo of three men in business suits, each carrying a bulky gray bag under his coat. (RUSHDIE, 1991: 87-88)

Describing his mother’s trip to see Ramram Seth, the soothsayer that predicts Saleem’s future, and his father’s trip to pay off a Hindu terrorist gang to prevent them from burning down his business, Saleem does not simply tell the reader, both events just happen simultaneously. For such narrative feat, he employs a type of cinematic narration technique, “cutting” from one part of the story to the other with increasing speed as each of his parents’ stories reaches its climax. Saleem’s narrative style shows, rather than simply tells the reader, how both episodes are connected to each other. The effect is the same as that of seeing them in a film. Narrative time is accelerated as Amina finally hears the prediction of her son’s future and Ahmed Sinai’s warehouse burns down, an omen of the kind of failures that will plague Saleem’s future.

Cinema is such an integral part of Saleem’s narrative that his life is actually foreshadowed by one of his uncle’s screenplays (this also doomed to failure). Unwittingly, Hanif Aziz, the failed Bombay film director and screenwriter,

the only realistic writer working in the Bombay film industry, was writing the story of a pickle-factory created, run and worked entirely by women... It is ironic that this arch-disciple of naturalism should have been so skillfull (if unconscious) a prophet of his family's fortunes; in the indirect kisses of *The Lovers of Kashmir* he foretold my mother and her Nadir-Qasim's meetings at the Pioneer Café; and in his unfilmed chutney scenario, too, there lurked a prophecy of deadly accuracy. (RUSHDIE, 1991: 279)

Taking his cue from his uncle, Saleem, now manager of the pickle factory run by strong women, writes his mother's meetings with Nadir-Qasim in terms of the directions of a script meant for a Bollywood film. In this way, Saleem's "characters" mirror those of his uncle's and their love is expressed in the same way as in the sophisticated imagery created by Hanif for the Indian screen, in which lovers cannot kiss each other and resort to kissing symbolically by kissing objects.

Nadir-Qasim, besides acting out on the page the love scenes portrayed in the *Lovers of Kashmir* on the screen, also voices what might be taken as one of the novel's reflections on art and on the separation between "high" art and popular manifestations (such as the cinema) in its interweaving of different media. Nadir, the poet, comments on his craft (which is also Saleem's, that of the writer) saying "I do not believe in high art, Mian Sahib. Now art must be beyond categories; my poetry and -oh- the game of hit the spittoon are equals." (RUSHDIE, 1991: 45) *Midnight's Children*, intertwining as it does the popular art of film with the (usually considered) high art of literature, represents this idea.

Midnight's Children seems to refuse hierarchical categorizations and strict distinctions between art forms, using both literary and cinematic devices. And if we read it in this way, we realize that film is central to the way the novel actually works. Saleem makes an analogy between reading and watching:

Reality is a question of perspective; the further you get from the past, the more concrete and plausible it seems-but as you approach the present, it inevitably seems more and more incredible. Suppose yourself in a large cinema, sitting at first in the back row, and gradually moving up, row by row, until your nose is almost pressed against the screen. Gradually the stars' faces dissolve into dancing grain; tiny details assume grotesque proportions; the illusion dissolves-or rather, it becomes clear that the illusion itself *is* reality... we have come from 1915 to 1956, so we are a good deal closer to the screen. (RUSHDIE, 1991: 189)

Saleem establishes here a parallel between the viewing of a film and the telling of his story. As he comes to the end, as he moves closer to the screen, the point at which the

meaning of his life should be established, Saleem finds that discovering truth and coming to a final judgment on his times is impossible, although his entire life has been a quest for these certainties. The writing of his autobiography, which should have established these certainties for Saleem, as he minutely scrutinizes his family's history, does not give him what he expects.

This analogy between the proximity to the screen and the present, the ending of the novel, causes Saleem, the authoritative voice in the text, to crack under his skin. Saleem is also fragmenting and, at the end of the novel, the domains of illusion, dream, and reality overlap giving way to "reelness". The reader cannot distinguish between Saleem's imagining, foreshadowing or factual description of his own death, of his final move and fragmentation into as many specs as the number of the Indian population, so close are we to the screen.

Throughout the novel, Saleem has persistently tried to make meaning out of his and India's history. But in the end, all he achieves is to present the "facts" and a number of possible reasons for them:

If it happened, what were the motives? Again a rash of possible explanations: the continuing anger which had been stirred up by the Rann of Kutch; the desire to settle, once-and-for-all, the old issue of who-should-possess-the-Perfect-Valley?...Or one which didn't get into the newspapers: the pressures of internal political troubles in Pakistan [...] This reason, that or the other? (RUSHDIE, 1991: 387)

As Saleem tries to cope with the events surrounding him, as he tries to explain them, only more questions present themselves. In the end, fragmentation and decenterment are what *Midnight's Children* presents to the reader. Saleem is too close to the screen, a limitation the novel imposes on the reader as well. We, including Saleem, try to grasp the novel's "meaning", but it refuses to fix into one coherent image and fragments into (im)possibilities.

And so the novel must end in an open way, with an open pickle jar and Saleem's final fragmentation into dust, into specs, into tiny dots. Whether this really happens, the reader cannot tell. We cannot define a certain closure to the novel, as it cannot impose a closure to the world it describes. *Midnight's Children* leaves the reader then with "a nose pressed up against the screen". The reader has followed Saleem in his quest for making a coherent, whole picture of his life and times: an auto-bio-graphed text hybrid in form and content. In *Midnight's Children* this search for certainties can only be equaled to the move Saleem describes towards the screen, with the same outcome. The midnight children end up being a cinematic device emphasising the continued struggle to come to terms with multiple identities within the polarities of the post-colonial. The tyranny of

meaning lap dissolves into fragmentation and decenterment, for they ensue when Rushdie goes to B(H)ollywood.

Curious enough, not only does Rushdie go to B(H)ollywood, but it seems he is also going to important television networks to have his novels adapted to the small screen. His focus now follows protracted attempts to secure a screen adaptation of *Midnight's Children*, his cinema-inspired novel on the history of modern India, which is currently being made into a film to be called *Winds of Change*. (BINGHAM, 2011) With his usual palaver, Salman Rushdie declared in a 2011 interview to *The Telegraph*: “[My agents] said to me that what I should really think about is a TV series, because what has happened in America is that the quality – or the writing quality – of movies has gone down the plughole.” (BINGHAM, 2011) Rushdie then adds the following comment as an afterthought: “I think literature is operating outside those [commercial bounds], or has the possibility of doing so in a way that television largely doesn’t.” (BINGHAM, 2011) In other words, faced with the choice between writing scripts (for movies or television) and writing novels, no hierarchy intended, Rushdie makes it very clear that he would rather stick to literature, but, we should add, never doing away with that cinematic quality and devices that are so much a constituent part of *Midnight's Children*.

References:

BANANERJEE, Mita. **Chutneyfication of history**: Salman Rushdie, Michael Ondaatje, Bharati Mukherjee and the Postcolonial Debate. Heidelberg: C. Winter, 2002.

BINGHAM, John. “TV drama is the new literature, says Salman Rushdie”. **The Telegraph**. Wednesday 06, July, 2011.

<<http://www.telegraph.co.uk/culture/books/booknews/8571010/TV-drama-is-the-new-literature-says-Salman-Rushdie.html>> Accessed: Wednesday 07 July 2011.

BRENNAN, Timothy. **Salman Rushdie and the third world**: myths of the nation. New York: Palgrave Macmillan, 1989.

CLARK, Roger Y. **Stranger gods**: Salman Rushdie's other worlds. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2001.

CUNDY, Catherine. **Salman Rushdie**. New York: Manchester University Press, 1997.

DURIX, Jean-Pierre. “Salman Rushdie: interview”. **Kunapipi**, v.4, n. 2, p. 17 – 26, 1982.

DURIX, Jean-Pierre. "Salman's Rushdie declaration of kaleidoscopic identity". In: DURIX, Jean-Pierre (Org.) **Declarations of cultural independence in the English-speaking world: a symposium**. Milan: Luigi Sampietro, 1989. 173-84.

DUTHEIL DE LA ROCHÈRE, Martine Hennard. **Origin and originality in Rushdie's fiction**. New York: P. Lang, 1999.

FLANAGAN, Kathleen. "The fragmented self in Salman Rushdie's *Midnight's children*". **Commonwealth novel in English**, v. 5, n. 1, p. 38-45, 1992.

HARRISON, James. "Reconstructing *Midnight's children* and *Shame*". **University of Toronto Quarterly**, v. 59, n. 3, p. 399-412, 1990.

HUME, Kathryn. "Taking a stand while lacking a center: Rushdie's postmodern politics". **Philological Quarterly**, v. 74, p. 209-30, 1995.

METZ, Christian. **The imaginary signifier**. Psychoanalysis and the cinema. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

MONACO, James, ed. **The virgin international encyclopedia of film**. London: Virgin, 1992.

NAIK. M. K. "A life of fragments: the fate of identity in *Midnight's children*". **Indian Literary Review**, v. 3, n. 3, p. 63-68, 1985.

PATTAYANAK, Chandrabhanu. "Interview with Salman Rushdie". **Literary Criterion**, v.18, n.3, p. 19 - 22, 1983.

RUSHDIE, Salman. **Midnight's children**. London: Penguin, 1991.

THE INCREMENTAL NATURE OF LEARNING A WORD: A STUDY WITH EFL LEARNERS

ADELAIDE P. DE OLIVEIRA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

ABSTRACT : Learning vocabulary is an essential part of speaking a second language. It is often being said that learners carry dictionaries not grammar books and that without vocabulary one cannot convey anything in a language. This cross-sectional study examined the ability of 45 EFL learners at pre-intermediate, intermediate and upper intermediate levels of proficiency to recognize and produce collocations, inflections and derivations of six words, two in the three major word classes (nouns, verbs and adjectives). The participants were presented six sentences in Portuguese and asked to translate the underlined words and to provide information about them which are required to determine whether the word is known or not. The results show that verb + preposition collocations appear at all levels with *talk* but not *make*. Derivations for *talk* appeared only at upper intermediate level and even so only very few students demonstrated knowledge of those derivations. Despite the fact that nouns are acquired first, fewer verb + noun collocations with the two nouns, *room* and *money*, were provided and the greatest variety of verbs appeared at upper intermediate level. As far as adjectives are concerned, they seem to be the hardest to be acquired. The study showed that vocabulary acquisition is incremental in nature when the different aspects of knowing a word are analyzed. The more advanced the learner, the more aspects of a word are acquired. Pedagogical implications will also be discussed.

Keywords: Vocabulary acquisition; Incremental nature; Collocation; Derivation; Inflection.

RESUMO: A aquisição de vocabulário é parte essencial na aprendizagem de uma segunda língua. Os alunos carregam consigo dicionários e não livros de gramática e é difícil expressar-se em uma língua sem vocabulário. Este estudo examinou a habilidade de 45 alunos de inglês como língua estrangeira em níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário superior de reconhecer e produzir colocações, inflexões e derivações para seis palavras, duas em cada uma das categorias principais de classe de palavras (substantivos, verbos e adjetivos). Foi apresentado aos participantes seis sentenças em português com as palavras sublinhadas, as quais deveriam ser traduzidas para o inglês e dar as informações pedidas de cada uma delas. Os resultados mostraram que as

colocações verbo + preposição mais comuns aparecem em todos os níveis de proficiência para o verbo *talk* (falar), mas não para *make* (fazer). Derivações para *talk* só aparecem no nível intermediário superior e mesmo assim, somente alguns alunos demonstraram conhecimento dessas derivações. Apesar de os substantivos serem adquiridos primeiro, os alunos produziram poucas colocações do tipo verbo + substantivo para as palavras *room* (sala) e *money* (dinheiro), e a maior variedade de verbos foi dada por alunos no nível intermediário superior. Em relação aos adjetivos, parece que são os mais difíceis de serem adquiridos. O estudo mostrou que a aquisição de vocabulário é gradual quando se analisa os diferentes aspectos do que significa saber uma palavra. Quanto mais avançado o nível de proficiência, mais aspectos de uma palavra são adquiridos. Implicações pedagógicas do resultado da pesquisa também são discutidas.

Palavras-chave: Aquisição de vocabulário; Natureza gradual; Colocação; Derivação; Inflexão.

INTRODUCTION

Learning vocabulary is an essential part of speaking a second language. It is often being said that learners carry dictionaries not grammar books and that without vocabulary one cannot convey anything in a language. Despite the increasing number of vocabulary studies and consequent understanding of the development of isolated aspects of vocabulary, there is still no overall theory of vocabulary acquisition (SCHMITT, 2010) and the mechanisms of vocabulary acquisition continue to be one of the most intriguing puzzles in second language acquisition. The quality of the depth of vocabulary knowledge and the incremental nature of vocabulary acquisition are two of the many pieces of the puzzle which need more investigation.

The native speaker of a language continues to expand his vocabulary throughout adult life while syntax seems to be fully developed at a much earlier stage. Studies in second language acquisition (SLA) show that the same is true for learners of English as a second or foreign language (SCHMITT, 2010; NATION, 2001). Therefore, the role vocabulary plays in language acquisition justifies more studies in this area. While studies in the acquisition of syntax have long been central to SLA, vocabulary acquisition research has only become more prominent in the field after the 80s (MEARA, 1996).

One of the reasons that the development of lexical competence has received less attention originates in the definition of communicative competence. Canale and Swain's seminal paper on communicative competence does not describe lexical competence as a separate entity but rather lumps it together with grammatical competence. According to

Canale and Swain, grammatical competence is understood as “knowledge of lexical items, and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 29). Given the importance of the construct of communicative competence to the teaching of English, the fact that no separate competence is proposed for the lexicon might have led teachers to believe for many years that vocabulary could be left to take care of itself and there was no need to teach it systematically.

The cross-sectional study presented in this article intends to be a contribution to the studies in vocabulary acquisition in an attempt to add to the bulk of research available in order to highlight the importance of vocabulary teaching. The study was conducted in an EFL language institute in Salvador, Bahia, Brazil and the results show that knowing a word varies according to level of proficiency regarding students’ knowledge of collocation, derivation and inflection of six randomly chosen words.

WHAT’S A WORD?

No matter how well educated one is, it is impossible to know all of the words in a language. In addition, even if this task was feasible, what counts as a word varies from author to author. According to Nation (2001), there are several ways of counting words. Words can be counted as a) tokens – “every word form in a spoken and written text” (NATION, 2001, p. 7); b) types – as a result in a sentence like “ I have to have my car cleaned”, the word *have* would count only once; c) lemmas – “ a headword and some of its inflected and reduced (*n’t*) forms” (NATION, 2001, p. 7). In an article describing a psycholinguistic model of vocabulary acquisition in L2, Jiang (2000) defines a lexical entry as composed of a lemma (syntax and semantics) and lexeme (morphology and phonology/orthography). This latter definition will be used in this paper.

WHAT’S LEXICAL COMPETENCE?

As mentioned in the introduction, the concept of lexical competence was buried in the more general construct of communicative competence for decades. Only recently has it been given more attention and more research has been done in order to define what exactly is meant by the term. According to Jiang (2000, p. 64), what is meant by learning a word has not received much attention due to a “lack of a proper definition of lexical competence that is widely accepted by researchers in this area”.

One of the first attempts to define lexical competence was a seminal article by Richards (1976) in which the author suggests “eight assumptions concerning the nature of lexical competence” (RICHARDS, 1976, p. 78). The first assumption is that vocabulary continues to expand in adulthood compared to the little development of syntax in the

same period. The seven assumptions below, according to Richards (1976) describe what knowing a word implies:

- a. The probability of encountering a word in written or spoken form.
- b. The limitations of use of a word according to function and situation.
- c. The syntactic behavior of a word.
- d. The underlying form of a word and its derivation.
- e. The associations between a word and other words in the language.
- f. The semantic value of a word.
- g. The many different meanings of a word.

Nation (1990) adds to Richards's list and discusses the knowledge of lexical items within four dimensions: form (spoken and written form), position (grammatical patterns and collocation), function (frequency and appropriateness), and associations (concept and association). Considering that each aspect involves both receptive and productive knowledge, the total of traits of a word to be learned adds up to sixteen. This receptive/production distinction is later on revised and the dimensions are renamed form, meaning and use but the different aspects of each dimension increases. As a result, Nation (2001) suggests an eighteen-trait list of aspects which compose a process model for knowing a word, emphasizing the relations between the parts. In the revised model, form comprises knowing receptively and productively the spoken and written forms and the word parts (inflection and derivation). Meaning consists of knowing the form and meaning, concept and referents and associations. Finally, use entails knowing grammatical functions, collocations and constraints on use (register, frequency...).

Meara (1996 p. 37), on the other hand, argues that "despite the manifest complexities of the lexicon, lexical competence might be described in terms of a very small number of easily measurable dimensions" which are properties not attached to the lexical items but of the lexicon considered as a whole. Thus, the author proposes two basic dimensions: size and organization. The more words a person knows, the more proficient he is in a language. However, tests to determine the size of one's vocabulary are difficult to design and to interpret. Meara (1996) concludes that L2 words are acquired from language exposure and not memorization of abstract lists of words and that in the process of acquisition of words, most people acquire a "broader knowledge about the words they already know" (MEARA, 1996, p. 45). As far as organization is concerned, the author affirms that "alongside measures of how many words people know, we also need independent measures of how well these words are known" (MEARA, 1996, p. 45). He argues for a measure that can be applied to a whole vocabulary rather than a person's knowledge of a single word. As a result, he proposes an association network between a word and other words in the language which would be interpreted as "an ability to produce native-like associations to L2 words" (MEARA,

1996, p. 47). This type of measure would reveal that L2 word associations are different from L1 word associations. It seems that L2 learners find it harder to produce associations than L1 speakers of English. The network produced would reveal the degree of connectivity of a network, the average distance between randomly selected items in the network and these sort of connections would distinguish between a true vocabulary from a mere list of words. According to Meara (1996), there is some evidence to suggest that L2 learners possess less structured vocabulary and find it less easy to produce associations than native speakers do. L2 speakers are also less able to see connections between words that are obvious to native speakers. Given that associations are deeply connected to sociocultural views of the world, it is not surprising that L2 speakers might produce different types of associations at early stages.

THE RESEARCH

The quality of the depth of vocabulary knowledge and the incremental nature of vocabulary acquisition are two of the many pieces of the puzzle which need more investigation. This cross-sectional study examined the ability of 45 EFL learners at pre-intermediate, intermediate and upper intermediate levels of proficiency to recognize and produce collocations, inflections and derivations of six words, two in the three major word classes (nouns, verbs and adjectives). For the purpose of this investigation the definition of the constructs collocation, inflection and derivation were taken from the glossary provided by Schmitt and McCarthy (1995). Thus, collocation is “the syntagmatic relationship between words which co-occur in discourse” (SCHMITT; MCCARTHY, 1995, p. 327). Examples of collocations are idioms such as *kick the bucket*, and other strong combinations like *blond hair* (not *yellow hair*). Derivation is “a process of word formation, most often resulting in a change of word class” (SCHMITT; MCCARTHY, 1995, p. 328) while the process of inflection does not result in change of word class. Affixes are added in both cases. So, for example, the adjective *unbelievable* derives from the verb *believe* and is composed of a prefix *un-* and a suffix *-able*. On the other hand, in the case of inflection, the continuous form of the verbs in English are formed by adding *-ing* at the end of the verb, i.e., *go* becomes *going*.

The research questions were:

1. Which word class can students identify more collocations for?
2. Do learners acquire inflections before derivations or is it the other way around?

METHOD

Participants

The 45 participants were EFL learners at a private language institute in Salvador, Bahia, Brazil. All of the students were Brazilian and none of them had lived in an English speaking country. 17 students were at pre-intermediate level, 13 at intermediate level and 10 at upper intermediate level. The study was conducted in 2006 and at the time the textbooks used at the institution were: English File Pre-intermediate, Inside Out Intermediate and Inside Out Upper Intermediate.

Target words

Because this study investigated the target words in detail, the selection criteria were directed by exposure to the words and often confused words. As a result, the nouns were chosen because pre-intermediate level students have often been exposed to the nouns *room* and *money* in different contexts and the same is true for the adjective *soft*. The verbs were chosen because students many times confuse *talk* and *speak* and *do* and *make*. The adjective *small* is sometimes confused with *little*. Swan (1995) discusses the differences between these pair of words and classifies them as “problems for the foreign learners” (SWAN, 1995, p. ix).

The assumption was that students would show different knowledge of the words given their different levels of proficiency.

Instrument

In order to investigate the learners’ knowledge of collocation, derivation and inflection, a form⁴⁷ was designed (See Appendix A) based on the productive aspects of knowing a word listed by Nation’s list of what it means to know a word (2001, p. 27). Given the complexity of the table, the labels were adapted to students’ level of proficiency.

Although the form asks students to produce eight different aspects, only three are being analyzed in this article, i.e., collocations, derivations and inflections.

Procedure

Students were given the form during a class period and were asked to fill it out. Clarifications were made and students were given no time limit to complete the form.

⁴⁷ The original form was written in Portuguese to avoid misunderstandings.

The forms were then collected and data analyzed without the help of any statistical instrument due to the small nature of the sample.

Analysis

The analysis of the forms has been divided according to part of speech – nouns, verbs, adjectives.

a) Nouns – *room* and *money*

1. At pre-intermediate level 40% of the students could not identify collocations for *room*.

All students at intermediate and upper intermediate levels identified collocations for *room* (Parts of the house, e.g. bathroom, living room etc). Adjectives and verbs were not presented.

Pre-intermediate and intermediate learners identified quantifiers as the most common collocation for *money* (e.g. *much, any*).

Verbs were restricted to *have* (pre-intermediate) and *make* (intermediate).

Upper intermediate students presented a greater variety of verbs – *save, waste*; a noun – *pocket* and quantifiers such as *a lot, much*.

2. No inflections or derivations for *room* were present.
Monetary was the only example of derivation for *money* at upper intermediate level and even so only 3% of the students at this level were capable of producing such word.

b) Verbs – *talk* and *make*

1. 80% of the students at both pre-intermediate and intermediate levels and 100% of the upper intermediate level students provided the most common prepositions that collocate with *talk* – *to* and *about*. None of the students at pre-intermediate level identified prepositions that collocate with *make*.

The most common prepositions identified at both intermediate and upper intermediate levels were *in* and *of*. Even so, only 10% of the students were capable of doing it at both levels.

One student at intermediate level wrote *make up your mind* and one at upper intermediate wrote *make up for*.

None of the students identified V+ noun collocations or Adv + V collocations.

2. 25% of the students at pre-intermediate level identified *-ing* as an inflection for both verbs. No students at the other two levels did so.

The only derivation was *talkative* and even so only three students at upper intermediate level were able to do so.

No derivations for *make* were produced.

c) Adjectives – *soft* and *small*

1. No collocations for *soft* were produced at pre-intermediate or intermediate levels.
25% of the students at upper intermediate wrote *software, soft drink, soft clothes*. There were no collocations for *small*.
2. At all levels at least one student identified *-ly* as an inflection for *soft*.
-er and *-est* were more common for *small* at all levels.

DISCUSSION

Results show that students at an upper intermediate level were capable of producing more collocations, derivations and inflections for the target words than students at lower levels.

- a) Collocations: Students failed to produce collocations for *room* other than words related to parts of the house and this is probably a result of the fact that the word *room* appears only in this context in the textbooks used by learners. Although the noun is quite common, it does not usually appear in other types of contexts. *Money*, on the other hand, is presented at pre-intermediate level and reappears throughout the course in different contexts. In addition, there is a unit in Inside Out Upper Intermediate whose title is *Money* and students are exposed to a series of verbs that collocate with the noun. The verbs *talk* and *make* are also presented quite frequently in textbooks and at a very early level. So, it is no surprise that students at pre-intermediate level could produce V + preposition collocation for *talk*. *Make* and *do* are often confused at beginning levels and the results show that this was not different here. In fact, 15% of the students at pre-intermediate level translated the sentence incorrectly: *I did a cake for you*. The prepositions identified as collocates for *make* are introduced at intermediate level in the context of passive voice (X is made in Y and A is made of B). Given the fact that adjectives are acquired later and that the textbooks used do not present collocations explicitly, it is no surprise that learners could not produce any collocations for *small*.

- b) Derivations and inflections: The choice of the words *room* and *money* might have affected the results since these two nouns do not have many derivations or inflections.

Despite the fact that students were told what inflections were and were given examples, the plural *-s* did not surface in this study. The same may be said for the inflection of verbs. The fact that only students at pre-intermediate level produced *-ing* as inflection for *talk* and *make* might be explained by their recent exposure to the past continuous form of the verbs. Although students at intermediate and upper intermediate levels are capable of producing the *-ing* form quite accurately, they did not write it down in the form. As expected, only upper intermediate level students were able to give a derivative form of *talk*. The adjective scenario was slightly different since inflections were provided for *small* and *soft* but no derivations. Once again, the choice of the adjectives might not have been appropriate given that the derivative forms of *small*, i.e. *smallish* and *smallness*, are not very frequently used in textbooks and neither are *softish* or *softness*.

The results indicate that the more proficient the learner is the more aspects of a word he knows. These findings are in line with other studies in the area of vocabulary acquisition. Schmitt and Zimmerman (2002), for example, have shown in a study of derivate word forms that subjects showed increasing knowledge of noun and verb derivatives, but adjective and adverbs appeared to be more difficult for them and that the more advanced learners knew the most. It seems that global mastery of inflections, derivations and collocations may increase with general proficiency.

IMPLICATIONS FOR TEACHING

This study shows that teachers cannot assume that vocabulary will take care of itself. The explicit teaching of word parts and collocations is important and should be planned and taught in the same way as other aspects of language are. Lewis (2000), for example, argues for the centrality of lexis and suggests a number of activities to develop students' lexical competence. Among the activities presented are:

- a) Using a collocation dictionary: Teacher gives students five key nouns related to a topic, for example, education, which will then serve as the topic of an essay. In this case, the words could be: teacher, school, qualification, lesson, etc. Students are then asked to look up these words in a dictionary and note down collocations for each of the words. As they write their essays, they should try to use some of the collocations identified.
- b) Underlining collocations in a text: All textbooks bring reading passages to develop learners' reading skills. After reading the text and doing the exercises

that follow it, teachers can ask students to underline verb+noun collocations or adjective + noun collocations that are found in the text. The choice will vary according to the type of collocations found in the text.

Although inflections are easier to learn because they follow clearer grammatical rules, Van Patten's Input Processing theory (2002) posits that (a) learners prefer processing lexical items to grammatical items for the same semantic information (e.g. *yesterday* before - *ed*); (b) learners prefer to process semantic or non-redundant encodings before formal or redundant ones (the pronoun *he* before the -s marking of the third person singular). As a result, teachers should keep that in mind when correcting learners or reminding them of the use of inflections.

Derivations, on the other hand, are not formed according to transparent rules. Despite the fact that there are some patterns, for example, the suffix *-ity* attaches only to an adjective to form a noun, they are not always clear to all learners. Therefore, teachers should call students' attention to new forms whenever they appear and provide practice opportunities in the classroom so that learners can develop their lexical competence more fully. Some activities that can be used for that purpose are:

- a) Presenting derivations whenever presenting new words.
- b) Playing games in which students have to provide affixes.
- c) Identifying new affixes in the reading passages.

CONCLUSION

Studies in vocabulary acquisition have revealed that the lexicon develops with time and that multiple encounters with a word are required for acquisition to take place. Jiang (2000) proposed a psycholinguistic model of vocabulary acquisition and concluded that the lexical representation in L2, in general, has three unique features: (a) a lexical entry consisting of L2 lexeme (phonology, morphology and orthography) and L1 lemma (semantics and syntax); (b) little morphological specifications are integrated within the entry; (c) the links between L2 words and concepts are weak. The author argues that a majority of L2 words fossilize at a stage in which the lexeme is L2 but the lemma is still L1.

Although the concept of lexical competence still lacks an agreed-upon definition, there is no doubt that the more proficient the learner is, the more forms of a word he might know as it has been shown here. Nevertheless, it cannot be assumed that because a word has been taught, it has been learned and will be recognized later if it appears with an affix. As a result, teachers should prepare tasks and activities which will encourage learners to notice and identify inflections, derivations and collocations so that they can increase their knowledge of L2 words.

The results presented here must be interpreted with caution due to the small number of participants and are not generalizable. However, supported by other findings in the field of vocabulary acquisition (SCHMITT; ZIMMERMAN, 2002; SCHMITT; McCARTHY, 1997), it can be said that the higher the level of proficiency of the learner, the more aspects of a word are known.

In sum, it can be said that the findings reported in this article contribute to the literature on vocabulary acquisition, more specifically, the acquisition of collocations, inflections and derivations of words.

References:

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1 – 47, 1980.

JIANG, Nan. Lexical representation and development in second language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 21, n. 1, p. 47 – 77, Mar. 2000.

LEWIS, Michael. (Ed.). **Teaching Collocation**: Further developments in the lexical approach. Hove: LTP, 2000.

MEARA, Paul. The dimensions of lexical competence. In: BROWN, Gillian; MARMKJÆR, Kirsten;

WILLIAMS, John.(Eds.) **Performance & competence in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 35 – 53.

NATION, I.S.P., **Teaching and learning vocabulary**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

NATION, I.S.P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 10, n. 1, p. 77 – 89, Mar. 1976.

SWAN, Michael. **Practical English Usage**. New Edition. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SCHMITT, Norbert. **Researching vocabulary**: a vocabulary research manual. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.

SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael (ed.) **Vocabulary**: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SCHMITT, Norbert; ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Derivative word forms: what do learners know? **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 36, n. 2, p. 145 – 172, Summer 2002.

VAN PATTEN, Bill. Processing instruction: an update. **Language Learning**, Blackwell, v. 52, n. 4, p. 755 – 803, Dec. 2002.

APPENDIX A

For each of the underlined word below, provide the requested information in the grid.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. Eu preciso <u>falar</u> com você | 4. Eu <u>fiz</u> um bolo para você. |
| 2. A <u>sala</u> é muito pequena. | 5. Esse sapato é bem <u>macio</u> |
| 3. Eu não tenho <u>dinheiro</u> . | 6. O menino é muito |
| <u>pequeno</u> para o tamanho da cama. ⁴⁸ | |

Spelling			
Pronunciation			
Other meanings			
Part of speech			
Position in the sentence			
Collocations			
Inflections/Derivations			
Association			

Spelling			
Pronunciation			
Other meanings			
Part of speech			
Position in the sentence			
Collocations			
Inflections/Derivations			
Association			

⁴⁸ 1. I need to talk to you. 2. The room is too small. 3. I don't have money. 4. I made you a cake. 5. These shoes are really soft. 6. The boy is too small for the bed.

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADO POR
COMPUTADOR: UMA APRECIÇÃO CRÍTICA DE ESTUDOS RECENTES
CONDUZIDOS NO BRASIL**

GISELE LUZ CARDOSO

Instituto Federal de Santa Catarina

MAILCE BORGES MOTA

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo visa relatar os resultados de uma revisão sistemática de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI) mediados por computador produzidas no Brasil entre os anos de 2003 e 2008 seguindo os princípios de Norris e Ortega (2006) para a revisão sistemática da literatura. Os objetivos desta revisão foram: (i) determinar as questões investigadas por essas pesquisas a respeito do ensino e aprendizagem de LI mediados por computador; (ii) o método de coleta e análise dos dados empregados nessas pesquisas e (iii) o contexto em que essas pesquisas foram realizadas e seus participantes. Três (3) teses de doutorado e 14 (quatorze) dissertações de mestrado disponíveis no Portal CAPES foram analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizado segunda língua mediado por computador; Internet; interação on-line; letramento eletrônico.

ABSTRACT: We report the results of a systematic review of the research on computer-assisted English learning/teaching (ELT) produced in Brazil between the years of 2003 and 2008, following the principles established by Norris and Ortega (2006) for the systematic review of literature. This review attempted to determine: (i) the issues investigated by the research on computer-assisted ELT; (ii) the method of data collection and analysis employed, and (iii) the context where the studies were carried out and their participants. Three (3) dissertations and fourteen (14) theses available in Portal CAPES were analyzed.

KEYWORDS: computer-assisted English learning/teaching; Internet; on-line interaction; digital literacy.

0. Introdução

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado, em andamento, sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa mediados por computador (doravante, EALIMC). Um dos estágios da pesquisa envolve a revisão da literatura produzida no Brasil sobre EALIMC para que possamos determinar as questões investigadas por essa pesquisa e os principais resultados obtidos.

Pesquisas realizadas na área de EALIMC têm debatido diversos temas como os benefícios do uso de tecnologias e também estratégias pedagógicas que podem nortear um professor de línguas para trabalhar com Internet na sala de aula.

Cada vez mais são crescentes as oportunidades apresentadas para o educador e o aprendiz para construir sua própria aprendizagem de línguas. Entretanto, pouco tem sido indicado sobre como se dá o processo de intervenção pedagógica de um professor quando este está utilizando a Internet em sala de aula (REIS, 2004), assim como o computador em si. Em função disto, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de pesquisas sobre EALIMC produzidas no Brasil nos anos de 2003 a 2008. Para tanto, foram revisadas três (3) teses de doutorado e quatorze (14) dissertações de mestrado nas áreas de Letras e Linguística seguindo os princípios estabelecidos por Norris e Ortega (2006) para a revisão sistemática de literatura.

O objetivo desta revisão sistemática foi determinar: (i) as questões investigadas por essas pesquisas a respeito do EALIMC; (ii) o método de coleta e análise dos dados empregado nessas pesquisas e (iii) o contexto em que essas pesquisas foram realizadas e seus participantes.

Para tanto, este artigo inicia-se com uma breve revisão da literatura sobre o uso do computador e da Internet no ensino de línguas e sobre síntese de pesquisa seguida da metodologia empregada para a execução desta síntese. Em seguida, apresentamos os resultados desta pesquisa. Na última seção, apresentamos algumas conclusões obtidas, sugestões para futuras pesquisas e algumas considerações finais.

1. Revisão da literatura

1.1. O uso do computador e da Internet no ensino de línguas

O ensino de língua estrangeira (LE) coloca em destaque um traço influente e peculiar dessa área do ensino que é o uso do computador e da Internet. O computador possui conveniências como o recurso de reprodução de som e imagem em movimento, que nenhum outro meio possui. Os percursos para adicionar o computador de forma

adequada e bem-sucedida ao ensino de LE passam em grande parte pela habilitação tecnológica dos professores (PORDEUS, 2004) e dos aprendizes. Assim sendo, diversas pesquisas têm sido feitas no Brasil e em outros países para se investigar os benefícios do emprego do computador em sala de aula de LE e as dificuldades apresentadas pelos aprendizes e seus professores ou instrutores. Há evidências que ainda existe no Brasil, e em outros países, certa resistência dos professores se beneficiarem do computador e de suas ferramentas já que estes professores não possuem domínio sobre eles ou não são suficientemente letrados eletronicamente (PORDEUS, 2004).

As pesquisas sobre EALIMC devem prosseguir no Brasil, já que grande parte da população estudantil vem adotando o computador e suas ferramentas para a aprendizagem de diversos conteúdos, mais especificamente a aprendizagem de uma LE. Em contrapartida, os professores também estão se vendo na “obrigação” de aprender a lidar e usar esta ferramenta de modo educativo e motivador. Eles estão percebendo que os seus alunos têm utilizado o computador e a Internet diariamente tanto para se divertirem como para fazerem trabalhos escolares. O computador tem se tornado parte da vida dos aprendizes e está conectado com a educação deles de uma maneira direta já que ele ajuda no processo de qualificação que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais. Tem havido muitas considerações e propostas no Brasil para se usar o computador como uma ferramenta para a transformação da prática pedagógica ao invés de aplicá-lo apenas como outro meio ineficaz de produção de conhecimento (CASTRO; ALVES, 2007). Pesquisas realizadas na área do EALIMC têm debatido diversos temas como os benefícios do uso de tecnologias e também estratégias pedagógicas que podem nortear um professor de línguas para trabalhar com Internet na sala de aula. As oportunidades apresentadas para o educador e o aprendiz para construir sua própria aprendizagem de línguas estão aumentando cada vez mais. No entanto, pouco tem sido indicado sobre como se dá o processo de interferência pedagógica de um professor quando este está utilizando a Internet em sala de aula (REIS, 2004). Na área de aquisição de uma LE, Chapelle (1996; 2007) mostra certa preocupação relacionada com a interface entre os programas de CALL e o desenvolvimento da habilidade na língua alvo, visto que o computador oferece uma série de atividades inovadoras e interativas transmitidas através de Web sites, CD-ROMs e softwares educacionais na Internet para o aprendizado de uma LE. Os profissionais da educação e pesquisadores precisam reanalisar as abordagens para a aquisição de uma LE considerando como o desenvolvimento da língua é impulsionado pelo contato com a língua alvo, já que os aprendizes são submetidos a diferentes experiências com a língua devido às tecnologias do computador. Os diferentes tipos de tarefas para o aprendizado de uma língua fornecidas pela tecnologia aumentam as opções que os professores têm para desenvolver tarefas na LE para os aprendizes. Tarefas pedagógicas mediadas pelo

computador para o ensino de línguas asseguram condições significativas para a aquisição de uma LE (CHAPELLE, 1996; CHAPELLE, 2007).

Segundo VanPatten e Williams (2007, apud CHAPELLE, 2007), praticamente, todas as teorias de aquisição de LE preocupam-se com o papel do insumo linguístico (input) e do meio ambiente, e, por conseguinte, a tecnologia deve ser levada em consideração também, visto que ela altera e amplia a exposição que os aprendizes podem ter com a língua alvo. Portanto, Chappelle (2007) destaca que todas as abordagens de aquisição de LE que valorizam o papel do insumo têm que levar em consideração a maneira que a tecnologia altera o insumo linguístico e como o acesso que os aprendizes têm às novas formas de insumo pode afetar a aquisição.

Após esta breve introdução de revisão da literatura sobre o uso do computador e da Internet no ensino de línguas, passamos a discutir a respeito da síntese de pesquisa.

1.2 Síntese de Pesquisa

A presente pesquisa não se trata de uma pesquisa primária e sim de uma pesquisa secundária, visto que se trata de uma síntese de pesquisa. Segundo Ortega (2008, apud MOTA; XHAF AJ; CARDOSO, no prelo), a pesquisa secundária envolve a revisão, síntese e interpretação das perguntas de pesquisa, métodos e descobertas acumuladas em um domínio particular de investigação. Resultados de uma pesquisa secundária têm um importante papel em influenciar a política e melhorar os programas de pesquisa de qualquer área. Dentro da Linguística Aplicada, formas tradicionais de pesquisas secundárias, enquanto amplamente empregadas, estão sujeitas a sérias fraquezas na confiança e replicabilidade das conclusões. Ortega sugere os seguintes passos iniciais na elaboração de uma síntese de pesquisa: (i) identificar, definir e descrever um domínio de pesquisa e/ou um problema de pesquisa e estabelecer um propósito claro para a síntese de pesquisa; (ii) definir a população dos estudos num domínio de pesquisa, identificar e recuperar o máximo que puder da população através de exausta e sistemática procura bibliográfica; (iii) formular critérios claros e explícitos para inclusão e exclusão de estudos.

A síntese de pesquisa, segundo Norris e Ortega (2006), tem como foco de análise um grupo de estudos que são analisados considerando seus apelos teóricos, seus métodos de pesquisa e os resultados relatados por eles a fim de que se possa fazer generalizações e observar as inconsistências e os conflitos destes estudos. De acordo com Cooper e Hedges (1994, apud MOTA; XHAF AJ; CARDOSO, no prelo) a síntese de pesquisa é uma investigação empírica que é feita de uma maneira sistemática e deve ter uma pergunta de pesquisa, deve selecionar os estudos a serem revisados, deve revisar os estudos selecionados, deve apresentar e discutir os resultados da revisão e deve trazer conclusões. Cooper (2003, apud MOTA; XHAF AJ; CARDOSO, no prelo) acrescenta

que, de vez em quando, a ciência requer que uma síntese de pesquisa do conhecimento adquirido numa determinada área seja feita para que os membros daquela área possam ser informados sobre o que já se sabe, o que não se sabe ainda e por quê.

Terminada esta breve revisão da literatura sobre síntese de pesquisa, passaremos agora a explicitar a metodologia empregada para esta síntese.

2. Método

Nesta seção, elucidaremos os aspectos metodológicos que nortearam a execução desta pesquisa. Para começar, revisamos os objetivos definidos para esta pesquisa os quais foram determinar: (i) as questões investigadas por essas pesquisas a respeito do EALIMC; (ii) o método de coleta e análise dos dados empregado nessas pesquisas e (iii) o contexto em que essas pesquisas foram realizadas e seus participantes. Baseando-nos nestes objetivos, estabelecemos as seguintes perguntas da presente síntese: (i) quais são as questões investigadas pelas pesquisas no Brasil a respeito do EALIMC?; (ii) quais são os métodos de coleta e de análise de dados empregados nessas pesquisas? e (iii) quais são os contextos em que essas pesquisas foram realizadas e quem são seus participantes?

Na primeira fase da pesquisa, cerca de 40 resumos de teses e dissertações defendidas no Brasil entre os anos de 2003 e 2008 foram incluídas na nossa síntese depois que as buscamos através das seguintes palavras-chave: *comunicação/ensino de línguas mediados por computador/ensino língua inglesa/Internet/CALL*, no portal CAPES. Todavia, alguns critérios tiveram que ser estabelecidos para refinar mais a seleção. Deste modo, optamos por seguir os seguintes critérios que foram utilizados na busca e seleção dos estudos: (i) as teses e dissertações deviam ter seus resumos disponíveis no banco de teses do Portal CAPES; (ii) deviam ter sido produzidas em universidades públicas brasileiras; (iii) a LE investigada nos estudos deveria ser a língua inglesa (LI) e, finalmente, (iv) os textos poderiam ter sido escritos em LI ou em português.

Os resumos dos trabalhos disponíveis no portal foram lidos usando as técnicas de *scanning* e *skimming*. Depois que seguimos os critérios de inclusão e exclusão, chegamos a um número de 23 estudos.

Numa segunda fase, os estudos completos foram procurados nos sites de suas universidades ou com os próprios autores. Nem todos foram encontrados ou enviados. Deste modo, chegamos ao número de 3 teses de doutorado e 14 dissertações de mestrado para a nossa análise.

Os textos completos foram lidos tendo em mente responder as três perguntas desta pesquisa.

Após esta explanação da metodologia, passamos a expor os resultados desta análise e o que foi descoberto.

3.Resultados

Depois que os textos completos foram lidos e analisados, nós procuramos responder as perguntas desta pesquisa. A primeira pergunta de pesquisa indagou: “*Quais são as questões investigadas pelas pesquisas no Brasil a respeito do EALIMC?*” Para responder a esta pergunta, nós separamos os estudos em diferentes categorias de acordo com as questões por eles tratadas. Portanto, no decorrer desta seção, estaremos respondendo a esta pergunta.

Dos dezessete estudos analisados, dez deles tiveram como participantes estudantes, cinco deles foram feitos com professores, em um deles os participantes eram professores e estudantes e em somente um não houve participantes. Portanto, podemos dizer que a maioria dos estudos teve como sujeitos, estudantes. E é com estes estudos que damos continuidade a esta seção.

Uma das questões abordadas por dois dos estudos - Siqueira (2006) e Sabadini (2007) - é o ensino da leitura em LI mediada por computador.

Siqueira (2006), através de uma pesquisa de cunho exploratório e descritivo, investigou a experiência prática de 44 pós-graduandos inscritos no curso digital *Read in Web*⁴⁹ da UNICAMP com o material hipertextual. A autora procurou investigar se o nível de proficiência em LI dos aprendizes matriculados no curso altera as estratégias usadas por eles durante a utilização do material hipertextual que forma o curso. Siqueira (2006) analisou também as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e os fatores que eles avaliaram como positivos e negativos em relação ao curso. A autora desenhou dois questionários com perguntas semiabertas pré e pós-curso e entrevistas semiestruturadas. Com a análise dos dados, a pesquisadora pôde tirar algumas conclusões: (i) o grau de compreensão de leitura em LI dos aprendizes pode alterar as tendências de acesso das atividades apresentadas nas lições virtuais; (ii) há uma leve diminuição de acesso às lições a partir da sexta tarefa. Com os resultados obtidos, a autora especula que deva haver menos tarefas a serem feitas por dia em cada lição virtual porque o número demasiado de tarefas pode causar cansaço mental e falta de concentração os quais são fatores, no estudo automonitorado no contexto digital, que influenciam muito mais do que na aula presencial. Outros pontos negativos levantados pelos alunos foi o cansaço de leitura na tela e o estudo solitário. Um ponto positivo levantado foi a flexibilidade de dia e horário oferecida pelo curso on-line. Com relação às estratégias utilizadas pelos alunos, observou-se que elas variavam com relação

⁴⁹ O curso *Read in Web* foi desenhado para o estudo automonitorado de leitura de textos acadêmicos em LI e indicado para alunos intermediários de LI.

à proficiência dos mesmos e seus objetivos. Algumas delas foi a utilização de dicionário e material impressos e do recurso de áudio.

Na mesma linha que Siqueira (2006), Sabadini (2007) investigou a experiência prática de alunos com o material hipertextual, só que em três versões de textos diferentes: escaneada, rizomática e axial para ver como os leitores interagem com hipertextos em LE. As perguntas de compreensão textual foram também retiradas do curso digital *Read in Web* cujas respostas serviram como fonte de dados. A autora fez uso de uma metodologia de cunho interpretativista num estudo de natureza exploratória. Para tanto, ela empregou outros instrumentos para coleta de dados: um questionário semiestruturado, uma entrevista aberta e notas de campo. Após análise dos dados coletados, Sabadini (2007) concluiu que a versão hipertextual axial foi considerada pelos leitores testados mais produtiva do que a versão escaneada ou a rizomática provavelmente porque este tipo de hipertexto, segundo Sabadini (2007, p. 24): "pressupõe um tipo de organização que contempla um texto linear com pontos, escolhidos pelo autor, que expandem esse texto através do acréscimo de outras *lexias*, as quais não se inter-relacionam, mas dialogam com o eixo central".

Outra questão abordada por três dos estudos – Souza (2003), Braga (2004) e Souza (2007) - foi a aprendizagem de LI em regime de *Tandem*.

Souza (2003) define aprendizagem em *Tandem* como a formação de parcerias bilíngues entre falantes de duas LEs. Neste contexto, cada falante aprende a língua do outro. Essa proposta pedagógica baseia-se na utilização da comunicação mediada por computador (CMC)⁵⁰, congrega aspectos teóricos do ensino comunicativo de línguas e é uma proposta de aprendizagem colaborativa. A aprendizagem de LE em regime de *Tandem* também é motivada pelos seguintes princípios: (i) da reciprocidade; (ii) do bilinguismo e (iii) da autonomia do aprendiz.

A tese de doutorado de Souza (2003) apresenta uma pesquisa feita pelo autor com estudantes universitários brasileiros da UFMG e australianos da *University of Melbourne* engajados num projeto de telecolaboração intitulado: "Projeto de Aprendizagem de Português-Inglês em Regime de *Tandem*". Souza (2003) fez a seguinte pergunta:

Diferenças culturais e dos contextos de aprendizagem de parceiros em uma situação de aprendizagem em *tandem* seriam impactantes na realização dos princípios desse

⁵⁰ A comunicação mediada por computador (CMC) pode ser síncrona - SCMC (Synchronous Computer Mediated Communication) - ou assíncrona - ACMC ((Assynchronous Computer Mediated Communication). O uso de programas de mensagens eletrônicas como o MSN, por exemplo, caracteriza a SCMC porque a comunicação se dá na hora, instantaneamente. Já o uso de e-mails ou fóruns eletrônicos, caracterizam a ACMC, já que a comunicação não acontece em tempo real.

modelo de telecolaboração, pelos quais são vinculadas aprendizagem autônoma e colaboração?

Um estudo de caso etnográfico foi realizado ao longo do desenvolvimento do projeto. Toda a comunicação entre os parceiros foi assíncrona, ou seja, através do uso de um *bulletin board* e da troca de *e-mails*. Os dados foram: a compilação das mensagens trocadas entre os participantes através do *bulletin board*, notas dos diários online por eles escritos, questionários, entrevistas semiestruturadas, entrevista com a professora do curso de português e notas de campo do pesquisador. Após análise qualitativa dos dados, Souza (2003) concluiu que a CMC torna viável a aproximação de mundos distantes na formação de comunidades virtuais de aprendizagem, mas não neutraliza suas diferenças. Além disso, o estudo concluiu que houve divergências impactantes nos contextos de aprendizagem entre os estudantes brasileiros e australianos.

A dissertação de mestrado de Braga (2004) apresenta a investigação que a autora fez sobre o uso de estratégias ocorridas entre os participantes de um programa de Tandem (*Programa Brasil & USA*) via *e-mail* entre alunos universitários de português da *California State University Fullerton* (Estados Unidos) e alunos universitários de LI do *College English School* no Brasil iniciado pela pesquisadora.

O objetivo da pesquisa de Braga (2004) foi o de identificar o uso das estratégias sociais e de compensação no contexto de aprendizagem colaborativa em *tandem* via *e-mail*, identificar sinais de autonomia⁵¹ do aprendiz nas interações via *e-mail* e observar como o contexto virtual contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da autonomia dos estudantes.

Braga (2004) teve como suporte as teorias sobre estratégias de aprendizagem sociais e de compensação, as teorias em que o EALMC se baseia, as teorias sobre aprendizagem colaborativa e em *tandem* (incluindo os princípios da reciprocidade, bilinguismo e autonomia) e as teorias a respeito da autonomia. A autora desta pesquisa era a coordenadora responsável pela organização pedagógica do Programa *Brasil & USA*. Braga (2004) também atuou como pesquisadora e participante devido ao fato de a mesma idealizar, planejar e gerenciar o projeto de pesquisa, assim como, observar diretamente os eventos ocorridos e analisar os textos das interações e entrevistas. Portanto, este estudo caracteriza-se como observação-participante. Quatorze foi o número de participantes do programa escolhidos para serem os informantes desta pesquisa (idades de 16 a 56 anos). Braga (2004) fez um levantamento das estratégias sociais e de compensação com base na classificação das estratégias de Oxford (1990, apud BRAGA, 2004). Ela observou que os participantes adotaram os três tipos de

⁵¹ Holec (1981, p. 3, apud BRAGA, 2004, p. 50) afirma que autonomia é uma "habilidade de se assumir o controle da própria aprendizagem".

estratégias sociais apontados por Oxford: (1) estratégias de fazer perguntas⁵², (2) estratégias de cooperar com os outros e (3) estratégias de empatia. Os participantes também fizeram uso de estratégias de compensação como: inferir e superar limitações na fala ou escrita. Estas estratégias serviram como base de dados assim como as interações mediadas por *e-mails* pelos participantes. A pesquisadora-participante também realizou uma análise qualitativa e interpretativa dos dados provenientes das interações, entrevistas e das estratégias utilizadas.

Braga (2004) concluiu que estas estratégias ativavam mecanismos que tornaram mais fáceis e rápidos o processo de conscientização e internalização da língua alvo, especialmente no que diz respeito ao aprendizado de novos vocábulos. A análise dos dados demonstrou que o uso dessas estratégias mostra que as duplas colaboraram e estavam envolvidas com o trabalho, levando à construção do conhecimento da língua e da cultura do outro através do uso da língua alvo e que o contexto virtual auxilia no desenvolvimento linguístico e na autonomia dos estudantes.

Utilizando a metodologia de estudo de caso etnográfico, Souza (2007) investigou uma experiência de *e-tandem* realizada com uma brasileira (a autora) e um americano. A pesquisadora investigou as manifestações da aprendizagem colaborativa, o uso de estratégias sociais e a percepção de aprendizagem pelos participantes. As teorias que apóiam esta pesquisa compreendem o CALL, a aprendizagem em regime de *tandem*⁵³ e o estudo das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990, apud SOUZA, 2007). Ao contrário de Souza (2003) e Braga (2004), esta experiência de *e-tandem* se deu através de comunicação síncrona (SCMC) por meio da interação através de um programa de mensagens instantâneas⁵⁴. Para haver maior organização das interações, a pesquisadora-participante escolheu temas primários sobre os quais discorrerem com o parceiro como música, comida, viagem, entre outros. Souza (2007) utilizou os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: (a) os registros escritos das dez interações via mensagens instantâneas entre os participantes; (b) *e-mails* trocados entre os participantes para definir/discutir questões relativas às interações via mensagens instantâneas; (c) diário da pesquisadora e (d) entrevista estruturada por *e-mail*. Assim como Braga (2004), a pesquisadora fez um levantamento das estratégias sociais utilizadas pelos dois participantes. Ela observou que os participantes adotaram os três tipos de estratégias sociais apontados por Oxford (1990, apud SOUZA, 2007): (1) estratégias de fazer perguntas (estratégias de pedir esclarecimento e verificação e estratégias de pedir correção), (2) estratégias de cooperar com os outros e (3) estratégias de empatia.

Quanto às percepções dos participantes, foi observado que ambos se beneficiaram da experiência porque procuravam fazer uso das expressões novas

⁵² Estratégias de pedir esclarecimento e verificação e estratégias de pedir correção.

⁵³ Incluindo os princípios da reciprocidade, bilinguismo e autonomia.

⁵⁴ MSN.

aprendidas com o outro em contextos diferentes, e mostraram satisfação em relação à eficácia do modo de aprendizagem via SCMC. Finalmente, a pesquisadora conclui que o contexto virtual de aprendizagem em regime de *e-tandem* via MSN é uma ferramenta valiosa para a aprendizagem informal continuada de LE e também serve como suplemento ao ensino de línguas em contextos formais.

Dois dos estudos - Hatugai (2006) e Braga (2007) - trataram da questão do ensino de línguas via computador e Internet.

O objetivo da pesquisa de Hatugai (2006) foi o de investigar como aulas mediadas pelo computador podem promover alunos de 5ª série mais autônomos para a aprendizagem de LI. Para tanto, ele desenhou um curso extracurricular de LI para alunos de 5ª série (idade média: 11 anos) chamado *Making Friends*, cujo objetivo era conhecer um grupo de estudantes poloneses através da troca de *e-mails*. Os alunos tinham que aprender a escrever e ler *e-mails* simples em inglês. Ele perguntou: “O uso do computador em sala de aula ajuda a desenvolver a autonomia dos alunos?”. Os dados para a pesquisa foram provenientes de cinco fontes: a gravação das aulas em áudio, as conversas dos alunos feitas através do MSN que foram salvas, as anotações do diário reflexivo do professor onde ele fazia observações das aulas, mensagens salvas recebidas e enviadas através de *e-mails* para estudantes de inglês da Polônia e arquivos do material produzido. O autor fez uma análise quantitativa⁵⁵ e qualitativa dos dados que obteve e encontrou problemas de ordem motora, funcional e textual devido à pouca experiência desses jovens aprendizes com o computador e com a LI. Faltava, aos participantes, adequado nível de letramento digital, fato ignorado pelo autor no período que antecedeu sua pesquisa. Então, ele, que era o professor também do grupo em questão, teve que parar para ensinar aos alunos como usar o computador, a Internet e os recursos e ferramentas oferecidos por ambos. Portanto, no contexto desta pesquisa, as aulas mediadas pelo computador não levaram necessariamente à autonomia, mas proporcionaram uma atmosfera nova e adequadamente complexa para o professor obter o máximo para a resolução de problemas e para o desenvolvimento da autonomia.

Por sua vez, Braga (2007) procurou compreender as particularidades e o funcionamento de comunidades de aprendizagem autônomas e colaborativas *on-line* sob o ponto de vista da complexidade. Também procurou evidências empíricas para a dinamicidade, auto-organização, emergência e sensibilidade ao *feedback* nestas comunidades, além de buscar evidências de padrões, elementos e fatores que poderiam influenciar a cooperação no contexto virtual e, finalmente, examinar as presenças social, cognitiva e instrucional nas referidas comunidades.

A pesquisadora teve como suporte as teorias sobre grupos, comunidades de aprendizagem e colaboração *on-line* e sobre complexidade para a análise dos seus dados. A análise deste estudo deu-se a partir das interações de cinquenta alunos de um

⁵⁵ A análise quantitativa foi feita contando quantas vezes cada participante pedia ajuda ao professor.

curso oferecido pela Faculdade de Letras da UFMG chamado: “Dimensões Comunicativas”. Os alunos foram divididos em pequenos grupos chamados de comunidades autônomas de aprendizagem on-line. A comunicação entre os participantes dos grupos foi assíncrona e mediada pelo computador (ACMC) através de fóruns, blogs e listas de discussões. Um dos requisitos do curso era o de executar algumas tarefas em grupos e a professora do curso não interferiu diretamente nas discussões geradas por eles, já que se buscava a autonomia dos mesmos.

Braga (2007) fez uma análise minuciosa das interlocuções dos participantes nos fóruns e listas e descobriu que elas tanto geraram conflitos e discussões propriamente ditas entre os participantes provenientes de concordâncias e divergências como co-construção de conhecimentos. Deste modo, a pesquisadora categorizou as discussões em discussões geradas por problemas tecnológicos, por divergências dentro dos grupos no que diz respeito à organização e funcionamento das comunidades, e discussões geradas a respeito das tarefas.

A análise demonstrou que nas comunidades autônomas de aprendizagem on-line para fins educacionais, os participantes têm objetivos compartilhados como o cumprimento de tarefas e o computador exerceu bem seu papel de mediador da comunicação. O fato de se usar ACMC foi importante porque os aprendizes podiam trabalhar na execução das tarefas nos seus ritmos e tempo. Os resultados apontam que a construção compartilhada de significado emerge da organização conjunta de manifestações socioafetivas, cognitivas e instrucionais, categorias apontadas por Garrison, Anderson e Archer (2000, apud BRAGA, 2007).

Apenas um dos estudos - Oliveira (2005) - tratou do tema “motivação”. A pesquisa deste autor é um estudo de caso e parte da investigação de um professor-pesquisador em sala de aula de LI com oito alunos voluntários de ensino fundamental (7^a/8^a séries) de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. O autor procurou analisar os tipos de motivação destes participantes em uma tarefa de troca de *e-mails* com estudantes de outros países através do site: *www.epals.com*.

Como instrumentos de coleta de dados, Oliveira (2005) fez uso de dois questionários semiestruturados e abertos e das interações dos participantes via *e-mails*. O primeiro questionário foi aplicado antes do projeto e serviu para conhecer melhor os participantes. As perguntas do segundo questionário basearam-se em teorias motivacionais como o modelo de Williams e Burden (1997, apud OLIVEIRA, 2005) e no modelo processual da motivação na aprendizagem de Dörnyei (2001, apud OLIVEIRA, 2005). Após análise das respostas dos questionários e de alguns *e-mails* dos participantes, verificou-se que os fatores internos como esforço, persistência, curiosidade, valor da tarefa para o indivíduo e os objetivos da tarefa foram relevantes para que os participantes continuassem comprometidos com a tarefa de se comunicarem por *e-mails* com seus correspondentes amigos virtuais (*e-pals*).

O autor observou que os alunos se envolveram na tarefa devido a uma força motivacional de cunho intrínseco-integrativo e outra de cunho intrínseco-instrumental, conforme modelo de Brown (1994, apud OLIVEIRA, 2005). O autor também observou que a motivação dos participantes oscilava muito, ora estando altamente motivados, ora desmotivados devido a fatores como “preguiça” e falta de respostas de *e-mails* de seus parceiros entre outros. Todavia, sendo esta uma tarefa na LI, possivelmente ela auxiliou no desenvolvimento da escrita em LI já que os estudantes empregaram estratégias como consultar o dicionário, pedir ajuda a terceiros entre outras. A tarefa de *e-pal* pode também ajudar a desenvolver a autoconfiança linguística - componente motivacional no nível do aprendiz, de acordo com o modelo de Dörnyei (1994, apud OLIVEIRA, 2005).

Apesar de não ter avaliado o desenvolvimento linguístico, Oliveira (2005) concluiu que a tarefa de *e-pal* (ou *keypals*) promoveu motivação intrínseco-instrumental, controle da ação e um sentido de autonomia, persistência, vontade, curiosidade e prazer.

Infelizmente, não encontramos mais pesquisas tratando deste tema, fato também apontado por Oliveira (2005) que diz que há poucas pesquisas sobre motivação principalmente sobre a motivação no contexto e aprendizagem de L2, especialmente no contexto virtual. Atualmente, a motivação é considerada como artefato de grande importância na aprendizagem de qualquer área, como menciona Oliveira (2005).

Dois dos estudos - Pudo (2003) e Almeida (2004) trataram de investigar as percepções de aprendizes de LI quanto ao uso do computador e Internet no ensino de línguas.

De acordo com Warschauer (1996, apud PUDO, 2003), a Internet contribui para uma maior participação de alunos tímidos, ou que apresentem algum tipo de dificuldade para se comunicarem em contextos presenciais onde eles têm que interagir com seus colegas de classe. Daí a importância de se acrescentar a Internet e suas ferramentas nas aulas de LE. Em vista disso, os estudos a seguir discorrem sobre as percepções de aprendizes de LI quanto ao uso de determinadas ferramentas da Internet.

Pudo (2003) realizou uma pesquisa qualitativa e interpretativista onde investigou a aquisição de LE a partir de uma experiência pedagógica realizada no contexto presencial e no virtual. Os participantes desta pesquisa foram 14 alunos (18 a 25 anos de idade) do ensino público que frequentavam aulas num curso pré-vestibular comunitário, oferecido por uma ONG⁵⁶ criada para ajudar pessoas de baixo poder aquisitivo. O curso de LI foi desenhado para atingir aos objetivos dos participantes que precisavam adquirir fluência na língua para conseguirem um emprego ou para poderem prestar vestibulares em universidades públicas. A autora realizou uma pesquisa de campo quando fez uso de procedimentos de cunho etnográfico para coletar dados, como: (i) questionário estruturado; (ii) depoimento semiestruturado; (iii) gravação das aulas presenciais em áudio e vídeo; (iv) coleta de 12 *e-mails* enviados pelos alunos; (v) coleta

⁵⁶ Educafro.

da página do blog elaborado para o curso com 35 mensagens e,(vi) as páginas do site também elaborado para o curso.

Após a análise dos dados obtidos nos dois contextos, Pudo (2003) observou o valor benéfico das interações entre os alunos em busca da resolução de problemas e das negociações de significado na língua alvo. A autora acredita que tenha conseguido o seu maior objetivo nesta pesquisa que foi a inclusão digital destes 14 alunos de baixo poder aquisitivo e com acesso restrito à Internet. Ela ainda acrescenta que a Internet serve como complemento da aula presencial de LE e oferece ferramentas que promovem o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos devido ao uso e contato com a língua alvo e ainda aproxima mais professor e aluno.

Por sua vez, Almeida (2004) apresenta os resultados de uma pesquisa desempenhada com nove alunos de graduação em Estatística da UFMG matriculados na disciplina Inglês Instrumental. O autor teve como objetivo, identificar como estes alunos perceberam a utilização de tarefas baseadas na Internet naquela disciplina. A pesquisa ainda teve como objetivos identificar o índice de aceitação dos aprendizes em relação às tarefas online realizadas na disciplina; investigar se existe correlação entre a competência tecnológica dos aprendizes e a sua aceitação das tarefas online realizadas na disciplina; investigar a relação entre a percepção dos aprendizes sobre as tarefas online realizadas e seu enquadramento no modelo tutor-ferramenta de utilização do computador para aprendizagem de línguas.

Almeida (2004) desenvolveu, então, uma pesquisa exploratória qualitativa e o método utilizado para este trabalho foi um estudo de caso. Como instrumentos de coleta e análise de dados, o autor empregou três questionários e fez notas de campo. O autor ainda acompanhou o trâmite de mensagens entre o professor do grupo e seus alunos, incluindo os comentários feitos por estes junto com as tarefas, sem interferir no trabalho do referido professor. Ao todo, 25 tarefas foram realizadas pelos estudantes e enviadas por e-mail para o professor que lhes deu o *feedback* necessário. Uma das tarefas consistia em os participantes se comunicarem com estudantes americanos. Portanto, toda a comunicação foi ACMC.

Após análise estatística das respostas dos questionários e análise qualitativa dos dados, o pesquisador chegou à conclusão de que a maioria dos participantes avaliou positivamente o uso de tarefas online na disciplina Inglês Instrumental. Além disso, a pesquisa demonstrou que não houve correlação entre a competência tecnológica dos aprendizes e sua aceitação ou não das tarefas online, possivelmente pelo fato de eles terem uma competência tecnológica alta. A pesquisa ainda revelou uma preferência maior dos alunos pelas tarefas em que o computador foi utilizado como ferramenta, e não como tutor. Os participantes demonstraram se agradar menos das tarefas que envolviam gramática. Estas eram objetivas e o próprio computador corrigia as respostas dos alunos, caracterizando o uso do computador como tutor. Alguns aspectos negativos

foram expressos pelos participantes através dos questionários: (i) ausência de assistência presencial do professor; (ii) pouco tempo para realizar as tarefas; (iii) baixa interação entre os colegas da turma e (iv) falta de sequência lógica. Possivelmente, o fato de os alunos estarem acostumados ao ambiente presencial de ensino, gerou dificuldades a eles se acostumarem com a assistência dada a distância pelo professor.

A seguir, apresentamos estudos cujos participantes foram professores de LI. Três estudos - Fleischer (2003), Almeida (2006) e Busmayer (2007) abordaram a questão sobre a formação continuada e educação de professores de línguas a distância.

Mark (1995, apud ALMEIDA, 2006) enfatiza como a aprendizagem de uma LE, via Internet, pode ser diferente do processo convencional de se aprendê-la presencialmente, pois na aprendizagem através da web os participantes são mais motivados por terem um maior controle sobre sua aprendizagem. Além disso, eles têm como vantagem um grande número de informações disponíveis, além de poderem entrar em contato com falantes nativos da língua alvo com maior facilidade.

Fleischer (2003) investigou a utilidade da lista de um fórum eletrônico de discussão criado para e utilizado por professores de inglês como L2 chamado *TESL-L*. O autor fez uma análise quantitativa e qualitativa de uma vasta quantidade de mensagens de *e-mail* enviadas e recebidas através deste fórum durante um determinado tempo. O autor chegou à conclusão de que somente um pequeno número de assinantes da lista participava ativamente das discussões através desse fórum. Em outras palavras, apesar de haver vários assinantes, poucos faziam uso efetivo do fórum como ferramenta de discussões *on-line*. Muitos deles chegavam a enviar mensagens para a lista somente uma vez não havendo, por conseguinte, muito desenvolvimento das discussões iniciadas. Fleischer (2003) especula que a falta de interesse em dar continuidade às discussões seja por falta de motivação, “preguiça” ou falta de interesse pelos tópicos abordados. Por outro lado, o autor sugere que alguns assinantes eram participantes “silenciosos” que não interagiam com outros professores, mas liam as mensagens.

A pesquisa de doutorado de Almeida (2006) teve como objetivo geral investigar as semelhanças e diferenças ocorridas na realização das tarefas pedagógicas de ensino de LI propostas pelos alunos/professores pré-serviço em formação de uma Disciplina de Metodologia de Ensino de LE (DMELE) em um Curso de Letras, quando obrigados a realizar microensinos utilizando o livro didático e a Internet⁵⁷ e quando obrigados a preparar uma aula para ser realizada através do computador *online*⁵⁸. Ou seja, visando entender como a tecnologia estava sendo incorporada às tarefas pedagógicas. O termo microensino foi usado para designar uma aula de 10 minutos de LI evidenciando uma habilidade linguística podendo ser ministradas em língua materna (L1) ou LI.

⁵⁷ Fonte de material didático a ser usado em ambiente presencial.

⁵⁸ Meio de ensino em ambiente virtual.

Almeida (2006) teve como objetivo específico, detectar as contradições existentes no sistema de atividade em transformação estabelecido através da atividade “criar tarefas pedagógicas para serem executadas utilizando diferentes artefatos de ensino”. Agregada a isso, observou-se também a intervenção do professor responsável pela turma de DMELE nesse sistema de atividade quando ele estabeleceu um diálogo reflexivo sobre a prática de seus alunos. Esta foi uma investigação de características retrospectiva, interpretativista e exploratória, baseada nos preceitos do professor reflexivo, de CALL e da Teoria da Atividade para demonstrar a importância de se promover um contato do aluno/professor com o EALMC e não teve caráter intervencionista. Esta também é considerada uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso. Dez (10) alunos/professores (19 a 25 anos de idade) da sala de aula da DMELE compõem o quadro de participantes desta pesquisa juntamente com o professor da disciplina e com a tutora do curso online (*E-english*). Os instrumentos de pesquisa foram: um questionário prévio informativo; gravações em áudio; notas de campo da pesquisadora; recebimento via *e-mail* dos exercícios realizados e dos questionários avaliativos respondidos pelos alunos/professores do curso *online* e, finalmente, o questionário final que buscava uma convergência entre as tarefas pedagógicas realizadas durante os microensinos da DMELE e aquela realizada para o curso *online*.

Na primeira fase da pesquisa, os participantes deveriam utilizar o livro didático para ministrarem seus microensinos. A maioria deles simulou aulas dentro de abordagens conhecidas como tradicionais, audiolinguais e audiovisuais. Em seguida, os participantes deveriam utilizar a Internet como material didático. Neste momento, eles foram mais criativos criando tarefas mais lúdicas e comunicativas provavelmente devido à liberdade que os sites da Internet dão aos usuários. Os livros didáticos, por sua vez, são menos flexíveis.

Na segunda fase da pesquisa, os participantes deveriam planejar uma tarefa pedagógica de LI para ser efetuada *online*, ou seja, tendo como artefato mediador o computador conectado à Internet. Esta tarefa foi criada dentro da plataforma de ensino virtual: www.virtus.ufpe.br onde a tutora online criou uma sala virtual para este fim. Foi constatado que, em sua maioria, os alunos/professores não foram criativos⁵⁹ como se almejava e não conseguiram ir além do que foi solicitado pela tutora. As tarefas por eles elaboradas se restringiram às sugestões do *site* provido e seguiram padrões parecidos aos empregados nas atividades que eles fizeram durante o curso *online* como alunos. Portanto, a obrigatoriedade de seguir as sugestões providas pelo *site* talvez tenha restringido suas escolhas. Além disso, a falta de experiência com o ensino *online* pode ter sido uma outra razão.

A análise dos dados proveniente de uma abordagem metodológica exploratória mostrou que, na tentativa de se criar tarefas pedagógicas utilizando diferentes artefatos

⁵⁹ Capazes de se beneficiar da diversidade de recursos proporcionados pela Internet.

de ensino, o aluno/professor desenvolveu práticas diferentes de acordo com o artefato utilizado. A intervenção também se altera de acordo com o artefato utilizado.

Quanto às contradições encontradas no sistema de atividade em estudo, pode-se afirmar que elas acontecem em seus quatro níveis assim como proposto por Engeström (1987, apud ALMEIDA, 2006) e se configuram de acordo com a mudança do artefato de ensino. Os resultados obtidos indicam que, como previsto pela Teoria da Atividade, a alteração do artefato de ensino pode causar conflitos no sistema e modificar os elementos que o constitui.

Já o estudo de caso etnográfico e exploratório de Busmayer (2007) investigou as interações de professores em um fórum restrito de discussões pertencente a uma instituição privada de ensino a respeito de suas visões sobre o uso deste mesmo fórum para as suas formações contínuas. Toda a geração de dados desta pesquisa foi feita através de CMC: foram utilizados questionários *online*, entrevista semiestruturada por *e-mail* e registro de discussão de grupo focal *online*, o qual era um grupo formado por professores que eram participantes do fórum que se encontravam e discutiam idéias *online*. De forma semelhante a Fleischer (2003), a autora descobriu que muitos professores da instituição não participavam das discussões alegando falta de tempo, desconforto com o meio digital, falta de hábito, medo de se expor, preferência pela interação face-a-face, sentimento de exclusão e a dificuldade em lidar com a flexibilidade oferecida pela ACMC. Outros professores participavam, mas não assiduamente, e outros participavam como leitores, ou seja, apenas lendo as discussões e postagens, mas sem participarem ativamente das mesmas.

A seguinte pesquisa - Queiroz (2005) - envolve, como participantes, professores universitários e alunos de pós-graduação envolvidos num curso de LI a nível de especialização ofertado por uma faculdade de Minas Gerais (MG).

Queiroz (2005) procurou identificar as contribuições do uso da tecnologia num curso semipresencial de LI mediado por computador para a formação continuada de professores e para o processo de ensino/aprendizagem de LE. A pesquisa, de cunho exploratório, contou com a participação dos cinco alunos de pós-graduação (22 a 46 anos de idade) que fizeram um curso de especialização e dos dois professores que ministraram o curso. Também se procurou observar as diferenças entre a parte presencial e a parte a distância do curso. Para a coleta de dados, empregaram-se questionários respondidos pelos estudantes e professores e o material didático utilizado durante o curso foi analisado. Os estudantes, professores e a instituição promotora reportaram a maneira como trabalharam desde quando começaram a interagir a distância. Todos os dados foram analisados qualitativamente. Após análise das respostas dos questionários, a pesquisadora pôde inferir que houve bastante aceitação dos professores do uso da tecnologia (do computador e da Internet mais especificamente) para o ensino a distância devido às facilidades que ela proporciona. Quanto aos alunos,

quase todos eles se mostraram satisfeitos com a modalidade a distância usando a tecnologia, porque, entre outros motivos, esta modalidade levava-os à autonomia que é propiciada pela ACMC. Por outro lado, alguns relatos indicam que alguns aprendizes demonstraram dificuldade em utilizar o computador. Outros ainda relataram sentirem falta da presença física dos companheiros e professores.

A autora concluiu que, atualmente, já há aceitação por parte dos estudantes e professores do computador para o ensino/aprendizagem de LE já que o mesmo dá oportunidade àqueles que não podem participar de cursos presenciais de ensino de LE ou para o desenvolvimento profissional.

Mais dois estudos tiveram professores como participantes - Reis (2004) e Almeida (2007). O primeiro trata do papel de uma professora em um curso de LI mediado por computador. Já o segundo analisou as percepções de professores quanto ao uso do computador nas aulas de línguas.

Como já mencionado, Reis (2004) analisou o papel de uma professora em um curso de LI mediado por computador denominado *WebEnglish* (WE)⁶⁰. Ela se propôs a identificar e apresentar as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora ao oferecer andaimes (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; ANTÓN, 1999, apud REIS, 2004) em circunstâncias comunicativas em LI ao prover o curso em duas modalidades: presencial e a distância.

A pesquisadora fundamentou sua pesquisa nas categorias de andaimes propostas por Wood, Bruner e Ross (1976, apud REIS, 2004) e nas características da teoria sociocultural propostas por Vygostky (1998, apud REIS, 2004). A referida professora do curso WE é a própria pesquisadora que também atua como participante desta pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os registros das sessões de *chat*, questionários de avaliações feitas pelos alunos, diários avaliativos produzidos pela professora e as aulas gravadas em vídeos⁶¹. Estes dados foram coletados primeiramente com uma turma no LabLer da UFSM onde interagem e faziam tarefas online. Em seguida, a mesma turma seguiu o curso a distância comunicando-se através de um programa de bate-papo. As aulas presenciais e as sessões de bate-papo foram gravadas. No curso a distância, dados foram coletados no curso WE via Internet. As sessões de bate-papo ocorreram numa sala virtual criada somente para este fim. A análise das intervenções foi norteadas pelas categorias de andaimes⁶². As características de andaimes denominadas ETC, D, RGL e MD, foram as mais usadas na modalidade a distância e na presencial, mas com características e ênfases diferentes. A recorrência

⁶⁰ <http://www.ufsm.br/labler/webenglish>

⁶¹ Na modalidade presencial.

⁶² São elas: Manutenção da Direção (MD), Recrutamento (R), Demonstração (D), Ênfase em traços críticos (ETC), Redução em Graus de Liberdade (RGL) e Controle de Frustração (CF) de acordo com Wood; Bruner; Ross (1976, apud REIS, 2004).

desses andaimes justifica-se pelo fato de a turma ter dificuldades com a LI e, conseqüentemente, a professora precisou intervir mais simplificando as tarefas propostas e guiando os aprendizes. A professora enfatiza que os alunos se sentiam mais amparados quando andaimes são ofertados virtualmente ou nas interações face-a-face.

Já Almeida (2007) investigou o uso de atividades de CALL nas aulas de línguas de uma instituição de ensino privado para solucionar o problema do não uso do computador e identificar os fatores que interferem no uso de CALL nesta instituição de ensino. A pesquisa é um estudo de caso orientado por métodos e heurística de pesquisa-ação e os participantes desta pesquisa foram oito professores da escola em questão. A investigação se deu através de um ciclo de planejamento-ação-observação-reflexão (RICHARDS; LOCKHART, 1996, apud ALMEIDA, 2007) envolvendo os participantes e a pesquisadora colaborativamente. A pesquisadora e os seus participantes basearam-se em estudos relativos ao CALL e no papel do professor no ensino e aprendizagem de línguas, para levar em consideração o papel do professor na utilização e implementação dos recursos de CALL.

As crenças dos respectivos professores com relação ao computador, reveladas após análise das entrevistas, demonstraram ser as seguintes: (1) o computador promove uma aula mais divertida, (2) o computador quebra a rotina da sala de aula tradicional, (3) o computador serve como atividade extra para praticar o conteúdo do livro, (4) o computador pode ser um bom tutor e (5) o computador é adorado pelos jovens.

Os professores passaram a fazer mais uso do computador em suas aulas na respectiva escola e a experiência deles foi registrada em diários e discutida em reuniões. Os participantes relataram que os fatores que mais influenciam no uso de CALL são o tempo disponível, o programa de curso, os recursos, o letramento computacional e o uso do computador no dia-a-dia. Porém, o fator que mais interfere, segundo eles, é o tempo disponível para se usar o computador e “dar conta” do conteúdo do livro ao mesmo tempo e, ainda, tempo para se ler a teoria a respeito de CALL e para preparar as aulas assistidas pelo computador. Tais fatores mostram a importância do envolvimento de toda a instituição no processo de implementação de CALL, desde a direção até o corpo docente.

Para finalizar esta seção, gostaríamos de mencionar que, dos dezessete estudos apresentados aqui, apenas um deles não teve participantes - Wissmann (2005). A autora analisou a proposta pedagógica de oito cursos online gratuitos de LI na Internet, considerando sua organização, os conteúdos e a forma como estão propostos, de modo a poder refletir sobre como o meio *on-line* está sendo utilizado para viabilizar propósitos educacionais. Wissmann também procurou identificar as abordagens de ensino implícitas no *corpus* encontrado e, em que medida elas conseguem ser viabilizadas por meio dos conteúdos e atividades propostos. Além disso, buscou verificar qual é a natureza da interação proposta entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-interface em

cada curso de inglês *on-line* analisado, bem como a forma pela qual ela é programada. Finalmente, a autora buscou identificar o papel que assumem professor e aluno com relação ao curso, no que tange à realização das atividades no meio *on-line*. Wissmann fez uma pesquisa de cunho exploratório apoiada na teoria sócioconstrutivista de Vygotsky (1934, apud WISSMANN, 2005). O instrumento utilizado na pesquisa foi o “roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, proposto por Freire et al. (2004, apud WISSMANN, 2005, p. 62). Os cursos foram analisados quanto às sete áreas do instrumento proposto: contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional.

A autora chegou à conclusão de que a maior parte dos cursos por ela analisados, possuem visões behavioristas sobre o ensino e aprendizado de línguas em vista a grande quantidade de exercícios de tradução e de gramática. A maioria dos cursos analisados apenas repete aquilo encontrado nos livros impressos de LI, desconsiderando o fato de o curso ser disponibilizado no ambiente digital, repetindo na tela do computador o que é feito presencialmente nas salas de aula tradicionais, nesse caso: conteúdos orientados por itens gramaticais, exercícios de preenchimento de lacunas e perguntas com respostas únicas. Além disso, a autora avaliou os respectivos cursos como meros transmissores de informação e conteúdo, sem levar em conta os aspectos interacionistas já que muitos dos programas disponíveis nestes sites dão um *feedback* automático, fazem uma avaliação somativa, além da interação reativa, ainda muito presentes em 75% dos cursos analisados.

Como conclusão, e a fim de sintetizar a resposta da primeira pergunta de pesquisa podemos dizer que as questões abordadas pelos dezessete estudos foram: (i) ensino da leitura em LI mediada por computador (2 estudos); (ii) aprendizagem de LI em regime de *Tandem* (3 estudos); (iii) ensino de línguas via computador e Internet (2 estudos); (iv) motivação (1 estudo); (v) percepções de aprendizes de LI quanto ao uso do computador e Internet no ensino de línguas (2 estudos); (vi) a formação continuada de professores de línguas a distância (4 estudos); (vii) o papel do professor em um curso de LI mediado por computador (1 estudo); (viii) percepções de professores quanto ao uso do computador nas aulas de línguas (1 estudo) e, por fim, (ix) proposta pedagógica de cursos online de LI na Internet (1 estudo).

Vemos, então, a predominância de estudos feitos com estudantes em regime de *Tandem* e no que diz respeito à formação continuada de professores de línguas via Internet.

Após respondermos a primeira pergunta, passamos agora a responder a segunda pergunta de pesquisa a qual indagou: “*Quais são os métodos de coleta e de análise de dados empregados nessas pesquisas?*”

Com relação às metodologias empregadas para coleta e análise de dados nas referidas pesquisas, foi observado que todas as dezessete pesquisas são qualitativas,

visto que a maior parte dos estudos realizou coletas de dados através de questionários e entrevistas por e-mail, diários on-line e análises de interações através de *chats* e e-mails, ou seja, fazendo uso da ACMC e SCMC. Depois da coleta de dados, estes foram analisados qualitativamente.

Para sermos mais específicas, podemos observar que cinco das pesquisas são exploratórias, ou seja, sem intervenção (QUEIROZ, 2005; SABADINI, 2007; ALMEIDA, 2006; WISSMANN, 2005; SIQUEIRA, 2006; BUSMAYER, 2007). Duas delas são qualitativas e quantitativas ao mesmo tempo (HATUGAI, 2006; FLEISCHER, 2003), apesar de a análise estatística ser apenas descritiva. Quatro delas são pesquisas de cunho etnográfico (BUSMAYER, 2007; SOUZA, 2003; SOUZA, 2007; PUDO, 2003). Segundo Seliger e Shohamy (1989, apud SOUZA, 2007) e Erickson (1992, apud SOUZA, 2007) as pesquisas de cunho etnográfico podem, em geral, ser chamadas de “pesquisas de *design* qualitativo”. Ainda em consonância com estes autores, os métodos típicos das pesquisas de *design* qualitativo têm em comum o foco na exposição e na análise de eventos cotidianos, dando relevância fundamental aos significados atribuídos àqueles eventos pelos próprios participantes neles envolvidos.

Três dos estudos são observação-participante ou pesquisa-ação, ou seja, com intervenção (BRAGA, 2007; ALMEIDA, 2007; SOUZA, 2007). De acordo com Souza (2007), a noção de “observação participante” sugere uma posição de proximidade entre o pesquisador e os fenômenos sociais sendo investigados. Segundo Long (1983, apud SOUZA, 2007), na observação participante, o observador decide participar das atividades que constituem o foco da pesquisa. Esta participação, mais as entrevistas são um procedimento metodológico característico dos estudos de cunho etnográfico (ERICKSON, 1992, apud SOUZA, 2007).

Por fim, sete pesquisas são estudos de caso (ALMEIDA, 2006; BUSMAYER, 2007; ALMEIDA, 2004; ALMEIDA, 2007; SOUZA, 2003; SOUZA, 2007; BRAGA, 2007). Para Leffa (2006, apud BUSMAYER, 2007), o estudo de caso é uma análise exaustiva a respeito de um pequeno grupo de participantes ou de apenas um participante. Num estudo de caso, recomenda-se descobrir tudo o que for possível a respeito do sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser de caráter fundamental para a pesquisa. Leffa (op. cit.) sugere que é necessário utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados porque não se investiga /um aspecto isoladamente. Pelo contrário, procura-se delinear todos os aspectos a respeito do caso, obtendo-se assim, a situação em sua íntegra. Para tanto, faz-se necessário empregar diferentes fontes de geração de dados.

Conclui-se, a partir destes resultados, que a grande maioria dos pesquisadores optou em fazer um estudo de caso, o que evidencia o uso de um número pequeno de participantes em cada uma delas. No estudo de Souza (2007), por exemplo, um dos

participantes é a própria pesquisadora⁶³ e um colega seu, estudante de LI. Além desta constatação, podemos inferir que, para conferir mais validade aos resultados obtidos, os pesquisadores procuraram fazer uso de diversos instrumentos de coleta de dados, fazendo a triangulação dos mesmos, ao mesmo tempo em que adotavam mais de uma metodologia, mas dando ênfase sempre à análise qualitativa em detrimento da quantitativa.

Depois de responder a segunda pergunta, passamos, finalmente, a responder a terceira e última pergunta de pesquisa a qual indagou: *“Quais são os contextos em que essas pesquisas foram realizadas e quem são seus participantes?”*

Com relação ao contexto das pesquisas, em seis estudos os participantes foram professores, sendo que em dois estudos foram professores de instituição privada de ensino de LI (BUSMAYER, 2007; ALMEIDA, 2007). Três deles foram professores de instituição pública (REIS, 2004; QUEIROZ, 2005; ALMEIDA, 2006) e em outro estudo (FLEISCHER, 2003), os participantes não são identificados, são professores de várias origens que participavam de um fórum de discussões *online*. Portanto, era um contexto virtual.

Em dez estudos, ou seja, na maioria deles, os participantes são estudantes, sendo que, em seis estudos, os participantes são alunos de universidades públicas. Em dois deles os participantes são alunos de graduação (BRAGA, 2007; SOUZA, 2003); sendo dois estudos com alunos de graduação matriculados em curso de inglês instrumental (ALMEIDA, 2004; SABADINI, 2007) e dois estudos com alunos universitários a nível de pós-graduação (SIQUEIRA, 2006; SOUZA, 2007). Do total de dez, quatro estudos foram feitos com alunos de escolas.

Um estudo contou com participantes de uma escola de LI com idades não definidas (BRAGA, 2004) e outro com alunos voluntários de 7^a e 8^a série (13-14 anos) de uma escola particular (OLIVEIRA, 2005) de MG. Dois estudos contaram com alunos de escola pública: um estudo (HATUGAI, 2006) com alunos de 5^a série (idade média de 11 anos) matriculados num curso extracurricular e outro com alunos de cursinho público pré-vestibular (PUDO, 2003) oferecido por uma ONG.

Somente um estudo não teve participantes (WISSMANN, 2005), pois os materiais analisados foram cursos online de inglês.

É provável que devido a um dos critérios de busca e seleção dos estudos que dizia que os mesmos deveriam ter sido realizados por pesquisadores de universidades públicas, a maior parte tem como participantes estudantes e professores destas instituições. Vale lembrar que teses e dissertações defendidas em universidades particulares foram excluídas. Observa-se também que apenas uma pesquisa (HATUGAI, 2006) foi feita com alunos de 5^a série, ou seja, alunos bem jovens na fase entre infância

⁶³ Como estudante de pós-graduação.

e adolescência que ainda estão aprendendo a lidar com as ferramentas do computador e da Internet, além da língua em questão. Constatamos também que apenas dois estudos: este de Hatugai e o de Oliveira (2005) contaram com a colaboração de estudantes de escola de ensino fundamental. Pode-se inferir tentativamente que há poucos estudos feitos em salas de aula de LI em escolas de ensino fundamental. Além disso, nestes dois estudos citados, os participantes foram voluntários que participavam de uma atividade extra na escola, ou seja, as duas pesquisas não ocorreram no contexto natural de seus participantes. Não são pesquisas intactas.

Em vista da análise dos resultados, passamos agora a algumas conclusões.

3. Conclusões

Esta síntese de pesquisa demonstrou que as principais questões abordadas pelos estudos aqui selecionados são: (i) ensino da leitura em LI mediada por computador; (ii) aprendizagem de LI em regime de *Tandem*; (iii) ensino de línguas via computador e Internet; (iv) motivação; (v) percepções de aprendizes de LI quanto ao uso do computador e Internet no ensino de línguas; (vi) a formação continuada de professores de línguas a distância; (vii) o papel do professor em um curso de LI mediado por computador; (viii) percepções de professores quanto ao uso do computador nas aulas de línguas e, por fim, (ix) proposta pedagógica de cursos online de LI na Internet.

A respeito das metodologias empregadas nestas pesquisas, foi observada a preferência por métodos qualitativos de coleta e análise dos dados. A maior parte dos estudos realizou coletas de dados através de questionários, diários e análises de interações através de *chats*/e-mails, ou seja, fazendo uso da APMC e SCMC. Os estudos que utilizaram análise quantitativa reportam resultados de análise estatística descritiva em números, não havendo análise estatística inferencial.

Com relação aos participantes das pesquisas, foi observado que na sua maior parte foram estudantes universitários de LI ou professores de universidades públicas, totalizando nove estudos nestes dois contextos. Os demais pesquisas – oito – foram realizadas em outros ambientes: instituição particular de ensino, escola pública, ONG, e até mesmo o ambiente virtual.

Os resultados dessa revisão demonstram que há uma aceitação, na área de ensino/aprendizagem de LI, dos recursos oferecidos pela tecnologia, pois (i) estes ajudam a aprimorar os processos de ensino/aprendizagem e (ii) oferecem novas oportunidades para aqueles aprendizes que não podem frequentar cursos presenciais. Os resultados demonstram também que, para avançar, a pesquisa sobre EALIMC deve expandir sua agenda de investigação para incorporar outros temas - como a contribuição das tarefas realizadas no computador para a aprendizagem de línguas - e outras metodologias de pesquisa, como as que permitem a realização de estudos longitudinais.

4. Sugestões para futuras pesquisas:

Como sugestões para futuras pesquisas, sugerimos conduzir pesquisas com crianças (10/9 anos ou menos) ou pré-adolescentes; conduzir mais pesquisas com alunos de ensino fundamental e médio, de escola pública ou particular, assim como alunos de cursos técnicos profissionalizantes; investigar a aprendizagem de participantes divididos em dois grupos diferentes fazendo atividades diferentes: um grupo de controle e um grupo experimental; analisar cursos gratuitos online de LI (pela Internet) mais atualizados ou recentes e sites com tarefas para crianças (5^a a 6^a série/10 a 13 anos ou menos).

Além disso, sugerimos também aplicar um software para o ensino de LI para alunos de ensino fundamental; investigar outros temas, como, por exemplo, a contribuição das tarefas realizadas no computador para a aprendizagem de LI; conduzir mais pesquisas quantitativas juntamente com qualitativas para dar mais credibilidade aos resultados e, finalmente, utilizar outras metodologias, como as que permitem a realização de estudos longitudinais.

5. Considerações finais

Hoje em dia, com a popularização dos microcomputadores e da Internet, fica mais fácil de se ter acesso a eles e as suas ferramentas. Conseqüentemente, usar o computador no ensino e aprendizagem de línguas também se tornou popular. Mas para que isto aconteça, é necessário começar a utilizá-la. E utilizá-la de forma significativa e centrada no aluno. Esperamos que esta síntese possa trazer contribuições que possam ajudar aprendizes de línguas em seus esforços de construção de conhecimento da língua e desenvolvimento da autonomia e incentive novas atividades e práticas que abarquem a integração das teorias de CALL com a aprendizagem de Línguas.

6. Referências:

ALMEIDA, D. C. **Do quadro de giz para a tela do computador: percepções de estudantes universitários sobre a utilização de tarefas online em um curso de inglês instrumental semi-presencial.** 2003. 152f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ALMEIDA, P. V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na teoria da atividade.** 2006. 259f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ALMEIDA, V. C. **Trilhando novos caminhos: professores rumo à implementação de CALL.** 2007. 120f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRAGA, J. C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação.** 2004. 152f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade.** 2007. 207f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BUSMAYER, S. M. **Fóruns de discussão online na formação contínua de professores de línguas: a perspectiva dos participantes.** 2007. 165f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CASTRO M.F.D.; ALVES L. A. The implementation and use of computers in education in Brazil: Niterói/Rio de Janeiro. **Computers & Education**, Orlando, v. 49, n. 4, p. 1378-1386, dez. 2007.

CHAPELLE, C.A. CALL: English as a second language. **Annual Review of Applied Linguistics**, Nova York, v. 16, p. 139-157, 1996.

CHAPELLE, C.A. CALL: Technology and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, Nova York, v. 27, p. 98-114, 2007.

FLEISCHER, E. **Uma análise da colaboração on-line entre professores de língua inglesa em ambiente de grupo eletrônico de discussão.** 2003. 96f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HATUGAI, M. R. **Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5ª série em escola pública: ensino de língua inglesa mediado pelo computador.** 2006. 154f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MOTA, M. B.; XHAF AJ, D.; CARDOSO, G. L. Literacy in Brazil: a systematic research synthesis of recent studies. **Fragmentos**, Florianópolis, (no prelo).

NORRIS, J.; ORTEGA, L. **Synthesizing research on language learning and teaching**. Philadelphia: John Benjamins, 2006, 350 p.

OLIVEIRA, S. M. G. P. **Motivação em um projeto de penpals via correio eletrônico na aula de inglês**: um estudo descritivo. 2005. 151f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PORDEUS, I. R. **A construção do ciberprofessor para o ensino de língua estrangeira**: qual a distância entre a teoria e a prática? 2004. 132f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PUDO, P. B. **Inclusão social e digital**: o uso da internet como complemento da aula presencial de LE. 2003. 215f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

QUEIROZ, E. S. C. **Contribuições do meio virtual para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês)**: (re)pensando o paradigma educacional. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

REIS, S. C. A dos. **Intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados**: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

SABADINI, T. C. C. **Um estudo sobre elaboração e avaliação de hipertextos pedagógicos para ensino de leitura em língua estrangeira**. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SIQUEIRA, D. C. A. **O uso de material hipertextual em um curso de leitura on-line**: foco na perspectiva do usuário. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em e-tandem via mensagens instantâneas**: um estudo de caso. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação

Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, R. A. de. **Aprendizagem de línguas em tandem**: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. 2003. 269f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

WISSMANN, L. D. M. **Propósitos educacionais no meio on line**: o caso dos cursos de inglês gratuitos. 2005. 147f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.