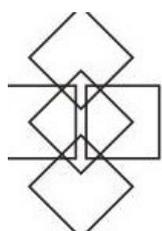


# Estudos Anglo Americanos

2014

Nº 41



**ABRAPUI**

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

**Estudos Anglo Americanos**

Nº 41 – 2014

**Diretoria da ABRAPUI****Presidente: Roseanne Rocha Tavares****Vice-Presidente: Ildiney Cavalcante****Tesoureiro: Sérgio Ifa****Secretário: Paulo Stella****Estudos Anglo Americanos****Editora- chefe**

Mailce Borges Mota

**Editores-executivos**

Anelise Reich Corseuil

Magali Sperling Beck

Celso Henrique Soufen Tumolo

**Conselho Consultivo**

Ângela B. Kleiman

Ana Lucia A. Gazolla

Anna M. G. Carmagnani

Cristina M. T. Stevens

Francis H. Aubert

José Roberto O'Shea

Kanavillil Rajagopalan

Laura P. Z. Izarra

Luiz Paulo da Moita Lopes

Maria Helena V. Abrahão

Marilda do Couto Cavalcante

Munira H. Mutran

Nelson Mitrano Neto

Peônia Viana Guedes

Sangra G. T. Vasconcelos

Sandra. R. G. de Almeida

Sigrid Renaux

Sonia Zyngier

Stela M. O. Tagnin

Vera Lúcia Menezes de O. Paiva

Vílso J. Leffa

**Revisora**

Paola da Cunha Nichele

**Secretária executiva**

Paola da Cunha Nichele

**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 0102-4906

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

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS/LE UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS.....</b>	<b>7</b>
<b>CHOICE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY BRAZILIAN EFLers: GENDER DIFFERENCES AND SOCIOCULTURAL FACTORS.....</b>	<b>35</b>
<b>IRONIA E PARÓDIA EM “THE BIRTHDAY OF THE INFANTA”, DE OSCAR WILDE.....</b>	<b>53</b>
<b><i>THE GROTESQUE FEMALE BODY IN THE PASSION OF NEW EVE AND THE BIGGEST MODERN WOMAN OF THE WORLD.....</i></b>	<b>82</b>
<b>DAVID FOSTER WALLACE E ROBERTO BOLANO: DOIS DISCURSOS EM BUSCA DO OUTRO.....</b>	<b>95</b>
<b>WORLD WAR II AND VIETNAM WAR IN POETRY: CHARLES SIMIC AND YUSEF KOMUNYAKAA AS EYEWITNESSES.....</b>	<b>111</b>
<b><i>AN AUTUMN WIND: THE ANCIENT AND THE CONTEMPORARY IN DEREK MAHON'S POETRY.....</i></b>	<b>126</b>

## APRESENTAÇÃO

O número 41 da *Revista Estudos Anglo-Americanos* apresenta dois artigos na área de Estudos Linguísticos, que contribuem para a reflexão sobre questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, e quatro artigos na área de Estudos Literários, os quais contemplam temáticas diversas sobre obras específicas das literaturas de língua inglesa.

Abrindo o primeiro bloco, o artigo intitulado “Atividades de Produção Oral em Livros Didáticos de Inglês/LE Utilizados em Escolas Públicas”, de Givanildo Silva Santos, Joara Martin Bergsleithner e Vânia Lúcia Menezes Torga, apresenta uma análise das atividades de produção oral de duas coleções de livros didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (LE), com o objetivo de compreender suas contribuições para um melhor desenvolvimento da habilidade oral no ensino de Inglês neste contexto.

Em seguida, o artigo de Tania Sailes, intitulado “Choice of Language Learning Strategies by Brazilian EFLers: Gender Differences and Sociocultural Factors”, partindo de estudos interculturais sobre as diferenças entre o comportamento linguístico de homens e mulheres, examina a escolha de estratégias de aprendizagem de ELE por 128 aprendizes do sexo masculino e 186 do sexo feminino matriculados em três cursos de inglês no sudeste do Brasil, fazendo uso do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas.

Abrindo o segundo bloco de artigos deste número, o qual tem como foco os Estudos Literários, encontra-se o estudo “Ironia e paródia em “The Birthday of the Infanta” de Oscar Wilde”, de Caio Antônio de Medeiros Nóbrega Nunes Gomes e Genilda Azerêdo. Neste artigo, os autores buscam discutir o uso da metaficção, principalmente através da paródia e da ironia, a fim de demonstrar de que forma o conto de Wilde subverte a tradição narrativa de contos de fada.

Já Mariane Cechinel Gonçalves e Susana B. Funck, no artigo “The Grotesque Female Body in *The Passion of New Eve* and *The Biggest Modern Woman of the World*”, discutem de que forma o uso do grotesco em romances escritos por mulheres no final do século XX possibilita um desafio às representações tradicionais do corpo feminino. Apoiando-se na teorização feita por Mikhail Bakhtin e Mary Russo, as autoras analisam o uso do grotesco nestas obras de Angela Carter e Susan Swan.

O artigo “David Foster Wallace e Roberto Bolaño: Dois Discursos em Busca do Outro”, de Raquel Parrine, procura colocar em diálogo discursos proferidos por Wallace e Bolaño, já que identifica uma preocupação em comum entre tais autores: a atenção à experiência do Outro. Ao

analisar trechos específicos destes discursos, Parrine demonstra de que forma os autores relacionam literatura e alteridade.

A partir das relações entre poesia e história, Ketlyn Mara Rosa e Janaina Mirian Rosa analisam as obras de dois poetas Norte-Americanos no artigo “World War II and Vietnam War in Poetry: Charles Simic and Yusef Komunyakaa as Eyewitnesses”. Levando em consideração o fato de que tanto Simic quanto Komunyakaa foram expostos a experiências traumáticas de guerra, as autoras apresentam uma leitura das obras destes autores enquanto testemunho da experiência de guerra.

Poesia é também o foco do artigo “*An Autumn Wind: The Ancient and the Contemporary in Derek Mahon’s poetry*”, de Viviane Carvalho da Annuniação. Neste estudo, a autora apresenta uma leitura sobre as dicotomias sociais da vida contemporânea presentes na obra de Mahon. Considerando o fato de que Mahon é um dos grandes nomes da poesia irlandesa na atualidade, Annuniação discute de que forma sua poesia elabora um diálogo entre estilos de vida antigos e contemporâneos.

Tendo em vista a variedade de temáticas aqui apresentadas, estamos certos de que este presente número da *Revista de Estudos Anglo-Americanos* traz valiosa contribuição aos Estudos Linguísticos e Literários. Desejamos a todos uma boa leitura.

## **Os Editores**

## ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS/LE UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

Givanildo Silva Santos

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

Joara Martin Bergsleithner

*Universidade de Brasília*

Vânia Lúcia Menezes Torga

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar as Atividades de Produções Oral (APO) que compõem duas coleções de Livro Didático (LD) de inglês como Língua Estrangeira (LE), intitulados *English for All* e *Globetrekker*, inseridas nos últimos anos na escola pública nacional, através do PNLD (2012), tendo como meta principal verificar que tipos de atividades orais compõem as duas coleções, a fim de se perceber se as coleções poderiam contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade oral no ensino de língua inglesa (LI). Para tanto, este estudo embasou-se no diagrama de Littlewood (2004), o qual apresenta um *continuum* com diferentes estilos de aprendizagem a partir do *Foco nas Formas* até o *Foco no significado*, no qual foi possível classificar os tipos de APO presentes nas duas coleções. Para um melhor embasamento do estudo, tomaram-se como referenciais teóricos autores que discutem o LD (LAJOLO, 1996; CORACINE, 1999; PNLD, 2012), a habilidade oral (BERGSLEITHNER, 2009. PENNY, 1991) e a Abordagem Baseada em Tarefas (PRAHBU, 1987; ELLIS, 2003; WILLIS, 1996), dentre outros. Os resultados mostram que uma das coleções apresenta atividades orais com o foco de instrução na forma, que se caracterizaram como tarefas comunicativas, que conduzem os aprendizes a usar a língua explorando mais o significado, sem desprezar os aspectos formais da mesma. Portanto, essa coleção proporciona oportunidades para os aprendizes obterem um melhor desenvolvimento da habilidade oral em LE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; língua estrangeira; língua inglesa; atividades e tarefas de produção oral.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze oral production activities and tasks that are found in two English as a Foreign Language (EFL) textbooks, entitled *English for All and Globetrekker*, which have been introduced in recent years to national public schools by Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012). The goal of this paper is to verify the types of oral production activities/tasks that make up the two collections in order to determine if the two collections could lead to the development of better oral skill in English as a Foreign Language. The main theoretical support of this study was established by Littlewood (2004) in which he presents a *continuum* with different learning styles from *Focus on Form* to *Focus on Meaning*. Through this *continuum* it was possible to classify the types of oral production activities found in both collections. To serve as a better basis for the study, the theoretical framework was based on authors who discuss the textbook (LAJOLO, 1996; CORACINE, 1999; PNLD, 2012), the oral skill (BERGSLEITHNER, 2009. PENNY, 1991) and the Task-based Approach (PRAHBU, 1987; ELLIS, 2003; WILLIS, 1996) as additional authors. The results show that one of the collections presented oral production activities through *Focus on Form instruction*. These oral activities were mostly characterized as communicative tasks that lead the learners to use the language more closely without neglecting the

aspect of languages forms. Therefore, this collection offers a greater chance for learners to have a stronger oral skill development in the English Language.

**KEYWORDS:** Textbook; foreign language; English language; oral production activities and tasks.

## 1. Introdução

O domínio de uma Língua Estrangeira (LE) é um fator que dá possibilidade aos falantes de se expressarem e serem compreendidos dentro dos mais diversos contextos, seja no ambiente de trabalho, na comunidade, na escola, entre outros. No entanto, dominar uma LE não é algo tão simples, pois a aprendizagem de uma LE abrange diferentes habilidades linguísticas que, muitas vezes, se tornam um desafio para o aprendiz.

As quatro habilidades linguísticas, *falar, ouvir, ler e escrever*, conhecidas, respectivamente, em inglês como *speaking, listening, reading e writing*, constituem parte do ensino/aprendizagem de uma LE. No entanto, percebe-se uma forte ideia por parte dos aprendizes de que dominar uma LE significa estar apto a “falar” essa língua, como se a habilidade tivesse um status privilegiado em detrimento das outras. Assim, parece haver um maior desejo por parte de muitos aprendizes em dominar a habilidade oral no processo de aprendizagem de uma LE, pois muitos deles atribuem uma importância maior ao desenvolvimento desta habilidade linguística do que às habilidades de ler, escrever e ouvir (BERGSLEITHNER, 2009).

O processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil, especificamente no contexto da escola pública, há algum tempo vem passando por várias transformações. O trabalho com a LI em sala de aula sempre foi questionado por professores de LE devido a diversos problemas, tais como, falta de material didático, poucas aulas de LE, e, muitas vezes, pouca ou quase nenhuma oportunidade de interação com nativos usando a LE (CLAUDINO, 2005; LAJOLO, 1996; PAIVA, 2012; SOUZA, 2012, XAVIER, 2006).

Dentre os fatores que comprometem o ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas do Brasil, é o livro didático público de inglês (LD doravante) que tem ganhado certa atenção nos

últimos anos por parte do Ministério da Educação (MEC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais são responsáveis pela avaliação dos LD(s) que chegarão às escolas.

Os LD(s) que são fornecidos para as escolas públicas de todo o país passam por um processo avaliativo que deve estar de acordo com os critérios de avaliação previamente estabelecidos pelo MEC e, posteriormente, pelo PNLD em termos de conceitos, coerência teórico-metodológica no conteúdo e nas atividades que compõem os LD(s) e, também, contribuição para a cidadania. Em última instância, amostras dos LD(s) são enviadas às escolas para que os professores avaliem e selecionem os LD(s) que acreditam serem os mais adequados/apropriados para a realidade da unidade escolar onde estes atuam. Uma vez selecionados os LD(s), eles farão parte do processo de ensino/aprendizagem de LI sendo, portanto, o principal recurso didático da escola.

É fato que o LD exerce uma forte influência no processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina. O seu uso se faz presente há muito tempo na educação básica da rede pública, contemplando muitas disciplinas que compõem a sua estrutura curricular. No entanto, no contexto da escola pública, a inserção dos LD(s) de LI gratuitos é um fato muito recente, considerando que teve início no ano de 2011 para o segmento do ensino fundamental e somente em 2012 para o ensino médio (PNLD, 2012), o que pode ser considerado um ponto positivo nesse processo.

É pertinente pontuar que muitas pesquisas têm sido conduzidas no Brasil sobre o LD de LI, mas a grande maioria tem como foco certos aspectos gramaticais e algumas habilidades linguísticas que sempre foram privilegiadas no cenário da rede pública de ensino, a saber: a leitura e a escrita. Esse fato está intimamente ligado às propostas para o ensino de línguas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tempos atrás priorizavam tais habilidades em detrimento das habilidades de *speaking* (produção oral) e de *listening* (compreensão oral).

As habilidades *falar* e *ouvir* sempre tiveram pouca visibilidade no contexto da escola pública, principalmente a produção oral, que mesmo sendo almejada por muitos aprendizes, não

tinha muita atenção por parte dos documentos que regiam o ensino de línguas estrangeiras no país (DOURADO, 2008). Entretanto, nos últimos anos, esse quadro parece ter mudado. Além disso, com a inserção dos LD(s) para a área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* do componente curricular *Língua Estrangeira Moderna*, parece haver uma preocupação em melhorar o ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Os LD(s) de LI como LE para o segmento Ensino Médio tornam-se hoje ferramentas importantes para o ensino/aprendizagem de inglês e são compostos de uma série de conteúdos e atividades que poderão auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de competência na LI de maneira mais eficiente. As atividades contidas nos LD(s) têm por objetivo levar o aprendiz a praticar a língua alvo a fim de aprender essa língua para poder usá-la nos mais variados contextos (PNLD, 2012). Além disso, elas geralmente propõe trabalhar as quatro habilidades linguísticas mencionadas anteriormente, sejam elas integradas ou isoladas. Dessa forma, considerando o interesse do aprendiz em desenvolver a habilidade oral em LI, e que muitas vezes essa oportunidade só é acessível através do suporte LD, torna-se relevante desenvolver uma análise das atividades de produção oral (APO doravante).

Para isto, toma-se como suporte teórico principal, no presente estudo, o diagrama proposto por Littlewood (2004), no qual o teórico estabelece um *continuum* com diferentes tipos de aprendizagens, partindo do *foco nas formas* para o *foco no significado*. A partir deste *continuum* é possível analisar as APO de acordo com suas características e propostas para o desenvolvimento da habilidade oral.

No que se refere às concepções sobre LD, tem-se como principais fundamentações teóricas Lajolo (1996), Coracini (1999) e o próprio PNLD (2012), bem como outros teóricos que discutem o LD como suporte para o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, aborda-se a Aprendizagem Baseada em Tarefas tendo como referências Prahbu (1987), Ellis (2003), Willis (1996) entre outros

autores. Além disso, aborda-se também a concepção de tarefas enquanto uma atividade que se diferencia de exercícios e, para tal explanação, utiliza-se as referências básicas de Branden (2006) e Ellis (2003).

### **1.1. O livro didático**

Antes de levantar qualquer discussão é preciso esclarecer que o conjunto de materiais envolvidos nas atividades da escola pode ser considerado material escolar, isto é, qualquer objeto que o professor utilize, desde um pincel/caneta, piloto até um aparelho de *datashow*, se constitui material escolar (LAJOLO, 1996).

Para Bandeira (2011, p. 14), o “material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Em outras palavras, o material que o professor utiliza em sala de aula como forma de guia ou instrução para a realização de uma aula, por exemplo, constitui material didático.

Em meio a esses materiais escolares, encontra-se o LD, que, assim como a invenção de qualquer outra tecnologia, também passou por um longo processo de criação e recriação até chegar aos livros como conhecemos hoje. No entanto, no Brasil, o LD não possui uma história própria, mas sim, uma sequência de decretos, leis e medidas elaboradas a partir de 1930 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Desse modo, faz-se pertinente tecer algumas considerações que giram em torno do LD a fim de entendermos o motivo pelo qual certos livros são nomeados de didáticos.

O termo “didático” será concebido, aqui, como o que é “próprio para instruir”, abrangendo um “conjunto de meios, técnicas e procedimentos que concorrem para a apropriação, por um sujeito determinado, de elementos novos de todas as ordens” (MARTINEZ, 2009, p. 9). Entende-se, assim, que didático é aquilo que tem como função básica viabilizar a instrução, com vistas a se trabalhar um aspecto específico dentro de um determinado contexto, isto é, ensinar.

Conforme Lajolo (1996, p. 4), “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Desse modo, pode-se dizer que a importância do LD está no fato de que muitas vezes ele será a maior ou até mesmo a única ferramenta de ensino e aprendizagem. Lima (2011, p.124) corrobora essa ideia quando afirma que “O LD é importante, pois, muitas vezes, define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas a serem utilizadas pelo professor”.

O LD, dessa forma, constitui uma ferramenta básica para o processo de ensino/aprendizagem, como salienta Claudino (2005),

[...] não raras vezes ele [o livro didático] é a única fonte de informação para alunos ou, até mesmo, para professores, assumindo um status privilegiado perante as outras ferramentas de ensino. Ele determina o que vai ser ensinado e de que forma o será e, assim, sua perspectiva de ensino/aprendizagem será necessariamente constitutiva do ensino de sala de aula (p.10).

Nesse sentido, Lajolo (1996) pontua que o LD torna-se um instrumento relevante para o ensino/aprendizagem de línguas, e mesmo que não seja o único material utilizado por professores e alunos, ele pode ser crucial para a aprendizagem. A autora salienta também que,

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem novos conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere (p.5).

De acordo com Xavier e Souza (2008), o LD funciona como um guia para o professor que utiliza esse instrumento na sua atuação e dos alunos em sala de aula. O LD determina o conteúdo de ensino e as habilidades linguísticas a serem priorizadas, porém, isso não significa que o professor

não deva questionar o material que venha a ser adotado por ele.

Seguindo essa linha de pensamento, Coracini (1999) traça uma discussão acerca das críticas em torno de livro didático, principalmente com o surgimento da abordagem comunicativa. A autora (op. cit.) revela que com a chegada da abordagem comunicativa, o LD foi criticado por professores de LE, pois constituiria um material artificial, pouco comunicativo que limitava a criatividade do professor.

Percebe-se, dessa forma, que a ausência ou presença do LD na evolução do ensino/aprendizagem de LE dividiu o uso do LD em dois grupos: aqueles que sentiam a necessidade de se trabalhar com um LD, pois esse aspecto poderia auxiliar no desenvolvimento do ensino/aprendizagem, e aqueles que se posicionavam contra a adoção de um único material. Essa resistência ao LD é possível de ser explicada, como demonstra Coracini (2009), pela forte influência que a abordagem comunicativa exerceu no processo de ensino/aprendizagem de línguas, pois, essa abordagem, a princípio, era contrária ao estudo de línguas sob a perspectiva gramatical.

Dessa forma, é possível considerar que os LD(s), bem como outros materiais didáticos, constituem-se ferramentas que dão suporte ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE, que mesmo, muitas vezes, sendo definidores do que se ensina e o que se aprende, exercem uma forte influência para o ensino e aprendizagem da LI/LE em muitas escolas públicas do Brasil.

## **1.2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o LD de Língua Inglesa**

A avaliação dos LD(s) para o ensino nas escolas públicas no Brasil é realizada pelo Ministério da Educação (MEC), que também é responsável pela aprovação dos LD(s) que serão distribuídos para as escolas públicas. A distribuição é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tem como objetivo principal auxiliar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino. (PNLD, 2012).

Até o ano de 2010, o PNLD distribuía LD(s) de quase todas as disciplinas para o segmento

do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, porém, no que se refere à LE, aqui especificamente a LI, só recentemente foi inserido do contexto da Escola Pública, tanto do Ensino Fundamental em 2011, quanto do Ensino Médio em 2012. Como revela o próprio guia do PNLD (2012),

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras acompanham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica (p. 9).

Observa-se assim que, a inserção do LD de LI no Ensino Médio da rede pública pode ser considerada um ganho para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de LE. No entanto, é preciso considerar que mesmo este fato sendo um ponto positivo, não significa que o trabalho com o LD de LI seja totalmente eficaz para o ensino/aprendizagem desta LE. Desse modo, é relevante lançar um olhar crítico sobre o que esse material didático contém e como ele se estrutura.

É válido ressaltar que antes de chegarem às escolas, os LD(s) passam por um processo criterioso de avaliação como aponta o Guia do PNLD (2012):

A avaliação das obras foi constituída por um longo e criterioso processo de trabalho avaliativo realizado por colegas professores da educação básica e de ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país (p. 9).

Nesse contexto, as obras selecionadas deveriam atender a uma série de preceitos estabelecidos pelo edital PNLD (2012), tais como: seleção de textos verbais e não verbais, sistematização dos conhecimentos linguísticos, preocupação com a produção escrita e oral, uso estético da linguagem, entre outros. Percebe-se assim que os LD(s) avaliados e selecionados devem

conter diversos aspectos da linguagem. Além disso, os LD(s) devem se preocupar também com a produção escrita e oral.

Conforme Paiva (2009, p.18), “Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita”. Com esse pensamento, muitos LD(s) traziam o foco em aspectos gramaticais, isto é, os LD(s) abordavam aspectos relacionados às formas em detrimento das questões referentes ao contexto, ao significado.

Nessa perspectiva, muitos LD(s) para o ensino de LI como LE traziam exercícios mecanizados, que levavam o aprendiz a uma prática mecânica da língua, como decorar vocabulário e expressões, por exemplo. Em outras palavras, havia forte presença de exercícios de gramática descontextualizados.

Somente por volta da década de 1980, os LD(s) de inglês passaram a ser mais elaborados, com ilustrações coloridas, alguns com a versão do professor indicando a metodologia que deveria ser empregada, por exemplo. Observa-se, dessa forma, que os LD(s) para o ensino de LI passaram por um processo de evolução e reformulação. Muitos traziam uma determinada abordagem ou método de acordo com o contexto da época, outros buscavam apresentar propostas para além dos métodos tradicionais. De acordo com Paiva (2009):

O professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos filiados em abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural, e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois conceitos de língua disputam a preferência dos professores – língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação (p. 28).

Dentro desse contexto, é possível inferir que os LD(s) de LI podem apresentar diferentes abordagens, ou muitas vezes integrar as diversas abordagens a fim de se trabalhar um aspecto

específico da LI. De qualquer forma, a forte presença do LD no processo de ensino/aprendizagem é um aspecto que sempre estará sendo discutido, pois influencia a maneira como professores ensinam e alunos aprendem.

Outros pesquisadores, como por exemplo, Xavier e Urió (2006) argumentam que o LD de inglês bem como outros livros de LE podem influenciar os professores no conteúdo que será ensinado, nas atividades que serão propostas, nas habilidades linguísticas e nos objetivos de aprendizagem. Em outras palavras, no processo de ensino e aprendizagem, o LD em sala de aula pode se caracterizar como uma ferramenta que prediz o quê e como o professor pode trabalhar em sala de aula.

## **2. Uma abordagem baseada em tarefas: tarefas *versus* exercícios**

Na década de 1970 houve uma forte reação às abordagens de ensino de língua tradicionais por parte de estudiosos do ensino de línguas. O ensino e aprendizagem com foco na gramática eram questionados por estudiosos, pesquisadores, educadores, pois já se discutia que dominar a habilidade linguística estava para além da competência gramatical (RICHARDS, 2006). Naquele contexto, se iniciou o Movimento Comunicativo na Europa com o linguista aplicado David Wilkins. Esse movimento propôs trabalhar a competência comunicativa com foco no uso comunicativo da língua, e não mais em aspectos gramaticais de forma isolada. Desse modo, o Ensino Comunicativo da Língua (doravante ECL) começou a ser discutido e estruturado. (RICHARDS, 2006).

Em outras palavras, ao conceber o ensino/aprendizagem para a comunicação, o que é mais importante é a função comunicativa que as pessoas desempenhavam. Nesse sentido, nos fins dos anos 1980 surgiu a abordagem de ensino baseada em tarefas a fim de promover o ensino de línguas, enfatizando mais o significado do que as formas, uma vez que “a forma inibia o aprendizado de línguas” (PRAHBU, 1987 apud WILLIS; WILLIS, 2001, p. 175). A Abordagem de Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), conhecida como *Task Based Language Learning* (TBLL) ou *Task*

*Based Language Teaching* (TBLT), está voltada para a realização de tarefas nas quais o aprendiz participa do processo de produção da língua, como por exemplo, na produção da sua fala.

De acordo com Ellis (2003), essa abordagem “procura engajar os aprendizes no uso da língua de forma autêntica, através da realização de uma série de tarefas” (p.12)<sup>1</sup>. Com essa concepção foi que pesquisadores começaram a propor atividades com foco mais no significado do que na forma, nomeando-as de tarefas. No entanto, a definição de tarefa mostra-se de forma variada e tem sido proposta por vários autores.

Segundo Willis (1996), a tarefa constitui uma atividade “na qual a língua alvo é usada pelo aprendiz para um objetivo comunicativo a fim de se obter um resultado” (p.23). Conforme Bygate, Skehan e Swain (2001), a tarefa é “uma atividade que requer ao aprendiz fazer o uso da língua, com ênfase no significado, para alcançar um objetivo” (p.11).

Nesse mesmo sentido, Penny (1991) afirma que:

[...] a tarefa é essencialmente destinada a objetivos: ela requer que o grupo, ou par, alcance um objetivo que é geralmente expressado por um resultado observável, como breves notas ou listas, reorganização de itens desordenados, desenho, um sumário falado. Este resultado deveria ser atingível somente através da interação entre os participantes (p.123-124).<sup>2</sup>

A concepção de Ellis (2003) acerca da tarefa se apresenta como um plano de trabalho no qual os aprendizes utilizam a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado com o foco principal no significado. Já para Scaramucci (1995, p. 4-5), o termo “tarefa” é usado em Linguística Aplicada como uma atividade de ensino que tem o propósito comunicativo através do uso da linguagem que se assemelha com a vida real, como escrever uma carta solicitando informações, por exemplo.

---

1. (ELLIS, 2003, tradução nossa).

2. (PENNY, 1991, tradução nossa).

Ellis (2003), baseado em Wright (1987) e Nunan (1989), aponta cinco características para o *design* de uma tarefa, sendo elas: *goal* (objetivo geral), *input* (insumo linguístico), *conditions* (condições), *procedures* (procedimentos) e *predicted outcomes* (resultados previstos – produto e processo).

*Goal* (objetivo geral) se refere tanto às competências comunicativas (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) quanto às habilidades linguísticas, bem como ao modo retórico (descrição, argumento, direções etc.) que as tarefas são destinadas a obter. *Input* (insumo linguístico) está relacionado às informações verbais e não verbais fornecidas pela tarefa. *Conditions* (condições) dizem respeito à maneira que a informação é apresentada ou usada, por exemplo, convergindo versus divergindo. *Procedures* (procedimentos) podem ser entendidos como o modo como as tarefas devem ser executadas, em pares ou em grupos, por exemplo. Já *predicted outcomes* (resultados previstos) apresentam dois aspectos: o produto, que resulta da conclusão da tarefa, e o processo, que se refere aos processos linguísticos e cognitivos usados pelo aprendiz para realizar a tarefa, como compartilhar informações e experiências, por exemplo.

Nesse sentido, é interessante sublinhar que as tarefas podem apresentar diferentes tipos e características próprias que se diferenciam de exercícios tradicionais. Conforme a classificação proposta por Willis (1996), “todos os tipos de tarefas podem envolver a leitura bem como a fala e muitas levam naturalmente para a fase escrita” (p. 26). A autora, dessa forma, classifica os tipos de tarefas em seis: listar, ordenar e organizar, comparar, resolver um problema, compartilhar experiências pessoais e as tarefas criativas.

Outro ponto importante a ser discutido se refere à tarefa em contraste com o exercício. Conforme Ellis (2003), “‘tarefas’ são atividades que exigem uso da língua com foco principalmente no sentido. Em contraste, ‘exercícios’ são atividades que exigem o uso da língua com foco principalmente na forma” (p.3). Nessa linha de pensamento, Branden (2006), também traça uma

discussão em relação às diferenças entre tarefas e exercícios. Segundo o autor (op. cit.),

As tarefas diferem dos exercícios no sentido de que os aprendizes não têm que provar que eles sabem perfeitamente como aplicar um procedimento específico ou podem (re)produzir fatos de conhecimento. As tarefas são desenhadas, antes de mais nada, para criar um ambiente no qual os aprendizes são permitidos a experimentar a linguagem (p.102-103).<sup>3</sup>

Souza (2012) diferencia as tarefas dos exercícios salientando que elas têm produtos a serem alcançados e não apenas objetos como uma resposta certa ou errada, mas sim “objetos socioculturais mais amplos, tais como, por exemplo, uma carta para uma empresa, instruções para que algo seja feito, a apresentação de uma localidade, uma página para a internet” (p.157).

Nesse sentido, uma tarefa apresenta em si um caráter mais comunicativo, e conforme Nunan (1989), uma tarefa comunicativa é entendida como “[...] uma parte do trabalho da sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma (p. 10).<sup>4</sup>

Dessa forma, as tarefas constituem uma inovação para o ensino/aprendizagem de línguas, pois seu foco está no significado e não nas formas gramaticais, isto é, elas envolvem principalmente aspectos relacionados ao significado, à comunicação autêntica, não desprezando as formas linguísticas, pois estas também são trabalhadas nas tarefas, porém sempre engajadas em situações onde o significado prevalece.

### **3. Metodologia**

O presente estudo conduz uma pesquisa qualitativa tendo como objetivo principal verificar os tipos de APO que compõem as duas coleções, a fim de se perceber qual das duas coleções poderia contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade oral em LI como LE. Os critérios

---

3. (BRANDEN, 2006, tradução nossa).

4. (NUNAN, 1989, tradução nossa).

para a seleção das coleções estipulados para esta pesquisa foram traçados, primeiramente, a partir da disponibilidade da coleção junto à editora.

De posse das coleções, observaram-se os tipos de atividades que compõem os LD(s), se eram atividades de produção oral, produção escrita, compreensão oral e leitura. Para a presente pesquisa, interessavam somente as atividades de produção oral (APO), uma vez que esse é o foco principal do estudo. Dessa forma, as coleções que fizeram parte deste estudo foram: *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010), e a coleção *Globetrekker* (COSTA, 2010), ambas compostas de três volumes, sendo que cada volume contém um CD de áudio.

Após a seleção das APO, foi necessário quantificá-las e, posteriormente, classificá-las de acordo com os tipos de APO, tendo por base o diagrama de Littlewood (2004) que será explanado detalhadamente a seguir.

### **3.1. O diagrama de Littlewood e as atividades de aprendizagem: o modelo teórico adotado para este estudo**

Antes de trazer a discussão a respeito do Diagrama do Littlewood (2004) e das atividades de aprendizagem é essencial que se discorra aqui, mesmo que de forma sucinta, sobre os tipos de instrução que se fazem presente no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, pois esses estão intimamente ligados ao diagrama estabelecido por Littlewood (op. cit), na medida em que são concebidos como critérios para a classificação das atividades de aprendizagem.

Long e Robinson (1998) apresentam três tipos de instrução: Foco no Significado (*Focus on Meaning*), Foco nas Formas (*Focus on FormS*) e Foco na Forma (*Focus on Form*). No primeiro tipo de instrução, tem-se o Foco no significado (*Focus on meaning*), o qual está voltado para a comunicação sem se preocupar com as formas utilizadas para veicular a informação. Desse tipo de instrução fazem parte, por exemplo, a Imersão e a Abordagem Natural, uma vez que não permite a influência da gramática no processo de ensino/aprendizagem.

O Foco na Forma (*Focus on Form*), por outro lado, é definido por Ellis (2003) como “o processo cognitivo pelo qual os aprendizes se atentam para a forma quando compreendendo e produzindo mensagens comunicativas” (p.342). O autor (op. cit.) cita Michael Long (1998), afirmando que esse pesquisador usa esse termo teórico para se referir à instrução na qual os aprendizes atentam-se para a forma, durante o processo de aprendizagem, focando principalmente no conteúdo da mensagem. Em outras palavras, o *Foco na Forma* busca trabalhar forma e significado simultaneamente.

No que se refere ao Foco nas Formas (*Focus on FormS*), a ênfase nesse tipo de instrução está voltada para as estruturas linguísticas. Segundo Sheen (2002), esse tipo de instrução baseia-se em três estágios: 1) fornecer a compreensão da gramática por meio de uma variedade de significados; 2) usar exercícios que implicam o uso da gramática para compreensão e produção da língua alvo; 3) promover frequentes oportunidades de uso da gramática com o objetivo de promover o automatismo e a precisão gramatical.

Considerando a discussão acerca das instruções de ensino, é pertinente abordar a questão dos estudos conduzidos por Littlewood (2004), dentro do campo da Abordagem Baseada em Tarefas. Nesse contexto, Littlewood (2004) esboçou um diagrama que mostra um *continuum*<sup>5</sup>, que começa com o foco nas formas e termina com o foco no significado, sendo que no meio deste contínuo existe uma relação entre Foco nas Formas e Foco no Significado, o que se pode chamar de Foco na Forma, sendo este, o tipo de instrução que também se faz presente na Abordagem Baseada em Tarefas.

Sob essa mesma ótica, Littlewood (2004) adota a concepção de foco nas formas como apontada por Long (1998) para estabelecer o *continuum* no diagrama. No entanto, o digrama

---

5. O termo em latim *Continuum* será preservado aqui para não descaracterizar o diagrama estabelecido por Littlewood, mas não se diferencia da concepção da palavra em português “contínuo”.

estabelecido por Littlewood (2004) não atribui a instrução Foco no Significado como parte da Abordagem Natural, como revela Long (1998), mas como uma característica principal de tarefas. Assim, o autor (op.cit.) apresenta diagrama a seguir, classificando cinco seções que apresentam vários tipos de atividades de aprendizagem: (1) aprendizagem não comunicativa, (2) prática pré-comunicativa da língua, (3) prática comunicativa da língua, (4) comunicação estruturada e (5) comunicação autêntica, como mostra a figura a seguir:

**Figura 1. O *continuum* de foco nas formas para o foco no significado**

Fonte: LITTLEWOOD (2004, p. 322).

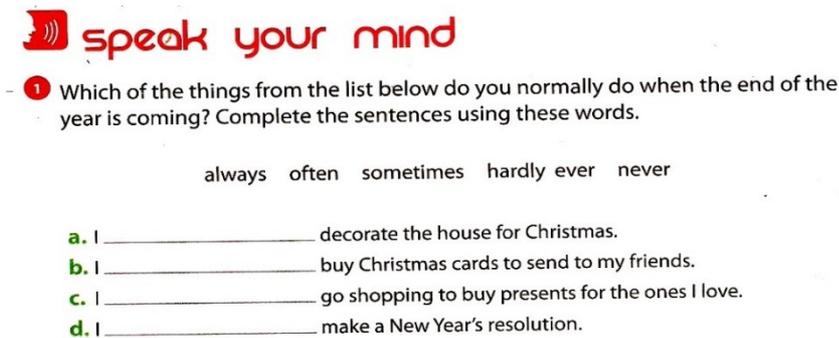
Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice	Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
'Exercises'	←	(Ellis)	→	'Tasks'	
'Enabling tasks'	←	(Estaire and Zanon)	→	'Communicative tasks'	

Por meio do diagrama, Littlewood (2004) demonstra que, a partir da Prática comunicativa da língua (*communicative language practice*) em direção ao lado direito do diagrama, estabelece-se o que se considera como tarefas, como propõe Ellis (2003). Movendo para o lado esquerdo do diagrama, a partir da aprendizagem Prática pré-comunicativa da língua (*Pre-communicative language practice*), observam-se os tipos de aprendizagem tendo por base o Foco nas Formas. Em outras palavras, a Aprendizagem não-comunicativa e a Prática pré-comunicativa da língua estão voltadas para o foco nas formas, enquanto a Prática comunicativa da língua, Comunicação estruturada e a Comunicação autêntica estão ligadas ao Foco na Forma, isto é, o que prevalece nesse

tipo de instrução é o trabalho com o significado, mas sem desprezar as formas gramaticais, porém, estas são imprevisíveis.

Com base na Figura 1, a aprendizagem não comunicativa se caracteriza com um forte foco nas formas. Em outras palavras, as atividades desse tipo envolvem principalmente aspectos gramaticais descontextualizados. Assim, mesmo se os aprendizes não entenderem a questão ou o estímulo, eles poderão responder da forma correta. Essa categoria inclui exercícios de substituição, exercícios gramaticais descontextualizados e exercícios de pronúncia, por exemplo, (LITTLEWOOD, 2004, p. 322). Esse tipo de atividade de aprendizagem pode ser visualizado a seguir:

**Figura 2: Exemplo de Atividade Não-comunicativa (Tipo 1)**



The image shows a worksheet titled "speak your mind" with a red speaker icon. Below the title is a numbered instruction: "1 Which of the things from the list below do you normally do when the end of the year is coming? Complete the sentences using these words." A list of adverbs is provided: "always often sometimes hardly ever never". Below this are four numbered sentences to be completed: "a. I \_\_\_\_\_ decorate the house for Christmas.", "b. I \_\_\_\_\_ buy Christmas cards to send to my friends.", "c. I \_\_\_\_\_ go shopping to buy presents for the ones I love.", and "d. I \_\_\_\_\_ make a New Year's resolution."

Fonte: Livro *Globetrekker*, Volume 1, (COSTA, 2010, p.156).

No exemplo mostrado anteriormente, é possível perceber que o foco do aprendiz deve-se voltar totalmente para as formas gramaticais. Nesse caso, completar as sentenças com os advérbios conduz a um resultado puramente gramatical sem nenhum propósito comunicativo. Já a Prática Pré-comunicativa da língua também enfatiza as características estruturais da língua, mas conduz ao significado. As atividades desse tipo tendem a limitar as respostas dos aprendizes, porém é possível haver mais de uma forma correta nas respostas. Como apontam Chang e Lee (2011), nesse tipo de atividade, “os professores deveriam sempre saber o que os aprendizes vão dizer por que não haverá novas informações” (p.146). Um exemplo, como pode ser visualizado a seguir, é o

tipo de atividade de pergunta-e-resposta, na qual o professor faz uma pergunta aos aprendizes e, para que eles possam responder, eles devem prestar atenção ao significado das palavras (LITTLEWOOD, 2004, p. 322).

**Figura 3: Exemplo de atividade de Prática Pré-comunicativa (Tipo 2)**

**4.** Ask questions and answer, using the words from the box:

*Terminada a atividade, peça aos alunos que troquem os livros em duplas e verifiquem se anotaram as mesmas respostas.*

English	soda	book
TV	volleyball	hot dog

**a.** he/ read  
 Q.: *What is he doing?*  
 A.: *He's reading a book.*

**b.** Sheila/ study  
 Q.: *What is Sheila doing?*  
 A.: *She's studying English.*

**c.** George/ eat  
 Q.: *What is George doing?*  
 A.: *He's eating a hot dog.*

**d.** you/ drink  
 Q.: *What are you doing?*  
 A.: *I'm drinking soda.*

**e.** Julia/ play  
 Q.: *What is Julia doing?*  
 A.: *She's playing volleyball.*

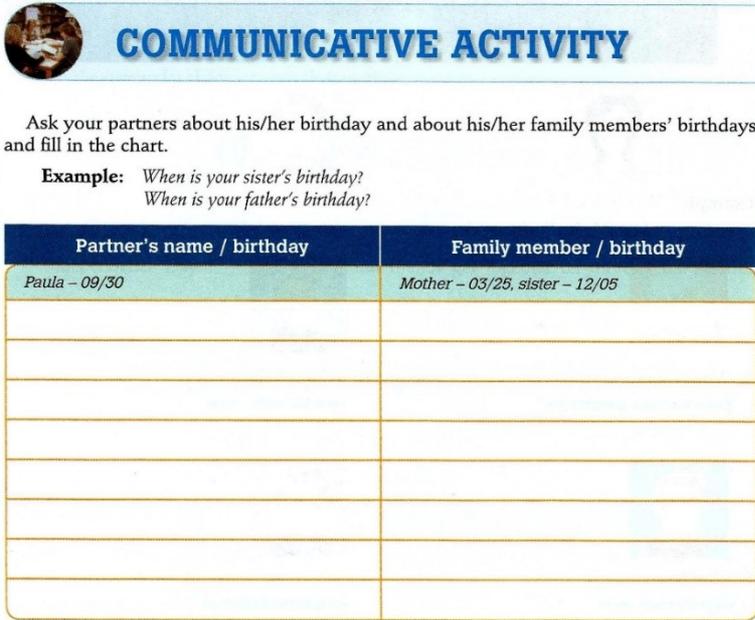
**f.** they/ watch  
 Q.: *What are they doing?*  
 A.: *They're watching TV.*

Fonte: MORINO, E.C; FARIA. Livro *Hello*. Editora Ática, 2003, p.15.

Nesse tipo de atividade, os aprendizes devem direcionar a atenção para o significado das palavras, fazendo perguntas utilizando um tempo verbal específico, e nenhuma informação nova é adicionada, isto é, ao se fazer a pergunta, a resposta já é esperada pelo aprendiz.

Littlewood (2004) classifica a terceira categoria como prática comunicativa da língua, na qual os aprendizes praticam aspectos da língua previamente ensinados dentro de um contexto onde há a comunicação de novas mensagens. Além disso, nas atividades desse tipo, os aprendizes trabalham com uma gama previsível da linguagem, porém fazem isso para transmitir nova informação. Desse modo, esta categoria envolve atividades nas quais os aprendizes, por exemplo, usam o vocabulário e as estruturas ensinadas recentemente para questionar ou conseguir informação do seu par a fim de concluir uma tarefa. A atividade de preencher lacuna é um exemplo claro da *prática comunicativa da língua*, como pode ser observado em seguida:

**Figura 4: Exemplo de atividade de prática comunicativa da língua (Tipo 3)**



**COMMUNICATIVE ACTIVITY**

Ask your partners about his/her birthday and about his/her family members' birthdays and fill in the chart.

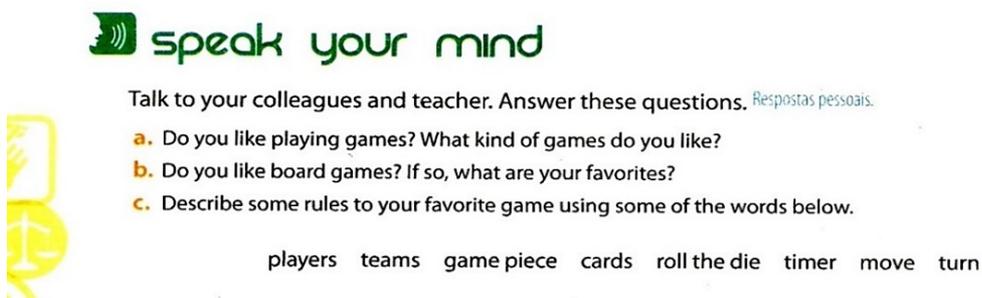
**Example:** *When is your sister's birthday?*  
*When is your father's birthday?*

Partner's name / birthday	Family member / birthday
Paula - 09/30	Mother - 03/25, sister - 12/05

Fonte: AUN; MORAES, SANSANOVICZ. *English for All*, Vol.1.2010, p. 22.

A quarta categoria, nomeada por Littlewood (2004) como Comunicação Estruturada, tem como foco principal a comunicação da mensagem. Dessa forma, a língua alvo é usada para compartilhar informação com os outros. No entanto, as atividades enquadradas neste tipo de categoria devem ser estruturadas/desenhadas para que os aprendizes possam dar conta da atividade com seus recursos existentes. Esta categoria, assim, inclui atividades de troca de informação mais complexas ou tarefas de *role-play* estruturadas. A seguir, é possível visualizar um exemplo do que seria esse tipo de atividade de aprendizagem.

**Figura 5: Exemplo de atividade de comunicação estruturada (Tipo 4)**



**speak your mind**

Talk to your colleagues and teacher. Answer these questions. *Respostas pessoais.*

- Do you like playing games? What kind of games do you like?
- Do you like board games? If so, what are your favorites?
- Describe some rules to your favorite game using some of the words below.

players teams game piece cards roll the die timer move turn

Fonte: Livro *Globetrekker*, Volume 3, (COSTA, 2010, p. 110).

A última categoria, estabelecida por Littlewood (2004), encontra-se no lado direito do *continuum*, e é denominada de Comunicação autêntica. O autor afirma que esta categoria “[...] constitui-se de atividades nas quais o foco está fortemente na comunicação de mensagens, e as formas da língua são correspondentemente imprevisíveis, tais como usar a língua para discussão, resolver um problema, tarefas baseadas no conteúdo (p. 322).<sup>6</sup>

Na figura a seguir, tem-se um claro exemplo do que se pode chamar de atividade de comunicação autêntica, na qual os aprendizes devem fazer o uso da língua-alvo a fim de atingir um objetivo, para isso, os eles não são limitados a utilizar somente alguns recursos linguísticos.

### Figura 6: Exemplo de atividade de comunicação autêntica (Tipo 5)

#### **A dangerous moment**

##### **Student A**

Have you ever been in a situation where you felt your life was in danger? Describe the situation to your partner. Tell him/her what happened. Give an account of how you felt when you were in danger and afterwards.

##### **Student B**

Listen to your partner tell you about a dangerous moment in his/her life. Draw a picture to show what happened to your partner. Show him/her your picture when you have finished it.

Fonte: ELLIS, R. (2003, p. 11).

Por fim, através das concepções e dos exemplos citados anteriormente, entende-se que a *aprendizagem não comunicativa* e a *prática pré-comunicativa da língua* focam principalmente nos aspectos formais da língua, com uma proposta de ensino/aprendizagem centrada nas formas gramaticais por meio de exercícios mecanizados que não possibilitam ao aprendiz produzir a língua, mas ser um mero reprodutor de regras e estruturas. Por outro lado, a prática comunicativa da língua é a transição de exercícios mecanizados para atividades que objetivam dar uma ênfase maior à comunicação.

---

6. (LITTLEWOOD, 2004, tradução nossa).

A comunicação estruturada<sup>7</sup>, por sua vez, é relativamente significativa e traz um *foco na forma*, isto é, trabalha com significado e aspectos gramaticais simultaneamente. Já a comunicação autêntica enfatiza a função comunicativa, as formas linguísticas não são excluídas, mas sim imprevisíveis. Em outras palavras, as atividades desse tipo de aprendizagem trazem um foco principal no significado, em que os aprendizes poderão compartilhar e trazer novas informações, participar ativamente na execução da atividade através de uma negociação linguística.

Dessa forma, o *continuum* elaborado por Littlewood (2004) possibilita caracterizar a aprendizagem não comunicativa e a prática pré-comunicativa da língua como os tipos de aprendizagens que propõem o trabalho com exercícios. Isso envolve exercícios gramaticais, de vocabulário, repetição etc. Por outro lado, a prática comunicativa da língua, a comunicação estruturada e a comunicação autêntica são os tipos de aprendizagem que propõem tarefas em vez de exercícios, isto é, propõem atividades nas quais os aprendizes participam ativamente do processo de produção da língua, trocando informações, resolvendo problemas em uma situação de comunicação etc.

#### 4. Resultados

Considerando que as duas coleções apresentaram um número total de APO diferente, sendo que a Coleção A apresentou um total de 30 (trinte APO) e a Coleção B um total de 24 (vinte e quatro APO) o número dos tipos de atividades em cada coleção será apresentado em forma de porcentagem utilizando regra de três simples. Em outras palavras, para se obter a porcentagem do tipo de APO em cada volume aplica-se a regra de três através da multiplicação cruzada da seguinte forma:

$$\frac{100\%}{x} \quad \begin{array}{l} \text{(Total de APO presentes no volume)} \\ \text{(Número do Tipo de Atividade)} \end{array}$$

---

7. A palavra “estruturada” dentro desse contexto não se refere à prática de estruturas gramaticais, mas sim ao *design* da atividade, isto é, a maneira como a atividade foi elaborada para que os aprendizes possam executá-la.

**Tabela 1 Percentagem dos tipos de Atividades de Produção Oral (APO) nas duas coleções**

Atividades	Coleção A	Coleção B
Tipo 1	6,6%	12,5%
Tipo 2	6,6%	31,9%
Tipo 3	40,0%	19,4%
Tipo 4	40,0%	27,7%
Tipo 5	6,6%	8,3%

Nota: Tipo 1 = aprendizagem não-comunicativa; Tipo 2 = prática pré-comunicativa da língua; Tipo 3 = prática comunicativa da língua; Tipo 4 = comunicação estruturada; Tipo 5 = comunicação autêntica

A tabela 1 mostra a percentagem dos tipos de APO nas duas coleções, abrangendo todos os três volumes de cada coleção. Através dessa tabela é possível perceber que a *Coleção A* concentra a maior parte das APO dos tipos 3 (prática comunicativa da língua) e 4 (comunicação estruturada). Por outro lado, a *Coleção B* apresenta uma maior porcentagem das APO dos tipos 2 (prática pré-comunicativa da língua) e 4 (comunicação estruturada), sendo que as do Tipo 2 prevalecem sobre as do Tipo 4.

Os resultados revelaram que as duas coleções, *Coleção A (English for All)* e *Coleção B (Globetrekker)*, apresentam os cinco tipos de APO a partir da classificação de Littlewood (2004): Tipo 1 - aprendizagem não-comunicativa; Tipo 2 - prática pré-comunicativa da língua; Tipo 3 - prática comunicativa da língua; Tipo 4 - comunicação estruturada e Tipo 5 - comunicação autêntica. Esse aspecto releva que ambas as coleções propõem APO que podem influenciar em grande ou pequena escala no desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes de LI como LE.

A *coleção A (English for All)*, propõe principalmente APO do Tipo 3 (prática comunicativa da língua) e do Tipo 4 (comunicação estruturada). Através do *continuum*, é possível dizer que há uma forte presença de atividades que trazem o foco na forma, isto é, atividades que envolvem aspectos relacionados ao significado, mas que também envolvem aspectos gramaticais. Através dos resultados, é possível inferir também que a *Coleção A* não concentra suas APO nem nas APO do Tipo 1, nem nas do Tipo 5. Nesse sentido, há uma tendência dessa coleção em propor APO que

conduzem os aprendizes a se envolverem em tarefas que exigem uma gama previsível de linguagem, mas transmitem novas informações ao executá-las (LITTLEWOOD, 2004).

A coleção B (*Globetrekker*) apresenta, predominantemente, APO do Tipo 2 (*prática pré-comunicativa da língua*). No entanto, uma porcentagem significativa também foi encontrada de APO do Tipo 4 (*comunicação estruturada*), apontando que pode haver uma preocupação dessa coleção em trabalhar também com atividades por meio da qual os aprendizes usem a língua para a comunicação, sem uma preocupação excessiva com a gramática.

Tendo por base o *continuum*, é possível inferir que, por apresentar APO que trazem o *Foco* principalmente em aspectos estruturais e formais da língua, a coleção B procura, em primeira instância, trabalhar com atividades que não permitem aos aprendizes serem produtores da língua, mas sim reprodutores de estruturas e formas linguísticas. No entanto, pelo fato desta coleção apresentar uma porcentagem consideravelmente relevante de APO do Tipo 4, é possível entender que ela também se propõe em abordar APO que poderiam ser consideradas tarefas, o que se torna um ponto positivo nesse quesito, uma vez que esse tipo de atividade permite os aprendizes fazerem o uso da língua-alvo para a comunicação e a negociação de significados.

Verificou-se que a *Coleção A* propõe em grande proporção tanto APO do Tipo 3 (*prática comunicativa da língua*) quanto APO do Tipo 4 (*comunicação estruturada*). Dessa forma, é possível perceber que a instrução de ensino que mais influencia essa coleção é o *Foco na Forma*, isto é, as APO que compõem essa coleção procuram engajar os aprendizes em processo cognitivos, utilizando a forma para compreender e produzir mensagens comunicativas (ELLIS, 2003).

Ao considerar o *continuum* do diagrama de Littlewood (2004), percebe-se que a maioria das APO presentes na *Coleção A* se enquadra em uma posição onde as formas linguísticas não são o principal foco das atividades. Ao contrário disso, dá-se uma atenção maior às atividades que poderiam ser chamadas de tarefas, em detrimento de atividades que se configurariam mais como

exercícios mecanizados, pois as APO do Tipo 3 e do Tipo 4 possibilitam criar um ambiente no qual os aprendizes podem experimentar a linguagem, isto é, eles podem participar da produção da língua de maneira mais ativa por meio da troca de significados (BRANDEN, 2006).

A coleção B revela uma grande concentração de APO do Tipo 2 (*prática pré-comunicativa da língua*), mas também apresenta uma porcentagem considerável de APO do Tipo 4 (*comunicação estruturada*). No primeiro caso, pode-se inferir que essa coleção ainda atribui certa importância aos aspectos formais da língua. Dentro do *continuum*, essas APO se caracterizam mais como exercícios mecanizados do que tarefas, pois a maioria das APO do Tipo 2 levam os aprendizes a praticarem a língua (em vez de produzirem) com pouca atenção ao significado, sem transmitir ou compartilhar novas informações (LITTLEWOOD, 2004). No entanto, a coleção B apresenta uma concentração razoável em APO do Tipo 4, isto é, atividades comunicativas nas quais os aprendizes usam aspectos linguísticos ensinados previamente para executar a tarefa. As APO desse tipo são mais complexas e desafiadoras, apresentando um forte foco no significado sem desprezar as formas, como, por exemplo, as atividades de *role-play* (LITTLEWOOD, 2004).

Em virtude dos resultados e das discussões tecidas anteriormente, pode-se considerar que a *Coleção A*, por apresentar mais atividades que conduzem ao significado do que a *Coleção B*, poderia contribuir mais para o desenvolvimento da habilidade oral em LI, uma vez que as APO que compõem essa coleção trazem em si características que podem ser consideradas como tarefas, as quais, dentro do contexto de ensino/aprendizagem de línguas, exigem dos aprendizes uma atenção maior ao significado utilizando seus próprios recursos linguísticos, isto é, utilizando seu conhecimento prévio, vocabulário aprendido, expressões, para se expressar, comparar, classificar, dar opiniões através do uso da língua alvo (ELLIS, 2003).

Nesse sentido é possível inferir que a *Coleção A* pode oferecer aos aprendizes a oportunidade de desenvolver melhor a habilidade oral no processo de ensino/aprendizagem de LE,

pois ao estarem envolvidos com os tipos de APO que se caracterizam mais como tarefas, os aprendizes poderão fazer o uso da língua alvo, trocando informações, através de discussões, que fazem parte do processo de falar uma língua, podendo, assim, emitir opiniões, elaborar e responder perguntas e, por fim, fazer o uso da língua, considerando quando, onde e a quem se expressar (HAUSMANN; MARTINELLI, 2008).

Outro aspecto relevante em relação a considerar a *Coleção A* como a coleção que pode melhor contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes é que ao se propor APO mais desafiadoras e mais complexas, como as do Tipo 3 (prática comunicativa da língua), os aprendizes precisam estar engajados na execução da tarefa, trabalhando em pares ou em grupos, manipulando, produzindo a língua com a atenção voltada principalmente para o significado (NUNAN, 1989).

Por se tratar de APO do tipo prática comunicativa da língua que envolve uma troca de significados, a interação e o surgimento de novas informações entre os aprendizes, pode-se considerar que este tipo de tarefas requer uma maior elaboração/configuração do que APO de aprendizagem não comunicativa, por exemplo, pois a habilidade oral é uma das habilidades mais difíceis de se trabalhar, uma vez que ela envolve a produção da fala, que é um processo complexo no ensino/aprendizagem de uma LE, corroborando, assim, a afirmação de Bergsleithner (2009).

## **5. Considerações Finais**

Esta pesquisa propôs analisar e verificar Atividades de Produções Oral (APO) e seus diferentes tipos presentes em duas coleções de LD de inglês como LE, *English for All* e *Globetrekker*, a fim de se perceber qual das duas coleções poderia contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade oral em LI como LE.

Nesse sentido, os resultados encontrados nesta pesquisa demonstraram que ambas as coleções apresentam APO dos cinco tipos conforme a classificação de Littlewood (2004). No

entanto, é possível sugerir que a Coleção A (*English for All*), em função dos tipos de APO que a compõem, poderia ser considerada como a coleção que parece proporcionar aos aprendizes um maior desenvolvimento da habilidade oral em LI como LE, por trazer em sua composição APO com uma maior consistência e elaboração, considerando a troca de significados, compartilhamento de informações, resolução de problemas e discussões, levando os aprendizes a um desenvolvimento da habilidade oral de maneira mais expressiva.

Levando em consideração que as atividades presentes não têm por função oferecer aos aprendizes oportunidade de fazer o uso da língua alvo, é imprescindível que esse LD traga em si atividades que conduzam os aprendizes a desenvolver a comunicação em LE de forma significativa e não em trabalhar com aspectos puramente gramaticais que não apresentam propósitos comunicativos. Em outras palavras, os LD(s) de LI como LE poderiam oferecer atividades que exigem dos aprendizes a negociação de significados, resolução de problemas utilizando para tanto a língua-alvo por meio da interação.

Dessa forma, é relevante salientar que os resultados encontrados neste estudo podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da LI como LE, à medida que se verifica como as APO têm sido propostas e configuradas nos LD(s) públicos do Brasil. No entanto, é imprescindível que pesquisas voltadas para análise de LD(s) de LI sejam conduzidas, uma vez que eles exercem forte influência no processo de ensino/aprendizagem de LE na escola pública brasileira.

## Referências

- BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em 10 de setembro. 2012.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas**. *Revista Língua & Literatura*, v. 11, p. 113-124, 2009. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/106/207>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.
- BRANDEN, Kris Van den. **Task-Based Language Education: From theory to practice**. Cambridge University Press, 2006.

- BYGATE M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org). *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing. Applied Linguistics and Language Study*. London: Longman, 2001.
- CLAUDINO, B. C. V de A. **Investigando o LD de Língua Inglesa: imagens de 2005**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.
- CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HAUSMANN, E.P.; MARTINELLI, D. R. Falar inglês é difícil? Speaking English: is it difficult? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 2, n. 1, p. 36 -41, jan./abr. 2008.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto: Livro didático e qualidade de ensino**. MEC. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. 1ª ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2011.
- LITTLEWOOD, W. (2004). **The task-based approach: some questions and suggestions**. *ELT Journal*, 58, 4, 319 – 326.
- LONG, Michael; ROBINSON, Peter (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, Catherine; Williams, Jessica. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 15–41.
- MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.
- MOTA, M. B. Interlanguage development and L2 speech production: how do they relate? In: **Psycholinguistics: scientific and technological challenges/** Editado por Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 220-227.
- MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. Em: *Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas*. BERGSLEITHNER, J.M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M.B. (Orgs.). Coleção: **Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 19**. São Paulo: Editora Pontas, 2011.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.
- PRAHBU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University, 1987.
- Programa Nacional do Livro Didático no Brasil**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12391&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668). Acesso em 13 de Janeiro de 2012.
- PENNY, UR. **A Course in Language Teaching – Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge University Press, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo**. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1995.
- SOUZA, R. A. de. A língua na cultura brasileira e na política educacional: um estranho caso de alienação. In LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Parábola Editorial. São Paulo, 2012, p. 133-146.

WILLIS, J. A. **A Framework for Task-Based Learning**. London: Longman, 1996.

XAVIER, R.P.; SOUZA, D. T. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? - What do learners think about the English textbook?** Trab. Ling. Aplic. Campinas, 47(1): 65-89, Jan./Jun. 2008.

XAVIER, R.P.; URIO, E.D.W. (2006). O professor e o livro didático: Que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 45, n° 1, pp. 29-54.

#### **Coleções Analisadas**

AUN, E.; MOARES, M. C. P. de.; SANSANOVICZ, N. B. **English for all**. Ensino Médio. 1. Ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2012. Volumes 1, 2, 3.

COSTA, B. C. **Globetrekker – Inglês para o ensino médio**. 2ª edição. Editora Macmillan, São Paulo, 2010. Volumes 1, 2,3.

CHOICE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY BRAZILIAN EFLers: GENDER  
DIFFERENCES AND CONTEXTUAL VARIABLES

Tania Salies

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

**ABSTRACT:** Departing from cross-cultural studies on the language behavior of men and women, this study examines how gender relates to choice of language learning strategies (LLS) and to contextual variables. To do so, it collects data from 128 male and 186 female EFLers enrolled in three language institutes in southeast Brazil by means of Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL) and analyze them statistically and in the light of knowledge of the Brazilian context. Results seem to reflect an interaction between contextual variables and gender-related choice of strategies. Males in the study reported using 21 of the SILL strategies with higher frequency than females. Out of these strategies, several are social and affective, a finding that goes against the literature that relates these strategies to behavior typically associated with female learners.

**KEYWORDS:** SILL; gender differences; EFL; sociocultural context.

**RESUMO:** Partindo de estudos interculturais sobre as diferenças entre o comportamento linguístico de homens e mulheres, o presente estudo examina como as variáveis do contexto de aprendizagem de inglês no Brasil relacionam-se com a escolha de estratégias de aprendizagem feita por 128 aprendizes do sexo masculino e 186 do sexo feminino, matriculados em três cursos de inglês no sudeste do Brasil. Para tal, gera dados por meio do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas (OXFORD, 1990), SILL, analisa-os estatisticamente e à luz de conhecimento sobre o contexto brasileiro. Os resultados parecem refletir uma interação entre o contexto em tela e as estratégias escolhidas por homens e mulheres. Participantes homens reportaram usar 21 das estratégias do SILL com maior frequência que as mulheres, e várias dessas estratégias são sociais e afetivas, resultado que contraria visões que as associam a comportamentos tipicamente femininos.

**PALAVRAS-CHAVE:** SILL; gênero; ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira; contexto sociocultural.

## 1. Introduction

This study examines how contextual variables relate to gender-based differences in the choice of language learning strategies by means of Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL)<sup>8</sup>. The positive impact of language learning strategies<sup>9</sup> (LLS) on learners' success in the learning of a foreign language has been previously attested by several studies along the last

---

8. The SILL is available at [http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=VIOYNOQRvnL3\\_2fERISp4RWw\\_3d\\_3d%22%3EClick%20Here%20to%20take%20survey%3C/a%3E](http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=VIOYNOQRvnL3_2fERISp4RWw_3d_3d%22%3EClick%20Here%20to%20take%20survey%3C/a%3E).

30 years (RUBIN, 1975; STERN, 1975; BIALYSTOK, 1981; O'MALLEY et al, 1985; CHAMOT, 2004; OXFORD, 1990 etc.). As learners engage in strategy use, not only do they become aware of their mental processes, but also in control of their learning, choosing strategies that are tailored to the task at hand and to their learning styles. McGroarty (1988) and Vann & Abraham (1990), for example, demonstrate how decision-making capability relates to the choice of strategies that are appropriate to the task and context. Flexibility and strategic competence seem to be key in learners' quest to learn a foreign language. Although strategy use will vary according to the task, proficiency, age, and context of learning (RUBIN, 1975; OXFORD, 2003; CHAMOT, 2004), some studies rank social strategies as the most influential (WONG-FILLMORE, 1976; NAIMAN et al, 1978; RUBIN, 1981; BIALYSTOK, 1981) in the process of language learning. This group of strategies includes asking questions, cooperating and empathizing with others. All of them generate involvement and promote co-construction of meaning. Furthermore, cooperation with others also increases self-esteem and confidence, being thus associated with affective strategies and, ultimately, with achievement.

Bialystok's study, for example, strongly correlates the use of language learning strategies to achievement (assessed by means of four tests) in a second language, further confirming the pervasive effect of functional practice across tasks, even on writing or reading. The more learners create practice opportunities and/or production tricks (for example, looking for people to talk in English, encouraging their selves to speak, asking questions and finding interactional opportunities), the better their performance in the L2. The facilitative role of functional practice across language tasks has been further reinforced by studies involving factor analysis such as Oxford (1986), which surveyed 483 non-university adults FL learners at the Defense Language Institute (Monterey).

---

9. Oxford (1990) defines Language Learning Strategies (LLS) as steps or actions learners consciously take to facilitate learning, retaining, retrieving and using an additional language. LLS make the learning process easier, more self-

Other studies have established the statistical link between language learning strategies and achievement, but advised caution in the interpretation of results for two reasons. First, because of the chicken-egg relationship between achievement and strategy use: we will never know which one comes first. Second, other factors, among them gender and culture, may be interacting with the learning situation, blurring the link between achievement and strategy use. This is what Politzer (1983) demonstrates. He correlated the use of language learning strategies 95 undergraduate American FL students reported using with achievement in the FL by means of a questionnaire. He was cautious in the interpretation of his results because he could not discriminate if proficiency increased strategy use or if strategy use resulted in better achievement. Not to mention that gender may have interfered with results related to achievement too.

## **2. Gender-differences in the use of LLs across contexts**

Numerous studies in the field of second language acquisition have examined gender-based differences as related to use of language learning strategies. Politzer (1983) revealed that American females studying a FL engage in out-of class interaction more frequently than males. Oxford and Nyikos (1989) and Ehrman and Oxford (1989) also investigated a FL environment in the United States. They revealed that females use language learning strategies more frequently than males. Oxford and Nyikos investigated the variables affecting choice of language learning strategies of 1,200 American university FL students, concluding that gender highly influenced formal rule-related practice, general study habits, and conversational input elicitation strategies. Green and Oxford (1993) reconfirmed the influence of gender in strategy choice when surveying 374 EFL/ESL learners at the University of Puerto Rico at Mayaguez by means of the SILL version 7.0. Females not only reported using language learning strategies more frequently, but also using significantly more affective strategies as a group than males. Following the same trend, Oxford,

---

directed and enjoyable as well as contribute to learner's ability of transferring language knowledge to new contexts.

Park-Oh, Ito, and Sumrall (1994) investigated American high school students who were learning Japanese by satellite. Females in that sample surpassed males in strategy use in all major strategy categories, particularly in the cognitive, social, and affective strategies. More recently, Teh et al (2009) and Hashemi (2011) have corroborated such evidence. Their data illustrate the female learners' tendency to use LLS more frequently than males, as well as their preference for social and affective strategies. Oxford (1993) resorts to social development studies to explain these findings, associating gender-based differences to females' stronger social orientation, verbal skills and conformity to norms. According to the author, women demonstrate higher desire to please and gain approval from others, through good grades or social behavior.

However, research conducted in other cultures has revealed different patterns. Wharton (2000), in his study of 678 university foreign language learners in Singapore, revealed that males in the study used LLS with significant higher frequency than women did. Similar results were found by Tran (1988), a study conducted with Vietnamese immigrants in the US. In the first case, learners' proficiency may have intervened with the measure. In the second, according to Tran, employability may have intervened, since those immigrants had to provide for their families and needed to learn English minimally to get a job.

Yet, other research studies found no significant differences between the genders in research conducted in Taiwan (CHOU, 2002), Saudi Arabia (AL-OTAIBI, 2004), Jordan (KAYLANI, 1996) and Tanzania (NYONGESA, 2014) using the same research instrument (the SILL) only or the SILL combined with other instruments such as interviews and classroom observations (KAYLANI, 1996; NYONGESA, 2014). Nyongesa set religion, gender and the learning context as independent variables. Religion was found to be a significant factor while gender and the learning context (urban or rural) were not.

Although many studies in the teaching and learning of foreign languages dedicated

themselves to gender-based differences and their relation to reported use of LLSs, few contemplated the importance of social variables in the results. One of them is Kaylani (1996). In his study, he discusses that both male and female EFLers equally use social strategies to learn English as a foreign language because of economic, social and political factors in Jordanian society. While female learners use social strategies seeking social approval (in Jordan women are socialized to be obedient to authority in the family and social contexts), male learners undergo a great pressure to pass the English exam for college entrance, and, consequently, have access to well-established careers, progressing in their roles as caretakers and leaders in society. The author goes on with his argument, saying that in current times, being employable is also a plus for all women in Jordan, since living with a two-salary income have become a common trend. While male learners are integratively motivated to learn English, female learners are instrumentally oriented, but both state their preference for social strategies in the interviews (a talk-aloud protocol in which participants talked about their strategies to study English) and answers to the Strategy Inventory for Language Learning (SILL; Oxford, 1990), the same instrument I use in the present study.

To contribute to our understanding of how context relates to gender-related choice of language learning strategies in Brazil, I designed the present study. Based on my review of the literature, I hypothesize that a strong instrumental motivation will override gender differences in the Brazilian context of English as a Foreign Language learning.

### **3. Socialization experiences and language use**

Cross-cultural studies on gender differences signal that differences in the way people use language and behave derive from socialization experiences (FLEMING, 1986), not from biological or genetic factors. For example, although spatial skills have long been considered superior in males in the Western culture, studies with Eskimo students have indicated spatial equality between the genders because both men and women in the Inuit culture grow up instrumentally appropriating

themselves of space to create social and emotional places. They attach personal and collective significance to places by associating them to settlements, buildings, human beings, survival needs to such a point that they map topography into memory, articulating it with a store of cultural knowledge (WHITRIDGE, 2002, p. 2-4). In Bali, males need to be part of a couple to vote, a fact that goes contrary to the history of Western societies. Since the appearance of video games, both men and women engage in this experience, a practice correlated with spatial ability. Feng, Spence and Pratt (2007) report that, after 10 hours of training with an action video game, both men and women in their study performed equally well on tasks that required spatial skills. In all, language tends to reflect social structure and social structure has been changing. Consequently, any claim related to gender differences in the choice of LLS can only be sustained in the light of an analysis of context, which is what I set up to do next, based on my experience as a Brazilian and on statistics published by the media.

*The Brazilian context.* In Brazil, knowing English has also become synonymous with opportunities. English is the language of commerce with Brazil's major trading partners and the language Brazilians are most likely to need when entering the work force, in almost any field. Brazil's effort to internationalize has been pushing the market to set English as a pre-requisite even for entry-level jobs. According to *Folha de São Paulo*<sup>10</sup> (2014), being fluent not only results in higher salaries, but also in more opportunities within a company (see also *O Globo*<sup>11</sup>, on the same subject). Such tendency reflects on the growth of English language institutes. From 2010 to 2011, the revenue of 73 English Language Institutes across Brazil added up to R\$ 3.1 billion, yielding a growth of 11% according to the Brazilian Association of Franchises (*Associação Brasileira de Franquias*, ABF). In addition, English is the language most often used in tourism, pop music (the

---

10. <http://classificados.folha.uol.com.br/empregos/2014/01/1404639-empresas-indicam-novos-cargos-em-que-e-exigido-falar-ingles.shtml>

radio stations play American popular music quite often), and international movies in major theaters as our social experience attests. In other words, Brazilian EFLers do have plenty of instrumental motivation to learn English. This is true for both females and males. Such instrumental motivation in the Brazilian context may override gender-related differences associated with male and female linguistic behaviors by cross-cultural studies on language use.

#### 4. The Study

In the light of the outlined Brazilian scenario, this study sets out to examine the choice of LLSs by 315 Brazilian EFLers and to verify how it relates to gender. First, it explores how men and women in the sample report using LLSs by means of the SILL. Then it analyzes the data by means of descriptive statistics and Chi-square tests. Finally, it interprets results in the light of the Brazilian context. In doing so, it adds to the sparse number of studies that have taken a contextual perspective in this line of research and, to my knowledge, addressed the topic in the EFL context in Brazil (ROSA and BASSO, 2010; ARAÚJO-SILVA, 2006; PAIVA, 1998; COSCARELLI, 1997). It also adds by allowing comparisons with previous studies that have used Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL). The questions it addresses are (1) how does gender relate to choice of language learning strategies by Brazilian EFL learners? (2) How does the Brazilian environment relate to these choices? Answers to these questions should be of particular interest to FL teachers and to researchers interested in sociolinguistics.

The data have been generated by 315 participants' answers to a Portuguese language version of Oxford's Strategy Inventory for Language Learning, or SILL, Version 7.0 (Oxford, 1990)<sup>12</sup>. This self-report questionnaire consists of a fifty-item, Likert-scaled instrument (from one to five) that elicits the frequency with which the respondents use a variety of behaviors for FL learning. For

---

11 *O Globo*, Caderno Boa Chance, 31 de maio de 2015. *Procuram-se profissionais com inglês fluente*.

example, respondents indicate if they “almost always” “usually,” “sometimes” or “almost never” look for opportunities to speak English. Furthermore, a background questionnaire (adapted from Oxford, 1990)<sup>13</sup> elicited respondents’ age, gender, number of years of language instruction, self-appraised English proficiency, degree of importance of learning English, reason for learning English, motivation to learn English, and experience in learning other foreign languages. The survey occurred at three English Language Institutes in Rio de Janeiro, southeast Brazil. The three Institutes were selected because of their different approach and method to language teaching. Internal reliability for this specific administration of the Portuguese version of the SILL was .89 (N = 315) on Cronbach’s alpha. To analyze the relation between reported use of language learning strategies and gender, I ran Pearson-Chi-square statistical tests on the frequencies the fifty items on the SILL yielded for each gender group, by means of Microsoft’s SYSTAT and considered results significant at the 0.05 level.

### **5. Participants’ background profile**

The sample consisted of 128 males (Group 1) and 186 females (Group 2) as table 1 shows. Their mean age was (a) 19.8 years in the case of males, ranging from 11 to 48 years; and (b) 18.64 years in the case of females, ranging from 11 to 51 years. All of them were native speakers of Portuguese and have studied English as a FL in the Brazilian school system (private or public). According to their answers, they are experienced language learners: A majority reported having learned at least one other language (76.5% of the females and 81.1% of the males) as well as having a good overall English proficiency (71.8% of the females and 74.1% of the males) on a categorical scale corresponding to poor, fair, good, and excellent when compared to native speakers. In addition, 108 females and 71 males reported having been studying English for at least three years.

---

12 .Please contact the author should you be interested in accessing this version of the SILL.

13. Please contact the author should you be interested in accessing this questionnaire.

As to the importance of learning English, a slightly greater percentage of females reported considering English learning very important (76.3% of the females contrasted with 68.7% of the males) on a categorical scale corresponding to: not so important, important, and very important. Likewise, both genders seem to enjoy language learning (95.6% of the females and 82% of the males marked the item as true of themselves on a categorical scale corresponding to “Yes” and “No”).

**TABLE 1**  
Background profile by gender

REPORTED INFORMATION	MALES (N = 128)		FEMALES (N = 186)	
	N	%	N	%
GOOD ENGLISH PROFICIENCY	92	71.8	138	74.1
VERY IMPORTANT TO LEARN ENGLISH	88	68.7	142	76.3
ENJOY LEARNING THE LANGUAGE	105	82.0	178	95.6
LEARNED OTHER LANGUAGES	98	76.5	151	81.1
	M	SD	M	SD
AGE	19.8	8.76	18.64	7.90

### Participants' reasons for learning English by gender

I also elicited the participants' reasons for learning English and analyzed them by gender. Subjects marked all answers that were true of themselves by placing check marks in the spaces provided next to six categorical items of the type “I am interested in the language.” Table 2 shows that most males (N=121) and females (N=164) in the sample are moved by instrumental motivation (career goals). They reported to be interested in using the language to advance their professional careers. Also, compared to females, a greater percentage of the males (98%) learn English for professional reasons, travel purposes (67%) or because it is a required elective (50%). In contrast, females reported a higher interest in the English language (84%) and culture (43%).

**TABLE 2**  
**Participants' Reasons for Learning English by gender**

RANK	GOALS	MALES		FEMALES	
		N	%	N	%
1	Need English for professional career	121	98%	164	88%
2	Interested in the language	88	68%	157	84%
3	Need it for travel purposes	86	67%	114	61%
4	Required elective	64	50%	92	49%
5	Interested in the culture	41	32%	80	43%
6	Have friends who speak English	29	23%	51	27%
7	Others	21	16%	30	16%

\* Sample items listed by the respondents: they learn English to learn about the culture, for pleasure, to be able to communicate with people from other cultures, to be able to sing American pop music, to watch movies in English without reading the captions, interest in languages in general, and English is an international language.

## 6. Gender and the choice of LLSs by Brazilian EFLers

Although males and females in this context have similar profiles, their language learning behaviors seem to be very different. All 50 items on the SILL yielded very high Chi-squares values, as well as highly significant confidence levels ( $p < 0.0001$ ). The same is true of strategy categories. In other words, both males and females in this study reported different frequencies of strategy use when learning English as a foreign language. Their use of memory (MEM), cognitive (COG), compensation (COMP), metacognitive (MET), affective (AFF), and social (SOC) strategies is detailed next. Examples of each strategy category also follow.

*Memory strategies.* More females reported “associating new to old information” (63% of the females) with high frequency than males (59% of the males). A look at the rankings reveals that this was the memory strategy most used by both gender groups, being immediately followed by “Connecting a word to a mental picture,” which females also reported using with higher frequency than males (60% of the females as opposed to 50% of the males). The third strategy females in the sample reported using more than males was “connecting words and location on a page” (55% of the females as opposed to 40% of the males).

Compared to females, males reported using the following strategies most frequently: “physically acting out new words”, “using flashcards to remember new words”, and “using rhymes to remember new words”, in that order. These strategies show among the least used by the sample as a whole. Both gender groups “use new English words in sentences” moderately.

*Cognitive strategies.* Out of the 13 cognitive strategies listed on the SILL, males reported using six more than females did, namely, “Watching movies to learn English” (64% of the males), “Trying not to translate word-for-word,” (49% of the males) and “starting conversations in English” (45% of the males), in that order. They also reported interest in “Practicing the sounds of English,” “Trying to talk like native English speakers,” and “Skimming” more than females did. Among the cognitive strategies females significantly reported using with higher frequency than males are “say or write new words several times” (59% of the females) and “reading for pleasure in English” (51% of the females).

*Compensation strategies.* Out of the six compensation strategies listed on the SILL, only two are used most frequently by males, namely, “reading without looking up all new words,” and “Trying to guess what comes next.” Females for their part, “use circumlocution or synonyms” more frequently than males. Actually, according to the report of the females in the sample, “Trying to guess what comes next” is their second most frequently used language learning strategy.

*Metacognitive strategies.* Out of the nine metacognitive strategies listed on the SILL, females used six of them more frequently than males. Among them, “paying attention when one speaks”, is the strategy most used by the sample as a whole as well as by males. Males, for their part, revealed greatest interest, as compared to females, in “seeking many ways to use English”, “seeking opportunities to read in English”, and “looking for people to talk to in English”, all interaction-related strategies.

*Affective strategies.* They were among the strategies least preferred by the sample,

immediately followed by memory strategies. The exception was “Encouraging self to speak.” Surprisingly, they are the strategies which males significantly reported using more frequently than females. “Encouraging self to speak showed among the strategies most used by males (rank fifth) while females gave it a rank tenth. “Trying to relax to speak English” is the only affective strategy females reported using more frequently than males (65% of the sample).

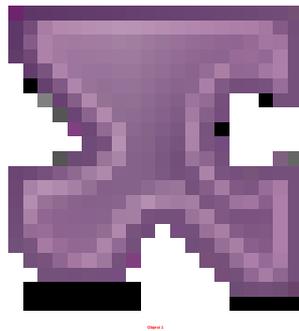
*Social strategies.* Males reported higher interest than females in “asking questions in English”, a strategy that showed in the 8<sup>th</sup> rank in males’ preferences, and in “trying to develop cultural understanding”, a strategy they reported using with moderate frequency. Females, for their part, reported higher frequency of use of four social strategies, among them “asking the interlocutor to slow down and repeat”.

*Overview by frequency of strategy use.* Figure 1 illustrates the patterns of learning behaviors of males and females in all 50 items of the SILL. Their behaviors follow the same trends, but the frequencies are different. The rankings suggest that females reported using more than half of the items on the SILL more frequently than males (n=29). Males reported high to moderate frequency of use of 25 strategies, but their frequencies were significantly lower than those reported by females. In 21 items on the SILL, they reported using strategies more frequently than females and these strategies were predominantly cognitive and affective. Many of them, such as “starting conversations in English,” “Seeking many ways to use English,” “Encourage self to speak when afraid” are functional practice or interaction-related strategies.

The five strategies females reported using with highest frequency were “ask the other person to slow down or repeat”; “pay attention when someone is speaking English”, “use circumlocution or synonyms”, “think about progress in learning”, and “notice mistakes and try to learn”. Both groups demonstrated interest in being corrected. The strategy “asking to be corrected” shows in the sixth rank for both gender groups, being almost always true of both males and females.

Males and females seem to agree as to the least used strategies: They reported using strategies such as “record feelings in learning diary,” “make summaries of information,” “physically act out new words,” “use rhymes to remember new words,” and “use flashcards to remember new words” with low frequency.

*Overview by strategy category.* In general, males and females emerged as metacognitive and social learners. The reported mean frequencies of use across categories of strategies were slightly different, but statistically significant, yielding high confidence levels as well as Pearson-Chi-square ( $\chi^2$ ) values. Gender related moderately to the categories of language learning strategy as the Cramer V coefficients for each strategy category shows: memory strategies ( $\chi^2 = 188.128$ ; df = 56;  $p < 0.0001$ ; Cramer V coefficient = 55%); cognitive strategies ( $\chi^2 = 22.7.059$ ; df = 88;  $p < 0.0001$ ; Cramer V coefficient = 60%); compensation strategies ( $\chi^2 = 189.286$ ; df = 48;  $p < 0.0001$ ; Cramer V coefficient = 56%); metacognitive strategies ( $\chi^2 = 211.924$ ; df = 64;  $p < 0.0001$ ; Cramer V coefficient = 58%); affective strategies ( $\chi^2 = 188.508$ ; df = 48;  $p < 0.0001$ ; Cramer V = 55%); and social strategies ( $\chi^2 = 184.860$ ; df = 46;  $p < 0.0001$ ; Cramer V = 54%).



*Figure 1.* Mean frequencies of strategy use

I may say then that in this sample, gender could predict strategy category at least 54% of the time. Appendix A details the mean frequencies of use of each strategy by gender and how they ranked according to frequency.

## 7. Summary and discussion

Gender is significantly associated with the choice of learning strategies by respondents in this sample as the Cramer V coefficients and chi-squares reveal. Females reported higher frequency of use in 29 of the SILL items, demonstrating greater tendency to choose among strategies that foster functional practice as well as among those that manipulate the language analytically. Males reported higher frequency of use in 21 of the SILL items, reporting greater interest in “watching movies to learn English,” in “asking questions to learn” (a social strategy) and “starting conversations.” They also drew on affective strategies more frequently than females, reporting that they try to encourage their selves to speak when afraid and that they try to relax when speaking English.

Their use of affective and social strategies seems to reflect how contextual variables relate to learners’ choice of learning strategy despite of their gender. As I have pointed out earlier, people who know English in Brazil tend to have better job opportunities and a better chance to advance in their professional careers. Males seem to respond to such strong environmental stimuli, drawing on affective and some functional practice strategies that have been related to achievement across tasks and that have been typically favored by females in other language learning contexts (see my literature review). In the Brazilian language learning environment, males, similar to females in other studies, try to engage in communication networks and seem to see the learning of English as a tool to advance professionally. Compared to females, they try to start conversations in English, they look for people to talk in English, they encourage their selves to speak whenever afraid, and they ask questions more frequently.

It is also interesting to note that males reported watching movies and/or TV in English more frequently than females, a tendency that, similar to Green and Oxford’s (1993) interpretation of the same evidence in the Puerto Rican language learning context, is probably due to the fact that cable

TV programs in Brazil tend to meet the preferences of males, covering mostly sports, news, and music, while Brazilian television networks are internationally known for their popular *novelas* or soap operas, which tend to be the favorites of the female population.

Brazilian female EFL learners in this study, for their part, reported using high involvement strategies in their effort to learn English. They use help-seeking strategies (social) and realistic language practice strategies, confirming findings of previous research (Oxford and Nyikos, 1989; Green and Oxford, 1993; Politzer, 1983; Ehrman and Oxford, 1989; Oxford, Park-Oh, Ito, and Sumrall, 1994) in other contexts. Female participants also show concern with form and accuracy. This preference probably emerge from the demands they face in society and in their professions while disputing similar job positions with males. They manipulate the language analytically, plan how they go about learning the language, engage in functional practice to be able to meet the exceptionally high expectations the environment impose on them if they are to succeed.

## **8. Conclusion**

This study investigated how use of language learning strategies relates to gender and contextual variables in the learning of English as a Foreign Language in Brazil. It administered Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL) in three language institutes in southeast Brazil and a background questionnaire to generate data. Its findings confirm the importance of interpreting data relative to gender differences in the light of contextual variables. Males in this study, similar to those in Tran's (1988) and Kaylani's (1996) study and as opposed to other previous studies on language learning strategies, reported using 21 of the SILL items more frequently than females did. Some of the individual strategies which males reported using with the highest frequency were interaction-related and affective strategies, language strategic behaviors the existing literature typically associates with female learners (see for example Tran's and Kaylani's studies).

In short, findings of this study reinforce Fleming's (1986), Philips, Steele, and Tanz's

(1987), Hyde and Linn's (1988), Feng, Spence and Pratt's (2007) understanding that gender differences in the way people use language and behave vary according to socialization experiences. What holds true for one context may prove wrong for others. As the context, so are the language learning strategies of its learners.

## References

- AL-OTAIBI, G.N. **Language learning strategy use among Saudi EFL students and its relationship to language proficiency level, gender and motivation**. 2004. Doctoral Dissertation in TESOL. Indiana University of Pennsylvania, USA.
- ARAÚJO-SILVA, G.B. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em letras**. 2006. Master Thesis. Universidade Federal de Santa Maria, Brazil.
- BIALYSTOK, E. The role of conscious strategies in second language proficiency. **Modern Language Journal**, n. 65, p. 24-35, 1981.
- CHAMOT, A. Issues in language learning strategy research and teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 1, p. 14-26, 2004. Available at: <<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>>. Accessed on: October 20, 2011.
- CHOU, Y. **An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students**. 2002. Doctoral Dissertation in TESOL. University of Iowa, USA.
- COSCARELLI, C. V. **Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: uma breve introdução. Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., 1997.
- EHRMAN, M.; OXFORD, R.L. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. **The Modern Language Journal** v. 73, n.1, p. 1-13, 1989.
- FENG, J.; SPENCE, I.; PRATT, J. Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. **Psychological Science**, v. 18, n. 10, p. 850-855, 2007.
- FLEMING, A. B. Sex differences and cross-cultural studies. **Women and Therapy**, v. 4, n.4, p. 23-42, 1986.
- GREEN, J.M.; OXFORD, R.L. **Learning strategies: Patterns of use by gender and proficiency**. Paper presented at the April' 93 TESOL Convention, Atlanta, GA. 1993.
- HASHEMI, M. The impact of gender on language learning strategies of Iranian EFL learners. **International Journal of Academic Research**, v.3, n.2, 2011.
- HYDE, J.; LINN, M. C. Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 104, n.1, p. 53-69, 1988.
- KAYLANI, C. The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In: OXFORD, R. **Language learning strategy around the world: cross-cultural perspectives**. National Foreign Language Research Center, 1996, p. 75-88.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.; TODESCO, A. **The good language learner** (Research in Education Series, No. 7). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- MCGROARTY, M. **University foreign language learning: Spanish and Japanese**. Los Angeles Center for Education and Research: University of California, 1988.
- NYONGESA, B.W. **Sociocultural determinants of the choice of English language learning strategies among Learners in Tanzania**. 2014. Doctoral Dissertation in Linguistics. University of Nairobi.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U.; STEWNER-MANZANARES, G.R.; RUSSO, R.; KUPPER, L. Learning strategy applications with students of English as a second language. **TESOL Quarterly** n. 19, p. 285-96, 1985.

- OXFORD, R.L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: FALFREYMAN, D.; SMITH, R.C. (Eds.), **Learner autonomy across cultures: language education perspectives**. Basing- toke: Palgrave MacMillan, 2003, p. 75-91.
- OXFORD, R. L. **Learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House/Harper & Row, 1990.p. 342.
- OXFORD, R. L. **Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning** (report 728). Alexandria, VA: US Army Research Institute for behavioral and Social Sciences, 1986.
- OXFORD, R. L.; NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. **The Modern Language Journal**, v. 73, n. 3, p. 291-297, 1989.
- OXFORD, R.L.; PARK-OH, Y.; ITO, S.; SUMRALL, M. Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? **System** v. 21, n. 1, 1994.
- PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88.
- PHILIPS, S.; STEELE, S.; TANZ, C. **Language, gender, and sex in comparative perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 352.
- POLITZER, R. L. An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. **Studies in Second Language Acquisition** v. 6 n. 1, p. 54-68, 1983.
- ROSA, A.C.; BASSO, E. Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: investigando a prática da sala de aula. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/104/83>>. Accessed on January 2015.
- RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quarterly**, n. 9, p. 41-51, 1975.
- RUBIN, J. Study of cognitive processes in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 118-131, 1981.
- STERN, H. What can we learn from the good language learner? **Canadian Modern Language Review**, n. 31, p. 304-318. 1975.
- TEH, K.S.M. et al. A closer look at gender and Arabic language learning strategies use. **European Journal of Social Sciences**, v. 9, n.3, 2009.
- TRAN, T.V. Sex differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults age 40 and over in the United States. **Sex Roles**, n. 19, n. 11-12, p. 747-758, 1988.
- VAN, R; ABRAHAM, R. Strategies of unsuccessful language learners. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 177-198, 1990.
- WHARTON, G. Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. **Language Learning**, v. 50, n. 2, p. 203-243, 2000.
- WHITRIDGE, P. **Landscapes, houses, bodies, things: a place and the archaeology of the Inuit imaginary**. Report. Archaeology Unit. Memorial University of Newfoundland. St. John’s, NL: Canada. March, 2002.
- WONG-FILLMORE, L. **The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition**. Doctoral Dissertation in English, Stanford University. 1976.

## APPENDIX A

## LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY GENDER

Critical value of Chi-square ( $\chi^2$ ) = 29.588 (df = 10),  $p < 0.0001$ 

SILL ITEM DESCRIPTION			FEMALES (N=186)			MALES (N=128)			OBSERVED $\chi^2$
			OVERALL USE		RANK	OVERALL USE		RANK	
			M	SD		M	SD		
A1	MEM	Associate new material w/ already known	3.81	1.01	7	3.68	1.05	9	159.817
A2	MEM	Use new English words in sentences	3.04	1.26	24	2.85	1.29	26	164.825
A3	MEM	Connect word sound w/ image or picture	2.93	1.33	27	2.61	1.32	35	162.574
A4	MEM	Connect word to mental picture of situation	3.52	1.17	14	3.44	1.15	14	162.805
A5	MEM	Use rhymes to remember new words	1.57	0.91	44	1.50	0.93	46	161.342
A6	MEM	*Use flashcards to remember new words	1.53	0.79	45	1.68	1.06	45	115.992
A7	MEM	*Physically act out new words	1.76	1.06	43	1.85	1.16	44	162.343
A8	MEM	Review English lessons often	3.02	1.31	25	2.81	1.32	28	160.660
A9	MEM	Connect words and location on page, etc.	3.33	1.29	16	2.92	1.36	25	166.100
B10	COG	Say or write new words several times	2.96	1.19	26	2.64	1.24	34	163.746
B11	COG	Try to talk like  native English speakers	3.19	1.32	19	3.14	1.45	21	164.080
B12	COG	Practice sounds of English	3.19	1.18	19	3.18	1.34	19	110.707
B13	COG	Use known words in different ways	3.08	1.21	23	3.00	1.31	24	160.892
B14	COG	*Start conversations in  English	2.96	1.26	26	3.14	1.30	21	161.749
B15	COG	*Watch TV or movies in English	3.71	1.27	12	3.75	1.27	7	159.920
B16	COG	Read for pleasure in English	3.38	1.39	20	3.17	1.46	20	165.253
B17	COG	Write notes, etc. in English	2.86	1.30	30	2.44	1.26	41	169.093
B18	COG	Skim, then read carefully	3.46	1.32	22	3.12	1.51	22	167.100
B19	COG	Seek L1 words similar to  L2 words	2.92	1.42	28	2.58	1.35	37	164.559
B20	COG	Try to find patterns	2.54	1.14	38	2.49	1.29	40	111.918
B21	COG	Find meanings by dividing words into parts	2.58	1.34	36	2.53	1.31	39	107.191
B22	COG	*Try not to translate word for word	3.16	1.40	21	3.24	1.14	18	164.971
B23	COG	Make summaries of information	2.21	1.12	42	2.07	1.17	43	109.209
C24	COM	Guess meaning of unfamiliar words	2.81	1.30	32	2.73	1.37	32	159.759
C25	COM	Use gestures when stuck for words	3.28	1.22	17	3.06	1.30	23	164.990
C26	COM	Create new words in English	2.79	2.49	33	2.60	1.45	36	166.446
C27	COM	*Read w/o looking up all new words	2.57	1.34	37	2.75	1.34	31	162.499
C28	COM	*Try to guess what other person will say	2.46	1.16	40	2.64	1.26	34	109.295
C29	COM	Use circumlocutions or synonyms	4.35	0.88	4	4.19	1.02	2	166.232
D30	MET	Seek many ways to use English	3.36	1.16	15	3.35	1.22	16	160.062
D31	MET	Notice my mistakes / try to learn	3.957	1.02	5	3.76	1.14	6	108.353
D32	MET	Pay attention when one speaks English	4.44	0.83	2	4.21	1.01	1	171.102
D33	MET	Try to find out about lang. learning	3.74	1.22	10	3.59	1.28	10	159.374
D34	MET	Plan schedule to have enough time	3.288	1.30	29	2.56	1.37	38	167.469
D35	MET	*Look for people to talk to in English	2.72	1.31	34	2.82	1.32	27	160.821
D36	MET	*Seek opportunities to read in English	3.21	1.19	18	3.28	1.37	17	166.686
D37	MET	Have clear goals to improving skills	3.77	1.19	8	3.53	1.35	12	163.113
D38	MET	Think about progress in learning	4.36	0.93	3	3.97	1.21	4	168.488
E39	AFF	Try to relax to speak English	3.74	1.24	0	3.49	1.43	13	165.746
E40	AFF	*Encourage self to speak when afraid	3.76	1.14	9	3.80	1.11	5	165.248
E41	AFF	*Give self reward for doing well	2.47	1.41	39	2.66	1.34	33	161.518
E42	AFF	*Notice nervous tensions when learning	2.26	1.53	5	2.78	1.55	39	158.852
E43	AFF	*Record feelings in learning diary	1.37	0.86	46	1.49	1.01	47	159.786
E44	AFF	*Talk to someone about feelings	2.25	1.33	41	2.36	1.42	42	168.100
F45	AFF	Ask the other person to slowdown or repeat	4.54	0.76	1	4.17	1.08	3	174.624
F46	AFF	Ask to be corrected when talking	3.91	1.15	6	3.58	1.33	11	114.257
F47	AFF	Practice English with other students	2.79	1.24	33	2.49	1.20	40	165.925
F48	AFF	Ask for help from English speakers	3.72	1.22	11	3.42	1.22	15	166.143
F49	AFF	*Ask questions in English	3.65	1.20	13	3.76	1.21	8	161.135
F50	AFF	Try to develop cultural understanding	2.82	1.29	31	2.76	1.50	30	173.243

\*Strategies males reported using more frequently

NOTE: Chi-square values were computed on frequencies

IRONIA E PARÓDIA EM “THE BIRTHDAY OF THE INFANTA”,  
DE OSCAR WILDE

Caio Antônio de Medeiros Nóbrega Nunes Gomes

*Universidade Federal da Paraíba*

Genilda Azerêdo

*Universidade Federal da Paraíba*

**ABSTRACT:** This article aims at discussing the literary resource known as metafiction, especially as it concerns parody, both on theoretical and fictional terms. The analysis is supported, among others, in Bernardo (2010), Waugh (1984) and Hutcheon (1989, 2000), having “The birthday of the Infanta” as primary corpus. On methodological terms, the research articulates a theoretical and critical perspective of narrative, in general, with the specific theory of metafiction. This articulation is necessary, since metafiction is always related to other resources, thus responding to traditional modes of constructing narratives. Therefore, we propose a dialogue between parody, one of the most relevant strategies of metafiction, and its ironic content/intent, and a discussion of “The birthday of the Infanta”. By adopting elements belonging to a tradition of fairy tales, so as to eventually subvert them, Oscar Wilde not only reached novelty and innovation, through a parodic recoding of an already established tradition, but also, through irony, enabled us to reflect about other issues involving power relations, authority, submission and cruelty. By parodying the fairy tale tradition Oscar Wilde also rescued the utopian nature of the oral popular stories (which gave origin to the literary fairy tales), which seemed to have been lost in the literary fairy tales, especially among those produced with didactic purposes in Victorian England.

**KEYWORDS:** Narrative; Metafiction; Parody; Irony; Fairy tales

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo discutir o uso do recurso literário conhecido como metaficção, especialmente no que tange à paródia, em suas modalidades teórica e ficcional. A análise está fundamentada, entre outros, em Bernardo (2010), Waugh (1984) e Hutcheon (1989, 2000), tendo como *corpus* o conto “The birthday of the Infanta”. Em termos metodológicos, a pesquisa alia uma bibliografia teórico-crítica da narrativa, em sentido geral, à teoria específica da metaficção. Tal articulação se faz necessária, visto que a metaficção é sempre usada em conjunto com outros recursos, e em resposta a modos tradicionais de construir narrativas. Portanto, propomos uma articulação entre a teoria da paródia, um dos mais importantes recursos de criação metaficcional, e seu teor irônico, a uma discussão do conto “The birthday of the Infanta”. Ao adotar elementos provenientes de uma tradição de contos de fadas, para logo em seguida, subvertê-los, Oscar Wilde não somente alcançou inovação e novidade a partir da recodificação paródica de uma tradição já estabelecida, mas também, através do recurso da ironia, nos levou a refletir sobre questões outras, que envolvem relações de poder, autoridade, submissão e crueldade. Também a partir da construção paródica em relação à tradição de contos de fadas, Oscar Wilde retomou o caráter utópico presente nos contos populares orais (que originaram os contos de fadas literários), que parecia haver se perdido nos contos de fadas literários, especialmente entre aqueles produzidos com propósitos didáticos na Inglaterra Vitoriana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa; Metaficção; Paródia; Ironia; Conto de fadas

## 1. Paródia, ironia e conto de fadas

Ao produzirem textos que se inserem em uma estética metaficcional, escritores podem fazer uso de diversos recursos. A utilização de estruturas em abismo, com uma história dentro da outra, assim como uma abertura de diálogo com o leitor, informando a este que ele se depara com uma construção artística, comentários sobre o próprio andamento da história, são exemplos de estratégias utilizadas. Muitas vezes, porém, o status ontológico do texto é sinalizado pela presença da paródia: no pano de fundo desse haverá um outro texto, anterior, contra o qual a nova criação será medida (HUTCHEON, 1978). Isso nos permite concordar com Hutcheon (1989, p. 40), quando ela afirma que a paródia, “imitando a arte mais que a vida, [...] reconhece conscientemente e autocriticamente a sua própria natureza”, como “uma forma de discurso interartístico” (HUTCHEON, 1989, p. 13).

Muitas das discussões ao longo da história relacionadas à paródia tomaram como base a ideia de contracanto (não levando em conta a noção de canto paralelo), desenvolvendo uma argumentação em que a presença do elemento ridículo se fazia necessário, a fim de que houvesse o efeito paródico, como em: “[Parody is] the imitative use of the words, style, attitude, tone and ideas of an author in such a way as to make them ridiculous” (CUDDON, 2013, p. 514). Sabemos, porém, que nem todos os usos do recurso paródico visam uma ridicularização do texto parodiado. A relação entre paródia e seu alvo nunca é uniforme nem de natureza facilmente definível, já que sua postura em relação a ele é frequentemente ambivalente, podendo ir de degradação e zombaria até a uma admiração respeitosa (KORKUT, 2005).

O foco da paródia, o texto que será parodiado é sempre outra obra de arte ou, de forma mais geral, outra forma de discurso codificado (HUTCHEON, 1989). Korkut (2005), analisando as formas paródicas presentes na literatura inglesa desde a Idade Média ao período tido como Pós-Moderno, delimitou como três os tipos de paródia: 1. Paródia direcionada a textos e estilos pessoais, que pode abranger desde uma obra específica a uma característica marcante da escrita de um autor;

2. Paródia direcionada a um gênero, como faz Cervantes, em **Dom Quixote**, em relação à tradição de romances de cavalaria; 3. Paródia direcionada a discurso, que pode ser o religioso, científico, político e até mesmo o literário. Oscar Wilde, em “The birthday of the Infanta”, faz uma paródia da tradição de contos de fadas e suas convenções, caracterizando-se como o segundo tipo, na tipologia de Korkut.

Mas se o elemento do ridículo não é definidor do caráter paródico de um texto, há a necessidade de delimitar o escopo da paródia, a fim de que esta não se confunda com teorias mais gerais da intertextualidade. Certamente a presença de um texto (ou formas de discurso codificado) em outro é condição indispensável para a realização da mesma, mas há outro elemento diferenciador. Alinhamo-nos com o entendimento de Hutcheon quando esta afirma que a paródia é uma forma de imitação caracterizada por uma inversão irônica, nem sempre às custas do texto parodiado (1989), ou, “noutra formulação, repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança” (HUTCHEON, 1989, p. 17). Diferentemente da imitação ou do pastiche, em que a distância crítica não é necessária, ela deve estar presente a fim de que a paródia se concretize, permitindo ao leitor perceber elementos do texto parodiado no paródico, bem como a intenção paródica, não os neutralizando ou incorporando no contexto da obra como um todo. Em uma situação ideal, o “reader would know the backgrounded work and would bring about a superimposition of texts by the mediation of that parodied work upon the act of reading” (HUTCHEON, 1978, p. 206).

Essa distância crítica mencionada acima é possível graças à ironia, elemento fundamental na construção paródica. Sendo o “modo do não dito, do não ouvido, do não visto” (HUTCHEON, 2000, p. 25), a ironia, juntamente com a metáfora, com a ambiguidade, compõem a função poética da linguagem e são responsáveis pela condição polissêmica do texto literário. Enquanto recurso literário, a ironia articula duas dimensões de percepção, a do dito e a do não dito, o que foi mostrado

e o que está implícito.

Nosso entendimento de ironia se alinha àquele de Azerêdo (2009) e Hutcheon (2000), quando tratamos a ironia enquanto estratégia discursiva. Isso significa dizer que a ironia é mais que “um tropo retórico limitado ou uma atitude mais ampla de vida, mas sim uma estratégia discursiva que opera no nível da linguagem (verbal) ou da forma” (HUTCHEON, 2000, p. 27). Além disso, trabalhar com a ideia de ironia em textos literários sempre implica ir além do sentido primeiro, aparente. Em nossa busca para ir além do aparente em “The birthday of the Infanta”, analisaremos passagens específicas do conto, não nos esquecendo do efeito irônico do texto como um todo, especialmente no que concerne a sua construção paródica.

A defesa da ideia de comunidades discursivas empreendida por Hutcheon (2000), sendo tais comunidades os locais onde a ironia acontece, permite-nos desconstruir a tradicional ideia da ironia como hierarquizadora (separando os que a usam, os que a entendem e aqueles que não a entendem) e nos faz entender que ela não pode ser tomada, como comumente o é, somente em sua função semântica (significados aparente e implícito), mas também em sua função pragmática, em que são levados em consideração os agentes participantes da ironia, bem como o contexto histórico, social e cultural de criação e atribuição de sentido. Hutcheon (2000, p. 91), a esse respeito, arremata:

A ironia é uma estratégia *relacional* no sentido de operar não apenas entre significados (ditos, não ditos), mas também entre pessoas (ironistas, interpretadores, alvos). O significado irônico ocorre como consequência de uma relação, um encontro performativo, dinâmico, de diferentes criadores de significado, mas também de diferentes significados, primeiro, com o propósito de criar algo novo e, depois, [...] para dotá-lo da aresta crítica de julgamento.

Essa aresta crítica de julgamento a que Hutcheon se refere se deve à dimensão subjetiva da

ironia: por trazer consigo atitudes e sentimentos, requer uma avaliação e julgamento (AZERÊDO, 2009). Além disso, essa aresta está associada a uma carga afetiva existente na ironia, “que não pode ser separada de sua política de uso se ela for dar conta da gama de respostas emocionais (de raiva a deleite) e os vários graus de motivação e proximidade (de distanciamento desinteressado a engajamento apaixonado)” (HUTCHEON, 2000, p. 33).

Ironia e paródia têm ainda em comum o fato de se estabelecerem sobre uma dimensão formal, na qual se encontram a duplicação de discursos e os múltiplos significados, e uma dimensão pragmática, na qual se dá a criação e atribuição de sentidos. Além disso, ambas a ironia e a paródia, ao lidar com a ambiguidade, com a possibilidade de mais de uma leitura, o fazem primordialmente com um enfoque na diferença (diferentemente, por exemplo, da metáfora, que é baseada principalmente na semelhança). Hutcheon (1989, pp. 74-5) assim defende a próxima relação entre paródia e ironia:

Dada a estrutura formal da paródia, [...] a ironia pode ser vista em operação a um nível microcósmino (semântico) da mesma maneira que a paródia a um nível macrocósmino (textual), porque também a paródia é um assinalar de diferença, e igualmente por meio de sobreposição (desta vez de contextos textuais, em vez de semânticos). Tanto o tropo como o gênero combinam, pois, diferença e síntese, alteridade e incorporação. Devido a esta semelhança estrutural, gostaria de argumentar que a paródia pode servir-se, fácil e naturalmente, da ironia como mecanismo retórico preferido, e até privilegiado. A patente recusa pela ironia da univocalidade semântica equipara-se à recusa pela paródia da unitextualidade estrutural.

A paródia é, claro, um fenômeno formal, em sua relação dialógica entre textos, mas um entendimento da dimensão formal da paródia não é suficiente para todos os sentidos que dela advêm. Devemos levar em consideração também a dimensão pragmática e seu contexto, não

podendo ignorar, por exemplo, “a intenção do autor (ou do texto), o efeito sobre o leitor, a competência envolvida na codificação e descodificação da paródia, os elementos contextuais que mediatizaram ou determinam a compreensão de modos paródicos” (HUTCHEON, 1989, p. 33). As dimensões formal e pragmática coexistem na construção da paródia (assim como na construção da ironia), a ponto de que tentar separá-los seja algo bastante difícil, já que uma dimensão implica na outra. Podemos concluir, então, que “o sentido final da ironia ou da paródia reside no reconhecimento da sobreposição desses níveis” (HUTCHEON, 1989, p. 51).

O papel do receptor no reconhecimento e interpretação do texto paródico, evitando que passe despercebido e se una ao contexto do texto parodiado, evidencia a confiança que o parodista tem em seu leitor (como a têm os escritores de textos metaficcionalis em geral). Essa confiança, porém, não está ligada a um abandono do leitor por parte do parodista. Caso possamos dizer que a paródia está nos olhos de quem vê, algo precisa estar (ao menos um tanto) visível; no texto paródico, o leitor precisa encontrar pistas que o permitam entendê-lo como tal (HUTCHEON, 1989). Ao propormos uma análise de “The birthday of the Infanta” como uma paródia de uma tradição de contos de fadas, devemos procurar elementos dessa tradição no texto paródico, além de perceber como eles foram recodificados e com qual intenção. Com esse objetivo em mente, algumas considerações sobre contos de fadas são necessárias ainda em nossa discussão teórica.

Os contos de fadas foram ao longo da história, e ainda o são, bastante significativos na construção da mentalidade e subjetividade dos indivíduos. Embora seja impossível determinar quando o primeiro conto de fadas literário foi concebido, nós sabemos que os contos populares orais, dos quais os contos de fadas literários se originaram, existem há milhares de anos, e em sua maioria, eram contados de adultos para adultos (ZIPES, 2007).

A tradição oral dos contos populares “sobreviveu, com uma contaminação impressa notavelmente pequena, até o final do século XIX” (DARNTON, 1986, p. 30). Os contadores de

história reuniam ouvintes, seja ao redor de lareiras, seja em pontos de encontro em vilarejos, e, fazendo uso de pausas dramáticas, miradas maliciosas, uso dos gestos para criar cenas e o emprego de sons para pontuar as ações, davam vida às mais diversas histórias (DARTON, 1986). O propósito desses contos, porém, não era somente o de entreter. Buscando apreender a significação dos contos populares para o contador de histórias e sua plateia, Darnton (1986, p. 77) apresenta duas proposições: “os contos diziam aos camponeses como era o mundo; e ofereciam uma estratégia para enfrentá-lo”.

O surgimento do conto de fadas literário se deu, a princípio, como uma tentativa por parte de folcloristas para preservar as tradições populares, no final do século XVII e início do século XVIII. O próprio nome do gênero, “conto de fadas”, foi cunhado pelos franceses, nessa época, como *conte du fée* (ZIPES, 2007). Podemos citar, como nomes representativos para o surgimento e consolidação do conto de fadas literário, Charles Perrault, na França, e os irmãos Grimm na Alemanha. Zipes cita como o ápice da institucionalização dos contos de fada a publicação da coletânea **Le Cabinet des Fées**, entre 1785 e 1789, por Charles Mayer. Daí em diante, segundo o estudioso, “most writers, whether they wrote for adults or children, consciously held a dialogue with a fairy-tale discourse that had become firmly established in the Western intellectual tradition” (ZIPES, 2007, p. 18).

Quanto a sua estruturação enquanto narrativa, o conto de fadas manteve muitas características presentes nos contos populares orais. Segundo D’Onofrio (1995, p. 112):

Além de não conhecermos o nome do autor e do narrador, também as personagens que vivem os fatos são inominadas. São identificadas por uma competência interiorizada, pela função que exercem ou por atributos: o rei, o caçador, Cinderela, o lobo, etc. Tal indeterminação atinge também as categorias do tempo e do espaço. Não aparece o nome dos países ou das cidades onde os fatos acontecem. A fórmula “Era uma vez...”, além de assinalar a entrada no mundo mágico da ficção, remete a um tempo

indefinido, eterno, que pode ser o pretérito, o passado ou o futuro [...].

Algumas dessas características, porém, são também compartilhadas com algumas outras tradições de contos populares, como os contos de exemplo, os contos religiosos e anedotas. Para Zipes (2007), o que diferencia os contos de fadas literários dessas outras formas de contos é o sentido de *wonder*, que dele emana. Buscar uma tradução para a língua portuguesa para *wonder* talvez seja algo difícil de ser realizado, já que é um termo que engloba, nesse caso, maravilha, admiração, medo e reverência (ZIPES, 2007), sendo todos esses componentes do conto de fadas.

Após o estabelecimento do conto de fadas literário, uma diferença marcante entre este e o conto popular da tradição oral era o seu público-alvo. Enquanto o segundo era contado e apreciado por camponeses, por pessoas do povo, aquele foi escrito para ser lido e apreciado nos salões da sociedade por aristocratas e burgueses. Em seu período de institucionalização, o conto de fadas, por ser um gênero das classes mais altas, representava seus interesses e seus anseios, a saber, a permanência das mesmas estruturas sociais. O gênero, porém, foi refuncionalizado no final do século XVIII, quando, fazendo uma crítica dos piores aspectos do Iluminismo e do Absolutismo, procurou engajar o leitor em uma séria discussão sobre arte, filosofia, educação e amor (ZIPES, 2007).

Como já discutido, a paródia é um recurso de criação literária que está intimamente ligada aos contextos de criação e de interpretação. Somado a isso, não podemos ignorar a dimensão histórica em que se inserem os contos populares e de fadas (DARNTON, 1986), sejam esses resultantes de uma criação paródica ou não. Tendo sido “The birthday of the Infanta” escrito no Reino Unido no início da década de 1890, devemos observar o contexto de criação do conto. É importante notar, nesse sentido, que, diferentemente da Alemanha e França, a Inglaterra não presenciou o florescimento do conto de fadas literário até o meio do século XIX. Isso ocorreu

devido ao código de conduta puritano, que curiosamente barrou as fadas e elfos de sua terra natal, e ao fato dos contos de fadas/contos populares serem vistos com maus olhos por serem o gênero relegado às classes mais baixas da população (vale lembrar que os contos orais ainda circulavam por essas classes) (ZIPES, 2007).

Ainda Zipes (2007) nos lembra que o gênero conto de fadas só começou a ser aceito na Inglaterra, pelas classes alta e média, devido ao pensamento de alguns românticos, que defenderam o retorno ao mundo das fadas como sendo uma ação necessária a fim de opor a crescente alienação na esfera pública, devido à industrialização e arregimentação na esfera privada. Mas foi somente com a chegada, em 1846, de **Wonderful Stories for Children**, de Hans Christian Andersen, que os contos de fada receberam a legitimação por parte da classe média, devido à combinação de fantasia com um impulso moral que se alinha à tradição cristã, presente nas narrativas desse autor.

Com o gênero já legitimado na Inglaterra, a partir da década de 1860 até o final do século, a criação de contos de fadas literários tomou dois direcionamentos distintos: um de afiliação às convenções e outro de caráter utópico. A maioria dos escritores, enquadrando-se no primeiro movimento, fez com que os contos de fadas assumissem um papel principalmente didático, agindo como um conciliador entre os leitores e a sociedade inglesa vitoriana. Nessa tradição, “Perseverance, good sense, and diligence are championed as virtues that must be acquired through trials in magical realms to prove they will become mature ‘solid citizens’” (ZIPES, 2007, p. 118). Já nos contos populares orais víamos como uma de suas funções a criação de laços comunitários e a adequação do indivíduo a seu meio; esses, no entanto, também possuíam uma característica que parece ter se perdido no modelo de contos ligados às convenções, que é o elemento utópico, sendo utopia aqui entendida em seu sentido original como “‘no place’, a place that no one had ever envisaged” (ZIPES, 2007, p. 4), que nos permite formar e preservar “the utopian kernel of the tale safe in our imaginations with hope” (ZIPES, 2007, p. 4).

Os contos dos escritores do movimento utópico na Inglaterra apontam para uma crença no poder da imaginação como uma poderosa força que pode ser usada para determinar relações de gênero e de poder, além de questionar os valores das relações sociais. O impulso moral, presente nos contos convencionais, também está presente no movimento de caráter utópico. A diferença se dá no fato de que nesse, o impulso moral não direciona o leitor a uma reconciliação com o *status quo*; pelo contrário, ele conduz o leitor a um sentimento de rebelião contra as convenções e conformismo (ZIPES, 2007).

Oscar Wilde escreveu duas coletâneas de contos de fadas que se enquadram no movimento rebelde, contra as convenções. Além do elemento utópico, há, nos contos de fadas wildeanos, elementos outros, como o uso substancial do recurso irônico (este geralmente articulado a uma crítica à sociedade inglesa vitoriana), além da presença de sua filosofia sobre arte e o papel do artista. Esse entendimento nos faz defender “The birthday of the Infanta” como uma paródia em relação à tradição de contos de fadas convencionalistas que primeiro se instauraram na Inglaterra.

## **2. A Infanta e o Anão, entre a celebração e a performance**

Tendo em vista a introdução teórica sobre o fenômeno estético da metaficção esboçada anteriormente, nosso objetivo aqui é realizar uma análise do conto de Oscar Wilde, em que discutiremos os recursos metaficcionalistas nele presentes, em especial a paródia, direcionada a uma tradição de contos de fadas. Perceber, pois, como o narrador de “The birthday of the Infanta” constrói esse ambiente de conto de fadas, para logo em seguida parodiá-lo, subvertê-lo em termos de tema e forma, é um plausível ponto de partida para a análise.

Já no primeiro parágrafo do conto percebemos uma intenção por parte do narrador em construir tal ambientação de conto de fadas, quando lemos: “It was the birthday of the Infanta. She was just twelve years of age, and the sun was shining brightly in the gardens of the palace” (WILDE, 1994, p. 99). O leitor vê-se inserido nos jardins ensolarados de um palácio, imagem que

se coaduna com a felicidade que deve se seguir, uma vez que é o dia do aniversário da jovem Infanta. Sabemos que começos, inícios, quando tratamos de literatura, são importantíssimos, e muitas vezes “determine what comes after. This is true of literary as of other beginnings: beginnings augur, acting like promises for what is to come” (BENNETT, ROYLE, 2004, pp. 3-4). O narrador, ao fazer essa promessa, mas já quebrá-la no parágrafo seguinte, ao solapar nossas expectativas com o uso dos recursos paródico e irônico, mostra uma autoconsciência das tradições literárias em relação a inícios e ao desenrolar de um conto de fadas, ao fazer um esforço explícito para subvertê-las.

A partir de uma descrição do belo e ensolarado dia, em especial com imagens relacionadas à natureza, descrição essa construída com uma linguagem aparentemente simples e inocente, o narrador confirma a atmosfera de conto de fadas, mas com algumas diferenças. Referimo-nos à linguagem como aparentemente simples e inocente, mas sabemos que a linguagem literária nunca o é, em especial a linguagem wildeana. Perceber o cuidado com a linguagem, como esta foi construída e os sentidos dela advindos será um dos mais importantes exercícios na análise do conto. Nos excertos a seguir, assim como em toda a narrativa, podemos perceber interrelacionados e interdependentes elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos, semânticos, que formam um conjunto de relações internas, por meio das quais se revela uma realidade que não preexiste ao conto, a não ser como potencialidade (PROENÇA FILHO, 2007): “Although she was a real Princess and the Infanta of Spain, she had only one birthday every year, just like the children of quite poor people, so it was naturally a matter of great importance to the whole country that she should have a really fine day for the occasion. And a really fine day it certainly was” (WILDE, 1994, p. 99). A sintaxe escolhida para começar o segundo parágrafo, uma oração subordinada concessiva, não foi escolhida à toa, já que podemos articulá-la à informação de que a Infanta tem, assim como as crianças pobres, apenas um aniversário, o que cria um efeito irônico. Ao escolher

ressaltar o óbvio a partir de uma concessão, o narrador ironicamente comenta que fazê-la feliz é preocupação devida de toda a Espanha, quando certamente sabemos que não é o caso. “And a really fine day it certainly was”: novamente aqui os sentidos se multiplicam; o leitor de primeira viagem associa essa passagem como uma confirmação do bom clima ensolarado que estava fazendo; o leitor que está relendo o conto, por outro lado, pode tomar essa passagem como sendo um presságio de que o dia todo foi realmente ótimo, o que vai de encontro ao final cruel do conto, sendo, então, mais um exemplo de incursão irônica por parte do narrador.

Certamente o ambiente de conto de fadas já não é mais o mesmo, mas o narrador wildeano aprofunda essa desestabilização, a partir de sua referência às tulipas: “The tall striped tullips stood straight up upon their stalks, like long rows of soldiers, and looked defiantly across the grass at the roses, and said: ‘We are quite as splendid as you are now’” (WILDE, 1994, p. 99). É interessante notar a aparência repetida do símbolo gráfico “t” na passagem até “stalks”, que evidencia uma autoconsciência linguística a nível da forma que a letra assume no papel, o que Chalhub (1988) consideraria uma tradução metalinguística do significante no significado, e que nos permite tomar a repetição do “t” como representativa da mensagem passada a nível poético-referente, ou seja, a forma ereta assumida pelas tulipas. Mais significativa ainda talvez seja a metáfora que foi idealizada articulando a disposição das tulipas a fileiras de soldados, o que indicia um aspecto negativo em relação a essas tulipas, já que não estão dispostas aleatoriamente, estão ordenadas – também ideologicamente! – aos soldados, àqueles que procuram manter a ordem a favor dos que detêm o poder, a autoridade.

Os outros elementos da natureza também parecem compactuar com a ideia de que esse é um dia excepcional, já que suas descrições estão revestidas de brilho, luminosidade:

The purple butterflies fluttered about with **gold dust** on their wings, visiting each flower in turn; the little lizards crept out of the crevices of the wall, and

lay basking in the **white glare**; and the pomegranates split and cracked with the **heat**, and showed their bleeding red hearts. Even the pale yellow lemons, that hung in such profusion from the mouldering trellis and along the dim arcades, seemed to have caught a **richer colour** from the **wonderful sunlight**, and the magnolia trees opened their great globe-like blossoms of folded **ivory**, and filled the air with a sweet heavy perfume (WILDE, 1994, pp. 99-100, grifo nosso).

A Infanta, a quem tamanha exuberância natural é direcionada, é mostrada em companhia de sua corte de nobres crianças espanholas, brincando no terraço: “On ordinary days she was only allowed to play with children of her own rank, so she had always to play alone, but her birthday was an exception, and the King had given orders that she was to invite any of her young friends whom she liked to come and amuse themselves with her” (WILDE, 1994, p. 100). Novamente vemos o dia de seu aniversário como exceção, o que a possibilita inclusive ter a companhia de algumas crianças. A forma como o narrador introduz essa informação transborda de ironia, já que vemos como normal (não exceção) a Infanta tendo amigos, mas a relação entre normal e excepcional aqui é invertida, seguindo um pensamento autoritário e segregador. Também é irônica a informação de que as crianças espanholas irão ao palácio para “amuse themselves with her”, já que podemos ler essa passagem de duas formas: na primeira, Infanta e companheiros divertem-se conjuntamente; na segunda, as crianças iriam se entreter a partir da presença da Infanta, dispensando um curioso tratamento à princesa, vista enquanto entretenimento, que espelha o processo de reificação infligido ao Anão, pela própria Infanta e corte espanhola.

Vemos (lemos) que o Rei, pai da Infanta a vê (lê) de longe, de uma das janelas do Palácio. Desde a morte de sua esposa, que aconteceu somente seis meses após o nascimento de sua filha, o Rei tornou-se sombrio, solitário, e só não se afastou por completo, em reclusão, por temer pela vida da Infanta nas mãos de seu irmão, Don Pedro of Aragon. Ele não faz parte das comemorações do

aniversário da Infanta, e a razão é explicada pelo narrador em forma de *flashback*, fazendo uso de um discurso indireto livre em que é mostrada toda a melancolia do Rei. Nesse momento de digressão, algo interessante ocorre: toda a narrativa que até então havia sido construída com o uso do tempo verbal passado simples, agora se encontra pontuada por verbos no tempo passado perfeito, que anuncia um passado anterior, um passado dentro de um passado, uma história que se molda dentro da história maior do conto. Além disso, o narrador perpetua o recurso paródico, articulado ao discurso indireto livre, ao se aproximar e se afastar da tradição de contos de fadas em momentos intercalados. Explicamos: em narrativas de contos de fadas/contos populares, temos como omissos os nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras no caso do tempo (CASCUDO, 2004). O narrador, pois, subverte essa característica ao citar várias localizações geográficas específicas (Spain, France, England, Granada, Burgos etc), assim como nomes próprios (Don Pedro of Aragon, Grand Inquisitor of Granada, Duchess of Albuquerque, Papal Nuncio etc). Também as temáticas do conto de fadas são aqui solapadas, por exemplo, com questões geopolíticas e imperialistas, “[...] and to the ruin, many thought, of his country, then at war with England for the possession of the empire of the New World” (WILDE, 1994, p. 102), assim como uma denúncia da crueldade daqueles que estão no poder, “She had been embalmed by a Moorish physician, who in return for his services had been granted his life, which for heresy and suspicion of magical practices had been already forfeited, men said, to the Holy Office [...]” (WILDE, 1994, p. 101). Outros exemplos de crueldade se seguem, mas é interessante notar o caso da morte da Rainha, que o Rei suspeita ter sido envenenada pelo próprio irmão, a propósito de uma visita desta a seu palácio, a partir de um par de luvas que Don Pedro of Aragon a presenteou. Como não lembrar, nesse momento, da maçã envenenada? A narrativa wildeana segue, aponta para o novo, mas sempre a partir de uma base familiar para os leitores.

Um interessante exercício aos propósitos de nossa análise é perceber o lugar em que se

encontra Wilde, enquanto autor, e de onde ele escreve, especialmente em relação às questões de poder e imperialismo. A Espanha é escolhida como local de ambientação do conto, mas as críticas não podem ser vistas como direcionadas exclusivamente ao reino espanhol. Os espanhóis, no conto, foram tomados como metonímia para as autoridades em si, para aqueles que estão no poder, e a crueldade com que agem. Wilde, em relação a poder e autoridade, tem uma relação ambígua com o Império que tem mais próximo de si, o inglês: se, por um lado, enquanto irlandês, sempre se viu como submisso aos ingleses e às promessas de um reino unido, por outro, comportava-se e agia como inglês, o famoso dândi. Nesse sentido, a própria Inglaterra não é poupada de suas críticas, ao termos os Impérios inglês e espanhol tomados paralelamente na passagem que os cita em guerra pela posse do novo mundo.

A linearidade temporal voltada ao passado na narrativa é rompida em "**To-day** he **seemed** to see her again, as he had seen her first at the Castle of Fontainebleau, when he was but fifteen years of age, and she still younger" (WILDE, 1994, p. 102, grifo nosso). Estará o narrador contando essa história no dia em que ela aconteceu? Até mesmo essa incerteza é ampliada pela constante presença, em todo o texto, de elementos linguísticos tais como "seem", "just if", "as like", que servem para ampliar o ambiente de faz-de-conta, assim como, nesse caso, a autoconsciência da narrativa quanto a seus processos de imaginação, recusando-se a uma definição de sentido único.

E o Rei parece novamente ver sua amada, mas dessa vez duplicada na imagem na Infanta, que ele observa da janela: "She had all the Queen's pretty petulance of manner, the same wilful way of tossing her head, the same proud curved beautiful mouth, the same wonderful smile [...] as she glanced up now and then at the window, or stretched out her little hand for the stately Spanish gentlemen to kiss" (WILDE, 1994, p. 104). O narrador, ironicamente, ao justapor "pretty" e "petulance", que a princípio não teriam uma relação clara (o que faz despertar a pergunta: a petulância é graciosa para quem?), evidencia que essa prática, por parte da Infanta, está associada a

um desejo de agir como adulta.

É chegada a hora das “maravilhosas atrações”. Fica evidenciada no comportamento das outras crianças também uma tentativa de imitação do comportamento dos adultos: “the other children following in strict order of precedence, those who had the longest names going first” (WILDE, 1994, p. 104-5). Na narrativa wildeana, as apresentações em honra à Infanta e a seu aniversário, ao fazerem referência ou descreverem outras formas artísticas dentro da própria narrativa, podem ser consideradas como sendo proeminentemente metaficionais. Na primeira delas, uma representação de uma tourada, ou uma tourada faz-de-conta, garotos a pé ou montados em ornados cavalos-de-pau, combatiam, em honra à Infanta, o touro, que “was just like a live bull, though he was only made of wicker-work and stretched hide, and sometimes insisted on running round the arena on his hind legs, which no live bull ever dreams of doing” (WILDE, 1994, pp. 105-6). O fato de ser quase como um touro, somado a seu comportamento de correr nas patas traseiras, indica que o touro, enquanto personagem fictício, foi verdadeiro ao ser bem sucedido em deixar as crianças alegres com sua performance, embora, novamente suas demonstrações de alegria não combinem com aquelas esperadas de crianças: “[...] they stood upon the benches, and waved their lace handkerchiefs and cried out: *Bravo toro! Bravo toro!* Just as sensibly as if they had been grown-up people” (WILDE, 1994, p. 106, grifo do autor).

Em sequência à tourada, um equilibrista francês entreteve a plateia até a apresentação do teatro de bonecos italiano, que representou a tragédia grega **Sophonisba**. Sobre o teatro, lemos:

They acted so well, and their gestures were so extremely natural, that at the close of the play the eyes of the Infanta were quite dim with tears. Indeed some children really cried, and had to be comforted with sweetmeats, and the Grand Inquisitor himself was so affected that he could not help saying to Don Pedro that it seemed intolerable that things made simply out of wood

and coloured wax and worked mechanically by wires, should be so unhappy and meet with such terrible misfortunes (WILDE, 1994, pp. 106-7).

A presença de outra forma de arte, o teatro de marionetes, já se configura como estratégia metaficcional. O dado de metaficção nesse trecho, porém, vai além da simples presença de outra forma artística. Há um comentário do próprio potencial que a arte tem de comover, como fica claro em relação à Infanta, às crianças e especialmente em relação ao Grande Inquisidor. Se, ironicamente, enquanto Grande Inquisidor, ele possivelmente deve ter punido, torturado e sentenciado à morte um grande número de pessoas, para o mesmo parece intolerável que bonecos feitos de madeira e cera passem por tamanho infortúnio. A descrição dos elementos que constroem o teatro de marionetes dentro da forma artística literária, a partir de seu elemento construtor, a linguagem, também serve para adensar o dado metaficcional. Podemos fazer um paralelo entre a madeira/cera colorida, bonecos, fios e mestre das marionetes, com o papel/tinta, palavras, seleção/ordenação e escritor, que funciona quase como uma forma do narrador wildeano chamar a atenção de seu leitor para o fato de que as formas artísticas são uma construção, um artifício, e que essas, além de um código, também dependem de um canal.

Após um ilusionista africano e os meninos dançarinos da Igreja de Nossa Senhora del Pilar, como sexta apresentação, “A troop of handsome Egyptians – as the gypsies were termed in those days - then advanced into the arena” (WILDE, 1994, p. 108). A princípio, temerosos por causa de Don Pedro, que havia matado metade de sua tribo com acusações de bruxaria, os ciganos logo ganharam confiança sob o olhar da Infanta, pois “they felt sure that one so lovely as she was could never be cruel to anybody” (WILDE, 1994, p. 107); o desconhecimento por parte dos ciganos quando à crueldade que a Infanta irá demonstrar, faz repercutir a noção de bondade dessa personagem até o leitor, numa construção irônica estrutural que faz com que a duplicidade de sentidos e as avaliações possíveis se sustentem durante o texto (ABRAMS, HARPHAM, 2009).

Após um receio inicial, também por parte da plateia, os ciganos saíram da arena, após um número musical, voltando logo a seguir com

a brown shaggy bear by a chain, and carrying on their shoulders some little Barbary apes. The bear stood upon his head with the utmost gravity, and the wizened apes played all kinds of amusing tricks with two gipsy boys who seemed to be their **masters**, and fought with tiny swords, and fired off guns, and went through a regular soldier's drill **just like the King's own bodyguard**. In fact the gypsies were a success (WILDE, 1994, p. 109, grifo nosso).

Os ciganos, relegados ao papel do selvagem, do outro, em uma posição claramente subalterna em relação à corte espanhola, ocupam uma posição, a partir de sua encenação de autoridade, de quem está no poder. As relações de poder, assim, mostram-se dinâmicas, e, no âmbito da arte, são bastante efetivas como método de resistência dos mais fracos contra os mais fortes, no sentido de que os mais fracos, explorando a forma artística e descobrindo seu poder, tentam promover mudanças não na forma em si, mas a quem ela se dirige, através do ganho e manutenção da autoridade, em formas que são potencialmente radicais (CHAMBERS *apud* BENNETT; ROYLE, 2004). Os ciganos, além disso, enquanto representação do outro, do inimigo, mostraram, através de sua apresentação artística, como quando agem como mestres, que sua condição de inimigos é tão arbitrariamente forjada, fabricada e ficcional (BERNARDO, 2010) quanto às próprias apresentações em homenagem ao aniversário da Infanta.

A sétima e última apresentação foi a do Anão. Interessante notar que ele, assim como o Rei e a Infanta, não recebem um nome; seus nomes são aquilo que representam, à moda da tradição de contos de fadas. Sua aparição na Arena faz com que todas as crianças explodissem em um alto grito de contentamento, e até a Infanta “laughed so much that the Camerera was obliged to remind her

that although there were many precedents in Spain for a King's daughter weeping before her equals, there were none for a Princess of the blood royal making so merry before those who were her inferiors in birth" (WILDE, 1994, p. 110). A Infanta e as crianças riram do Anão por causa de sua condição física, deformada: "he stumbled into the arena, waddling on his crooked legs and wagging his huge misshapen head from side to side" (WILDE, 1994, p. 110). Ironicamente, a Camareira não chama a atenção da Infanta para o fato de que rir da condição física dos outros é algo, no mínimo, de mau gosto, mas sim pelo fato de seu riso ter acontecido em público; chorar seria permitido, por ser uma demonstração de um ato elevado, já rir, não, pois seria uma forma de rebaixamento. O riso da Infanta é típico da espontaneidade das crianças, mesmo que, nesse caso, um tanto cruel.

A alegria em ver o Anão e sua deformidade física não era algo compartilhado somente pelas crianças: "The Dwarf, however, was quite irresistible, and even at the Spanish court, always noted for its cultivated passion for the horrible, so fantastic a little monster had never been seen" (WILDE, 1994, p. 110). A combinação incongruente entre fantástico e monstro indicia a utilização do recurso irônico na escrita dessa passagem do texto, e nos faz pensar para quem o Anão é fantástico. Ele é fantástico, de fato, para aqueles que o tomam como material para espetáculo, sendo destituído de sua característica de humano para virar objeto, sendo reificado. Não à toa, lemos a seguir: "It was his **first appearance**. He had been **discovered**, running wild through the forest, [...] and had been **carried off** [...] as a **surprise** for the Infanta" (WILDE, 1994, p. 110, grifo nosso).

Inconsciente de sua aparência, o Anão pensou que todos os risos eram uma resposta positiva a sua dança. O Anão, encantado com a beleza da Infanta, ficou ainda mais impressionado quando ela, no fim da apresentação, "remembering how she had seen the great ladies of the Court throw bouquets to Caffarelli the famous Italian tremble, [...] took out of her hair the beautiful white rose, and partly for a jest and partly to tease the Camerera, threw it to him across the arena with her sweetest smile" (WILDE, 1994, p. 111). O fato de o Anão ter levado a sério o gesto da rosa sendo

jogada fez a Infanta achar tudo ainda mais divertido, dizendo a seu tio que gostaria que a dança fosse repetida: “The Infanta accordingly rose up with much dignity, and having given orders that the little dwarf was to dance again for her after the hour of the siesta, and conveyed her thanks to the young Count of Tierra-Nueva for his charming reception, she went back to her apartments, the children following in the same order in which they had entered” (WILDE, 1994, p. 111).

É interessante perceber o efeito que o Anão causou na Infanta (assim como nas outras crianças), no sentido de trazer à tona sua espontaneidade infantil. Se, durante a apresentação, a Infanta riu livremente e chegou a provocar a Camareira jogando a rosa, passado o momento, ela voltou a sua ficção pública teatral (WOOD, 2012), imitando o comportamento dos adultos, dando ordens e agindo de forma adequada, com muita dignidade, como também fizeram as outras crianças, ao saírem da arena na mesma ordem pela qual tinham entrado.

A escolha por um personagem anão para compor o conto faz parte de uma estratégia maior visando uma crítica à sociedade vitoriana inglesa. Anões eram extremamente populares na Inglaterra Vitoriana, e não somente como atrações circenses, mas também como personagens literários, tendo autores como Charles Dickens, Christina Rossetti e William Allingham os representado como maus e perigosos. Os anões habitavam a fronteira entre o natural e o sobrenatural, sendo vistos como monstros. A esse dado de monstruosidade, após a descoberta das tribos de pigmeus na África em 1870, somou-se um outro: os anões passaram a representar também a maldade vinda de fora (KILLEEN, 2007). O narrador wildeano subverte a tradição de representação de personagens anões, ao criar o Anão, que, apesar de deformado fisicamente, monstruoso, tem em seu interior uma bondade latente, generosidade e confiança no outro, elementos que destoam de seu exterior.

A bondade de Anão é reflexo de sua relação com a natureza, com a floresta. Os pássaros, por exemplo, não se importavam com sua aparência exterior, considerando-o um bom companheiro, que

chegou a dividir sua pouca comida com eles no inverno mais rigoroso. Sendo, assim, representativo do natural, do selvagem, e profundo conhecedor da floresta e da natureza, não podemos considerar o Anão como ignorante, por não ter sido capaz de entender a intenção irônica da Infanta ao ter lhe atirado a rosa branca, já que esse ato é estritamente (des)humano.

Alguns elementos da natureza, porém, não compartilham a mesma opinião dos pássaros. Certamente não concordavam com eles as flores do jardim do palácio. Quando o Anão lá entrou fazendo gestos de felicidade, ao saber que a Infanta havia requisitado uma nova dança, assim algumas delas reagiram ao “invasor” (WILDE, 1994, p. 112):

“He should drink poppy-juice, and go to sleep for a thousand years”, said the great scarlet Lilies, and they grew quite hot and angry.

“He is a perfect horror!” screamed the Cactus. “Why, he is twisted and stumpy, and his head is completely out of proportion with his legs. Really he makes me feel prickly all over, and if he comes near me I will sting him with my thorns”

“And he has actually got one of my best blooms,” exclaimed the White Rose-Tree. “I gave it to the Infanta this morning myself, as a birthday present, and he has stolen it from her.” And she called out: “Thief, thief, thief!” at the top of her voice.

O desgosto pela presença do Anão evolui para uma sugestão de que ele deveria se suicidar, seguida de uma ameaça de espetá-lo com um espinho, e de uma de uma falsa acusação, quando a Roseira Branca afirmou que ele havia roubado a rosa branca que ela havia dado à Infanta. A fala do cacto, nessa passagem, transborda de ironia. Ao descrever o Anão, com seu corpo torto e atarracado, com a cabeça desproporcional às pernas, o que o deixa todo irritadiço, o cacto nada mais está fazendo do que descrever a si mesmo e o efeito que pode causar nos outros. A contradição do cacto evidencia a forma arbitrária de pensar e julgar por parte das flores, em relação ao tratamento

dispensado ao Anão.

A representação das flores no conto serve também como exemplo de recurso de construção paródica em relação aos contos de fadas tradicionais. Não há um maniqueísmo, no sentido de que a natureza, como no exemplo das flores, não necessariamente indica o bem, assim como a cultura (artificial) não necessariamente indica o mal. As flores, embora da natureza, foram representadas e personificadas de forma a se alinharem com aqueles que estão no poder. Há, assim, uma desconstrução da noção de essência: a partir da construção paródica em relação à tradição de contos de fadas, o narrador nos apresenta a ideia de que não há uma essência de bondade no que é natural, nem de maldade naquilo que é cultural.

O Anão, porém, não tem acesso ao diálogo entre os personagens do jardim: diferentemente da tradição de contos de fadas em que animais, plantas e objetos encantados interagem diretamente com os personagens, por vezes ajudando-os ou transformando seus caminhos, o contato e comunicação entre as Flores, os animais, o relógio de sol e o Anão, acontecem exatamente como aconteceriam em nosso mundo empírico, "fora da ficção". A utilização de dois níveis de criação e interpretação de códigos linguísticos, subvertendo a estrutura dos contos de fadas tradicionais, a partir da paródia realizada, abre espaço para outros níveis de entendimento e outras possibilidades de construção narrativa, que contribuem para a multiplicação de leituras possíveis do conto.

O Anão acredita, ainda, que a rosa branca dada a ele pela Infanta é uma prova de que ela o ama. Tal crença faz com que o Anão queira levá-la para a floresta, para lá poder mostrá-la e dividir com ela as maravilhas do mundo natural. A nível de código, as intenções do Anão são construídas com o uso de *would* e *could*, como em: "He would make her a necklace of red byrony berries, that would be quite as pretty as the white berries that she wore on her dress, and when she was tired of them, she could throw them away, and he could find her others" (WILDE, 1994, p. 119). As construções hipotéticas do Anão, a partir do código, evidenciam a materialização de um pensamento

guiado pelo desejo. E é seguindo esse desejo que o Anão resolve ir à procura da Infanta no palácio.

O caminho percorrido pelo Anão em busca da Infanta passa por alguns cômodos dentro do palácio. Neles, o que mais fica evidente é o esplendor, a suntuosidade do ambiente. Em seu progresso, passa pela sala do conselho, pela sala do trono, até finalmente chegar a uma quarta sala, onde “in front of two large fire-places, stood great screens broidered with parrots and peacocks, and the floor, which was of sea-green onyx, seemed to stretch away into the distance” (WILDE, 1994, p. 123). O fato de o chão parecer se estender ao longe é, na verdade, efeito produzido por uma parede espelhada. O Anão, tendo vivido toda sua vida na floresta, não reconhece o espelho, o que faz com que ele pense que há outra pessoa na sala com ele: “Standing under the shadow of the doorway, at the extreme end of the room, he saw a little figure watching him. His heart trembled, a cry of joy broke from his lips, and he moved out into the sunlight. As he did so, the figure moved out also, and he saw it plainly. [...] It was a monster, the most grotesque monster he had ever beheld” (WILDE, 1994, p. 123).

O Anão vê suas ações sendo repetidas por esse monstro: “The little Dwarf frowned, and the monster frowned also. He laughed, and it laughed with him, and held its hands to its sides, just as him himself was doing” (WILDE, 1994, p. 123). Essas repetições, ou melhor ainda, espelhamentos, ocorrem a nível de enredo, com as ações de um personagem sendo refletidas por um espelho, mas também a nível de construção linguística. A alternância entre *he* e *it*, além de ser responsável pela descrição irônica que o Anão faz, sem saber, de si mesmo enquanto monstro, desenvolve no leitor uma autoconsciência quanto à construção da linguagem literária, autoconsciência essa que é aprofundada com a menção a Eco: “Was it Echo? He had called to her once in the valley, and she had answered him word for word. Could she mock the eye, as she mocked the voice? Could she make a mimic world just like the real world? Could the shadows of things have colour and life and movement? Could it be that—?” (WILDE, 1994, p. 124). Palavra por palavra, literal e literariamente,

através da construção literária, a metaficção questiona a própria realização mimética, a possibilidade de se representar o mundo real.

Ainda em frente ao espelho, o Anão “started, and taking from his breast the beautiful white rose, he turned round, and kissed it. The monster had a rose of its own, petal for petal the same! It kissed it with like kisses, and pressed it to its heart with horrible gestures” (WILDE, 1994, p. 124). A autoconsciência de que a imagem monstruosa diante de si era a sua, de que as crianças estavam rindo cruelmente de sua aparência física, assim como o fato de a Infanta ter jogado a rosa em uma atitude irônica (ironia aqui carregada de suas arestas cortantes), ao invés de por amor, foi muito dolorosa para o Anão, levando-o a despedaçar a rosa e rastejar até as sombras, gemendo como ferido, para lá acabar morrendo.

A Infanta e sua comitiva encontraram o Anão nas sombras, “and when they saw the ugly little dwarf lying on the ground and beating the floor with his clenched hands, in the most fantastic and exaggerated manner, they went off into shouts of happy laughter, and stood all round him and watched him” (WILDE, 1994, p. 125). Os gritos e risadas alegres, contrastando com a dor do Anão, foram mais do que ele pôde suportar. Seus soluços ficaram cada vez mais fracos, até que, após um espasmo final, ele não mais se moveu.

A incapacidade de apreender o outro e seu sofrimento fica claramente marcada na fala da Infanta: “His dancing was funny, [...] but his acting is funnier still. Indeed he is almost as good as the puppets, only of course not quite so natural” (WILDE, 1994, p. 125). Não percebendo o que estava acontecendo de fato com o Anão, a Infanta elogia sua atuação, mas logo se cansa e pede para que ele dance novamente. Percebendo que algo estava errado com ele, o Camarista se ajoelhou para examiná-lo, assim acabando o conto:

And after a few moments he shrugged his shoulders, and rose up, and

having made a low bow to the Infanta, he said:

“*Mi bella Princesa*, your funny little dwarf will never dance again. It is a pity, for he is so ugly that he might have made the King smile.”

“But why will he not dance again?” asked the Infanta, laughing.

“Because his heart is broken,” answered the Chamberlain.

And the Infanta frowned, and her dainty rose-leaf lips curled in pretty disdain. “For the future, let those who come to play with me have no hearts,” she cried, and she ran into the garden (WILDE, 1994, pp. 126-7, grifo do autor).

O final de “The birthday of the Infanta” faz um uso substancial do recurso irônico e nos aponta para algumas considerações mais amplas sobre toda a narrativa. Primeiro, o curvar-se por parte do Camarista permite duas leituras: poderia ter feito isso por respeito à Infanta, ou ainda numa tentativa de poupar os sentimentos da mesma, que é uma criança, através de um gesto paternalista. De qualquer forma, ele a informa de que o Anão não mais dançará, e quando questionado por quê, responde que o coração dele se partiu. A Infanta entende literalmente o coração partido como a morte do Anão, respondendo com desdém. A ironia se dá porque podemos entender também o coração partido em sua relação metafórica a sentimentos (despedaçados); novamente, a Infanta não foi capaz de perceber o outro.

A Infanta exige, por fim, que, no futuro, aqueles que forem brincar com ela não tenham corações. Mesmo tendo entendido literalmente o coração partido, a Infanta cria novamente uma metáfora ligada a coração. No entendimento da Infanta, uma pessoa sem coração seria um objeto, que não enguiçaria, e que não atrapalharia a sua diversão. Uma pessoa sem coração, metaforicamente, porém, é alguém desumano. A ironia, agindo no dito, mas sobremaneira no discurso do não dito, permite-nos inferir, a partir da fala da personagem, que ela é a pessoa que não tem coração, que é cruel.

A estrutura paródica em relação a contos de fadas, em “The birthday of the Infanta”, a partir da utilização do recurso irônico e da adoção e subversão de elementos narrativos dessa tradição literária, ao produzir uma articulação entre convenções artísticas diferentes, explicitamente chamando a atenção do leitor para o código literário, também o leva a refletir sobre questões que envolvem relações de poder, autoridade, submissão e crueldade. Ao longo de todo o conto, o narrador nos apresentou a crueldade daqueles que estão no poder, que é ainda mais agravada pelo fato de que ela ocorre em um contexto habitado por crianças, em que há uma clara tentativa por parte dessas em imitar o comportamento dos adultos, também em arrogância e insensibilidade.

É interessante notar os momentos em que o *status quo* e as noções de poder e autoridade são defendidos e desafiados. O caso das flores e a apresentação dos ciganos, aqui já referenciados, são exemplares nesse sentido. A tensão entre manutenção e subversão, que também se dá a nível estrutural com a paródia de uma tradição de contos de fadas, chega a seu ápice com o Anão e sua vontade de levar a Infanta com ele para a floresta. Se bem-sucedido, teria sido um agente externo que romperia o ciclo vicioso em que crianças se tornariam os adultos que eles imitaram em sua infância, mantendo a mesma estrutura política e social, bem como as relações de poder e autoridade.

Uma vez que no final do conto wildeano ocorre a morte do Anão, em contraste ao final feliz esperado de um conto de fadas tradicional, poderíamos pensar que a crítica social presente na narrativa não teve êxito. Também poderíamos pensar que essa crítica se perde em meio aos elementos maravilhosos do conto de fadas. Um leitor mais cuidadoso, porém, perceberia essa crítica ainda mais contundente em meio a esses elementos. Em “The Birthday of the Infanta”, o belo foi de fato iluminado, mesmo que sobre/contra um sombrio panorama político e social. A triste condição por que passa o Anão faz com que o leitor contemple sua trajetória com respeito e reverência, com a sensibilidade daqueles que sentem a necessidade do outro. Oscar Wilde, acusado por muitos dos tidos como defensores da moral e dos bons costumes de ser decadente e degenerado, acabou nos

revelando da forma mais clara em sua narrativa que a decadência moral é encontrada mais facilmente entre aqueles que defendem a manutenção das mesmas ordens, indiferentes à condição do outro.

Segundo Zipes (2007), os contos de fada buscam despertar em nós uma percepção para a condição milagrosa da vida, que pode ser reorganizada a fim de compensar uma falta de poder, riqueza e prazeres, de que a maioria das pessoas vem a padecer. Essa falta, assim como perda, proibição e interdição motivam as pessoas a procurarem por sinais de satisfação e emancipação. Nos contos de fadas, aqueles que são ingênuos e humildes conseguem ter êxito por serem imaculados e poderem reconhecer os sinais mágicos. Mantendo sua crença na condição milagrosa da natureza, a reverenciam em todos os seus aspectos. Eles não foram ainda marcados pelo convencionalismo, poder, ou racionalismo. Em contraste a esses personagens, os vilões são aqueles que usam palavras intencionalmente a fim de explorar, controlar, paralisar e encarcerar em seu próprio benefício. Esses não têm nenhum respeito ou consideração pela natureza e outros seres humanos, e na verdade abusam da mágica a fim de evitar mudanças, fazendo com que tudo permaneça o mesmo, de acordo com seus interesses. Argumenta o teórico, nesse sentido, que encantamento é o mesmo que petrificação, ao passo que a quebra desse encantamento é o mesmo que emancipação.

O Anão, nesse sentido, ao representar o primitivo, o ingênuo, em contato profundo com a natureza, encontra-se distanciado das convenções. A Infanta e sua corte, representativos da civilização, da cultura, fazem uso da palavra, da linguagem, para dominar e encarcerar o Anão no lugar do outro, do ridículo, como aquilo que deve entreter. Ao recusarem perceber a mágica na natureza, assim como a condição milagrosa da vida, e fazerem uso do aparato político-social para dominar e impedir mudanças, seu poder de encantamento se iguala à petrificação. O Anão, porém, não consegue quebrar o feitiço e libertar-se (libertando também a Infanta). Seu percurso e sua

morte, porém, evidenciam ao menos dois níveis de encantamento e de quebra de feitiço.

No primeiro, no nível da história, o encantamento (dos “vilões”) foi mantido. O Anão não conseguiu quebrar o feitiço, o que não quer dizer, como já exposto, que o poder crítico, subversivo da narrativa foi perdido. A esse propósito, mesmo que no final o Anão tenha morrido, nós, leitores, fomos apresentados a uma possível solução/salvação no próprio nível diegético, que passa pelo fato de as crianças se aproximarem de seu natural, primitivo, deixando de agir e de imitar os adultos.

O segundo nível de encantamento e quebra de feitiço se dá em um grau mais profundo de leitura e percepção, através do reconhecimento da sobreposição de discursos, mediados por uma intenção paródica. Ao escolher parodiar uma tradição de contos de fadas, Oscar Wilde nos propôs o mesmo, mas novo, diferente. Esse diferente wildeano, porém, aproxima-se sobremaneira de uma das características mais marcantes dessa tradição de contos de fadas, que é seu aspecto utópico, humanizador. O texto literário, já polissêmico, foi adensado ainda mais de sentidos através do uso substancial da ironia. Oscar Wilde nos ilude, nos encanta, mesmo que a partir da ilusão suspensa da metaficção; a emancipação sentida pelo leitor de “The birthday of the Infanta”, porém, não passa pela simples quebra do encantamento criado pelo texto literário, ao passar a entendê-lo como um construto. Não podemos perder de vista que metaficção também é ficção, e o que essa tem em si de mais poderoso, capaz de quebrar todos os feitiços de petrificação, não é nos informar se uma obra é ou não um artifício, mas sim sua capacidade de nos envolver, de nos tornar conscientes para a condição do outro, de nos maravilhar, e tudo isso está presente na escrita (meta)ficcional, paródica, irônica, utópica, libertadora, literária de Oscar Wilde, em seu conto “The birthday of the Infanta”.

## Referências

- ABRAMS, M. H.; HARPHAM, G. G. **A glossary of literary terms**. 9. ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009.
- ALAVARCE, C. S. **A ironia e suas refrações**: um estudo da dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- AZERÊDO, G. **Jane Austen on the screen**: a study of irony in *Emma*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB,

2009.

BENNETT, A.; ROYLE, N. **An introduction to literature, criticism and theory**. 3. ed. Harlow: Pearson Longman, 2004.

BERNARDO, G. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

CUDDON, J. A (org.). **A dictionary of literary terms and literary theory**. 5. ed. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.

DARNTON, R. **O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.

HUTCHEON, L. Parody without ridicule: observations on modern literary parody. **Canadian review of comparative literature**. Edmonton, v. 5, pp. 201-11, 1978.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Trad. Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teoria e política da ironia**. Trad. Julio Jeha. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

KILLEEN, J. **The fairy tales of Oscar Wilde**. Aldershot: Ashgate, 2007.

KORKUT, N. **Kinds of parody: from the medieval to the postmodern**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Middle East Technical University, Ankara.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

WILDE, O. The birthday of the Infanta. In: \_\_\_\_\_. **The Happy Prince and other stories**. London: Penguin Books, 1994.

WOOD, J. **Como funciona a ficção**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ZIPES, J. **When dreams came true: classical fairy tales and their tradition**. 2. ed. New York: Routledge, 2007.

THE GROTESQUE FEMALE BODY IN *THE PASSION OF NEW EVE* AND *THE BIGGEST  
MODERN WOMAN OF THE WORLD*

Mariane Cechinel Gonçalves

*Universidade Federal de Santa Catarina*

Susana Bornéo Funck

*Universidade Federal de Santa Catarina*

**ABSTRACT:** The female body has been the focus of many literary works, especially in recent times, in which new roles for women have been broadly discussed. In an attempt to free the female body from its cultural constraints, many authors have resorted to the grotesque with its excesses and fluid boundaries with society, as originally defined by Bakhtin. Two contemporary novels by female authors are especially relevant in this respect: *The Passion of New Eve*, published in 1977, by Angela Carter, and *The Biggest Modern Woman of the World*, published in 1983, by Susan Swan. After presenting some theoretical aspects related to the grotesque, mainly from Mikhail Bakhtin (1999) and Mary Russo (1994), this article will discuss how Carter's and Swan's novels deal with "freak" characters and with larger than life female protagonists who represent womanhood beyond the limits of conventional femininity.

**KEYWORDS:** Gender, grotesque, body, women

**RESUMO:** O corpo feminino tem sido o foco de muitas obras literárias, especialmente nos dias de hoje, em que novos papéis para as mulheres vêm sendo amplamente discutidos. Numa tentativa de libertar o corpo da mulher de suas limitações culturais, muitas autoras têm recorrido ao grotesco com seus excessos e limites fluidos com a sociedade, conforme originalmente definido por Bakhtin. Dois romances contemporâneos de autoras femininas são particularmente relevantes neste contexto: *The Passion of New Eve*, publicado em 1977, por Angela Carter, e *The Biggest Modern Woman of the World*, publicado em 1983, por Susan Swan. Após apresentar alguns aspectos teóricos relacionados ao grotesco, principalmente a partir de Mikhail Bakhtin (1999) e Mary Russo (1994), este artigo discute como os romances de Carter e Swan lidam com figuras estranhas e com protagonistas femininas excepcionais que representam mulheres para além dos limites da feminilidade convencional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero, grotesco, corpo, mulher

## 1. Introduction

The grotesque has been present in several works of art throughout history. According to Mikhail Bakhtin<sup>14</sup>, the main characteristics of the grotesque style are "the exaggeration, the hyperbolic, the profusion, the excess"<sup>15</sup> (BAKHTIN, 1999, p. 265). These features were at first

14. As I was not able to find Mikhail Bakhtin's book in English, I will translate the quotations from the Portuguese translation, and I will offer in footnotes the original in Portuguese.

15. "O exagero, o hiperbolismo, a profusão, o excesso são, segundo opinião geral, os sinais característicos mais

approached by male authors because, as historically known, women did not have much space in the arts. However, from the nineteenth century on, as women started to conquer their place in literature, female writers have been experimenting with different genres and styles, being the grotesque one of them. In her interesting study of the female grotesque, Mary Russo points out that “the word itself [. . .] evokes the cave [. . .]. [T]he grotesque cave tends to look like [. . .] the cavernous anatomical female body” (RUSSO, 1994, p. 1), that is, the womb. In other words, according to her, the grotesque has a close relation to the female body.

Besides, in breaking social norms and adopting a carnivalesque posture, the grotesque allows for transgressive bodies and behaviors, a narrative stance which frees writers from traditional modes of characterization, especially in what concerns female protagonists and their relations to what is commonly known as “femininity”.

In this context, two novels by female authors deserve to be discussed in order to explore the issue of the grotesque in relation to the female body. The novels are *The Passion of New Eve*, published in 1977, by Angela Carter, and *The Biggest Modern Woman of the World*, published in 1983, by Susan Swan. Though very different in purpose and style, both novels include figures of big women: the Mother goddess, in *The Passion of New Eve*, and Anna, the giantess, in *The Biggest Modern Woman of the World*. Moreover, still dealing with the grotesque, Carter presents hermaphrodite and transformed bodies, and Swan portrays different kinds of grotesque, such as midgets, Siamese twins and giants, popular figures in Freak Shows, an important setting in the novel.

Besides the fact that the novels explore the grotesque, it is important to mention that they can be seen as examples of postmodern texts, characterized by Linda Hutcheon, in her book *A Poetics of Postmodernism*, as narratives which refuse authorial distance and emphasize self-

---

marcantes do estilo grotesco.”

reflexivity, fragmentation and a concern with the rewriting of personal and/or social history (HUTCHEON, 1998).

Addressing the novels, Carter's story is innovative especially in relation to the environment in which the story takes place. As Nicoletta Vallorani points out, "The underlying structure of *PNE* [*The Passion of New Eve*] is deeply postmodernist in that it exploits the basic procedure of adding up heterogeneous structural and functional elements without pretending to synthesize them" (VALLORANI, 1994, p. 4). In other words, Carter explores in detail the elements presented throughout the story and develops a deep reflection about them on the part of the reader. One of her main concerns are gender norms, which are also one of the major concerns of postmodernism, which seeks to deconstruct the idea of gender as a natural, biological characteristic. By playing with technology, Carter is able to discuss gender issues and deconstruct traditionally held beliefs and conventions. In addition, she highlights the fact that in the beginning of the story the characters are "living in New York, the postmodern metropolis" (CARTER, 1977, p. 4).

In a similar way, Swan's narrative is postmodern in what concerns the deconstruction of gender. As Smaro Kamboureli points out, "[m]odernity as a concept in this novel exceeds the aesthetic norms we traditionally associate with modernism and postmodernism in order to include sexual and national politics" (KAMBOURELI, 1991). That is, Swan plays with concepts such as identity and gender in order to discuss issues of postmodernity. In addition, by portraying a freak, Swan deals with political and social interests, as "[t]he grotesque body was exuberantly and democratically open and inclusive of all possibilities. Boundaries between individuals and society, between genders, between species, and between classes were blurred" (RUSSO, 1994, p. 78). By attempting to deconstruct the concepts and boundaries which characterize her protagonist's "modern" world, Swan's narrative acquires a postmodern tone.

Taking into account the two novels and feminist theories regarding the grotesque female

body, the aim of this article is to discuss and analyze how both novels depict the grotesque through the aforementioned characters, and to what extent they can be considered similar or different, as well as what the grotesque might represent ideologically in literature by women. In order to do that, we will analyze a few passages of the novels in which the grotesque is present, applying some of the theoretical concepts of the grotesque.

## **2. Angela Carter's technological grotesque**

Carter's novel deals with technology, being considered a sci-fi novel. She created a fictional city, Beulah, in which all inhabitants are women. However, they were not necessarily born female, that is, they also became women through many procedures that Carter explains in the novel. The main character, Eve, born Evelyn, was a man that flees from a post-apocalyptic dystopian New York City and goes to the desert, seeking a change. There, he is kidnapped by Leilah, a woman from Beulah. In this city, Evelyn goes through his transformation from Evelyn, man, to Eve, women, as described to him by Sophia, one of Beulah's women: "She's [Mother] going to castrate you, Evelyn, and then excavate what we call the 'fructifying female space' inside you and make you a perfect specimen of womanhood" (CARTER, 1977, p. 68).

The novel also has many symbols related to the grotesque that account for the Rabelaisian grotesque proposed by Bakhtin. According to Heather Johnson, the "use of the grotesque also intersects and informs the parody of gender norms in the novel" (JOHNSON, 1994, p. 1), as Carter plays with the notions of gender and biology. Mother, also known as "the Great Parricide" and "Grand Emasculator" is a mythic creature, a goddess, who "has made herself into an incarnated deity; she has quite transformed her flesh, she has undergone a painful metamorphosis of the entire body and become the abstraction of a natural principle" (CARTER, 1977, p. 49). Through this description, the reader learns that Mother has transformed herself into a large creature, who exceeds the limits of a "normal" body, becoming one of the grotesque bodies presented in the novel.

As a product of technology, Mother's character can also be read in relation to the myth of the cyborg, proposed by Donna Haraway in her essay "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century" (1991). For her, "[a] cyborg is a cybernetic organism, a hybrid of machine and organism, a creature of social reality as well as a creature of fiction" (HARAWAY, 1991, p. 152). Mother is a hybrid, a creature that evokes change in what concerns the rules of the natural, especially in what is related to gender. By constructing Mother as "a complicated mix of mythology and technology" (CARTER, 1977, p. 48), Carter challenges the binary between natural and artificial, human and machine. By giving Mother a large body, Carter challenges patriarchal society, in which women need to be delicate and reserved. The novel also subverts female roles, since Mother can be considered the matriarch, the provider, a position that is often occupied by man. All these characteristics turn Mother into "an excess of grotesque femaleness" (EFTIMESCU, n/d, p. 4).

In addition, Mother has the power to change bodies, as she transforms Evelyn, a man, into Eve, a woman. Mother, then, is a subverted God, who instead of doing good things destroys what nature created and recreates new life. By doing so, she makes it clear that biological gender norms do not exist in her world, Beulah. The grotesque, then, functions as a subversion of these norms. Furthermore, considering the myth of the cyborg in this gender play, Haraway's assertion that "[t]he cyborg is a creature in a post-gender world" (HARAWAY, 1991, p. 152) provides ground for seeing Mother as a cyborg, since in her world gender has another meaning. The subversion of gender norms can be verified in the passage in which Evelyn is told that "[Mother] is going to castrate you [. . .] and make you a perfect specimen of womanhood" (CARTER, 1977, p. 68). In other words, by turning Evelyn into a "perfect" woman, Mother is going to give her femininity in excess. As Carter plays with the idea of gender in the novel, the excess, one of the most important characteristics of the grotesque, can be read as a critique of gender norms.

Another character in Carter's novel that has a grotesque body is Tristessa, an actress, "[t]he most beautiful woman in the world", who is the object of Evelyn's desire, to whom he paid "a little tribute of spermatozoa" (CARTER, 1977, p. 5), a clear reference to masturbation. In the very beginning of the novel, Tristessa's femaleness is put into question, as Evelyn ponders: "Tristessa. Enigma. Illusion. Woman? Ah!" (CARTER, 1977, p. 6). Tristessa's grotesque body lies in the fact that she is transgender, a fact that is discovered almost in the end of the novel. As Zero, a man that keeps women under oppression, being Eve one of them, beats Tristessa, her true nature is revealed, as her *négligé* is ripped off: "Out of the vestigial garment sprang the rude, red-purple insignia of maleness, the secret core of Tristessa's sorrow, the source of her enigma, her shame" (CARTER, 1977, p. 128).

As discussed by Heather Johnson,

The reclusive film star's glamour is world renowned and based on the construction of her femininity. So when it is discovered that under her gowns and fragile appearance she is actually a man, the very basis of the constitution of femininity is brought into question. (JOHNSON, 1994, p. 2)

Through Tristessa, Carter also plays with notions of gender. Tristessa did not identify herself as a man, although she was born with male genitalia. Gender, as broadly discussed nowadays, does not relate to the genitalia, but with more complicated psychological aspects. This play with gender also happens with Eve. Because she was transformed into a woman, one could also question her femininity, as it was learned through a progressive and painful performance after her male body was surgically changed into that of a woman. In other words, Eve had to learn how to be a woman, literally going through the process pointed out by Simone de Beauvoir: she was not born a woman, she became one (BEAUVOIR, 1976, n/p).

### 3. Susan Swan's "real" grotesque

Susan Swan's novel deals with the grotesque in a different way. The protagonist, Anna Swan, is a giantess from Nova Scotia, a character based on a real person who lived in the late nineteenth century, the same period in which the novel takes place. At that time, people who were considered different were taken to Freak Shows, to perform as artists. The novel, then, tells Anna's story, from birth to death. The narrative is constructed by the inclusion of several genres. There are letters, Anna's diary entries, and other people's narratives, which are supposed to grant the story a more reliable tone. This mixture of genres has an important role in the story. According to Teresa Heffernan, "[t]he grotesque body as it confuses common dichotomies and disrupts the "normal" also challenges the boundaries of conventional narratives" (HEFFERNAN, 1992, p. 34), a disruption that contributes to Anna's character construction. The fragmentation of the narrative gives the feeling of a fragmented life story. By reading different points of view of the same events, the reader gets a measure of Anna's own confusion in relation to her own size and her place in society. In other words, the mixture of genres contributes to creating an environment where Anna feels displaced.

According to Bakhtin, "the figures of giants and their legends are closely linked to the grotesque conception of the body"<sup>16</sup> (BAKHTIN, 1999, p. 287). Everything about Anna is different. At the age of thirteen she was seven feet (SWAN, 1983, p. 27), taller than anybody else. In narrating Anna's story, Swan describes with details intimate moments, such as Anna's loss of virginity, her sexual encounters, and the moments she is giving birth, which translate Bakhtin's concern with the lower parts of the body. Such facts are not ordinary for Anna; they have something unusual, even grotesque. For instance, she loses her virginity to a midget named Hubert, who inserts an icicle into her birth canal. For Anna, losing her virginity made her realize that she "was human and vulnerable – a female who, like every other female, could be penetrated in a way that no man could" (SWAN,

---

16. "As figuras dos gigantes e as suas lendas são estreitamente ligadas à concepção grotesca do corpo."

1983, p. 35). Thus, she realizes that in spite of her abnormal size she was equal to other women, including being a victim of male domination (FEITOSA, 2011, p. 112).

Anna's body is also target of male desire, but not just sexual, as the men who are present in her life show different interests in her. For instance, P. T. Barnum, the Freak Show owner, wants her to perform in his circus, so his interest in her is economic. Angus McAskill, a giant, loves her, but does not want her to be "a show-biz personality" (SWAN, 1983, p. 58). Martin Bates, a giant who becomes her husband, wants to have children with her in order to create a race of giants. And Apollo, an Australian manager, has sexual desire for her, as he mentions that "[s]he has quite strong powers of sexual attraction, for a freak" (SWAN, 1983, p. 219) which confirms Russo's statement that "[f]reaks are the object of intense, sexual speculation" (RUSSO, 1994, p. 102). In Apollo's testimony, there is a suggestion that he raped Anna while she was sleeping:

Opportunity only knocks once. So I pulled up those skirts of hers until they covered her face and crawled inside her crinoline hoop which looked to be the size of a bear trap. [. . .] The skirts fell off her face during. After, I just lay exhausted on her stomach, looking up at her chin about two feet above me. (SWAN, 1983, p. 220)

Later on in the novel the reader learns that Anna is pregnant. As she reveals to Apollo that she knows he raped her, she and Apollo establish a relationship, for he gives her the pleasure her husband could not. Anna's sexual relationship with men can be considered grotesque, or at least unexpected, once she lost her virginity to a midget and her most successful sexual encounters were not with giants. In addition, ironically, Anna's excessive body could not bear children, as her first daughter was stillborn and her second baby "has genetic difficulties" (SWAN, 1983, p. 327) and died. She is both more and less of a woman, if we consider maternity as something which has been historically expected from women.

Anna can also be considered a cyborg, as

[t]he cyborg is a matter of fiction and lived experience that changes what counts as women's experience in the late twentieth century. This is a struggle over life and death, but the boundary between science fiction and social reality is an optical illusion. (HARAWAY, 1994, p. 1)

Because of her big size and her carnivalesque attitudes, Anna could be seen as a person that exceeds the norm. Throughout her eventful though difficult life, she manages to use what society sees as her limitations in her favor. She does not want to be considered non-human because of her size and does not want to be just a woman; she wants to be part of show business, embracing her position as a giant and using her grotesque body to empower herself, though her success both as a performer and as a woman is constantly challenged and curtailed by the men in her life, who turn her into an object of their own desires. As critic Teresa Heffernan remarks,

Anna is cast as a marketable commodity in Apollo and Barnum's story, as the fecund, fertile female by her father, as domestic mate by Angus, as an interesting scientific experiment by the numerous Victorian doctors, and as a Cinderella figure who married for love in the fairy tale narrated by the curator of the Sunrise Trail Museum in Tatamagouche. (HEFFERNAN, 1992, p. 29)

Furthermore, although she ends up her life in domesticity, Anna remains an unusual and larger than life figure for the readers. In her Rabelaisian concern with the lower bodily strata and her emphasis on the material bodily principle, Swan turns her protagonist into a truly grotesque character. As Mary Russo, drawing from Bakhtin's theory of the grotesque body, argues, "[t]he grotesque body is not separated from the rest of the world; 'it is blended with the world, with

animals, with objects” (RUSSO, 1994, p. 8). Accordingly, “when Anna menstruates, all the women of the small town of Seville, Ohio, get their menses. When her waters of pregnancy break, Londoners experience a spring shower on a perfectly cloudless day” (FUNCK, 1994, p. 146). Her body, besides, can be associated with the figure of the cyborg, for the grotesque body is a mixture, “a kind of disassembled and reassembled, postmodern collective and personal self” (HARAWAY, 1994, p. 16).

In spite of all the constraints that work against her, Anna refuses to be contained.

Her final act of resistance in a world which proves much too small for her consists in assuming the narrative voice of her own story and thus shifting the terms of its viewing—an important non-hegemonic strategy. But even this narrative stance is problematized by the fact that she leaves her manuscript to be edited by Bates [her husband] after her death. (FUNCK, 1994, p. 147)

It is important to remark, in the context of the grotesque, that by creating a complex network of power relations and thus problematizing the possibility of an autonomous identity, Susan Swan works both within and against the principles of realistic narrative and of essentialist representations of womanhood. Her novel illustrates many of the theoretical formulations of gender and feminist studies in the contemporary context.

#### **4. Conclusion**

As discussed throughout this paper, both *The Passion of New Eve* and *The Biggest Modern Woman of the World* deal with the grotesque body. In the former, Mother has grotesque characteristics, which were gained by scientific procedures. She was a self-proclaimed goddess and creator, or at least a modifier of life. Tristessa, a transgender, suffers the consequences of being born in the “wrong body”. She recognizes herself as a woman, but the fact that she has a penis prevents

her from living her female identity completely. In the latter novel, Anna was born a giantess, who did not fit the world with her enormous body. She was an outcast, relegated to a world where she could belong, the Freak Show, in which she finds many other grotesque bodies. Anna's grotesque character also appears in her sexual relations, as mentioned above.

Furthermore, both novels are similar in relation to what concerns the excess. Bakhtin, analyzing the Rabelaisian images, points out that "the exaggeration [. . .] is actually one of the characteristic signs of the grotesque"<sup>17</sup> (BAKHTIN, 1999, p. 268). Thus, both novels are examples of the grotesque for portraying excess mainly through Mother and Anna, though they experience it in different ways. Mother is a goddess, holding the power to create new lives, by changing bodies and teaching behavior. In contrast, Anna is an outcast, that is, she does not fit in. Despite this difference, both women, as cyborgs, defy gender roles and question their position in the world. However, at the end, Mother seems to be a failed cyborg, as she is depicted as "a lone, mad old lady" (CARTER, 1977, p. 176), dismissed from her position as goddess. In contrast, Anna keeps her position as a giant. Although she goes to the countryside, becoming a "normal" person and not a show business star as she hoped, she is aware that she "should never have tried to be an Ohio housewife: [she] belong[s] on stage" (SWAN, 1983, p. 278), reaffirming her ideals.

In relation to literature by women, the grotesque could be said to challenge patriarchal thinking and generalized notions of womanhood. In *The Passion of New Eve*, Carter parodies the binarism that exists in the notion of gender, that is, between male and female. By changing Evelyn's gender, Mother becomes the ultimate transgressive woman, who challenges preexisting gender norms. In *The Biggest Modern Woman of the World*, Swan plays with the idea of womanhood. Anna, an excessive woman with an excessive femaleness, was not able to fulfill her role as a

---

17. "O exagero (hiperbolização) é efetivamente um dos sinais característicos do grotesco (sobretudo no sistema rabelaisiano das imagens)."

woman at that time, which was being a mother and a delicate feminine woman. By questioning the female role as a mother, Swan also challenges the patriarchal thinking that relegates women to the domestic sphere. In addition, by portraying Anna as a public figure, she challenges the idea of public and private spheres, for “[o]utside the ‘show business’, the role of the freak converged with the social roles available to the racially marked and underclasses” (RUSSO, 1994, p. 83).

Finally, both novels deal with the grotesque in different ways. Carter’s novel develops in a dystopian universe, where she parodies notions of gender and explores the scientific world. Swan’s story, loosely based on historical facts, depicts the grotesque in a realistic way, approaching themes considered taboo, such as sex and labor. In spite of their differences, both stories share a feeling, which Bakhtin called “the living sensation that each human being has, to make part of the immortal people, creator of history” (BAKHTIN, 1999, p. 322)<sup>18</sup>. In this sense, both Carter and Swan make use of the grotesque as a device to challenge the norms, especially the ones related to gender. Ideologically, therefore, their protagonists illustrate alternative female bodies and behaviors, contributing to newer and more equalitarian ways of becoming a woman.

## References

- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4.ed. Trad. de Yara Frateschi. São Paulo; Brasília: EdUnB, 1999. 419 p.
- BEAUVOIR, S. de. Childhood. In: BEAUVOIR, S. de. **The second sex**. Trad. de H.M. Parshley. New York: Alfred. A. Knopf, 1976. Disponível em: <<http://class.guilford.edu/psci/mrosales/gender/The%20Second%20Sex.pdf>>. Acessado em 5 de dezembro de 2014.
- CARTER, A. **The passion of new Eve**. 1.ed. London: Virago Press, 1982. 191 p.
- EFTIMESCU, G. Beyond the Borders of the Body. Disponível em: <[http://www.theroundtable.ro/Current/Cultural/Gabriela.Eftimescu\\_Beyond\\_the\\_Borders\\_of\\_the\\_Body\\_Radical\\_Transformation.pdf](http://www.theroundtable.ro/Current/Cultural/Gabriela.Eftimescu_Beyond_the_Borders_of_the_Body_Radical_Transformation.pdf)>. Acessado em 9 de dezembro de 2014.
- FEITOSA, A. P. **Mulheres-monstro e espetáculos circenses: O grotesco nas narrativas de Angela Carter, Lya Luft e Susan Swan**. 2011. Tese (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-8EYJWK>>. Acessado em 10 de

---

18. “Pode-se dizer, para concluir, que na concepção grotesca do corpo nasceu e tomou forma um novo sentimento histórico, concreto e realista, que não é a ideia abstrata dos tempos futuros, mas a sensação viva que cada ser humano

dezembro de 2014.

FUNCK, S. B. Susan Swan and the female grotesque. **Ilha do Desterro**, n. 67, p. 139-50, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11711/11190>>. Acessado em 8 de dezembro de 2014.

HARAWAY, D. A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In: HARAWAY, D. **Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature**. 1.ed. New York: Routledge, 1991. p. 149-181.

HEFFERNAN, T. Tracing the travesty: constructing the female subject in Susan Swan's **The Biggest Modern Woman of the World**. 1992 . Disponível em: <[http://canlit.ca/pdfs/articles/canlit133-Tracing\(Heffernan\).pdf](http://canlit.ca/pdfs/articles/canlit133-Tracing(Heffernan).pdf)>. Acessado em 8 de dezembro de 2014.

HUTCHEON, L. A poetics of postmodernism: history, theory, fiction. 1.ed. New York and London: Routledge, 1988. 283 p.

JOHNSON, H. Textualizing the double-gendered body: forms of the grotesque in **The Passion of New Eve**. **Review of Contemporary Fiction**, n.3, v. 14, p. 43-51, 1994.

KAMBOURELI, S. *The biggest modern woman of the world*: Canada as the absent spouse. **Studies in Canadian Literature**, v. 16, n. 2, 1991. Disponível em: <<http://journals.hil.unb.ca/index.php/scl/article/view/8138/9195>>. Acessado em 8 de dezembro de 2014.

RUSSO, M. **The female grotesque**. 1.ed. New York and London: Routledge, 1994. 233 p.

SWAN, S. **The biggest modern woman of the world**. 1.ed. New York: The Ecco Press, 1983. 340 p.

VALLORANI, N. The body of the city: Angela Carter's **The passion of new Eve**. **Science Fiction Studies**, v. 21, n. 64, Part 3, 1994. Disponível em: <<http://www.depauw.edu/sfs/backissues/64/vallorani.htm>>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

---

tem, de fazer parte do povo imortal, criador da história.”

DAVID FOSTER WALLACE E ROBERTO BOLANO:  
DOIS DISCURSOS EM BUSCA DO OUTRO

Raquel Parrine

*Universidade de Brasília*

**Resumo:** Em seu famoso discurso em *Kenyon College*, David Foster Wallace faz uma defesa do estudo das Artes Liberais. Para ele, precisamos aprender que há uma escolha entre pensar o mundo de maneira automática, em que o eu é o centro de todas as narrativas da experiência, e imaginar a experiência do Outro, como alternativa. A capacidade de imaginar o mundo a partir do ponto de vista do Outro, segundo Foster Wallace, constitui a verdadeira liberdade. Em outro discurso célebre, Roberto Bolaño afirma que sua obra é uma canção de amor ou despedida à sua geração, especialmente aos jovens latino-americanos que morreram em favor dos seus ideais, durante as ditaduras militares dos seus respectivos países. O canto desses jovens é o amuleto dos autores de sua geração. Ambos discursos demonstram uma tentativa de, por meio da literatura, se chegar à experiência do Outro – entretanto, será que esses esforços podem ser considerados bem sucedidos?

**PALAVRAS-CHAVE:** Alteridade, Roberto Bolaño, David Foster Wallace, Emmanuel Levinas

**Abstract:** In his famous speech at Kenyon College, David Foster Wallace defends the study of liberal arts. According to him, we must learn that there is a choice between thinking the world in our standard setting, in which the “I” is the center of all narratives, and to imagine the other’s experience, alternatively. The capacity to imagine the world from somebody else’s perspective, according to Foster Wallace, constitutes the true freedom. In another famous speech, Roberto Bolaño states that his work is a song of love or farewell to his generation, especially to the Latin-American youth that were killed for their ideals during the dictatorships in their respective countries. The chanter of those youths is the amulet of the authors of his generation. Both speeches demonstrate an effort to reach for the experience of the other through literature. However, could those attempts be considered successful?

**KEYWORDS:** Alterity, Roberto Bolaño, David Foster Wallace, Emmanuel Levinas

*“La realidad es como um padrote drogado em medio  
de una tormenta de truenos y relámpagos”  
Roberto Bolaño, 2666, p. 765*

## 1. Introdução

O ponto de partida deste texto é a obra do filósofo lituano Emmanuel Levinas. Ainda que esta obra tenha um alicerce homogêneo, qual seja, o estabelecimento das possibilidades filosóficas da ética como *prima filosofia*, há momentos de formulações mais nebulosas. Este é o caso dos seus escritos sobre literatura. Existe um primeiro Levinas, dos anos 40, saído da guerra, que afirma categoricamente que a arte não pode ser o valor supremo da civilização, uma vez que ela pode dizer tudo e inclusive ignorar o chamado inapelável do Outro. Entretanto, existe também um Levinas, dos

anos 50 e 60, muito mais parcimonioso, que olha com carinho para a obra de Paul Celan, Blanchot, Laporte, Agnon<sup>19</sup> – para este Levinas, o poema pode ser “um aperto de mão”.

Este ensaio voluntariamente tomará partido do primeiro Levinas, de *A realidade e sua sombra*, que responde a Jean Paul Sartre e sua literatura engajada com uma exposição sobre os limites éticos do discurso artístico. Alinho-me com este Levinas, porque me parece que a questão do literário como uma ameaça ética está no centro do fazer artístico contemporâneo, em forma de um desconforto localizado numa linguagem que reflete a ansiedade da representação, a necessidade do encontro e a urgência da justiça.

Nesta linha, proponho uma leitura de dois discursos célebres de dois autores americanos mortos nos anos 2000: Roberto Bolaño e seu “Discurso de Caracas” e David Foster Wallace e seu “This is water”.

## 2. A parte dos discursos

Em “This is water”, o escritor norte-americano David Foster Wallace propõe o que ele chama de defesa da “educação liberal humanista”. Dirigindo-se aos formandos de *Kenyon College*, ele começa com uma anedota: um peixe mais velho pergunta a outro peixe “como está a água?” e o mais novo responde “água, o que é água?”. A piada fica suspensa, mas, de alguma forma, provoca a plateia de forma a esperar um discurso lúdico, leve e espirituoso<sup>20</sup>.

Foster Wallace parte do pressuposto de que o pensamento humano se dirige, a princípio, unicamente para si – nossas necessidades e desejos são sempre urgentes, enquanto o caminho para pensar no sentimento dos outros é menos natural, mais difícil e menos urgente. Desta forma,

I submit that this is what the real, no bullshit value of your liberal arts education is supposed to be about: how to keep from going through your comfortable, prosperous, respectable adult life dead, unconscious, a slave to

---

19. Vide Robbins (1999).

20. No contexto do seu proferimento, este discurso foi apresentado mediante diversas transcrições, que apresentam

your head and to your natural default setting of being uniquely, completely, imperially alone day in and day out. (FOSTER WALLACE, 2012)<sup>21</sup>

A sós na nossa “quitinete de marfim”<sup>22</sup>, no império absoluto do eu, onde tudo é familiar, semelhante e nada pode nos ameaçar – é assim que Foster Wallace continua descrevendo o dia-a-dia do trabalhador assalariado, que vai fazer compras, depois do expediente, em um hipermercado superiluminado, abarrotado de pessoas mal humoradas e apressadas. Este é o momento-chave, segundo o escritor:

The point is that petty, frustrating crap like this is exactly where the work of choosing comes in. Because the traffic jams and crowded aisles and long checkout lines give me time to think, and if I don't make a conscious decision about how to think and what to pay attention to, I'm going to be pissed and miserable every time I have to food-shop, because my natural default setting is the certainty that situations like this are really all about me, about my hungriness and my fatigue and my desire to just get home, and it's going to seem, for all the world, like everybody else is just in my way

Assim, seria justamente na fila do supermercado, ou no engarrafamento – possivelmente as duas situações que menos inspiram reflexões profundas e compassivas sobre a alteridade – que se colocaria a escolha: posso seguir pensando na minha vida através da minha quitinete de marfim, minha “configuração padrão”; ou posso optar por humanizar as faces dormentes que se apresentam diante de mim, imaginando que as vidas delas podem ser mais duras ainda do que a minha. Esta segunda opção é, segundo o autor, improvável, mas não impossível.

If you're automatically sure that you know what reality is and who and what

---

diferenças substanciais. Após a morte do autor, a versão oficial, ou seja, publicada em livro, foi editada e muitos trechos, cortados. Em uma destas transcrições Foster Wallace afirma “*This is a standard requirement of US commencement speeches, the deployment of didactic little parable-ish stories. The story ["thing"] turns out to be one of*

is really important - if you want to operate on your default setting - then you, like me, will not consider possibilities that aren't pointless and annoying. But if you've really learned how to think, how to pay attention, then you will know you have other options. It will be within your power to experience a crowded, loud, slow, consumer-hell-type situation as not only meaningful but sacred, on fire with the same force that lit the stars - compassion, love, the sub-surface unity of all things.

Para prestar atenção no Outro, é necessário atropelar nossa convicção de que conhecemos toda a realidade, em outras palavras, passar por cima da automatização e da naturalização da filosofia que compõe o nosso dia a dia. Este caminho não automatizado é também aprendido, só assim podemos perceber que há uma escolha. É claro que a nossa programação padrão não vem do vácuo. Ela é alimentada pelo mundo em que vivemos. Segundo Foster Wallace,

...the world will not discourage you from operating on your default settings, because the world of men and money and power hums along quite nicely on the fuel of fear and contempt and frustration and craving and the worship of self. Our own present culture has harnessed these forces in ways that have yielded extraordinary wealth and comfort and personal freedom. The freedom to be lords of our own tiny skull-sized kingdoms, alone at the centre of all creation.

Nosso comportamento automático é o combustível de uma sociedade baseada no medo, na frustração, no desprezo e no culto individualista. Neste mundo, nossa liberdade só cabe, só é válida, dentro de nós mesmos, dentro do pequeno espaço onde somos soberanos. Somos livres na nossa solidão patológica no Mesmo. Segue o discurso

---

*the better, less bullshit conventions of the genre...*” (FOSTER WALLACE, 2013)

21. Todas as citações são oriundas da versão publicada no *The Guardian* em 2012, a não ser que esteja indicado de

The really important kind of freedom involves attention, and awareness, and discipline, and effort, and being able truly to care about other people and to sacrifice for them, over and over, in myriad petty little unsexy ways, every day. (...) The alternative is unconsciousness, the default setting, the "rat race" - the constant gnawing sense of having had and lost some infinite thing.

Temos duas liberdades: a de sermos senhores do nosso reino, que tem a medida da nossa própria cabeça, ou a liberdade “mais preciosa”, cujo acesso está, de alguma forma, escondido por uma sociedade que valoriza o medo, o desprezo pelos outros e a veneração por si mesmo, o sucesso e o exibicionismo. Uma liberdade decorre da nossa programação padrão, não exige nenhum esforço e dá origem a um sentimento de se ter perdido algo. A outra liberdade é conquistada, envolve sacrifício e disciplina.

O discurso termina com um trecho editado após a morte do autor, que só permaneceu em algumas versões da transcrição, como esta, publicada na Revista Piauí, já traduzida ao português

A verdade com V maiúsculo diz respeito (...) a chegar aos 30 anos, ou talvez aos 50, sem querer dar um tiro na própria cabeça. Diz respeito à consciência - consciência de que o real e o essencial estão escondidos na obviedade ao nosso redor - daquilo que devemos lembrar, repetindo sempre: "Isto é água, isto é água."/É extremamente difícil lembrar disso, e permanecer consciente e vivo, um dia depois do outro. (FOSTER WALLACE, 2008)

Finalmente, conclui-se a piada do começo do texto: “isto é água”, aquilo que está em toda a nossa

---

outra forma.

22. Título de um livro do escritor brasileiro Marcelo Mirisola.

volta e por sua ubiquidade, justamente por sua onipresença, passa a ser imperceptível, naturalizado em nosso comportamento, por isso difícil de ser posto em xeque pela reflexão e pela filosofia.

“It is unimaginably hard to do this, to stay conscious and alive in the adult world day in and day out. Which means yet another grand cliché turns out to be true: your education really is the job of a lifetime. And it commences: now.” Este, enfim, é o grande ponto do texto: que a educação – ética, eu diria – é uma demanda, antes que um processo que encontrou seu fim. É um clichê neste sentido, algo que aparentemente termina e, entretanto, é um processo sem fim. Em outro sentido, mais do que isso, fala-se também de compromisso. Se a educação é um trabalho para a vida toda, “toda” também tem um sentido espacial: é um trabalho no supermercado, no trânsito, na vida real; é um exercício de reflexão e de compromisso com o Outro.

Este também é um ponto nevrálgico do pensamento de Levinas. Ricardo Timm de Souza observa que “...a categoria fundamental do pensamento levinasiano é a *Alteridade*, ou seja, uma incômoda presença *a mim*, o Mesmo, de Outro – alter – para além da minha capacidade de representá-lo e inclusive de *pensá-lo*.” (SOUZA, 2013, p. 7). O filósofo lida com a angústia da impossibilidade da representação do Outro, que, ao mesmo tempo é aquele que funda o ser. O Outro me rapta, me chama para uma responsabilidade ética para a qual estou sempre implicado. Daí a necessidade, ao mesmo tempo, do encontro, traumático, entre o Mesmo e o Outro. Para Levinas, esta tentativa de encontro só é possível mediante rompimento de algo similar ao “programa padrão” de David Foster Wallace. Neste caso, seria uma ruptura do “pensamento [que] funciona normalmente em termos de paulatinas, árduas e grandiosas sínteses, ou seja, pelo processo de redução de Outro ao Mesmo” (SOUZA, 2013, p. 1) no sentido de encontrar o infinito ético, o Outro. Este encontro, entretanto, é feito em uma distância infinita, no sentido de que o Outro é aquele que nunca já esteve. Segundo Timm de Souza

“Outro” é o que nunca antes esteve presente ao nosso encontro, ou seja, o que inelutavelmente rompe traumáticamente meu solipsismo, na medida em que chega de *fora*, fora do âmbito dilatado de meu poder intelectual, de meu narcisismo e de sua tendência de considerá-lo – a Outro – nada mais do que uma representação lógica ou desdobramento inferencial de meu intelecto. (SOUZA, 2013, p. 1)

Vou ensaiar uma aproximação entre este encontro traumático com o Outro, de Levinas, e a liberdade verdadeira de Foster Wallace. Para o escritor norte-americano, a liberdade falsa – ou seja, oposta à “verdadeira” – é aquela que só vale num pequeno reino do tamanho da minha caveira, o que me leva a pensar que tudo o que acontece é sobre mim, meus desejos e minhas necessidades e que transforma, conseqüentemente, o Outro num obstáculo a esses desejos. O Outro, portanto, é o personagem coadjuvante da Realidade. Esta forma de pensar é consequência do pensamento “automático”, que surge sem esforço e tende a inspirar a maior parte das minhas decisões inconscientes. Neste caso, pensando em Levinas, este domínio do tamanho da minha caveira é o reino do Mesmo. O conforto do pensamento automático é assim dado porque evita o encontro traumático com a alteridade, evita o vislumbre de algo completamente e radicalmente exterior, não-reduzível ao Mesmo. Esta distância infinita entre o Mesmo e o Outro é a própria presença do Outro (SOUZA, 2013, p. 1).

A partir deste paradoxo – a necessidade da presença do Outro que nunca é presente –, chegamos à parte mais delicada deste ensaio de comparação. Para Foster Wallace, temos a decisão de deixar o pensamento automático e partir para o pensamento do Outro como Outro, como protagonistas das nossas realidades. Ele também percebe que a presença do Outro é um Rastro: “...who are all these people in my way? (...) how repulsive most of them are and how stupid and cow-like and dead-eyed and nonhuman they seem...” – quase fantasmas nos seus não-parentescos com o Mesmo. Entretanto, para o escritor, existe a opção de imaginar a realidade do Outro, uma

realidade complexa, humana, ética:

it's not impossible that some of these people in SUVs have been in horrible car accidents in the past and now find driving so traumatic that their therapist has all but ordered them to get a huge, heavy SUV so they can feel safe enough to drive.

Poderíamos, neste ponto, formular algumas perguntas: qual seria o papel na imaginação na procura pelo Outro? Ou melhor: qual é o papel da habilidade do Mesmo de produzir ficções do Outro no caminho para o infinito ético? Esta é uma das chaves de leitura de “*This is water*” e dos enigmas que o discurso traz para a discussão sobre a literatura do século XXI.

É difícil pensar num texto que represente tão bem a profunda solidão da vida adulta. Nos trechos narrativos sobre o supermercado, por exemplo, não há nenhum elemento que não faça parte da vida cotidiana da maioria de nós. Difícil não imaginar que este discurso representa a necessidade da busca de uma comunidade, ou o desejo desta comunidade nas nossas pequenas atitudes, versus o nosso isolamento natural – afinal, respiramos a mesma fumaça dos caminhões, os nossos olhos piscam com as luzes fluorescentes e os ouvidos igualmente se irritam com a trilha sonora irritante dos *shopping centers*.

Este artigo não vai versar sobre o terrível ponto final deste discurso. Mas é impossível não pontuar o fato de que Foster Wallace, aquele homem jovem de cabelo longo, se matou aos 46 anos. Um desfecho fatal para um texto que, justamente, postula a alteridade como fuga do suicídio, do império solitário do eu. A pergunta inevitável e impossível é: o suicídio foi a falência do projeto de pensar “a força que acende as estrelas”? Será que a empatia, como metodologia, é impossível? A transcrição do discurso tem como subtítulo: “*Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life*”, o que traz a pergunta: será possível a com-paixão, o sofrer

junto? Foster Wallace parece às vezes duvidar:

Não pensem que estou me preparando para fazer um sermão sobre compaixão, desprendimento ou outras "virtudes". Essa não é uma questão de virtude - trata-se de optar por tentar alterar minha configuração padrão original, impressa nos meus circuitos. (FOSTER WALLACE, 2008)

Será que é realmente disso, de compaixão, que ele está falando, mesmo quando o sofrimento do Outro é somente intuído? Ou melhor, será que a literatura, a narrativa, pode ser um caminho para uma vida em com-paixão?

Em outro discurso bastante célebre, Roberto Bolaño faz emocionar o mais glacial dos críticos literários. No já canônico “Discurso de Caracas”, o escritor chileno aceita o prêmio Rómulo Gallegos, um dos mais importantes lauréis da literatura hispano-americana, por uma de suas obras-primas, o romance *Los detectives salvajes* (1998). Proferido talvez no auge da sua carreira literária em vida, o discurso se tornou conhecido como uma espécie de âncora para se entender o projeto estético do autor, bem como a sua visão de literatura, ou da literatura especificamente hispano-americana.

Talvez interesse apontar um preâmbulo sobre a forma. Os textos de Bolaño em geral – tanto os ficcionais quanto os não ficcionais – variam, dentro de si mesmos, o tom. O discurso, por exemplo, começa com uma digressão pseudo-memorialista dos tempos da juventude do autor e da descoberta da sua dislexia, o que o levaria, para sempre, a confundir a capital da Venezuela com Bogotá.

Para mí, lo más lógico era que la capital de Venezuela fuera Bogotá. Y la capital de Colombia, Caracas. ¿Por qué? Pues por una lógica verbal o una lógica de las letras. La v del nombre Venezuela es similar, por no decir

familiar, a la b de Bogotá. Y la c de Colombia es prima hermana de la c de Caracas. (BOLAÑO, 2006, p. 33)

Neste começo, Bolaño soa como um escritor iniciante e o conteúdo beira o banal – para o leitor, seria uma experiência de leitura colateral, que não exige muita energia, e que vai tomando a tangente (uma tangente infinita) do que pareceria o tema central. Esse recurso é caro para autores latino-americanos como César Aira e Mario Levrero, uma estética do tédio. O efeito da leitura colateral no texto é que o argumento fica extremamente difuso e a narrativa, irregular. Nem sempre temos certeza do que está sendo dito – seria uma metáfora? Uma digressão? Uma confissão pessoal?

O segundo preâmbulo é que, como Foster Wallace, Bolaño também joga com o gênero palestra. Se o autor estadunidense ensaia uma anedota, o chileno usa toda a sua energia colateral para contar a sua

...llegando en cierta ocasión, en México, durante una conferencia sobre poetas urbanos de Colombia, a hablar de la potencia de los poetas de Caracas, y la gente, gente tan amable y educada como ustedes, se quedó callada a la espera de que tras la digresión sobre los poetas caraqueños pasara a hablar de los poetas bogotanos, pero lo que yo hice fue seguir hablando de los poetas caraqueños, de su estética de la destrucción, e incluso los comparé con los futuristas italianos, salvando las distancias, claro, y con los primeros letristas, el grupo de Isidore Isou y Maurice Lemaître, el grupo del que saldría el germen del situacionismo de Guy Debord, y la gente a esas alturas empezó a hacer cábalas, yo creo que pensaban que los bogotanos se habían trasladado en masa a Caracas, o que los caraqueños habían tenido un papel determinante en este grupo de nuevos poetas bogotanos, y cuando di por terminada la conferencia, con un final abrupto, tal como entonces me gustaba acabar cualquier conferencia, la gente se levantó, aplaudió tímidamente y se marchó corriendo a consultar el

afiche de la entrada, y cuando yo salí, acompañado por el poeta mexicano Mario Santiago, que siempre iba conmigo y que seguramente se había dado cuenta de mi error aunque no me lo dijo por que para Mario los errores y los gazapos y los equívocos eran como las nubes de Baudelaire que pasan por el cielo, es decir que hay que mirar pero no corregir, al salir, decía, nos encontramos con un viejo poeta venezolano, y cuando digo viejo recuerdo ese momento y el poeta venezolano probablemente era más joven de lo que yo soy ahora, que nos dijo con lágrimas en los ojos que tenía que haber un error, que él jamás había oído ni una palabra sobre esos poetas misteriosos de Caracas./A estas alturas del discurso presiento que don Rómulo Gallegos debe estar revolviéndose en su tumba. Pero a quién le han dado mi premio, estará pensando. Perdone, don Rómulo. (BOLAÑO, 2006, p. 33-34)

Eis a escritura colateral: um discurso formado por orações relativas e uma profusão de subordinadas; dados que não agregam, aparentemente, nada à narrativa, como as nuvens de Baudelaire; pontuação que evidencia a digressão; autores clássicos citados ao lado de outros completos obscuros; a força de um eu que comanda a narrativa, mas que paradoxalmente não é o seu centro; o humor esparso com certa dose de cinismo. A escritura colateral, com seu argumento dissolvido, parece, a princípio, sem destino – assim, o tom pode mudar, às vezes devagar, às vezes abruptamente. Neste discurso, o tom muda para que “Dom Rómulo não fique mais chateado”.

Se David Foster Wallace fala sobre virtude, ou melhor, preocupa-se um pouco demais em fazer um discurso que *não seja* sobre virtude e *não seja*<sup>23</sup> um sermão sobre a moral, Bolaño fala sobre honra, talvez uma ideia ainda mais problemática.

A menudo nuestra forma de ensalzarlo es maldecir la mala hora en que decidimos ser escritores, pero por regla general más bien aplaudimos y bailamos cuando estamos solos, pues éste es un oficio solitario, y recitamos

---

23. “Nada disso envolve moralidade, religião ou dogma.” (FOSTER WALLACE, 2012)

para nosotros mismos nuestras páginas y ésta es la forma de ensalzarnos y no necesitamos que nadie nos diga lo que tenemos que hacer y mucho menos que tras una encuesta nuestro oficio sea elegido el oficio más honroso de todos los oficios. (...) La literatura es un oficio peligroso. (...) Esto que quede claro, pues como los veteranos del Lepanto de Cervantes y como los veteranos de las guerras floridas de Latinoamérica mi única riqueza es mi honra. Lo leo y no lo creo. Yo hablando de honra. (BOLAÑO, 2006, p. 38)

Bolaño se surpreende ao ver a si mesmo falando de honra, o que talvez demonstre ironia e suspenda o texto em um diálogo com alguma outra coisa que não podemos precisar. De qualquer forma, o ato de escrever, para ele, se inscreve na solidão absoluta do mundo, e talvez, pensando com Foster Wallace, o escritor seja o mais solitário dentro da multidão solitária em seus pequenos reinos do tamanho de uma caveira.

Além de soberanos da nossa própria solidão, somos ainda outra coisa, ao menos nós, jovens latino-americanos, que é a quem, desta vez, Bolaño se dirige – em oposição à turma de formandos de Foster Wallace. Este talvez seja o trecho mais famoso de “O discurso de Caracas”:

*... en gran medida todo lo que he escrito es una carta de amor o de despedida a mi propia generación, los que nacimos en la década del cincuenta y los que escogimos en un momento dado el ejercicio de la milicia, en este caso sería más correcto decir la militancia, y entregamos lo poco que teníamos, lo mucho que teníamos, que era nuestra juventud, a una causa que creímos la más generosa de las causas del mundo y que en cierta forma lo era, pero que en la realidad no lo era. De más está decir que luchamos a brazo partido, pero tuvimos jefes corruptos, líderes cobardes, un aparato de propaganda que era peor que una leprosería, luchamos por partidos que de haber vencido nos habrían enviado de inmediato a un campo de trabajos forzados, luchamos y pusimos toda nuestra generosidad en un ideal que hacía más de cincuenta años que estaba muerto, y algunos lo*

sabíamos, y cómo no lo íbamos a saber si habíamos leído a Trotski o éramos trotskistas, pero igual lo hicimos, porque fuimos estúpidos y generosos, como son los jóvenes, que todo lo entregan y no piden nada a cambio, y ahora de esos jóvenes ya no queda nada(...). Toda Latinoamérica está sembrada con los huesos de estos jóvenes olvidados. (BOLAÑO, 2006, p. 38)

Para Bolaño, nós vivemos em um cemitério, pisamos nas caveiras de jovens nascidos nos anos 50, estúpidos e generosos, que colocaram seu sangue em ideais falidos. Jovens que davam tudo e não pediam nada em troca – os personagens de *Los Detectives Salvajes*, contados às dezenas, como se estivessem entrevistando todos os jovens da América Latina. São eles mesmos que empreenderão uma marcha para o abismo, cantando uma canção de guerra e de morte, no romance *Amuleto*. A ideia de geração falida e honrada é o coração da obra, de outra forma desigual e errática, de Bolaño. É um projeto estético endereçado a esta perda, que fala a partir do luto de toda uma geração latino-americana, cujo único traço indentitário continental talvez seja o estupendo fracasso. Não é à toa que Bolaño fala de “carta”, sua obra é uma carta de amor ou despedida – qual é a diferença entre amor e despedida? – para a sua geração. Existe uma dimensão de alteridade, um falar-para-outrem, que está sempre subentendida.

Bolaño se dirige às caveiras dos jovens latino-americanos como o faz ao seu melhor amigo, Mario Santiago, personalizado em seus romances como Ulises Lima. Mesmo sabendo de sua morte, entendendo a inutilidade do seu ato, bate à porta do amigo em “Muerte de Ulises”

Aquí vivió Ulises sus últimos días, piensa [Arturo Belano], cuando toca el timbre tiene la irrazonable esperanza de oír al otro lado los pasos de su amigo que se acerca y luego ver su rostro sonriente asomándose a la puerta entreabierta./Nadie contesta a su llamada. (BOLAÑO, 2007-b, p. 164)

A narrativa segue, torturante, enquanto os vizinhos de Ulises, incomodados pelo som do interfone, o

deixam entrar e fazem sala para ele, numa conversa tediosa e infinita: “Después [Arturo] se ve a sí mismo, como si estuviera contemplando una película tan triste que él jamás iría a ver, en el interior del departamento de los gordos, atendidos por éstos...” (BOLAÑO, 2007, p. 168). Será que toda a narrativa de Bolaño é uma conversa, tediosa e infinita, com uma geração de jovens que nunca poderá ouvi-lo?

### 3. A parte do chamado do Outro

Segundo Edith Wyschogrod,

Reading Levinas is never a solitary act but always already includes an Other who is not an authorial presence but an intruder who penetrates the interiority of the subject as proscribing violence and mandating radical altruism. (WYSCHOGROD, 2000, p. IX).

Se, no texto de Levinas, sempre aparece um interlocutor, um Outro que invade o discurso, também é assim com Bolaño. O “Discurso de Caracas” e o romance *Los detectives salvajes* parecem ter como interlocutor oculto (ou mal ocultado) a geração de Bolaño, as jovens vítimas dos golpes militares latino-americanos.

Outra vez, a leitura precisa de Edith Wyschogrod afirma que “To read Levinas, to really read him, is to allow oneself to be claimed by a text whose predicative statements may be concealed imperatives” (WYSCHOGROD, 2000, pp. ix-x). Assim, pode ser que a literatura não seja o caminho para o Outro, mas ela com certeza *pode* ser o apelo para o caminho para o Outro, uma espécie de comando imperativo, como é o texto de Levinas. A literatura provavelmente não é ética por sua própria natureza, por isso exige do autor um esforço consciente em direção à ética. Vejo isso claramente nos textos de que tratamos neste ensaio: “*This is Water*” e “O discurso de Caracas” apresentam uma dimensão ética que não podemos ignorar.

Ainda em relação à forma do texto de Levinas, Wyschogrod segue:

...in Levinas' view, exegesis necessitates the reader's intervention, the eliciting of meanings that are not predetermined, and presupposes that texts contain more than they contain. The exegesis of his own writings is not exempt from his textual expansiveness. Perhaps interpreting Levinas' ethical metaphysics today is to read him proleptically, even messianically in Derrida's sense of the term as heralding a future that will never arrive but whose advent is object of a intense desire. Such a desire is not a conatus for the realization of some specifiable value – Levinas does not fail to make room for justice as the sphere where wrongs can be redressed and values concretely actualized – but an inherently unfulfillable yearning for the Good beyond being. (WYSCHOGROD, 2000, pp. ix-x)

O que chama a atenção neste texto é o caráter messiânico dos escritos de Levinas, descritos como um desejo profundo, um “*yearning*”, anseio, por uma justiça. Os textos contêm mais do que contêm, porque dentro deles há este anelo, que os supera. Este anseio está presente também em “*This is water*” e em “O discurso de Caracas”.

Bolaño e Wallace são dois autores que reconhecem a alteridade levinasiana, a ameaça ética e a impossibilidade de a literatura responder ao apelo do Outro. Ao pensar no “*default setting*”, Foster Wallace reconhece que nossa primeira reação ao Outro é a indiferença e a egolatria. Assim, o esforço de produzir uma ficção lançada à diferença, a história do motorista da SUV e da mulher na fila do supermercado, propõe que a literatura seja um esforço consciente em direção ao Outro. Uma tentativa que é sempre parcial, frustrada, por uma pré-disposição, uma educação automática, que a frustra. Seria, pensando com Levinas, uma tentativa de endereçar-se ao chamado, impossível de ser respondido, da alteridade. É significativo, portanto, que a literatura não seja, confortavelmente, a resposta a este chamado. Neste sentido, Foster Wallace parece ecoar o Levinas que diz que a

literatura não deve ser o valor supremo da civilização.

Bolaño também ecoa Levinas na figura do canto que é um amuleto de uma geração. A obra dele, claramente, é uma tentativa de responder a este canto. Entretanto, mais uma vez, esta obra é embargada, fragmentada, indecisa. Da obra de Bolaño não emerge uma proposta política óbvia, como um romance de formação. Ao contrário, América Latina parece ser formada por ternos fascistas e nossa violência vem de uma genealogia do mal, como podemos ver em *Literatura nazi en America e 2666*. Assim como em Foster Wallace, o Outro é um rastro cuja presença/ausência não pode ser simplesmente completada com uma representação artística clara e a literatura assume o risco de tentar responder à demanda ética do sofrimento do Outro. Assume o risco, inclusive, de não ser apta a esta demanda

## Referências

BOLAÑO, R. **Amuleto**. Barcelona: Anagrama, 1999.

Muerte de Ulises. In: **El secreto del mal**. Barcelona: Anagrama, 2007.

Discurso de Caracas. In: **Entre paréntesis**. Barcelona: Anagrama, 2006.

FOSTER WALLACE, D. “Transcription of the 2005 Kenyon Commencement Address - May 21, 2005”. Disponível em: [http://web.archive.org/web/20080213082423/http://www.marginalia.org/dfw\\_kenyon\\_commencement.html](http://web.archive.org/web/20080213082423/http://www.marginalia.org/dfw_kenyon_commencement.html). Acesso em: 13 de agosto de 2013

“This is water”. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/books/2008/sep/20/fiction>. Acesso em: 04 de dezembro de 2012.

A liberdade de ver os outros. **Revista Piauí** nº 25, 2008.

LEVINAS, E. **La realidad y su sombra**. Madri: Editorial Trotta, 2001.

ROBBINS, J. **Altered Reading: Levinas and Literature**. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

SOUZA, R. Timm. (Outro) texto. **Revista O mutum**. nº 1. (No prelo)

WYSCHOGROD, E. **Emmanuel Levinas: the Problem of Ethical Metaphysics**. 2ª ed. Nova York: Fordhan University Press, 2000.

## WORLD WAR II AND VIETNAM WAR IN POETRY: CHARLES SIMIC AND YUSEF

## KOMUNYAKAA AS EYEWITNESSES

Ketlyn Mara Rosa

*Universidade Federal de Santa Catarina*

Janaina Mirian Rosa

*Universidade Federal de Santa Catarina*

**ABSTRACT:** This article aims to bring a discussion related to eyewitness experiences in the works of two North American poets, Charles Simic and Yusef Komunyakaa, during war times. Simic's contact with the destruction of the Second World War serves as a background that inherently connects itself with his essays and poems. The traumatic experiences of devastation and violence remain as pivotal themes in the search for the "unimportant events" that constitute a history focused on the journey of the individual. Komunyakaa is linked to Simic by the horrifying circumstances of war but differentiated by decades in his experiences in the Vietnam War. As a soldier, his participation in the combat zone allows him to have an eyewitness perspective of the fragility of life.

**KEYWORDS:** Charles Simic, Yusef Komunyakaa, eyewitness, Second World War, Vietnam War.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo discutir as experiências como testemunhas oculares nas obras de dois poetas Norte-Americanos, Charles Simic e Yusef Komunyakaa, durante períodos de guerra. O contato de Simic com a destruição durante a Segunda Guerra Mundial serve como base inerente aos seus ensaios e poemas. As experiências traumáticas de devastação e violência são temas cruciais na procura pelos chamados "eventos sem importância" que constituem uma história focada na jornada do indivíduo. Komunyakaa está conectado à Simic pelas horríveis circunstâncias de guerra, mas separado por décadas em suas experiências na Guerra do Vietnã. Como soldado, sua participação na zona de combate permite que o poeta tenha uma perspectiva de testemunha ocular da fragilidade da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Charles Simic, Yusef Komunyakaa, testemunha ocular, Segunda Guerra Mundial, Guerra do Vietnã.

Throughout the history of humankind, violent combats have generated discussions about the nature of these conflicts and their impact in society. The cruelty and violence generated as a result of these warfare encounters have damaged those who experienced such situations up-close as soldiers from different nations, civilian victims of the cruel acts, and also the general public affected by the consequences of living in a violent world. Patricia Pinnock explains in her book *Skyline* what might possibly resemble to her a definition of war: "It is with you always, war, waiting to explode

your life and throw you down beside a river to die. War wants death, always; war wants to quiet your mother's songs. War wants your sorrow" (PINNOCK, 2000: 15). In this highly traumatized description of a war conflict, it is possible to notice the effect during and after the violent acts, the pain inflicted in the moment and the afterward losses that will come with it. Either from the military side or the civilian perspective, war becomes a moment in a person's life in which values are modified and lives are lost or deeply changed. Thus, the objective of this article is to discuss the ideas generated by the works of Charles Simic and Yusef Komunyakaa in relation to their characteristics as eyewitnesses of war experiences, connecting to the idea of "unimportant events" developed by Simic.

Since war and history are two notions that are highly interwoven, it is relevant to explore the idea of history and its ramifications. Michel Foucault in *The Order of Things* comments on the changes throughout the years regarding the understanding of the term history. Foucault mentions that during the nineteenth century, the notion of continuity in history was shattered, as he states:

We are usually inclined to believe that the nineteenth century [...] paid closer attention to human history, that the idea of an order or a continuous level of time was abandoned, as well as that of an uninterrupted progress, and that the bourgeoisie, in attempting to recount its own ascension, encountered, in the calendar, the historical density of institutions, the specific gravity of habits and beliefs, the violence struggles, the alteration of success and failure. [...] By the fragmentation of the space over which Classical knowledge extended in its continuity, by the folding over of each separated domain upon its own development, the man who appears at the beginning of the nineteenth century is 'dehistoricized' (FOUCAULT, 1994: 368-369).

Regarding the issue of historical fragmentation, Foucault points out that after the history of the positivities, that is, the monumental history as an epic chronicle, a history related to man was brought to discussion, as he argues:

Thus, behind the history of the positivities, there appears another, more radical, history, that of man himself—a history that now concerns man's very being, since he now realizes that he not only 'has history' all around him, but is himself, in his own historicity, that by means of which a history of human life, a history of economics, and a history of languages are given their form. (FOUCAULT, 1994: 370)

The focus on the history of the individual stands not as a sign of isolation but as a characteristic that will pervade all other human sciences. Foucault explains that with history other sciences are able to have a background and a safe area to stand (FOUCAULT, 1994: 371). Nevertheless, history also challenges the delimited territory of human sciences in terms of their "validity within the element of universality" (FOUCAULT, 1994: 371).

Another critic that discusses the repercussions of the notion of history is James Longenbach in *Modernist Poetics of History*. In his book, he comments on the concept of "existential historicism" and its major critics, such as Wilhelm Dilthey (LONGENBACH, 1987: 9). Longenbach points out the emphasis "that history is a living part of the present that cannot be destroyed; to live, for the existential historian, is to live historically" (LONGENBACH, 1987: 10). He explains that for poets such as Ezra Pound and T. S. Eliot "the present is nothing more than the sum of the entire past—a palimpsest, a complex tissue of historical remnants" (LONGENBACH, 1987: 11). The acknowledgement of the actions of the past, either remote or contemporary, is of extreme importance in order to better understand its reverberations into the present.

Moreover, as a Second World War survivor, Charles Simic has pointed out and discussed several particularities in relation to the conflict's portrayal, especially in poetry. One of his main notions is the "unimportant event" which can be exemplified in his essay "Poetry and History" as "a dead cat, say, lying in the rubble of a bombed city, rather than the rationale for that air campaign" (SIMIC, 1997: 36). It can be understood as a very straightforward example that visually conveys a significant idea related to the suffering and traumas during war times. The attention is not turned to the military operation that released the bomb, but in the individual casualty that it caused. Simic then continues by stating:

Poetry succeeds at times in conveying the pain of individuals caught in the wheels of history. One of the most terrifying lines of twentieth-century poetry is by the Italian poet Salvatore Quasimodo, who speaks of "the black howl of the mother gone to meet her son crucified on a telephone pole." (SIMIC, 1997: 36)

The focus on the use of individual stories that are inserted into major events in history shows the desire to look for the most effective ways to portray stories of pain that otherwise would be lost in the vast ocean of historical data.

In his essay "Notes on Poetry and History", Simic confirms the idea that he is interested in the history of the individual when stating that he prefers "Sappho rather than Homer as model" (SIMIC, 1997: 127). The Greek author Homer is well known for his epic works *The Iliad* and *The Odyssey*. Homer's epic conflicts, such as the Trojan War in *The Iliad*, highlight the importance of the grandeur of history accounts, which is precisely what Simic is not concerned as a poet. On the other hand, Sappho, also a Greek poet as Homer, would have a different approach regarding the individual in her work. The poet would be more interested in human emotions, early discussing the

issues of gender and sexuality, as Thomas Habinek in *Re-reading Sappho: Reception and Transmission* emphasizes:

The increasing empowerment of women, with the resultant interest in women's history, women's writing, and women's "way of knowing", has accounted for the focus on Sappho as the first female writer in Western tradition whose works have survived in any quantity [...] As proto-queer, Sappho raises comparable issues with respect to sexual orientation: is she the recovered voice of a long-suppressed lesbian consciousness or does she instead invite us to consider alternative ways of categorizing human sexual behaviors and emotions? (HABINEK, 1996: xii)

In fact, what generated the discussion on Homer and Sappho in Simic's aforementioned essay was the fact that the poet was addressing the contrast of both the historian and the poet's responsibilities. The historian would be in charge of collecting and finding connections among events, whereas the poet would be concerned with "the history of 'unimportant' events" (SIMIC, 1997: 126). Thus the historian keeps himself or herself distant from the individuality of facts, as opposed to the poet whose task is to be involved by the same individuality avoided by historians. Simic points out that as a poet he "want[s] to experience the vulnerability of those participating in tragic events" (SIMIC, 1997: 126). The author is then referring to the very same term he proposes, the "history of 'unimportant' events" (SIMIC, 1997: 126), which is related to the account of the individual experiences, especially those ones that seem irrelevant to the eyes of the world.

Furthermore, in the essay "Poetry and History", Simic discusses the role of the poet regarding his or her involvement in the suffering of others. Bearing in mind the issue of deaths in wars, Simic reflects on the absurd ideology of war conflicts when he states that "the problem for those constructing heaven on earth is that there is always an individual, a class of people, or a

national ethnic, or religious group standing in the way" (SIMIC, 1997: 35). His main target concerning such reflection, however, is the poet himself of herself. For this reason, Simic raises a question that is related to the distance of poetry from discussing issues regarding worldwide events, and the impact they might have in one's existence (SIMIC, 1997: 35). Unfortunately, as he answers his own question, it appears that in some instances poetry seems to be far from being involved in such matters, as he states that "there are many examples of poets who, judging by their work, never read a newspaper in their lives" (SIMIC, 1997: 35). He continues by calling the poets' attention to concentrate on what he considers reasonable issues in poetry, as he claims that a poet lives in a "fool's paradise" when he or she "ignores the evil and injustices" that surround them (SIMIC, 1997: 35).

As regards his essay "Orphan Factory", Simic relates a very personal instance in his life that was affected by the war in Europe. On April 6, 1941, a building next to where he lived was bombed, and the blast from the explosion hit his house (SIMIC, 1997: 23). His history with bombs and explosions was just in the beginning since he would still be in war territory for many years to come. According to H. P. Willmott, Robin Cross, and Charles Messenger in *World War II*, on that particular day Belgrade was being bombed by the German Luftwaffe, the aerial warfare branch, as part of what was called "Operation Punishment" (WILLMOTT; CROSS; MESSENGER, 2009: 93). A week after the massive attack from the Axis and the Yugoslavian capital was already completely occupied. Throughout his poems, Simic contemplates life around him as it is immersed into the massive and brutal conflicts of war that involved the participation of the five continents.

Simic comments on the issue of the common practice of bombing and attacking cities in his essay "Poetry and History". Simic traces back the level of mass terror in comparison to contemporary times, as he states that "in the days of mounted cavalries, foot soldiers, and cannons dragged by horses, the civilian population had to worry about a long siege, eventual conquest with

accompanying pillage and rape, and an occasional burning of a city [...]" (SIMIC, 1997: 36). He continues by pointing the difficulties of bombing a city some centuries ago. According to Simic, in 1849, the Austrians tried to bomb the city of Venice by means of paper balloons. The wind, however, was too strong and blew away the paper balloons, and the city of Venice was safe again (SIMIC, 1997: 37). In contrast to contemporary times, in which technology and the greediness of leaders merge into a deadly combination, bombing and attacking a city is no longer an unthinkable idea, as Simic states that:

Nowadays, whether conventional or nuclear bombs are being utilized, everyone expects to be a sitting duck. Mass terror on a scale impossible to imagine in previous centuries is a real possibility, an option carefully studied by every military power in the world. (SIMIC, 1997: 37)

It is not necessary to go too far to illustrate Simic's arguments. The recent conflicts involving countries in the Middle East area are valuable examples. The unpredictability of bomb explosions and targets lead to the idea that civilians are highly exposed to such dangers. Ironically, Simic observes that in a war it is safer to be part of the military service than to be a civilian, since it seems that the sides which are fighting the war have allied against the civilians (SIMIC, 1997: 38). By commenting on the absurdities of war, both past and contemporary ones, Simic puts himself in the position of being involved in the issues that surround him; in other words, he reflects on the "evil and injustices" (SIMIC, 1997: 35) of others, which is exactly the characteristic he considers essential in a poet.

Furthermore, Simic in "Poetry and History" comments on the effect of the large numbers of casualties in wars. These numbers may indeed be shocking ones, but in fact they cannot be truly reliable (SIMIC, 1997: 38). Simic claims that "bombing history plays games with numbers to

conceal the fate of individuals. The deaths of women and children are an embarrassment" (SIMIC, 1997: 38). Therefore, the numbers of casualties certainly vary according to the source and the final purpose of the inquiry (SIMIC, 1997: 38). Besides, as Simic points out, the usual reaction to large numbers of casualties is of incomprehension, since those numbers are similar to "astronomical distances or the speed of light" (SIMIC, 1997: 38). However, a casualty number such as "100,001" would cause different reactions. The individuality would then be taken into consideration, as Simic states that:

A figure like 100,000 conveys horror on an abstract level. It is a rough estimate since no one really knows for sure. It is easily forgotten, easily altered. A number like 100,001, on the other hand, would be far more alarming. That alone, additionally would restore the reality to the thousands of casualties. (SIMIC, 1997: 39)

The personal issues of injustice and atrocities in war can be seen, for instance, in Simic's poem entitled "Prodigy", in which he uses the figure of a chessboard and the masters to address such subjects. By calling attention to a very specific moment in his life, that is located in the poem by the year of 1944, Simic situates the poem in the Second World War and gives the context from which his message can be understood. He then focuses on the "unimportant event" of playing chess. However, the action of playing chess has an important subtext in terms of manipulation in times of war:

In chess, too, the professor told me,  
the masters play blindfolded,  
the great ones on several boards  
at the same time. (SIMIC, 1990: 139)

This description fits the idea of the chessboard implying the world and the masters standing for the people and the military personnel who make the decisions during war times. They are blindfolded, therefore cannot see the details and do not realize that their moves have colossal impacts on people's lives. The death and suffering caused by their decisions do not affect their political or financial agenda. War goes on without serious care for its participants, whether soldiers or civilians, or the atrocities that are being generated. Simic's portrayal of war through the extremely personal experience of playing chess as a child can be seen as a memory that otherwise would be taken for granted, but in the end says more about the act of killing and cold strategies than any explanation of a military operation.

Simic relates his eyewitness experience in another poem that starts with "My mother was a braid of black smoke" (SIMIC, 1989: 3). In this poem, Simic conveys the reality of war through a series of surreal images that relate to his history as a survivor. The line "She bore me swaddled over the burning cities" (SIMIC, 1989: 3) shows the destruction and devastation caused by war and the image of the mother protecting the child in any possible way. His eyewitness tone can be seen through "We met many others who were just like us / They were trying to put their overcoats with / arms made of smoke" (SIMIC, 1989: 3) as experiences are shared and the images of what happens to bodies during war take shape. There is a mixture of a child's imagination with the adult world when describing the mutilation of the arms and the overcoats. Instead of a romantic view of stars, there is again the visual of mutilation as a consequence of explosions or bombing: "The high heavens were full of little shrunken / deaf ears instead of stars" (SIMIC, 1989: 3).

In addition, the poem "History" brings the irony of the monumental history versus the idea of the unimportant events. By portraying the people who experienced war in this poem, Simic brings together the small details of these people's lives amid the horror of war juxtaposed with the

epic history. The following lines are references to the epic poetry and the heroism in chaotic times that does not fit the real situation in the poem:

Do they speak in heroic couplets as he's dragged  
away looking over his shoulder?  
A few words for that park statue with pigeons  
on it? (SIMIC, 1990: 15)

The organic reaction that might not seem significant enough to address is represented in the lines:

More likely she wipes her eyes and nose with a  
sleeve,  
Asks for a stiff drink, takes her place in the  
breadline. (SIMIC, 1990: 15)

There is no general interest in talking about this "unimportant event". However, it sums up the core of this woman's suffering and portrays how a human being grieves in times of sorrow. This is the perspective of an eyewitness, someone who underwent such conditions, and does not glorify the moment. By not unrealistically exalting or diminishing a personal experience, Simic displays a level of sensibility in relation to the history of the individual.

Another poet that was also an eyewitness to a war conflict and pays great tribute to his individual experiences is Yusef Komunyakaa. His first hand participation in the Vietnam War gives him, similarly to Simic, a unique perspective of the events as a survivor of war. Komunyakaa's work can also be connected to Simic's in relation to their focus on the "unimportant events" as a way to remove oneself from the monumental side of the war and concentrate on the apparent minor details. By highlighting the history of the individual in their works, both authors bring a ground level

perspective that enhances the devastating effects from a personal angle in relation to war conflicts. This focus on individuality distances itself from the general approach taken by epic accounts that tend to overlook the "unimportant events".

Regarding Komunyakaa's historical context, the Vietnam War had many distinctions from the World War II and other conflicts not only in terms of decades and geography. Philip Caputo, in *10,000 Days of Thunder: A History of the Vietnam*, comments on the different aspects:

The war was mostly and unconventional, guerilla conflict fought against an elusive enemy in thick jungles, where it was difficult to see much farther than a few yards in any direction. While certain areas of Vietnam were safer than others, there were no established front lines; the enemy could be behind you as well as in front of you (CAPUTO, 2005: 1).

The impact of Komunyakaa's participation in the Vietnam War is perceived in several of his poems. Bruce Weber writes in an interview for *The New York Times Online*, a comment by Komunyakaa: "It took me 14 years to write poems about Vietnam. I had never thought about writing about it, and in a way I had been systematically writing around it". The impact of such traumatic experiences during war can affect soldiers and participants in psychological and emotional levels decades after the event.

In his poem "We Never Know", Komunyakaa describes the death of a soldier and its effects. The initial lines depict the soldier getting shot in a way that connects with the act of dancing, as follows:

He danced with tall grass  
for a moment, like he was swaying  
with a woman. Our gun barrels

glowed white-hot. (KOMUNYAKAA, 1993: 145)

Such unusual description of a person dying has a strong musical influence and poetic tone. His eyewitness experience is highlighted in the following lines:

When I got to him,  
 a blue halo  
 of flies had already claimed him.  
 I pulled the crumbled photograph  
 from his fingers. (KOMUNYAKAA, 1993: 145)

Once again death is seen through the eyes of a sensible and poetic person who does not describe it in the most brutal and sanguinary way. When there are no words to express one's feelings, in this case about the killing of the soldier and the crumbled picture in his hands, he expresses how he was touched by the scene with simple words: "There's no other way / to say this: I fell in love" (KOMUNYAKAA, 1993: 145). The cliché of the dead soldier holding on to a photograph as he dies is renovated by the intensity of the images portraying his death. The last image is that of dignity, as if in the absurdity of war and its killings, the soldier could still be feeling the ground: "& I turned him over, so he wouldn't be / kissing the ground" (KOMUNYAKAA, 1993: 145). The death of this one particular soldier can be considered an "unimportant event" that matters and has individual consequences, in the midst of thousands of casualties in the Vietnam War.

Being in the battlefield and participating in combat situations can be seen as a true matter of life and death. In the Vietnam War, a soldier's life was extremely fragile, especially due to the fact that the enemies could be located in all directions and the vegetation made visual accuracy a difficult task. In "Thanks", Komunyakaa poetically lists several "unimportant events" that saved his life during his war experiences. Nature is one of the main causes of influence in the military

operations: "Thanks for the tree / between me & a sniper's bullet" (KOMUNYAKAA, 1993: 154), and "Thanks for deflecting the ricochet / against that anarchy of dusk" (KOMUNYAKAA, 1993: 154). His thanks for all the small details that ended up saving his life during the conflicts denotes a sense of a higher power behind all these actions, even if its origin is unknown to him: "I don't know what made the grass / sway seconds before the Viet Cong / raised his soundless rifle" (KOMUNYAKAA, 1993: 154).

In one passage of the aforementioned poem, Komunyakaa touches on a similar subject to that of Simic's "Prodigy" in which "the masters play blindfolded" (SIMIC, 1990: 139). Towards the middle of the poem, Komunyakaa mentions a white flower:

[...] Thanks  
 for the vague white flower  
 that pointed to the gleaming metal  
 reflecting how it is to be broken  
 like mist over the grass,  
 as we played some deadly  
 game for blind gods. (KOMUNYAKAA, 1993: 154)

This part of the poem deals with the subject of injustice and moral righteousness in the war. The white flower, which could be seen as an "unimportant event", was the reason why his attention was called to the danger from the enemy. This was a lucky moment in the middle of a long and exhausting war that could have taken his life away. The leaders, who similar to Simic's "Prodigy" are not aware of the atrocities committed in the field, and if they are, turn a blind eye to the suffering by focusing on the long term investment. The soldiers and civilians are the ones risking their lives by playing deadly games, and surviving by the fluke of a warning reflection or a "dud / hand grenade" (KOMUNYAKAA, 1993: 154).

Another example of Komunyakaa's first-hand experience of combat can be perceived in the poem "Facing It". In this poem, the Vietnam memorial stands as a reminder of the events and the soldiers who perished in the line of duty. The first lines "My black face fades, / hiding inside the black granite" (KOMUNYAKAA, 1993: 159) convey the idea that he is not a mere bystander, but someone who has experienced those instances of war just as the soldiers whose names are there. His involvement is not only on the surface but as an insider, and someone who almost had his life taken by a deadly event in combat. The memorial itself is a celebration of the individual names that are all gathered in a single place. There are specific numbers of casualties, not round as if in statistics: "I go down the 58,022 names" (KOMUNYAKAA, 1993: 159). This focus on individuality makes a difference in the memorial since each one of those soldiers has a particular life and death story.

In conclusion, both poets, Simic and Komunyakaa, have explored their specific life stories in relation to the distinct wars in their own personal way as survivors. Either from the point of view of a civilian on the run from conflict or a soldier rushing towards the enemy, war experiences have and always will shape people's notions of the present and the future. Both authors delve into life stories of suffering during armed conflicts by focusing on "unimportant events" as occurrences that have a major weight on the understanding of human behavior. Their attention to the history of the individual reinforces the significance of human emotions and personal experiences when trying to convey the agonies of war. The powerful effect that such intense moments have in the participants' minds allows artists to translate these unique experiences into instances of poetic beauty and reflection.

## References

- CAPUTO, P. **10,000 Days of Thunder: A History of the Vietnam**. New York: Atheneum Books for Young Readers, 2005.
- FOUCAULT, M. **The Order of Things**. New York: Vintage Books, 1994.
- HABINEK, T. **Re-reading Sappho: Reception and Transmission**. Ed. Ellen Greene. California: University of California Press, 1996.

KOMUNYAKAA, Y. **Neon Vernacular**. Hanover: Wesleyan University Press, 1993.

LONGENBACH, J. **Modernist Poetics of History**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

PINNOCK, P. S. **Skyline**. Johannesburg: David Philip Publishers, 2000.

SIMIC, C. **Orphan Factory: essays and memoirs**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.

SIMIC, C. **Selected Early Poems: 1963-1983**. New York: George Braziller, 1990.

SIMIC, C. **The World Doesn't End**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1989.

WEBER, B. **A Poet's Values: It's the Words Over the Man**. The New York Times. 2 de maio de 1994. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/1994/05/02/books/a-poet-s-values-it-s-the-words-over-the-man.html>> Acessado em: 26 de novembro de 2013.

WILLMOTT, H. P.; MESSENGER, C.; CROSS, R. **World War II**. New York: DK Publishing, 2009.

*AN ANUTUMN WIND: THE ANCIENT AND THE CONTEMPORARY IN DEREK MAHON'S  
POETRY*

Viviane Carvalho da Anunciação<sup>24</sup>

*University of Cambridge*

**ABSTRACT:** The aim of this article is to understand how and why the book *An Autumn Wind* (2010), by the well-acclaimed northern Irish poet Derek Mahon, depicts the contemporary landscape of Northern Irish poetry as a ruined intercultural dialogue between ancient and contemporary forms of writing. In order to fulfil this objective, it is going to examine the dynamics of the three parts of the book through a close reading of three poems: “Under the Volcanoes”, “Autumn Fields” (a translation of the Chinese poet To Fu) and “Up at the Palace” (another translation of the supposedly Indian poet Gopal Shinagh. Through this analysis, it seeks to represent how poetry interacts with the contemporary dilemmas, such as cultural translation and instrumental reason.

**KEYWORDS:** Derek Mahon, Tradition, Modernity, Chinese and Indian poetry

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é compreender como e por que o livro *An Autumn Wind* (2010), do renomado poeta norte irlandês, *Derek Mahon*, representa a paisagem contemporânea da poesia do Norte da Irlanda como um diálogo baseado nas ruínas entre primitivas e contemporâneas formas de escrita. De modo a desenvolver nossa análise, pretendemos analisar mais detalhadamente os poemas: “Under the Volcanoes”, “Autumn Fields” (uma tradução do poeta chinês To Fu) e “Up at the Palace” (outra tradução do suposto poeta Indiano Gopal Shinagh. Por meio de nossa análise, pretendemos demonstrar como a poesia interage com os dilemas contemporâneos como a tradução cultural e o pensamento instrumental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Derek Mahon, Tradição, Modernidade, Poesia Chinesa e Indiana

## 1. Introduction

The aim of this article is to understand how and why the book *An Autumn Wind* (2010), by the well-acclaimed northern Irish poet Derek Mahon, depicts the contemporary landscape of Northern Irish poetry as a ruined intercultural dialogue between ancient and contemporary forms of writing.

This representation is performed through a poetical volume which reveals a three-fold approach. The first part is dedicated to poems that explore the tensions between nature and modernity. They usually have Ireland as their main setting and embody a wide variety of themes

---

24. Viviane Carvalho da Anunciação – Associate Researcher at the Centre of Latin American Studies, University of Cambridge – [vivianeannunciacao@hotmail.com](mailto:vivianeannunciacao@hotmail.com)/ [vc318@cam.ac.uk](mailto:vc318@cam.ac.uk)

and forms. The second part consists of translations of Chinese poems from the Tang Dynasty (618 – 907), more specifically by the poets Li T'ai Po (701-762), Ch'iu Wein (710-775) and Tu Fu (712-770). These poems deal with the theme of the simplicity of life and the contemplation of the environment. The last part is dedicated to the translations of poems by the fictitious Hindi poet Gopal Singh (supposedly born in Kashmir, in 1959). In contrast to the previous sections, these poems are permeated with a sharp irony towards India's national myths, such as spirituality, mysticism and traditions. Through this mechanism, the poet demonstrates how cultural heritages become commodities in late capitalism.

Not only does triple structure makes complex the idea of an intercultural dialogue between continents, but also reveals the incongruities and injustices of late capitalism, independently of its geographical space. The "translation" from the social to the lyric hints at a form of redemption in which poetry acts as a critical voice in the representation of social contradictions. By redemption I am taking on board the Benjaminian concept, which, for the critic Fábio Durão, is closely linked to conflicts and revolution:

redemption is a code word or figure for the Revolution, a political as well as an epistemological category. The simplest and the most impossible task: this is not an antinomy, nor even an aporia, but the composition of a force-field, the placing together of opposites in the exhibition of the matter at hand, one in which the writing will have the utmost importance. (DURÃO, 2008, p. 37)

In the case of *An Autumn Wind*, the contradictions surround the primitive aspect of the poetic genre in relation to the post-modern age of virtual reproduction and mass media. It is as if the poet, by mixing different worldviews, wished to elevate the lyric to the level of the ruin – a landmark of a past civilization that imprints its legacy in contemporary life. Nonetheless, this aspect of the past is not envisioned through an idealistic outlook, but made complex through the eyes of the

contemporary world. Moreover, the ruin, as the artistic artifact, is utterly complex and out of joint with modernity. It cannot find its feet, nor space within this new environment. Thus, poetry's very condition of existence depends on categories of time, not the linear and the positivistic time, but the complex time of the benjaminian *Angelus Novus*, the one that is dragged towards the future but that, in its melancholic regard, carries the whole tragedy of the past. Nonetheless, I would like to add that this *Angel*, metamorphosed by the poet, is not as tragic as Benjamin's, but one that is highly critical of the ruin. The speaker of the poem identifies the contradictions of the past and denounces them in the light of the present. In addition to an acute scrutiny of the lack of coherence of the present, he sees the past not so much in its tragic state, but also in its incongruity.

In this manner, the compositional practice adopted by Derek Mahon actualizes the *Angel of History* by Walter Benjamin by exposing the contradictions of the past in relation to the present. *Angelus Novus*, by Benjamin, instead of looking at civilization's tragedy as simple and unified, sees in it its uneven and contradictory nature. He is dragged to the future, but his eyes remain on the ruin, or the moment when a change could have happened, but actually did not. Mahon assumes this pessimistic outlook due to the general state of not only Ireland, but also of European societies at the end of the century: economic crisis, a generalized growth of virtual medias, the end of collective experience and the failure in interpersonal relations all assist in the construction of an ominous present. Nonetheless, instead of encouraging social transformation, this state of crisis hampers action and produces a nostalgic laugh – a sense that art is irrevocably bound to follow the failure of neoliberal societies. The financial crisis that tamed the Celtic Tiger also devastated industrialized countries. Opposed to this general state, emerging economies became the focus of attention. Highly remarkable, amongst those, there is China and India, both places chosen for the second and third parts of the volume.

Contrary to a vulgar materialist reading that makes blunt connections between history and

poetry, I wish to convey the idea that the recuperation of those countries' poetry and their world view is a proto-political wish to recover a utopian project. Nevertheless, in the attempt to envision another version of the present, the poet conveys that those places are also inserted in the same logic – as seen in the poems about India. The utopian space, hence, is transferred to something else rather than the materiality of society, but perhaps the beauty of the Autumn winds, the brightness of the moonshine or the spirituality of the Indian people. This is precisely the ending of poems of the three sections, since they reflect on the emptiness of human life, once the idealist dream was also colonized by the cultural logic of postmodernity.

In order to demonstrate how these three parts depict the complication of utopia in Ireland, China and India, I am going to analyse the final poems of each section and to show how the three parts interact and mirror each other. First, “Under the Volcanoes”, then “Autumn Fields” by Tu Fu and “Up at the Palace” by Gopal Shinagh. The three poems read in order create an ascending movement, from a lower to a higher state. And indeed, those states depart from the natural world – volcanoes and fields – and reach the artificial – the Palace. I would like to add that the essence of the poems is a radical one: a refusal to write poetry as it has been written throughout the centuries. Additionally, Mahon's refusal becomes an innovation since cultural translation and spatial and temporal dislocations become his very manner to re-enchant the world, and by re-enchantment I mean – *pace* Walter Benjamin – a re-education of the senses and of the sensibility to perceive, in the catastrophe of the present, ruins of the past and perhaps, a new outlook on society in general.

The poem “Under the Volcanoes” is written according to the essay-like structure. Through a visit to the isle of Lanzarote in Spain the poet invites readers:

To see things as they were and might be like:  
low-lying life tucked into the landscape,  
not only heritage built on igneous rock

still cruel to the eye, hot to the touch,  
 formed from the dark interior of the globe  
 where cork and honeysuckle start from the scratch (2010, p. 52).

The poetic voice is objective, although the musicality of the verse harkens back to a poetic mode more linked to the lyric. The voice incites readers to pay a closer look to the forms and shapes of the place where he is. Through the activity of contemplation and description, he does not wish to give room to the readers' own reflections – he keeps making association after association until the final conclusion. Only at the end of the poem is the reader permitted to think. The overflow of images and arguments is also a device that re-enchants the cognitive senses and entices them to perceive art through a new gaze – this new outlook I denominate translational. By translational I mean the ability to see in the different, details that are not fully grasped by the majority. As Walter Benjamin stated in his essay on translation, something new is always recovered and discovered with the translational act. In this case, being in a foreign land is what enables him not to rest in the passivity of the verse, but perturb it with references to the outside world: the bank crashes, the daily reading of the newspapers and the images of tourists enjoying themselves far from home.

In this case the poet is in Lanzarote, on holiday, and in this apparent restful state of the mind, he tries to re-educate himself outside the paradigms established by bourgeois society. This education is found in the quotation by the artist and architect Cesar Marinque, who envisioned a new architecture to the island that would – simultaneously – favor the environment and encourage tourism. At the same time, the typical volcanic landscape of the place reminds the poet of the precondition of art:

Under the volcanoes, active furnaces  
 to remind us of the origins of the arts.  
 Do we need disaster to bring out the best,  
 calamity as a necessary precondition?

All in all, the poem is about how:

‘Everything can be remedied’: thyme and sage  
redeemed from fire, the most unpromising  
material shaped into a living thing  
outlasting winter to a temperate spring (2015, p. 52)

The four long stanzas function as a descriptive reflection that gives importance and prominence to the fact that there must be a way out of the crisis represented in “the financial pages of the *Herald Tribune*”. In this case, the poet addresses, particularly, the Irish people who spend their holidays in the Canary Isles – to where the flights are still relatively inexpensive. The “temperate spring” the poet longs for may be a genuine longing for a more egalitarian society, or simply an ironic ending that reaffirms the bourgeois train of thought while trying to escape from it. The solution to this equation is given more clearly with other poems of the section.

The next poem, “Autumn Fields”, is a translation of the poem by Tu Fu and deals basically with the theme of reflection before death. The poet seems to be in exile and dissatisfied with the general state of affairs. Nonetheless, he also demonstrates he does not wish to change this picture, since he seems to be at the twilight of his life and not having any hope of change. This is clearly stated in the first two stanzas of the piece in which he affirms:

It’s easy to understand the flow of life  
where everything fulfills its own nature  
with fish happiest in the deepest water  
and birds most at home in the leafiest wood;  
but worldly ambition is for younger men,  
at my age, I resigned to the failing powers.  
An autumn wind shivers my walking stick  
but peace of mind resides in ferns and flowers. (2010, p. 63)

Also, the poet seems to be in a dislocated place of exile, since he declares: “We’re living here in exile at Keuei-chou/ among country people on the middle of Yangtse” (2010, p. 63). This interception of biography, moral views and history is part of the poetic genre in Chinese poetry. Thus, having lived during the Lushan Rebellion and witnessed the distresses of the war, Tu Fu led a largely itinerant life unsettled by wars, associated famines and imperial displeasures. This period of unhappiness was what turned Tu Fu into a poet: Eva Shan Chou has written that:

What he saw around him—the lives of his family, neighbors, and strangers—what he heard, and what he hoped for or feared from the progress of various campaigns—these became the enduring themes of his poetry. (1995, p. 62)

Due to this reason, the poem is permeated with a confessional tone that was also used by the literary Mahon himself in the first section. The difference this piece presents is that this poet has no sense of hope. The natural environment does not offer comfort: the environment is peaceful in itself, hence, the task of humanity is to change, as he mentions in the last stanza:

My intention was to shine among the eagles  
but it’s ducks and geese I’m going down among.  
The autumn wind is in full spate  
I hear the thundering gorges roar at night.  
The upland paths are blocked by the strewn rubble  
and timber; the immense clouds obscure the sun.  
My children chatter in local tongue  
and I can’t see them prospering in Chang-an (2010, p. 62)

Right in the last line, there is the lack of hope: a sense that the general state of affairs is not likely to change. Although the poet’s children sing in their native tongue and carry out ancient traditions, what could be seen as a momentary comfort, the poet expresses the feeling of loss and

lack of trust in their actions. The evocation of the ruins through “the strewn rubble”, and the “immense clouds” portray the gloomy nature of the present yet to come.

The last poem of the book, “Up at the Palace,” by the Indian writer Gopal Sinagh, concludes the negative portrayal of the present state of arts and society. The poem is explicit in its social matter and does not hold any illusions about the present: the palace of the title is merely a setting where “sixty-eighty people died when a bomb went off” (2010, p. 78), in the city of Jaipur. The description of the city is thoroughly articulated throughout the five long stanzas of the poem. Playing with the national myths of the land and juxtaposing the elements of modernity, such as Champagne and Toyotas with images of temples and children asking for money, the poet becomes a quasi-*flâneur* of the underdeveloped nations. In the second stanza he even criticizes the idealistic view of India:

In the packed streets of Jaipur, in the rough  
neighbourhoods, the parks and the tourists bits  
of the pink city; while up at the city palace  
a concert has been laid on for visitors –  
ragas and Rameau under climbing stars. (2010, p. 78)

The vision of the city is translated in the image of the opulent, but at the same time, filthy palace. The references to the animals that are presented in the second stanza – and quoted below – serve to make the distinction between high and low forms of culture. In addition to that, it creates a parallel between the animal deities that are portrayed in marble in the third stanza, with the ones that are associated with unsanitary manners:

The poets tell us about rooms where blind  
cockroaches skitter over vile linoleum,  
rats in the kitchen, scorpions in the cracks,

the Ganges choked with filth of every kind  
 and frog-horns mourning from Kidderpore Docks;  
 but we sip champagne, we nibble the wild ducks  
 and follow the Maharani to the pavilion  
 where a chamber orchestra is plucking strings. (2010, p. 78)

Extremely direct in the subject matter, the poet does not cease to describe, with a good dose of irony, the rampant consumerism of the Indian society. In order to validate his highly critical voice he evokes, in the fourth stanza the rule of Karma, which prevents people from rebelling against financial injustices: “the course of karma keeps them in their places/ gazing at lighted windows with rapt faces” (2010, p. 78). As an opposition to that, the poet, in a mocking tone, states that those people must have been greedy kings or debauched dancers in another life. In the next stanza, through a series of inquiries as regards the possibilities of what the poor must have been, the poet enigmatically answers that they have not done anything but to be born in a dream of shame “whose violent colours filled the universe” (2010, p. 78) and left them in silence, listening to the music of other spheres. It is likely that he is metaphorically mentioning the colonization process which promised a new enlightenment, but actually brought simply violence. However, with the independence process, what kind of personal affiliation would be more suitable for that kind of people – whose culture and social organization was utterly changed and deformed by violence? The final question echoes in its un-poetic bitterness: “but what do we worship now the gods have gone?” (2010, p. 79). As a final verse for the poem, it is related to the Indian post-colonial situations. Nevertheless, should I take into consideration that Mahon is Northern Irish and is indeed familiar with bombs going off in public places, the translation of the poem is not random, but a way to reflect about deeper and long term effects of the colonial process.

In conclusion, the whole book symbolically represents the contemporary state not simply of post-colonial societies – since Ireland presented features of post-colonial societies – but also of

modernity and how it still keeps up with its promises of success. The gods from the question posed in “Up in the Palace” are perhaps the myths of modernity – which Benjamin describes in *The Arcades Project* – or of the dialectics of Enlightenment as proposed by Theodor Adorno. All the same, economic crises demonstrate social collapses are not as farfetched as the post-modern enthusiasm had foreseen. In the same cycle, neither the economic growth of emerging markets. Thus, poetry and its *raison d’être*, in Mahon’s *Autumn Wind*, through the techniques of temporal displacement and cultural translation, engages itself in the task of remaining a metaphor of the ruin of the present.

## References

BENJAMIN, Walter. **Arcades Project**. Translated by Eiland, Howard & McLaughlin, Kevin. Cambridge, Massachusetts and England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

DURAO, Fábio Akcelrud. **Modernism and Coherence: Four Chapters of a Negative Aesthetics**. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford & Wien: Peter Lang, 2008.

CHOU, Eva Shan. *Reconsidering Tu Fu: Literary Greatness and Cultural Context*. Cambridge University Press, 1995.

MAHON, Derek. **An Autumn Wind**. Ireland: Gallery Books, 2010.