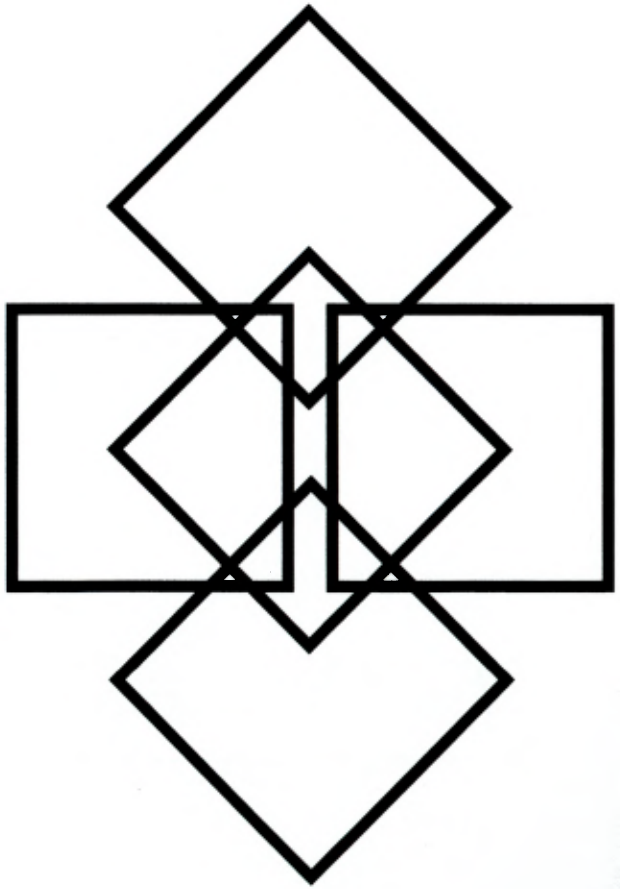
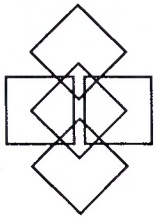
ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS



ISSN 0102-4906 *Nº 29-30* *2005/2006*



ABRAPUI

ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS

2005/2006

nº 29-30

Diretoria da ABRAPUI (2004-2007)

Presidente: Gláucia Renate Gonçalves
Vice-Presidente: Heliana Ribeiro de Mello
Secretária: Adelaine LaGuardia Resende
Tesoureira: Deise Prina Dutra

Estudos Anglo-Americanos

Diretora
Gláucia Renate Gonçalves

Comissão Editorial
Adelaine LaGuardia Resende, Deise Prina Dutra, Gláucia Renate Gonçalves, Heliana Ribeiro de Mello, José dos Santos

Pareceristas ad hoc
Julio Jeha, Ricardo Augusto de Souza, Thomas Laborie Burns

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

A Comissão reserva-se o direito de fazer adaptações de caráter editorial.

Planejamento Gráfico: Marco Antônio e Alda Durães

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias da FALE/UFMG

ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS, v. 1, 1977 – Belo Horizonte, MG : Faculdade de Letras da UFMG.
il. ; 21 cm

Resumos em português e em inglês.
Periodicidade anual.

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 Minas Gerais. Faculdade de Letras. Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês - ABRAPUI

CDD: 820.05

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

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
ABRAPUI - Departamento de Letras Modernas
Rua Cristóvão Colombo, 2265
15054-000 São José do Rio Preto – SP
abrapui@abrapui.org

ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS Nº 29-30 (2005-2006)

AUTO?BIO?GRAFIA? COMO LER A POESIA DE SYLVIA PLATH?
Alcides Cardoso dos Santos 5

LIFTING THE MASK OF RESPECTABILITY: JOE ORTON'S *WHAT THE BUTLER SAW*
Anna Stegh Camati 19

THE RE-CREATION OF MISERY IN THE FILM *ANGELA'S ASHES*
Brunilda T. Reichmann 29

THE COUP E *BRAZIL*: UM EXERCÍCIO DE MAPEAMENTO COGNITIVO
Carla Alexandra Ferreira 41

A RECRIAÇÃO DA LENDA ARTURIANA EM *THE SEEING STONE*
Cristiane Navarrete Tolomei 51

HISTORIOGRAPHIC METAFICTION: A DIALOGUE BETWEEN THE HISTORICAL AND THE FICTIONAL CHARLOTTE BRONTË
Cristina Maria Teixeira Stevens 67

A COR DO INVISÍVEL: POESIA, INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO
Genilda Azerêdo 85

OFÉLIA: ALGUMAS LEITURAS CRÍTICAS
Íldiko Tholt de Vasconcellos 101

O MERGULHO: VIRGINIA WOOLF E O LEITOR DESAMPARADO
Leonardo Mendes 109

THE RESISTANCE TO OPPRESSION IN THE SHAPING OF IDENTITY: JAMAICA KINCAID'S AUTOBIOGRAPHICAL PROJECT
Mail Marques de Azevedo 127

PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES HIPERMIDIÁTICOS DE APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM LE
Patrícia Nora de Souza 143

UMA REFLEXÃO ACERCA DA CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INVESTIGAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS
Ricardo Augusto de Souza 163

TEXTUALIDADE ELETRÔNICA E ACERVOS DIGITAIS: QUESTÕES DE QUALIDADE E PODER
Sérgio Luiz Prado Bellei 185

THE REPRESENTATION OF RESISTANCE AND TRANSFORMATION IN LEVY'S *SMALL ISLAND*
Thomas Bonnici 205

A ORQUESTRAÇÃO DE DISCURSOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
Vanderlei J. Zacchi 229

TRABALHOS PUBLICADOS NOS DOIS NÚMEROS ANTERIORES DE *ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS* 253

EVENTOS REALIZADOS COM A PARTICIPAÇÃO DA ABRAPUI 256

NORMAS DESTA REVISTA 263

AUTO?BIO?GRAFIA? COMO LER A POESIA DE SYLVIA PLATH?

Alcides Cardoso dos Santos
UNESP – Araraquara

ABSTRACT: Due to the use of emotional experiences as material for her poetry, Sylvia Plath was and still is included among the Confessional Poets of 1950's and 1960's. Her suicide in 1963, at what seemed to many to be the most promising stage in her career, helped draw attention to the intricacies of the presence of life experiences in her poetry. However, no matter how heavily the emphasis may be put on her life, emotions or suicide, critical attention has been gradually turning to the fact that her work is primarily and consciously an *écriture*, an experience in writing that opens up the space for both her poetry and her life.

KEYWORDS: autobiography; poetry; Sylvia Plath; writing; death.

Introdução

A poesia de um suicida abre um espaço para sua leitura que irremediavelmente aciona o engate entre obra e vida, sugerindo uma relação no mínimo simbiótica entre as vivências emocionais do poeta e os temas, figuras e imagens de que tenha se valido na construção de seus poemas, mesmo que, por ventura, estes não tratem diretamente da morte. O gesto de interrupção voluntária da vida realizado pelo poeta parece exercer um tropismo hermenêutico sobre os leitores e a crítica, erigindo a linha divisória comunicante e permeável entre o apelo ou o testemunho como estratégias de leitura deste tipo de poesia. No primeiro caso, a sensibilização tem por agente o drama de vida que culminou no suicídio, amiúde resultando em uma leitura catártica na qual a simpatia e a identificação são mecanismos subjetivos que subjazem ao processo crítico ou interpretativo; no segundo caso, a leitura aciona um dispositivo similar ao enigma da esfinge, e é a recusa do poeta que, então, demanda ser compreendida, mesmo que não completamente aceita. Em uma leitura

"testemunhal" do poeta suicida o que pede para ser lido é a opção consciente pela recusa da vida e seus desdobramentos artísticos e éticos.

Esta dupla face de leitura da poesia como apelo ou depoimento tem orientado as interpretações da obra da poeta norte-americana Sylvia Plath (1932-1963) que, após uma vida emocionalmente conturbada, tira a própria vida aos 30 anos de idade. Apesar da forte conotação feminista de sua poesia e das importantes leituras feministas de sua obra, os revezes do movimento feminista tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra durante a década de 1960 também contribuíram, assim como a tendência biográfica que apontamos, para uma leitura "enfraquecedora" da poesia de Plath, ao enfatizar ora o aspecto neurótico da autora, ora o aspecto do gênio louco, herança das poéticas românticas do século XIX, ora o drama da mulher insatisfeita (Sinfield, 1993, p. 209 *et passim*).

Nas páginas que seguem, defenderemos a idéia central de que a poesia de Sylvia Plath deve ser lida fundamentalmente como uma escritura por meio da qual a poeta vive a experiência da morte, não a morte física, mas a morte como experiência poética. Esta experiência com a morte essencial ou poética lhe permitirá criar sua própria história, identidade poética e pessoal. Com este intuito, discutiremos os entornos teóricos que subjazem às relações entre os três termos de difícil circunscrição que compõem o gênero "Autobiografia", no qual sua poesia é amiúde incluída.

"Auto"

Os gêneros que trazem o "auto" como estampa ou tom (o auto-retrato, a confissão, as memórias, as cartas e os romances epistolares) geralmente são desdobramentos de um núcleo narrativo de base, como se o campo semântico do "auto" também contivesse o germe da narração. Falar de si parece implicar um distanciamento em vários níveis (temporal, espacial, afetivo, cronológico) entre aquele, na enunciação, que usa sua vida como matéria prima da escrita, e o sujeito instalado no discurso, que compartilha com o leitor um *parti pris* de fidelidade ao subjetivo.

Na poesia, entretanto, o intróito narrativo pode se tornar não mais que uma profissão-de-fé. A fanopéia, a melopéia e a logopéia (de que fala Ezra Pound no *ABC da Literatura*) minimizam a diegese do poema em favor das dimensões imagética, sonora e intelectual. O conceito de

"eu lírico", diferentemente do conceito de "narrador", também parece apontar, entre outras diferenças, para esta ligação mais genética entre escrita e vida que a poesia perfaz. Poderíamos dizer, no esteio de Phillipe Lejeune, que o "auto" parece inevitável em poesia, ao passo que, em prosa, parece ser mais o fruto de um pacto, no qual o leitor assume sua condição de ser o agente que faz o texto funcionar como autobiográfico por meio da assunção da identidade entre autor, narrador e personagem (1975, p.15). Porém, se, por um lado, o "auto" parece inevitável em poesia, para este autor, ela deve encontrar soluções próprias para conciliar as direções opostas de um "dizer o mundo" da prosa autobiográfica e de uma "perspectiva mística" da experiência poética (idem, p. 246). Ou seja, deve fazer o que Michel Leiris, na interpretação de sua poesia que faz o pensador francês, propõe: "... a quadratura do círculo de produzir um texto que seja, por um lado, poético, ... e um texto autobiográfico narrativo e discursivo, ... representando o esforço de um sujeito em construir sua identidade" (idem, p. 247, minha tradução).

Concordamos com Lejeune em que a dimensão autobiográfica da poesia dependerá de cada poeta e de suas soluções para compatibilizar as tendências díspares mencionadas, o que nos leva a afirmar que não se trata de classificar um poeta ou outro como "autobiográfico", como uma pedra/lápide que se coloca sobre um assunto/texto. Muito pelo contrário, gostaríamos de propor, como já o fizeram outros autores (Carvalho, 2003; Axelrod, 1990), a dimensão autobiográfica como uma tensão entre o subjetivo do material poético e a objetividade da sua transformação em poema, o que só acontece pelo fato de as experiências pessoais já estarem perpassadas pela experiência da escritura.

Uma das características dos poetas "confessionais" dos EUA das décadas de 1950 e 1960, grupo no qual Plath é incluída, foi a de "... pressupor que os sentimentos são ambivalentes – de fato, pode ser que o que se confessa seja a ambivalência – e [desta forma] no modo confessional expressar um estado mental simples, integral, seria implausível" (Perkins, 1987, p. 590, tradução minha). A ambivalência dos sentimentos em sua formulação textual culminará na desagregação do sujeito lírico e, no caso da poesia de Plath, uma fragmentação que preencherá os interstícios dos poemas com diferentes marcas textuais (pronomes, contextualizações, remissões) que se constituem como traços ou rastros de sujeitos que só se permitem anunciar e enunciar por meio

do futuro do pretérito, como ruína de uma presença que teria sido ou existido.

Embora se possa contar com os diários e cartas da poeta, que, sem dúvida alguma, auxiliam na leitura de sua poesia, permanece aberta a questão do "auto", uma vez que jamais se conseguirá medir, quantificar o quão "auto" biográfico foi a sua poesia, embora tampouco se possa negar o tom confessional que perpassa toda a sua obra.

Apesar de ter sido formada como poeta sob a égide do New Criticism, Plath, assim como Robert Lowell e Anne Sexton, forjou sua poesia em reação à "contínua extinção da personalidade", o "contínuo auto-sacrifício" (Eliot, 1989, p. 42) que balizou a Nova Crítica norte-americana das décadas de 30 e 40. Elementos de sua vida pessoal são conscientemente utilizados em sua poesia e re-elaborados em símbolos, imagens e cenas que se tornaram o eixo e o centro de gravidade de sua poesia, tais como a relação de amor/ódio com o pai, Otto Plath, falecido quando a poeta tinha 8 anos de idade posteriormente transferida para a relação com o marido e, por extensão, com os homens (freqüentemente associados de alguma forma à imagem do vampiro); o aproveitamento mítico do tema das abelhas, que o pai cultivava; a associação da língua alemã (língua nativa do pai, que emigrara da Alemanha para a América) a formas de opressão; a associação dos homens à dominação e ao nazismo; a auto-imagem de mulher judia em meio a homens nazistas, reflexo da percepção e revolta contra as desigualdades históricas de oportunidades entre os sexos; a compreensão, fruto da terapia psiquiátrica a que esteve submetida, da memória como um construto de base inconsciente que filtra as vivências e as devolve na forma de uma ficção pessoal e identitária e a introjeção das mitologias grega e latina e sua re-elaboração poética pessoal.

No poema "Daddy", um dos poemas mais marcantes de Plath, o eu lírico assume a primeira pessoa para ajustar contas com o pai e o marido, não deixando de tingir sua revolta com um certo feminismo e com um substrato freudiano:

> Daddy, I have to kill you.
> You died before I had time –
> Marble-heavy, a bag full of God,
> Ghastly statue with one grey toe
> Big as a Frisco seal

> ...
> If I've killed one man, I've killed two –
> The vampire who said he was you
> And drank my blood for a year,
> Seven years, if you want to know.
> Daddy, you can lie back now.

Em "Stings" a associação das colméias que o pai cultivava com a sua figura paterna resulta da ambivalência amor/ódio, expressa na referência ao pai como "o homem de branco". Neste poema, o tom autobiográfico será dado pela superposição entre o sujeito da memória (a criança que ajudava o pai a cuidar das colméias) e o sujeito lírico, a mulher adulta que tenta anular o campo magnético paterno, se distando dele afetivamente e tratando-o como um estranho:

> Bare-handed, I hand the combs.
> The man in white smiles, bare-handed,
> Our cheesecloth gauntlets neat and sweet,
> The throats of our wrists brave lilies.
> He and I

> Have a thousand clean cells between us,
> Eight combs of yellow cups,
> And the hive itself a teacup,
> White with pink flowers on it,
> With excessive love I enameled it

> Thinking "Sweetness, sweetness."
> Brood cells grey as the fossils of shells
> Terrify me, they seem so old.
> What am I buying, worm mahogany?
> Is there any queen at all in it?

Ao final do poema, num momento de auto-asserção, o eu lírico se identifica com a abelha rainha e luta para se afastar da influência do pai, acionando imagens que perfazem a ambivalência do sentimento de morte/libertação:

> They thought death was worth it, but I
> Have a self to discover, a queen.

Is she dead, is she sleeping?
Where has she been,
With her lion-red body, her wings of glass?

Now she is flying
More terrible than she ever was, red
Scar in the sky, red comet
Over the engine that killed her –
The mausoleum, the wax house.

A relação opressiva que a poeta mantém com o pai e a língua alemã, ainda no poema "Daddy", a fazem sentir-se uma mulher judia em meio a nazistas, numa associação da sua tragédia à tragédia dos campos de concentração do III Reich. A repetição do pronome pessoal de primeira pessoa em alemão quatro vezes enfatiza o sentimento de ser uma estrangeira na língua do pai, mas enfatiza ainda mais o sentimento de ser estranha em sua própria língua.

I never could talk to you.
The tongue stuck in my jaw.

It stuck in a barb wire snare.
Ich, ich, ich, ich,
I could hardly speak.
I thought every German was you.
And the language obscene

An engine, an engine
Chuffing me off like a Jew.
A Jew to Dachau, Aushwitz, Belsen.
I began to talk like a Jew.
I think I may well be a Jew.

Assumindo a premissa de que a condição autobiográfica da poesia é primariamente conseqüência da sua condição de escritura, o estranhamento não parece ser somente com a língua do outro, mas, lembrando Jacques Lacan, com a língua como o Outro. As fragmentações do sujeito lírico plathiano acionam diferentes personagens que nunca chegam a se realizar plenamente mas que, todavia, têm a força textual para se apresentarem como personas poéticas. A experiência da escritura,

espaço onde irrompem os extremos que são a vida e o poema, é que cria e dá vida, como dirá Blanchot: "Escrever muda-nos. Não escrevemos segundo o que somos; somos segundo o que escrevemos" (op. cit., p. 86).

"Bio"

O suicídio de Plath aos 30 anos de idade muda a leitura que fazemos de sua poesia? As abordagens de sua obra indicam uma resposta afirmativa à questão pois, em sua maioria, assumem os problemas emocionais como a causa não somente da morte, mas sobretudo da sua arte. A função terapêutica da literatura é ressaltada como um poder criativo capaz de deslocar os traumas, neuroses e recalques para o território artístico e, desta forma, anular ou, pelo menos, equilibrar seu potencial destrutivo com as forças construtivas da escrita. Axelrod fala da "ferida e da cura pelas palavras" (1990), enquanto Carvalho fala de uma tensão entre o impulso de vida da poesia e o de morte das neuroses e da depressão (2003, p. 101). Porém, permanece sem explicação o paradoxo de que a poeta decide tirar a própria vida no momento mais produtivo de sua carreira, justamente quando se poderia concluir por uma vitória da "força construtiva da escrita".

Sendo a morte uma experiência dos limites, do extremo, não pode ser dominada ou conhecida, somente desejada ou temida como aquilo que vem a qualquer um sem que se controle ou conheça seu caminho. Sua inexorabilidade retira de nós a possibilidade de dispormos de nós mesmos, isto é, não posso me dar a morte em sua essência, assim como não posso dá-la a outrem. Sendo limite, a morte é uma impossibilidade sempre presente – não se pode estar inteiramente ou permanentemente no limite, zona de passagem ou transição – em contraste com a morte "no mundo", a morte que podemos nos dar voluntariamente nos tornando, por este gesto, livres. Esta via dupla do inacessível e do possível, a "dupla morte", como a ela se refere Blanchot (op. cit., p. 101), também se aplica ao literário, outra experiência dos limites na qual a "solidão essencial" da literatura jamais se rende à particularidade da obra escrita, no mundo. A proximidade das experiências da morte essencial com a literatura e da morte no mundo com a obra leva o autor a afirmar, a respeito do artista e do homem livre, aquele que pode se dar a morte voluntária, que "Ambos projetam o que se furta a todo e qualquer projeto, e se têm um caminho

não possuem um objetivo, não sabem o que fazem. [A]mbos querem firmeza mas, ao que querem, estão unidos por uma exigência que ignora a vontade deles" (op. cit., p. 103).

Sendo precisamente a condição que as torna possíveis no mundo por serem ambas experiências dos limites, a impossibilidade essencial da morte e da literatura (o "livro" de Mallarmé e a "Biblioteca" de Borges são figuras desta impossibilidade) são os limites mesmos que criam e asseguram a existência tanto da vida quanto do literário no mundo. Por um lado, admitir a essência da morte e da literatura como experiência dos limites é a garantir a possibilidade de sua existência; por outro, um limite nunca se dá, não se revela, apenas se anuncia como um segredo ou mistério, o que provoca constantes abalos nos contornos da vida e da literatura. O limite é também aquilo que, por limitar, está sempre fora do alcance da verdade, sendo necessário a esta última que esteja contida dentro dos limites (dizemos "no limite da verdade"); além do limite da verdade está a morte e a poesia.

Não se deve tomar a morte no mundo pela morte essencial, assim como não se deve tomar a obra pela poesia, previne Blanchot. Também não se deve negligenciar, lembra Jacques Derrida, que esta questão envolve fundamentalmente a linguagem e que a morte, incognoscível, só se rende à linguagem nos contornos de uma aporia,

> ... no lugar mesmo onde não seria mais possível constituir um problema, um projeto, ou uma projeção, isto é, no ponto onde o projeto mesmo ou a tarefa problemática se torna impossível e onde estamos expostos, absolutamente, sem proteção, sem problema, e sem prótese, sem substituição possível, singularmente expostos em nosso absoluto e absolutamente única nudez, quer dizer, desarmados, entregues ao outro, incapazes até mesmo de nos abrigar atrás do que ainda poderia proteger a interioridade de um segredo. (1993, p. 12, tradução minha)

Na poesia de Plath, a aporia da morte essencial/literatura é encetada pela via dupla da escrita como experiência da morte essencial e da tematização da morte na poesia. Os temas e símbolos relacionados à morte têm sido exaustivamente estudados pela crítica que, "..até recentemente,... não buscava(m) entender com mais profundidade as características de seu discurso poético, de seu 'artifício'" (Lopes, 1994,

p.117), o que só vem aumentar a força do campo gravitacional exegético do suicídio. As novas direções da crítica de sua poesia apontam as interessantes raízes e diálogos da poesia de Plath com a tradição modernista norte-americana (a influência de Eliot é grande, assim como a do Imagismo de Pound e Williams), suas relações conflitantes com o movimento feminista, a influência das literaturas de autoria feminina – sobretudo Virginia Woolf – e de Shakespeare (influência confessa não somente em seu último livro de poesia, *Ariel*, mas em toda sua obra), apenas para citar alguns itens do paideuma plathiano. De maneira semelhante à poesia de Emily Dickinson, a poesia de Plath é perpassada por justaposições às vezes agressivas de imagens aparentemente desconexas (técnica que a poeta aprendera com os primeiros poemas de Eliot) e por elipses constantes que sugerem mais que precisam sentidos. No poema "Lady Lazarus", no qual a poeta fala de suas tentativas anteriores de suicídio, a primeira estrofe termina abruptamente com a afirmação de que o eu lírico consegue, a cada dez anos, praticar o suicídio. A morte essencial, como horizonte a partir do qual a identidade é articulada, se mostra com a ironia erótica de um *striptease*:

> I have done it again.
> One year in every ten
> I manage it –
> ...
> Peel off the napkin
> O my enemy.
> Do I terrify?
> ...
> Then unwrap me hand and foot –
> The big strip tease.
> Gentleman, Ladies,
> ...
> for the eyeing of my scars, there is a charge,
> for the hearing of my heart –
> It really goes.
> ...
> Ash, ash –
> You poke and stir.
> Flesh, bone, there is nothing there –

No poema "Lesbos" podemos perceber os espaços criados pelas justaposições de imagens aparentemente desconexas, espaços que articulam um silêncio povoado de sussurros e rastros de memórias que se tornam possíveis na escrita.

> Viciousness in the kitchen!
> The potatoes hiss.
> It is all Hollywood, windowless,
> The fluorescent light wincing on and off like a terrible migraine,
> Coy paper strips for doors –
> Stage curtains, a widow's frizz.
> And I, love, am a pathological liar,
> And my child – look at her, face down on the floor,
> Little unstrung puppet, kicking to disappear –

Além da tradição do uso das elipses e da justaposição herdada do modernismo norte-americano, os exemplos parecem indicar que os espaços de silêncio – espaço da exclusão ou o não-ser social, para Axelrod (op. cit., p. 14) – são sussurros do indizível, anúncios do segredo. Justaposições de imagens e elipses – que chamaremos de silêncios – realizam aquele "espaçamento da leitura" mallarmeano que buscará o insondável na carne do poema e acionará a experiência da morte essencial que somente a linguagem proporciona.

Assim, por meio de silêncios, a poesia de Sylvia Plath entreabre os espaços da morte essencial em sua urdidura, criando na linguagem a possibilidade da morte no mundo, o que equivale a dizer, criando a possibilidade para sua poesia.

"Grafia"

A escritura aciona fundamentalmente a experiência do silêncio, da morte essencial diante da qual a morte no mundo se torna uma experiência da diferença ou, numa leitura idealista, da negatividade. Não se escreve para morrer, mas morre-se para escrever, dirá Blanchot. A escritura é o outro nome da aporia da morte impossível, pois prescinde da consciência ou vontade do sujeito, tornando-o como que passivo diante deste sussurro, deste rumor que se agita e que acena com as possibilidades do mundo. Máquina que dispõe do autor como um autô(r)mato, a escritura não

pergunta e nem exige respostas, se dando como um poder sem dever – na escritura, como na morte, pode-se, mas nunca se deve. Não há dívida ou lei senão como possibilidades no mundo abertas pela experiência da impossibilidade da escritura.

Aquele que escreve já tem prescrita sua morte, o poema tem por condição prescindir daquele que o escreve (o "pai" da escrita que Platão desejava estar sempre presente para dela cuidar, no "Fedro", já teria seu desaparecimento prescrito) tanto quanto daquele que o lê. Autor e leitor se inscrevem como possibilidades concretas no mundo, criadas pelo espaço da literatura, pela "solidão essencial" da escritura (Blanchot, op. cit. pp. 11-13), onde não há sujeitos.

No poema "Word", um dos últimos escritos por Plath, o espaço literário é o espaço das palavras que, como machados que golpeiam a madeira fazendo ressoar seus ecos, passeiam "dry and riderless" (secas e descontroladas) produzindo os incansáveis "hoof-taps" (o som das cascos do cavalo em cavalgada). A poeta, do fundo da piscina, as vê como "estrelas fixas" que "governam uma vida", que a conduzem infatigavelmente à escrita, de onde ela vê a si e ao mundo:

> Words dry and riderless,
> The indefatigable hoof-taps.
> While
> From the bottom of the pool, fixed stars
> Govern a life.

A poesia "conficcional" de Sylvia Plath, como a denominam seus tradutores no Brasil (Lopes 1994, p. 118 *et passim*), mais do que a "alucinação controlada" ou "a autobiografia de uma febre", como à sua poesia se refere Robert Lowell no prefácio escrito para a primeira edição de *Ariel* em 1965, é fruto da técnica desenvolvida pela poeta em labor constante para encontrar sua dicção poética em meio à dupla ansiedade que sofre, na terminologia de Sandra Gubar e Susan Gilbert, como escritora e como mulher.

O grito que habita a poeta, no poema "Elm" ("I am inhabited by a cry"), assim como, no poema "Wintering", o quarto nunca habitado e o escuro que se condensa como um morcego, figuram nestes poemas a morte essencial que busca dizer o indizível em um dialeto que se vale das experiências pessoais:

This is the room I have never been in.
This is the room I could never breathe in.
The black bunched in there like a bat,
No light
But the torch and its faint

Chinese yellow on appalling objects –
Black asininity. Decay.
Possession.
It is they who own me.
Neither cruel or indifferent,

Only ignorant.
...

Em "Poppies In October" a poeta se pergunta, num gesto de espanto em meio ao vermelho das papoulas no jardim, sobre as vozes/personas de sua poesia, como a se perguntar o que estaria além/aquém delas:

O my god, what am I
That these late mouths should cry open
In a forest of frost, in a dawn of cornflowers.

É do fundo escuro da escritura, das "estrelas fixas", dos "machados" ou do cavalgar infatigável, que Plath articula e cria sua poesia de espanto e interrogação, de dor e medo. No espaço entre a impessoalidade da escritura e a inevitável marca pessoal do poema, entre a ausência de tempo na escritura e a temporalidade poética, se aloja a história da poeta norte-americana Sylvia Plath, casada com o também poeta Ted Hughes, mãe de dois filhos e suicida aos 30 anos. Também é neste espaço, que se alojam as leituras de sua obra, buscando articular os entremeios de sua poesia e muitas vezes pendendo para a experiência da morte no mundo como fracasso pessoal ou para a tematização da morte como busca da eternidade pela poesia. A fixação da crítica com a morte no mundo em detrimento da morte essencial como experiência primordial da poesia freqüentemente conduz a concepções e leituras de sua poesia como apelo ou depoimento ao leitor, o que pode afastar a percepção de sua poesia como escritura, como uma experiência da morte essencial a partir da qual o mundo é criado, com suas flores, jardins, pessoas e atrocidades, um mundo que terá sempre sido texto.

No poema "Paralytic", as figurações da morte essencial/silêncio apontam para a escritura fundamental que tece o mundo e com ele seus habitantes (ênfase minha):

Dead egg, I lie
Whole
On a whole world I cannot touch,
At the white, tight

Drum of my sleeping couch,
Photographs visit me –
My wife dead and flat, in 1920 furs,
Mouth full of pearls,

Two girls
As flat as she, who whisper "We're your daughters."
The still waters
Wrap my lips,

Eyes, nose and ears,
A clear
Cellophane I cannot crack.

Bibliografia

AXELROD, Steven Gould. *Sylvia Plath: the Wound and the Cure of Words*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CARVALHO, Ana Cecília. *A poética do suicídio em Sylvia Plath*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Aporias*. Trad. Thomas Dutoit. Stanford: Stanford University Press, 1993.

ELIOT, T. S. "Tradição e talento individual". In *Ensaios*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989. pp. 37-48.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil, 1975. (Collection Poétique)

LOPES, Rodrigo Garcia. "Sylvia Plath: delírio lapidado". In PLATH, Sylvia. *Poemas*. Trad. Rodrigo Garcia Lopes e Maurício Arruda Mendonça. 2ª. edição revista e ampliada. São Paulo: Iluminuras, 1994. pp. 117-126.

PERKINS, David. *A History of Modern Poetry: Modernism and After*. Fourth printing. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1987.

PLATH, Sylvia. *Collected Poems*. Edited and with an Introduction by Ted Hughes. London: Faber and Faber, 1981.

PLATH, Sylvia. *Ariel*. New York: Bucanner Books, 1965.

SINFIELD, Allan. "Women Writing: Sylvia Plath" In *Literature, Politics and Culture in Postwar Britain*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. pp. 203-231.

LIFTING THE MASK OF RESPECTABILITY: JOE ORTON'S *WHAT THE BUTLER SAW*

Anna Stegh Camati
Centro Universitário Campos de Andrade

"Give us this day our daily mask."
Tom Stoppard. *Rosencrantz and Guildenstern are Dead.*

ABSTRACT: This work aims at discussing *What the Butler Saw* (1969), a farcical black comedy written by Joe Orton who, like Oscar Wilde, hated the straightjackets of the social order. Orton demolishes the sacred cows of the British establishment, among them family, marriage, sex, religion, monarchy and the police. He was eager to uncover the rottenness that is hidden behind the apparently respectable façade of the social structure, dramatizing the hypocrisy and madness of contemporary society. He revitalized British drama by upturning the outworn conventions of popular genres and stereotypes. In May 1999, thirty years after its première in London, *What the Butler Saw* was staged in Curitiba, directed by Marcelo Marchioro, who succeeded in capturing the spirit of Orton's outrageously funny play.

KEYWORDS: Joe Orton; Marcelo Marchioro; farce; parody; satire

During the sixties a movement towards farce and strange new forms which could be described as "mysteries" started to emerge in Britain. The dramatic experiments in this area were bound up with the search for a new theatrical language – a kind of language that, according to Katharine Worth (1972, p. 143), is concerned with "the irrational and the primitive, with ecstatic and demonic states of being, with the kind of communication that goes on beneath the subtext." The main representatives of this tendency are Samuel Beckett, Peter Barnes,

Heathcote Williams and Joe Orton. All these playwrights, in turn, were influenced by the Theatre of Cruelty Programme[1], launched as a public session of work-in-progress by Peter Brook and Charles Marowitz, who at that time were experimenting with the theoretical premises established by Artaud and Grotowski, which can also be linked with Beckett's theatre. In that programme, Brook pointed out that cruelty didn't mean "blood" or "the cruelty we can exercise upon each other by hacking at each other's bodies". It meant "the much more terrible and necessary cruelty which things can exercise against us. We are not free. And the sky can fall on our heads. And the theatre has been created to teach us that first of all."

After having been laid away in an era of conversational realism, farce had come to the foreground again in the post-Beckett theatre of the sixties, and had taken surprisingly new directions. Furthermore, the growing acceptance of the conventions of the theatre of the absurd in the late fifties represented a dead end for the new dramatists in terms of artistic development and literary creation. In their quest for new directions, they rejected anti-drama as a model, when they realized that the absurd was just another form with its own conventions, which had become the dominant form. Their revolt consisted in parodying their predecessors and in adapting not only the conventions of the absurd, but also those of traditional drama to fit their own purposes. Parody seemed to them an efficient tool to achieve something new.

In an article entitled "Problems of the Theatre", the Swiss playwright Friedrich Dürrenmatt states that within this form the artist finds freedom, because it offers him the possibility of originality in an age of worn-out modes and sterile facts. He acknowledges that original subject matter is practically inexistent today. All we have is preformed material, i.e., material which has already been given form. The artist's alternative is to refunction the preformed literary material if he wishes to take it as subject-matter, and it is only through parody that he will achieve such intent:

> This is why the artist must reduce the subjects he finds and runs into everywhere if he wants to turn them once more into real materials, always hoping that he will succeed. He parodies his materials, which means he consciously contrasts them with what they have actually become. By this means, by this act of parody, the artist regains his freedom and hence his material: and thus material is no longer found but invented. The dramaturgy of available materials is thus being replaced by the dramaturgy of invented material. (Dürrenmatt, 1982, p. 258-9)

In his plays, Joe Orton explores the comedic possibilities of serious issues, clearly responding to the dramatic trends of his time. He mixes post-Beckettian farce and black humor with satiric parody, a strategy which implies the interplay of parody and satire, according to Linda Hutcheon:

> Satire is certainly one of the ways of bringing the "world" into art, and parodic satire and satiric parody enable parody to be "worldly", in a very obvious way. The world of Bertolt Brecht has perhaps been the best modern model for the use of parody to satiric ends and has undoubtedly had an important influence on the popularity of parody in modern German literature. Brecht was not just an ideologue: he was also a master parodist who could use parody to make an entire issue of theatrical representation implode. . . . In the work of Brecht, parody and satire interact in a complex and particularly effective way. (Hutcheon, 1985, p.104-5)

In the history of the New Drama in Britain there has been no career more explosive and short-lived than that of Joe Orton. Between his first radio-play, *The Ruffian on the Stair,* produced in 1964, and his sudden death in 1967, he wrote three full-length stage-plays and three radio plays. He paved the way for Peter Barnes and influenced Howard Brenton's first short satirical pieces. His stage plays, *Entertaining Mr. Sloane* (1964), *Loot* (1965) and *What the Butler Saw* (1967), although greeted with public revulsion when they were first presented, immediately received critical appreciation for their stylistic qualities and by the 1975 Royal Court Season they had been consecrated as modern classics.

Joe Orton was born into a blue collar family in the miserable, sooty, industrial south side of Leicester in 1933, a drab working-class ghetto he used to refer to as "the gutter". The poverty and ugly banality of his background, coupled with his sense of anger and isolation at being a homosexual in post-war Britain fused in making him the most successful playwright of international reputation in the sixties. After trying to make a living by means of a number of unsatisfactory employments, Orton spent some time at the Royal Academy of Dramatic Art with the intent of becoming an actor. There he met a would-be writer, Kenneth Halliwell,

with whom he set up house, and despite the ups and downs of the affair, the *ménage* survived, until in a jealous fury one night in August 1967, his companion beat him to death and then killed himself with an overdose of pills. Orton's life and the sensationalist episode of his untimely death have been made public in his biography by John Lahr, entitled *Prick Up your Ears* (1978) and based on the playwright's diaries; the biography was released as a feature film in 1987, directed by Stephen Frears (Innis, 1995, p. 272).

Savage, irreverent, anarchical and outrageously funny in his way of viewing society, Orton caught the sexual permissiveness and the growing political dissent of his time, challenging conventional mores about sex roles and gender. He outdid all his contemporaries at offending the West End audience. He struggled ferociously against the establishment that considered his homosexuality deviant, since homophobia continued reigning in England in the 1960's.

Orton is one of the most accomplished and witty practitioners of the farcical genre. In *What the Butler Saw*, staged posthumously in 1969, in London, the vehicle of farce conveys something that normally it is not required to display. The farcical situation-comedy, vaudeville or French farce, generally encloses the formula of matrimonial infidelity, and most of the laughter is derived from exposing the gulf that separates appearance from reality, since there is a discrepancy between the outward show of respectability of the characters and the viciousness of their actions and attitudes. However, Orton extends the scope of farce, by making it the vehicle of enclosing not only infidelity, but also a double incest, a taboo that the bourgeoisie found embarrassing and painful to be confronted with within the confines of the public space of the theatre. But that was exactly what Orton wanted, to shock the society that victimized him as a homosexual, people that insisted on wearing the mask of strict Victorian restraint, while probably leading a furtive sex life. And rather than promote homosexual characters, he mercilessly satirized heterosexual ones. The playwright aimed at flaunting hypocritical attitudes and got gales of laughter from the zaniness and slapstick presentation of the aberrations and scandals of the social body.

Like the French farceurs Labiche and Feydeau, Orton presents a situation in which a man is helplessly out of control of his destiny, caught in an *imbroglio* for which he ultimately is responsible. *What the Butler Saw* moves from bedroom farce to bedlam. A psychiatrist, Dr. Prentice, after his unsuccessful attempt to seduce Geraldine, a girl who comes to his consulting room to apply for the job of secretary, is involved in a series of misunderstandings which arise because of the fact that he intends to hide her from his wife and from the governmental medical inspector, Dr. Rance, who suddenly drops in for a routine interview. The play takes off from an amalgam of stock clichés: the casting couch, seduction disguised as medical examination and the wife's unexpected return. Dr. Prentice while wanting to keep an appearance of respectability gets more and more involved in confusion and danger. When the physical examination with the prospective secretary is interrupted, he quickly tries to hide her and the discarded clothing. And after his wife leaves and Dr. Rance, the inspector, comes in and mistakes Geraldine for an insane patient because she is almost naked, the psychiatrist is forced to support the inspector's diagnosis in order to prevent his license be removed.

Later, his wife comes in again and insists that he must hire a hotel page-boy, Nick, to fill the post of secretary, which seems to the audience eccentric in the extreme – until they learn that, having copulated with her in the linen cupboard of a hotel the previous evening, the boy is blackmailing her into finding him employment, because he needs a hiding place to escape from the police that is after him for sexually molesting minors. Then, a police sergeant comes in, looking for Geraldine, to retrieve public property, namely the phallus of the statue of Winston Churchill, that had been exploded by terrorists and killed Geraldine's stepmother. He wants to know whether that missing part of Sir Winston is in her possession. As Geraldine is under medical care now, Dr. Prentice, to cover up his own unethical behavior, makes Nick put on a dress and a wig belonging to his wife in order to impersonate a girl, namely the prospective secretary. This is just the beginning of the maniac confusions that arise from the mistaken identities, which are ultimately clarified in the final recognition scene, where providential coincidences make all the elements converge to a happy ending.

Dr. Prentice's private psychiatric clinic is a Feydeau version of a modern madhouse designed to show the keepers crazier than the kept. Much of the topsy-turvy involves cross-dressing and gender role reversals; people running into and out of doors and losing their clothes,

successive twists and turns, mishaps, changes of fortune, providential coincidences, lunatic logic and gargantuan exaggerations, besides a twisted ending. *What the Butler Saw* is at the same time a farce and a parody of a farce, because Orton changes the subject matter that informs the traditional farce. The audience is made dizzy by the bewildering sexual double bluffs: all the time we are confronted with a girl dressed as a boy who is mistaken for a boy who thinks himself a girl – or vice-versa, confirming the idea contained in the epigraph of the play, borrowed from Cyril Tourneur's *The Revenger's Tragedy* (1606): "Surely we're all mad people, and they whom we think are, are not". Orton's merit is to take the outworn form of the traditional farce and make it new, inducing the audience to confront the schizophrenic patterns of their lives rather than evade them.

What the Butler Saw can also be seen as a parody of the comedy of manners, in which the drawing-room becomes the consulting room of the psychiatrist. This is why it has been called a "comedy of bad manners" by Martin Esslin, who coined this term. Several plot details and melodramatic devices are modeled upon Oscar Wilde's *The Importance of Being Earnest,* a comedy that subverts the literature of romance, melodrama and the comedy of manners. This means that Orton's source text is itself a parody and that his play is a meta-parody with complex textual intentionality. Being a great parodist himself, he does not merely appropriate Wildean stereotypes and farcical situations, but wittily reworks the material he borrows. It is not Wilde's classic or his language of paradox and wit that are the targets of his parody, on the contrary, *Earnest* is foregrounded as a formal model for his critique of society. In one of his public pronouncements, Orton even acknowledges his admiration for Wilde and his wish to write a play as good as *Earnest.* Like his predecessor, he upturns the conventions of the comedy of manners with pervasive cynicism in order to show that this form is not adequate any more to convey the changed realities of modern times. He adds an extra flavor to his parody by mixing large bits of satire in order to attack the conservatism and outworn ideas that this kind of drama projects, subverting all stereotypes with the aim of exposing the pretense virtuousness of the so-called respectable classes in Britain, mainly clergymen and policemen[2], that constitute the target of his mockery and scorn. His denunciation of heterosexual lack of restraint aims at shaking the audience out of their complacency, making them realize that besides

homosexuality there are also lesbianism, nymphomania, transvestism, masochism, rape, incest, among others.

Like Wilde, Orton hated the straightjackets imposed by the social order. The Wildean influence is explicitly inscribed in *What the Butler Saw* in the very title of the play, with the reference to the butler, a stereotype which Wilde had inverted in *Earnest.* While the traditional butler is characterized by always spying behind doors to discover and make public the nasty secrets and scandals of the "happy home of the English bourgeois family", in *Earnest* the butler insists on discretion. When Algernon asks him if he liked the piece he had just been playing on the piano, Lane says he didn't think it polite to listen. The title reference to the butler suggests that Orton's play, despite having no butler, shall take over his role of peeping through the keyholes in order to reveal naughty things going on behind doors. Orton's aim was not only to amuse the audience, but to demolish the sacred cows of the British establishment, among them family, marriage, love, sex, monarchy, clergymen and police officers. In an interview with Barry Hanson, published in the programme notes of Peter Gill's productions of two Orton plays in June 1967, the playwright declared that people think he writes fantasy. He argued that he doesn't; he sees his characters as realistic figures and perfectly recognizable, although "some things may be exaggerated or distorted in the way some painters distort and alter things."[3]

The plot of *What the Butler* Saw is, at crucial points, strikingly similar to the already parodic narrative of Wilde's *The Importance of Being Earnest:* both plays are structured upon two basic ingredients of melodrama, the strategies of mistaken identities and providential coincidences and articulated upon a secret ignored by the characters and audience, but conveniently revealed at the climactic moment or *scène à faire.* This is the recognition scene which aims at making all elements converge towards the happy ending. Katharine Worth reports that while Wilde's plot turns on the double identity of Jack and Algernon and on the mythical self of "Ernest" that is pursued and sought by almost everybody, Orton works out a vastly more complicated version of this identity theme in *What the Butler Saw,* beginning with the simple would-be secretary, Geraldine Barclay, applying for a post at Mr. Prentice's psychiatric clinic. The analyst tries to seduce her, but she never appears to understand. This abortive attempt of seduction sets the whole process of identity-confusion into action, starting with the struggle to hide her

from his wife and followed by the wild game of hide and seek in which Geraldine metamorphoses into a number of different selves:

> Geraldine palpitates nakedly on stage while Miss Barclay, the missing secretary is hunted by the psychiatrist's wife, the rival psychiatrist and a policeman. Geraldine – frantically on the lookout for clothes to put on – takes shelter in the identity of Nick Bennet, the pageboy, and then under pressure of the chase creates an alter-ego for him too, Gerald Barclay, his imaginary brother. So two mythical free-floating beings take shape for the 'real' characters to go in and out of. As Wilde's Algernon steals the identity of Ernest, so Nick and Geraldine steal each other's secondary identities. She vanishes into a shape of cropped hair and boy's clothes, he into a woman's dress, blonde wig and 'low cultured voice' to match. Getting rid of the alter-ego, as in Wilde's play, proves more difficult than creating it: an attempt to kill off the surplus personalities leads into monstrous new growths, till Dr. Prentice – desperately trying to get rid of women's shoes in flower vases and drugged bodies in the garden – comes to be seen as 'a transvestite, fetishist bi-sexual murderer'. (Worth, 1972, p. 151-2)

Orton also plays with the convention of providential coincidences, providing a *deus ex machina* ingredient to settle the issues of identity in a completely artificial manner, making fun of the happy ending and foregrounding the absurdities of life. Again, as in Wilde's play, the invented identities turn out to be the true ones, after all, in the final recognition scene. "There really are twin selves, a Geraldine and Gerald, who were conceived in the linen cupboard at the Station Hotel, that off stage dream area – equivalent to the handbag in *The Importance of Being Earnest* – associated with sexual orgies, illegitimacy, the pleasure principle unrestrained" (Worth, 1972, p. 152). These revelations turn out to be providential for Dr. Rance, who is now convinced of the truth of his theory of double-incest that he intends to develop in the book he is writing, an enterprise that surely will turn out to be a bestseller.

The final tableau celebrates anarchy. Dr. Rance, the government inspector, is tied up in a straightjacket, while the police-sergeant, holding up the phallic symbol finally retrieved (the missing part of the statue of Sir Winston Churchill), like a parodistic *deus ex machina*, comes to liberate the exhausted and hurt figures from the moral jail that drives the conformist population, whose sexuality is repressed, towards madness.

The play as a whole can be considered as a licentious orgiastic ritual in which Orton challenges the British society to reflect upon the hypocritical morality that constitutes their religion in an age of disbelief – people act as Pharisees who pray to keep up their daily mask of respectability in order to hide their horrid face.

In May 1999, thirty years after its première in London, *What the Butler Saw* was staged in Curitiba by Marcelo Marchioro, one of the most creative stage-directors of Paraná. The text, unpublished in Brazil, was also translated by the director, who develops a project of translating and staging contemporary European and American plays from new dramatists consecrated in their countries.

Marchioro opted for a realistic staging in a realistic setting, following the instructions of Joe Orton himself, who in a public pronouncement had argued that "the play is clearly not written naturalistically, but it must be directed and acted with absolute realism. No 'stylization', no 'camp'. No attempt to match the author's extravagance of dialogue with extravagance of direction" (Innis, 1992, p. 271). The director reports that he had tried to use Brechtian devices when staging *Loot* in São Paulo, but it did not work out well, because people tended not to laugh when realistic representation failed.

The set was functional, with a curtained closet and four offstage entrances and exits (the traditional four doors of French farce). The director perfectly captured the farcical and anarchic spirit of Orton's carefully convoluted plot and was true to the script and stage-directions. The production was praised for its technical accomplishments and its very talented and professional cast, who lovingly portrayed the funny, self-centered and wretched Ortonesque characters.

However, in the final recognition scene, Marchioro disrupted conventional realism in order to foreground the parodic Wildean context. The characters start walking symmetrically and a non-realistic, caricatured style of acting is introduced. At the climactic moment, when the double incest is revealed, the lights change completely and popular songs of "The Beatles" are progressively made audible in the background. While during the whole play a white, neutral illumination prevailed, now the lighting changes to blue to symbolize the sentimentality and artificiality of such contrived melodramatic happy endings. The lights then gradually change to red, becoming completely red in the final tableau of the orgiastic scene, conveying clear sexual overtones.

The production was extremely precise and dynamic. The rapid pace of farce, where characters come in and out from a multiplicity of doors, any of which may open menacingly at any moment, requires precise timing, so tight that the margin of error is razor thin. This maniac rhythm was perfectly accomplished by the cast under Marchioro's guidance, whose ingenious choice of performance strategies made the audience laugh from beginning to end.

Bibliographical References

DÜRRENMATT, Friedrich. Problems of the Theater. In: SANDER, Volkmar (ed.). *Friedrich Dürrenmatt*: Plays and Essays. New York: Continuum, 1982. p. 233-61.

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Parody.* London: Methuen, 1985.

INNES, Christopher. *Modern British Drama:* 1980-90. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ORTON, Joe. What the Butler Saw. In: _____. *The Complete Plays.* New York: Grove Press, 1976.

WILDE, Oscar. The Importance of Being Earnest. In: _____. *Plays.* Harmondsworth: Penguin, 1981.

WORTH, Katharine. *Revolutions in Modern English Drama.* London: G. Bell & Sons, 1972.

Notes

1 Peter Brook, Programme of Royal Shakespeare Experimental Group in Theatre of Cruelty (LAMDA Theatre. 12 Jan 1964).

2 The Victorian influence that is obvious in Orton's play, has been detected by a great number of critics, who have pointed out mainly his preoccupation with clergymen and policemen, that clearly links him with his Victorian predecessors. "One hears the echoes of fruity voices – Wilde's Canon Chasuble ("My metaphor was drawn from bees"), Pinero's sporting Dean ("What dreadful wave threatens to engulf the Deanery?") – behind the bland tones of the manic clergymen in *Funeral Games*" (Worth, 1972, p. 148).

3 Interview with Barry Hanson. http://dspace.dial.pipex.com/town/parade/abj76/PG/pieces/joe_orton.shtml 31.10.2005.

THE RE-CREATION OF MISERY IN THE FILM *ANGELA'S ASHES*

Brunilda T. Reichmann
Uniandrade – PR

Nature is not only all that is visible to the eye –
it also includes the inner pictures of the soul.
Edvard Munch

ABSTRACT: This paper starts with news from a Brazilian TV program, which talks about the wealth, in economic and educational terms, of Ireland today. Ireland is one of the most prosperous countries in Europe and descendents of those who had emigrated for a better life are returning to Ireland, the country of their ancestors. The subject matter of this paper, however, is the effect of misery and violence upon the McCourt's children while they are growing up in Limerick, south of Ireland, fifty years ago. *Angela's Ashes* – a memoir (1996), winner of the Pulitzer Prize, is an autobiographical *Bildungsroman*. At 67, Frank McCourt recovers the miserable childhood in Limerick, from the 40s to the end of the 50s. The film by Alan Parker (1999) recovers in splendid scenes, and using refined cinematographic techniques, the traumatic experiences of the novel. From the beginning to the end, the images are somber, and Limerick, full of images of saints and crucifixes, corroborates, with its destructive damp and lack of hygiene, the cruelty inherent in its people, its social system, and the Irish Catholic Church.

KEYWORDS: Violence and misery; Irish literature; filmic techniques.

On October 10, 2005, *Jornal Nacional*, a Brazilian TV news program, presented a report about the changes that have occurred in Ireland since the 1990s. According to this report, 60% of the young population nowadays attend university, the country has one of the most stable economies in the world, and its *per capita* income surpasses England's. The descendents of Irish people who left the country long

ago in search of prosperity are now returning because of the better living conditions and the possibility of studying and researching in the country of their ancestors. *Jornal Nacional* showed several statues of inhabitants of the city which tell of the devastating poverty that prevailed in the country during the first half of the twentieth century. They are images that reveal misery, abandonment, and death. It is this particular view of Limerick from the late 30s to the 50s of the last century that is retrieved in the memoir and subsequently recreated in the film *Angela's Ashes* (1999). *Angela's Ashes:* a memoir, McCourt's first published work, revisits the miserable childhood that he, his brothers and their parents experienced in Ireland, by recovering his past of suffering and hunger in Limerick. The writer does this, however, without any trace of bitterness or resentment, even though at the beginning of the narrative he seems at times to lack smooth articulation, which functions as a metaphor for Frank himself, who sees, learns, but does not understand; who listens, registers, but remains quiet; who suffers aggressions, without knowing why; and who confronts hunger and misery, without rebelling against them. As the account continues, the narrative flows more smoothly, for the protagonist is growing up and begins to have a better understanding of his situation. At the end, the memoir registers the victory of dream over reality – in other words, Frank's dream of returning to the USA. The reader's reaction is one of relief, as the young man, still less than twenty years old, then frees himself from the misery he had to endure for more than ten years. The film shows, through very strong images, a state of misery as devastating as in the memoir, a misery reconstructed by Alan Parker, a well-known British movie director.[1]

In "The Making of", on the DVD of the movie, Parker talks about his impulse to create a monochromatic film, prompted by the very theme of the memoir – the misery of an unemployed family in Ireland between the years of 1935 and 1950. Although Parker does not produce a B&W film, he gives us the impression that he did. From the first shots of Limerick, the use of warm colors is restricted, and many of the shots are bathed with a blue luminosity, enhancing the effect of coldness, abandonment, and death, in what appears to be a monochromatic background.

The misery in the memoir, and consequently in the film *Angela's Ashes,* is neither associated with the war nor the result of ethnic conflicts;

it does not refer to the Holocaust, even though it takes place during the years of World War II. It does not include weapons, yet death surrounds the lives of the people – death from sicknesses caused by undernourishment, dampness, lack of sanitation, and the cold weather. *Angela's Ashes* records the return of the McCourt family to Ireland from the USA after the death of a baby girl. The misery in this memoir is McCourt's lonely suffering as a boy who does not understand the verbal and physical aggression of adults (including family members, State representatives, and members of the Roman Catholic Church); who does not accept the father who spends his welfare money or sporadic wages on drinking, with no heed whatsoever for the needs of his desperate hungry family; who did not know why the family had to return to Ireland where the cold weather, dampness, and lack of sanitation kill its inhabitants, or why his little brothers are put inside little boxes in a hole in the ground and covered by earth.

Hannah Arendt (1970, p. 18) commented that "what we are up against is a generation that is by no means sure that it has a future". That is what the reader realizes in McCourt's narrative; the protagonist does not know if he will have a future. He will arrive at a point of despair in which death seems the only way out, especially when he is attacked by typhoid fever. Thus, the book depicts the misery of daily life and the casual violence of human beings against one another, and this paper deals with it by analyzing some images of the film, and, when necessary, establishing a dialogue with the memoir. Judith Evans Hanhisalo, commenting on the film on the Internet, said that "There are no explosions, no aliens, no car crashes, *no easy answers* in *Angela's Ashes*" [my emphasis]. Sometimes we notice that there is no answer at all in the miserable life depicted in the memoir and in the film.

The images chosen concern the bad weather in Limerick, the close-up shots of Frank McCourt's facial expression (onscreen scenes and their relationship with the offscreen space), and the representation of the system of social assistance in the city. In the images, the elements of interest are the positioning of the camera, the framing of the scenes, the positioning of the characters in the scenic space, and the different representational planes.

The beginning of the film shows some shots of Limerick, without the viewer knowing what place the filmed narrative is referring to. The

voice over, which starts a few seconds after, will give us an indication of the country by referring to a childhood spent in Ireland and by the speaker's accent. This voice repeats in its totality the most remarkable statement of the first page. The narrator says:

> When I look back on my childhood I wonder how I survived at all. It was, of course, a miserable childhood: the happy childhood is hardly worth your while. Worse than the ordinary miserable childhood is the miserable Irish childhood, and worse yet is the miserable Irish Catholic childhood. (p. 3)

This sentence accompanies the various takes or shots at the beginning of Parker's film. The first one, in a low plane or low-camera, shows a sloping alley, suggesting that the cameraman is in the puddle at the bottom of the slope in the gray alley. The second shot, from a high plane, or high-camera, shows the same alley as seen by someone at the top, from a higher level of the street, looking down at the flooded area at the bottom. After that, there are several shots, with a fixed camera from a normal angle, showing other lanes, the River Shannon, and the image of the Virgin Mary in a niche in the wall of a house, surrounded by lighted candles. All of these shots are on a fixed plane; there is no movement of the camera. The movements are restricted to those caused by the natural elements, and this contrast between the fixed camera and the movements caused by the natural elements becomes quite impressive. As Aumont points out (2005, p. 19): "Evidently, there are big differences between the shot and the image on the screen – beginning with the impression that the latter transmits".

The movements of the elements during these first shots are the insistent rainfall, the water running down the lanes, the seagulls flying over the River Shannon, the ruffled surface of the water, and the flickering of the candles. Eliminating these movements, we could say that we have pictures, for the camera remains static in each shot during the first scenes. The immobile camera seems to say: "We are stuck in life!", but the natural elements seem to respond "in trembling and fear". The gray scenery, bathed with a blue luminosity, increases the sense of sadness, cold, dampness, misery, and imminent death. The whole memoir, except for the first chapter, takes place in this town of incessant rain. The film, with the exception of the scene in Brooklyn in 1939, the scene of the

ship moving away from the Statue of Liberty, or, at the end, that of the ship approaching the Statue, takes place in Limerick and its bad weather. The scenes of the ships, the first the one taking Frank and his family to Ireland and the second the one bringing him back to the USA, work as a frame in the memoir.

In the first scenes of the film, the bad weather is therefore the protagonist. It will become the villain by contributing to the death of the twins, Oliver and Eugene, who due to cold and hunger, as well as the dampness of the weather, die of tuberculosis. The bad weather then becomes the background against which the story takes place, returning to the foreground again when the boy Frank writes a composition entitled "Jesus Christ and the weather", which will be discussed a little further on.

These first scenes of the Irish town, when they reappear as the background during the film, are peopled mainly by Frank and his brother Malachy, running in the rain and kicking at the water when entering the flooded house where they live at the end of the sloping alley, next to the only lavatory in the street. We can interpret the positioning of the camera in the first shots (low camera shooting the upper end of the alley) as someone's longing – someone who lives in the floods of anguish, destitute even of food to eat – for a place that offers comfort, and who looks towards the upper end of the street in an attitude of hope. On many occasions during the memoir, Frank imagines himself being the son of other women, mothers who feed their children; once he imagines he is the son of another man, a man who works in the lighthouse, protects his children, and provides for his family. His salvation could come from above; however, as we follow the camera, which in the next shot is located at the high end of the alley, the distancing in level and in space does not seem to provide any comfort to the suffering of those who are living at the lower end of the street. The scenes which show the streets at a normal angle seem to say that it is all the same. Nothing changes; nobody seems to care, not even the Virgin Mary, "Who seems" unmoved by all the suffering of the poor people of Limerick, represented by Her passivity amid the uncontrollable flickering of the candles.

To compose the first scenes, Parker uses information which permeates the memoir from page 90 on, when the McCourt family, after the death of three children, "move to Roden Lane [...] our house is at the end of the lane, the last of the six. Next to our door is a small shed, a lavatory [for the whole lane], and next to that a stable."

It is not in this description of the alley in the memoir, however, that we learn about Limerick's bad weather being responsible for the death of its inhabitants. Frank's father repeatedly calls the River Shannon a murderer, for he believes that the dampness of the river contributes to the tuberculosis of its people. The writer, on the other hand, inserts various passages describing the constant rain invading his house, flooding the ground floor, bringing residues from the lavatory, and forcing the family members to abandon the ground floor in the rainy months to use just the top floor as their living space. Possibly the climax concerning the effects of the weather on the people is found in the above-mentioned composition by the young Frank, when he is made to go back to fifth grade because of his weeks of absence in hospital with typhoid fever. Frank describes the scene as a miracle of Saint Francis of Assisi, the saint to whom he prayed to help him return to the sixth grade class he had belonged to before his stay in hospital. At the end of his composition "Jesus Christ and the weather", he writes that, if Jesus had been born in Limerick, there would be no Christianity on earth, because He would not have survived the bad weather; but would have died of tuberculosis in childhood.

These various images of Limerick's bad weather give Parker the necessary material to begin his film with static, unpopulated images of the gray, flooded Roden Alley and its surrounding streets, pretty much anticipating Frank McCourt's fictional narrative, but also thereby creating the prevalent physical and psychological atmosphere in this narrative. While they are in Limerick, Frank and his brothers spend most of their life in this alley.

The reader of the memoir only comes upon these scenes when the McCourt parents lose their seven-week-old daughter in Brooklyn and go back to Ireland with their four sons, who are still very young children. Frank, the eldest, is about five, Malachy between three and four, and the twins, Eugene and Oliver, almost two. In the film, Frank and Malachy are older.

Soon after the depressing, unpopulated shots of Limerick at the beginning of the film, the director recreates a scene of exuberant joy involving the parents of the McCourt family in Brooklyn in 1939, with the birth of a beautiful girl, called Margaret Mary. The death of this girl, who had changed her father's life, seven weeks after her birth will plunge

the mother, Angela, into deep depression and cause the father to start drinking again. The interference of two middle-aged cousins of Angela's mother who, with a total lack of compassion, describe the calamitous situation in a letter to her, results in Angela's mother sending tickets so that her daughter's family can return to Ireland – their home country. The boisterous cousins made up their minds to get rid of the problem called "Family McCourt". However, the McCourts' life in Ireland will be no different, for neither Malachy's nor Angela's family will have them in their houses. In the film, we do not know how Malachy and Angela met, we do not know about them being forced into marriage by Angela's family due to the fact that she was pregnant, nor do we know about the first years of their life as a couple. Although these facts are mentioned in the memoir, Parker's choice not to include this information does not make it any harder for the viewer to understand the difficulties the Irish family experiences in the USA during the last years of the Great Depression. What they cannot imagine is that the suffering in their own country will be a lot more intense and devastating than in America. In Brooklyn, although the father is the same irresponsible person, the McCourts have the help of other immigrants who live in the same neighbourhood. In Ireland even the family – Malachy's parents and Angela's mother and brothers – deny them shelter and assistance, and Frank, as a child, observes these events with an inquisitive, scrutinizing eye.

The physical and climatic difficulties are paralleled by the difficulties that the protagonist has in relating to the people and the religious entities that surround him. The shots which best show the difficulties the boy protagonist has in learning and understanding the reality around him are registered by the camera in close-ups of Frank's face: the first one after Margaret Mary's death, still in America, in which the close-up of his face reveals an inquisitive look, frightened, looking for answers which the immediate reality refuses to give; the second one after the death of the second twin, Eugene, when the father kneels down with his two oldest sons in front of the image of the Holy Mother and the Sacred Heart of Jesus. It is important to stress that, in these scenes, the viewer's impression of the scene with the close-up of Frank's face includes the onscreen as well as the offscreen space, for Frank observes whoever and whatever is around him. Actually, in the first scene the viewer becomes the noisy cousins – out of the frame – and in the second there is a shifting

of the camera so that it takes the place of the Sacred Heart of Jesus (as well as the viewer's), also out of the frame, in a close-up shot. Aumont (2005, p. 13), talking about onscreen and offscreen space, says:

> The film image creates an analogy with real space; the resulting impression is usually powerful enough to make us forget not only the flatness of the image, but also, for example, the absence of color if the film is black and white or the absence of sound in a silent film. In addition, while we may not be led to forget the edges of the image, which are always more or less consciously present in our perception, we may be made to forget the fact that beyond those edges there is no image. Moreover, the onscreen space is habitually perceived as included within a more vast scenographic space. Even though the onscreen is the only visible part, this larger scenographic space is nonetheless considered to exist around it. It is this notion that allows André Bazin's famous formula translating the screen image as a "mask" or a window onto the world, a phrase borrowed from Leon-Battista Alberti, the great Renaissance theoretician. Bazin's point is that if the image works like a window to make a fragment of the (imaginary) world visible, then there is no reason to suspect that this world would stop at the image's edges.
> There is much to criticize in this extreme embellishment of the image as window. Nevertheless, this excessive stance (which is always partially valid when we are watching a film) does reveal that an imagined space exists that is invisible yet extends the visible; we call it "offscreen space".

It is with the innocent and scrutinizing eyes of a child, captured in a close-up shot, that Frank observes, and the viewer knows that he observes the invasion by his grandmother's cousins of their Brooklyn apartment – where his mother lies apathetic and completely still in bed, in deep depression, and the four very young boys lie in a deplorable state, with soiled clothes and crying for food – and the way they criticize everything and decide about the destiny of the McCourt family. They do not decide to take them in or to help them, but to find a way of getting rid of them. In this scene, Frank is threatened by corpulent, boisterous, aggressive women, who tell him off severely when he tries to explain, by telling the truth, why the odor in the apartment is so terrible. Michaud (2001, p. 60), writing about the strategy of violence, says that "the development of an atmosphere of a cold war, without real peace nor open war, in

which the violence remains on the horizon of relationships, at times explodes, at times threatens, without escaping completely from the control of the adversaries who make their game as rational as possible".[2]

Other more intense and tragic situations will occur, such as Frank's lack of understanding on seeing his brothers inside little wooden boxes being put in a hole in the ground. He fears passing through a similar experience. Then we have the close-up shots, inside the frame, Frank's face with his hands joined in prayer, and, outside the frame, the picture of the Sacred Heart of Jesus and the image of the Virgin Mary, which give the viewer a feeling of shock. Ironically, the Sacred Heart of Jesus, although it is in a place bathed with light, remains enveloped in shadows, as the result of the construction of the scene. In these two close-up shots, Frank's gaze is directed towards people or objects on a higher plane, intensifying the idea that he is just a little child at the mercy of others, older and more powerful than him, hoping for help that will never come. We see and hear in the close-up scene, from a high camera, the pleading of the child in front of the Virgin Mary and the Sacred Heart of Jesus. He is afraid he is going to be placed in a wooden box and buried like his younger brothers. The two scenes find parallels in the memoir on two different occasions: soon after the death of Margaret Mary (p. 42-43), and after that of Eugene (the second twin) (p. 84). There are then only the two older boys left, Frank and Malachy. Considering their "fidelity" to the scenes in the memoir, the reader can classify these shots as transferences. According to Brian McFarlane's theory of filmic adaptations in Novel to Film: An introduction to the theory of adaptation (1996, p. 23),

> This distinction [between transference and adaptation] is central [...] to any systematic study of what happens in the transposing of novel into film. [...] In broad terms, this involves a distinction between narrative (which can be transferred) and enunciation (which cannot, involving as it does quite separate systems of signification).

Regarding the violence of the religious social system, the framing of the most shocking scene – Angela pregnant with her sixth child, with just her two sons alive and present, in the center of the room, and with no possibility of escape – makes it the one that best illustrates the repression and the lack of respect by the religious social system for people

at the mercy of misfortune, in the years covered by the memoir. The representatives of the social services of the St. Vincent de Paul Society are in front of them. In the background, bathed in light from a window out of the frame, is an enormous crucifix. The light also touches the McCourts' backs, suggesting to the viewer that they walk in the shadows, that there is no light to illuminate their path. Behind the McCourts, on the right side, a group of women, encouraged by the social assistance representatives, laugh at the inappropriate jokes of the men at the table. Behind them, other women, silhouetted and pressed against the glass windows on the left side, also wait to be helped. To compose this scene, Parker used at least two different moments in the narrative. In the film, when Angela seeks help at the St Vincent de Paul Society, she had already lost three of her children, but the scene includes details from the memoir of more than one visit to the Society: the first is when, on finding out that the Department of Labor would not pay her enough subsistence to survive, Angela leaves the twins in the father's care and goes with the two older boys to ask for help (p. 62); the second one is after the deaths of Oliver and Eugene, when they are moving to Roden Alley and need coupons to exchange for some used furniture (p. 90-91). This scene is an adaptation or re-creation, where at least two scenes from the memoir are reworked and become one. In the film Angela had lost three children and was pregnant with Michael when she visits the Society; in the memoir, on her second visit to the St Vincent de Paul Society, Angela had just had a miscarriage after the death of her twins. Concerning the creation of the *mise-en-scène*, McFarlane (1996, p. 20) says:

> [...] the enunciation [...] characterizes the process that creates, releases, shapes [...] the 'utterance'. [...] Film may lack those literary marks of enunciation such as person and tense, but in the ways in which, for example, shots are angled and framed and related to each other (i.e. in matters related to *mise-en-scène* and montage) the enunciatory processes are inscribed. Film enunciation, in relation to the transposition of written works to the screen, is a matter of adaptation proper, not of transfer.

When Parker transfers or adapts scenes from McCourt's memoir to the screen, when he positions his camera, frames of the scenes, positions of the characters in the scenic space, and produces different

representational planes, he recreates, in an emphatic and powerful way, the endless human suffering in Limerick: the victimization of Frank and his brothers, the lack of respect and even open cruelty on the part of members of the family and the social welfare system of the time. The film, considered as the most popular form of narrative of the twentieth century, as popular as the nineteenth-century novel, creates an illusion of reality and of 3D, allowing scenes of suffering to remain strongly present for a long time in the eyes and mind of the audience. With regard to films based on novels, Robert Stam (apud Naremore, 2000, p. 59) states that "...the cinema has not lesser, but rather greater resources for expression than the novel, and this is independent of what the actual filmmaker has done with these resources".

Bibliography

AUMONT, Jacques et al. *Aesthetics of film*. Trans. Richard Neupert. Austin: University of Texas Press, 1992.

ARENDT, Hannah. *On violence*. New York: Hartcourt Brace & Company, 1969.

HANHISALO, Judith Evans. In: <http://www.imdb.com/title/tt0145653>. Access: 06 June 2005.

LINS, Ronaldo Lima. *Violência e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MCCOURT, Frank. *Angela's Ashes* – a memoir. New York: Touchstone, 1996.

MCFARLANE, Brian. *Novel to film:* An introduction to the theory of adaptation. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MICHAUD, Ives. *A violência*. Trad. L. Garcia. Série Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 2001.

Notes

1 Prior to moving into film, Alan [Parker] was noted as one of London's most talented advertising copywriters. He worked for the Collet Dickinson Pearce (CDP) ad agency in the 1960's and early 1970's, and began directing his own

TVC scripts in their basement. He formed a partnership with David Puttnam as his producer (Puttnam had been a photographers agent), and left CDP to become a full time director of commercials before moving onto features. Some of his famous films are *Evita, The Life of David Gale, Mississippi Burning, Angel Heart*. (<http://www.imdb.com/name/nm0000570/bio:>)

2 In the Portuguese published translation: "Em todo caso, o movimento de racionalização da violência deve ser compreendido em toda sua ambigüidade. De um lado ele acaba tornando-a banal e comum, colocando-a em circulação numa escala considerável, senão insuspeitada. Alguns... estimaram que essa violência comum é ainda mais escandalosa na medida em que nela, a racionalidade se coloca a serviço do inaceitável, em sociedades que, em princípio, poderiam dispensar tais métodos".

THE COUP E *BRAZIL*: UM EXERCÍCIO DE MAPEAMENTO COGNITIVO

Carla Alexandra Ferreira
UNESP – São José do Rio Preto

RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar como os romances *The Coup* e *Brazil*, de John Updike, muito mais que apresentar contradições dos países onde estão ambientados, lidam com os Estados Unidos – tema constante do autor. Mostram, por meio de uma organização formal diversa ao restante da obra de Updike, uma visão que países centrais têm dos países periféricos e, ao apresentar sua percepção do Outro, o Norte fala de si mesmo. Por meio de uma leitura política – proposta por Jameson – verifica-se como elementos fragmentários demonstram o movimento do modo de produção capitalista no qual aquela nação é protagonista.

PALAVRAS-CHAVE: leitura política; John Updike; Fredric Jameson; mapeamento cognitivo.

ABSTRACT: The objective of this article is to show how *The Coup* and *Brazil*, by John Updike, much more than presenting contradictions from the countries where they are settled, are novels that deal with the United States – the author's constant theme. They show through a formal organization, which is different from the rest of the author's literary work, a vision the central countries have of the peripheral countries and, by showing its perception of the Other, North speaks about itself. Through a political reading – as proposed by Jameson – it is possible to verify how fragmentary elements demonstrate the movement of the capitalist mode of production in which that nation is protagonist.

KEYWORDS: political reading; John Updike; Fredric Jameson; cognitive mapping.

Introdução

Dada a importância e a singularidade que John Updike possui no contexto da literatura norte-americana contemporânea, sua crescente presença na mídia brasileira e, conforme discuto neste trabalho, a necessidade que apresenta sua obra de um modelo de interpretação mais completo – o político, como proposto por Fredric Jameson – este trabalho vem dar sua contribuição e justificar sua relevância. O objetivo é, deste modo, mostrar como os romances *The Coup* (1978) e *Brazil* (1994), de John Updike, muito mais que apresentar contradições dos países onde estão ambientados, lidam com os Estados Unidos, tema constante do autor. Ambos os romances mostram, por meio de uma organização formal diversa do restante da obra de Updike, uma visão que países centrais têm dos países periféricos e, ao apresentar sua percepção do Outro, o Norte fala de si mesmo. Assim, por meio de uma leitura política desses romances, verifica-se de que maneira elementos como a Guerra Fria, o expansionismo, irreversibilidade histórica e igualdade racial, por exemplo, demonstram o movimento do modo de produção capitalista no qual os Estados Unidos são protagonistas e a dificuldade de figuração do romance em nossos tempos. É essa revelação, escondida pelas estratégias de contenção e contida na forma dos romances, que procuro mapear na (re)leitura desses textos literários.

Vale mencionar, contudo, que ao se destacar a forma como elemento de estudo dessa diferenciação na estrutura dos textos, não se pretende valorizar uma abordagem formalista. É a idéia social de forma "travejada pela relação histórica e pelos seus dinamismos, intra e extraliteratura" (Schwarz, 1999:31) que será considerada neste artigo. Ao mostrar os limites entre a crítica e sociologia e os equívocos que cometem estudiosos que trafegam por ambas as áreas, Antonio Candido enfatiza que o social deve ocorrer na estrutura da obra. Para este crítico, a prioridade é "a análise estética, ou formal, *mas sem que esta se dessocialize* [...]" (Schwarz, 1999).

Fredric Jameson, mais atentamente, vem confirmar a validade do modelo de interpretação que considere o texto literário como ato simbólico. Ele ensina que a proposta apresentada em *O inconsciente político* concentra-se na "rewriting of the literary text in such a way that the latter may itself been seen as the rewriting or restructuration of a prior historical or ideological *subtext*, it being always understood that

that 'subtext' is not immediately present as such, not some common-sense external reality, nor even the conventional narratives of history manuals, but rather must itself always be (re)constructed after the fact" (Jameson, 1988:81).

Essa imanência já detectada por Antonio Candido e Roberto Schwarz, no contexto da crítica literária brasileira, e apresentada com mestria por Jameson ocorre por meio da verificação da forma que para este crítico, como para Adorno, é "conteúdo sócio-histórico decantado".

Concentrar-se no "conteúdo da forma" não significa também que o conteúdo da obra literária seja descartado. Sean Homer, ao comentar *the logic of content* para Jameson, escreve que "Form [...] is nothing less than content working itself out in the realm of the superstructure; the evolution of forms [...] represents the emergence of new types of content as they force their way to the surface and displace the older obsolete forms" (Homer, 1998:27).

Para que se possa lidar com o conteúdo e forma desses romances de modo a perceber suas estratégias de contenção e o que encobrem nesses textos literários, a releitura de *The Coup* e *Brazil* acontece em três níveis: um primeiro que lida com os elementos africanos e brasileiros no conteúdo manifesto dos romances e a tentativa de se harmonizar essas contradições. O segundo nível trata das contradições norte-americanas trazidas à tona num diálogo entre as duas realidades; nesta camada pode-se verificar que os textos, na verdade, lidam com a busca de uma identidade para a sociedade norte-americana, embora seja ainda de modo fragmentário. No terceiro nível de leitura, percebe-se finalmente que os romances são sobre os Estados Unidos, não somente em alguns de seus aspectos particulares, mas como país central na escritura da história.

O último estágio de análise ocorre com a observação das "estratégias de contenção," que em *The Coup* trata-se da escolha por determinado tipo de texto (um livro de memórias), pelo emprego da nostalgia, do mito e sua racionalização por meio da sátira; e em *Brazil*, pelo emprego do romanesco que funciona como um campo de forças resistente à interpretação; pela secularização do mito de Tristão e pelas fontes duais escolhidas para composição do romance.

De fato, as estratégias de contenção presentes nos romances e em nosso modo de interpretá-los desviam nosso olhar do que importa: identificar os fragmentos e pensamentos truncados, imprecisos e opacos

nesses romances para, finalmente, reinseri-los na totalidade da História e verificar qual é a "história" contada nesses romances.

The Coup e *Brazil*: aparentes rupturas

Uma apresentação da vida e obra de John Updike pode parecer descabida e fortuita quando se declara que o objeto de estudo neste trabalho é o texto literário. De fato, Jameson nos ensina que não é a evolução pessoal (do autor) puramente que conta para o ato interpretativo da obra, tampouco somente mudanças na estrutura interna da obra, nem causas externas imediatas, mas esses elementos somados à "estrutura de sentimento" que determina o texto são relevantes para se iniciar a análise de uma determinada narrativa (Jameson, 1988).

Contudo, considerar a obra de Updike como um todo nos possibilita perceber em que momento a ruptura formal, que *Brazil* e *The Coup* representam, acontece e em que sentido diferem dos outros romances do autor. Ao se retomar a trajetória literária deste autor, vê-se que seu projeto literário tem sido marcado por traços neo-realistas a ponto de sua obra ser classificada dentro dessa vertente. Considerado o representante da vida doméstica da classe média norte-americana, Updike tem sua obra rotulada e circunscrita ao neo-realismo.

Neste sentido, *The Coup* e *Brazil* surgem em momentos distintos e descontínuos como romances diversos do restante da obra do autor tanto no nível do conteúdo como no formal. Neles, Updike sai de seu ambiente doméstico, da apresentação da família de classe média norte-americana, e emprega o elemento fantástico nesses textos literários. *The Coup* e *Brazil* acontecem em países do Sul, subdesenvolvidos, repletos de contrastes, de passado colonial, com personagens nativas.

Esse movimento excêntrico (que se desvia do centro) no conjunto da obra de John Updike não foi bem recebido por parte da crítica acostumada com o modo neo-realista de narrar do autor. Pautados na esfera da autenticidade, consideram *The Coup* (menos que *Brazil*) e *Brazil* projetos mal-sucedidos na carreira literária de Updike e, portanto, os relegam ao silêncio.

O primeiro movimento de análise desses romances deve, portanto, ser o de desconfiar dessa mudança na trajetória literária de John Updike e da crítica apoiada na mímesis para explicar (ou recusar) *Brazil* e *The Coup*. Há que se considerar que essas disfunções encerram muito mais do que aparentemente se percebe; são sintomáticas de um movimento maior.

The Coup e *Brazil*: uma releitura

No estágio inicial de contato com os romances, o que se pode verificar é a história (entendida como eventos passados e presentes) da África e do Brasil. Por meio de um enredo muito semelhante ao de muitos países africanos na década de 70, *The Coup* mostra-nos as contradições locais como a seca, a pobreza advinda da forte estiagem, a conseqüente usurpação do poder e uma sucessão de golpes pelos quais passou a África; a coexistência do primitivo (costumes tribais, superstições e crenças) e do moderno (aparatos tecnológicos e automobilísticos) no país ficcional de Kush. Em "The African Crisis", Giovanni Arrighi informa que a crise africana no final dos anos 70 foi transformada em o que muitos chamaram de 'tragédia africana' tamanha era a miséria e a precária situação de saúde daquelas nações (Arrighi, 2002:5-6). De fato, essa descrição aparece ao longo do romance, conferindo ao mesmo, num primeiro momento, autenticidade.

Em *Brazil*, o que se detecta, num primeiro nível de leitura, é uma história de amor em terras brasileiras que paralelamente revela aspectos do país onde se ambienta. Traz relatos de nossa história, remontando ao nosso passado colonial e apresenta contrastes de desenvolvimento do país, em que algumas regiões são mais industrializadas que outras.

Além disso pode-se notar, já no primeiro nível de leitura, que esse retrato do país parece limitado e, em alguns momentos, estereotipado e exótico. Trata-se não da história do Brasil, mas de 'visões do Brasil' que podemos destacar como a de Euclides da Cunha (a coexistência de dois 'Brasis', um primitivo e outro civilizado) e de Gilberto Freyre, no que diz respeito à formação do povo brasileiro, marcada pela miscigenação. Essas fontes moldaram o modo de ver de Updike para a composição do romance, como ele mesmo afirma no posfácio de *Brazil*. Vale ressaltar que por se colocar como um "campo de força" muito dificilmente se consegue ir além desse nível de leitura. Ademais, esse fator somado às expectativas com relação à publicação do livro, principalmente por parte do público brasileiro, constituem uma barreira quase que intransponível

ao desvelamento de um subtexto que se encontra nessas mesmas aparentes imperfeições que o romance apresenta. De fato, o público brasileiro, em especial, no momento da publicação de *Brazil* esperava por uma legitimação das mudanças ocorridas no país que poderiam conferir à nação projeção internacional, no cenário global, nos dizeres de Milton Santos, um pensamento ainda colonizável (Santos, 2001).

A permanência neste nível de leitura, em ambos romances, deixa-nos lacunas e pontos que precisam ser verificados para que se perceba que há um diálogo oculto entre Estados Unidos e os países periféricos África e Brasil, nos romances. Portanto, no que se nomeou de segundo nível de leitura, o que aparece nos romances é a realidade norte-americana já pré-anunciada. Por meio desses romances sobre o Sul, pode-se perceber oculto um jeito de ler do Norte. Nesse momento da interpretação, observa-se que algumas características atribuídas aos Estados Unidos aparecem naquilo que está ausente ou escondido em *Brazil* e *The Coup*.

Desse modo, em *The Coup* resgata-se o diálogo entre Primeiro e Terceiro Mundos contido nas contradições localizadas no país africano. As contradições internas de Kush, atribuídas ao um modo errôneo de governar, conferidas aos países africanos pelo Banco Mundial, no período subseqüente à descolonização, revelam essa outra parte. Nessa formulação, estavam ausentes a política norte-americana de apoio à descolonização da África e sua resposta – para uma recuperação de sua hegemonia ameaçada – à crise de 1970, a qual desenvolveu a Guerra Fria. Nesse nível de leitura, portanto, há a possibilidade de se ver que *The Coup* traz a posição desses países da África diante do conflito mundial e suas conseqüências.

Em *Brazil* a presença do Norte vem em busca de uma democracia racial para os Estados Unidos. O diálogo entre as duas realidades pode ser percebido naquilo que falta ao outro. O Brasil apresentado como um país de tolerância racial nos remete a um outro lugar em que isso não ocorre, em que a inclusão é um desejo. A história de Tristão e Isabel, protagonistas do romance, poderia acontecer neste país, uma vez que, segundo Gilberto Freyre, isso faz parte de nossa formação enquanto povo. A história norte-americana de desigualdade racial vem à tona quando se tenta harmonizar essa questão pelo amor em *Brazil*.

O que é detectado nesse segundo nível de leitura apresenta-se como um avanço em relação ao que se apreende somente ao se considerar o

conteúdo manifesto desses textos. Contudo, trata-se ainda de uma leitura de fragmentos e não resolve a questão da ruptura formal apresentada pelos romances. É necessário, portanto, partir para um terceiro momento de leitura, no qual é possível reinserir esses fragmentos detectados nos níveis anteriores na totalidade histórica e verificar que a forma desses textos literários "narra" o momento histórico protagonizado pelos Estados Unidos. Desse modo, pode-se perceber que *The Coup* e *Brazil* contam a história do expansionismo capitalista, cujo processo surge em *The Coup* para ser desenvolvido em *Brazil*. Naquele romance aparece o expansionismo liderado pelos Estados Unidos enquanto estado hegemônico, no século XX e o sucesso "neo-imperialista" desse processo. Em *Brazil* o expansionismo é entendido como dominação global do mercado, ou seja, o mercado livre em escala global. Essa História norte-americana (uma vez que é o estado-nação representante desse movimento do capital) vem envolta num discurso de irreversibilidade histórica que atribui a todo esse movimento caráter natural, inevitável, sem possibilidades de mudanças e alternativas. As sugestões utópicas trazidas pela escolha do romanesco e do livro de memórias para *Brazil* e *The Coup*, por exemplo, são desautorizadas pela própria ambivalência desses tipos de texto, demonstrando essa idéia de naturalização dos acontecimentos.

O livro de memórias, em *The Coup*, pode fazer do passado um lugar de reflexão e de resistência ao esquecimento. Contudo, trata-se da memória de um só, de uma única personagem, o que de antemão gera variações no grau de veracidade das informações. A isso se soma a caracterização do protagonista que ao longo do romance nos é apresentado como um ditador místico, radical, com momentos de loucura, e numa evocação ao mito de Édipo, como aquele que deve ser afastado do poder e de sua terra para que a chuva traga de volta a fertilidade da terra e do país. O anti-americanismo heróico dessa personagem é ineficaz quando o conjunto do romance mostra que sua resistência é motivo de desgraça para seu povo. A escritura de um livro de memórias no exílio pode parecer, portanto, um ato de resistência a sua derrota e à vitória norte-americana. Contudo, essa é uma arma fraca por ser dual. O protesto é ineficaz diante da inevitabilidade histórica.

Além disso, a memória também permite e incursão dos elementos norte-americanos no romance, pois as reminiscências de Elleloû, quando

de sua estada naquele país, trazem esses elementos para o leitor e para a composição do romance. O livro de memórias, neste caso, é um tipo de texto incerto para lidar com questões de mesma ordem. De fato, a dificuldade de captarmos as mudanças vindas dessa "nova expansão" do capital, que se expande além das fronteiras dos estados-nação aparece na escolha por esse tipo de texto e pelos elementos mágicos, principalmente na revisitação do mito.

Essa contradição de nossos tempos, maior quando alcança escala global, reaparece em *Brazil*, que tem no romanesco e sua estrutura a melhor (ou única) forma de se lidar com questões que aparecem no cerne da proposta da globalização, como uma de suas fabulações: o desejo pela inclusão e a união. Esse tipo de texto também apresenta uma possível resistência somente em nível de transcendência. Além disso, no romance, por meio da racionalização do mito, a possibilidade de mudança pela transcendência, a dissolução das contradições do mundo material por meio do elemento mágico e mitológico traz o pressuposto de que no mundo concreto, que a narrativa mitológica tenta contar e entender, isso não ocorre. Na tentativa da inclusão encontra-se a exclusão declarada. Na impossibilidade de ver mudanças a não ser numa esfera fora da história, há um elemento mais forte que, mesmo não intencionado por John Updike aparece para conter o romance em sua apresentação de alternativas e críticas sociais. A irreversibilidade histórica, outro elemento do discurso de consolidação do pensamento único global, na sua coexistência com o mitológico no texto, vem disfarçada de revisão do mito e de uma versão moderna dele. Ela aparece não apenas quando se tem a transcendência como possibilidade de mudança, mas principalmente quando, em *Brazil*, o mitológico vai por todo o romance sendo secularizado.

Ao longo desse texto literário, assim como aconteceu com Ellelloû em *The Coup*, os votos solenes de Tristão e Isabel são desautorizados pelo quotidiano. A *busca* dos heróis vai gradualmente sendo desprovida de valor para no final ser derrotada pelo mundo. Neste romance, apesar do desejo, o amor não vence no final, a busca do herói é ironicamente destituída de sentido. O amor é interrompido pelas contingências sociais e históricas e, no final das contas, mesmo num ambiente neutro, mitológico, ou num país de tolerância racial e entre classes maior que nos Estados Unidos, parece não ser possível vencer as barreiras.

Essas resoluções, geralmente não percebidas nos níveis anteriores de leitura e camufladas pela forma de *Brazil*, ao mesmo tempo em que denunciam um retorno da esfera mitológica ao *mundano*, trazem a visão norte-americana que não consegue ver saída para essas questões. Na verdade, confirmam os textos como produtos de um discurso de irreversibilidade em que não é possível se imaginar alternativas, a não ser deixar a História seguir seu curso "natural". De fato, o desejo de inclusão tem seu contraponto na impossibilidade dessa inclusão contida no próprio discurso que busca a uniformidade. Nesse sentido, *Brazil* revela essa contradição em que se buscam "coisas do bem", mas se aceita que elas não aconteçam de fato. Essa característica está, como já mencionado, na contradição do romanesco que encerra em si a esperança por alternativas e também a impossibilidade de acontecerem na história, principalmente quando essa forma é deslocada da sociedade e período histórico em que surgiu.

Trazidas essas questões, pode-se perceber que uma leitura do conteúdo da forma desses romances, além de restituir o lugar desses textos no conjunto da obra do autor, pode tentar contribuir para um debate sobre a criação literária e o contexto histórico, buscando, por meio de análises de textos, comprovar que "estudar a narrativa na História é fundamental para todos nós" (Cevasco, 1992:7).

Além disso, uma leitura dessa natureza pode se colocar como uma intervenção para a necessidade de resistir ao "pensamento único" e de pensar alternativas. Embora não aponte claramente para uma saída, o desejo utópico é relevante para que se supere o impasse colocado pela nova ordem do capital global que, como mostrado em *The Coup* e *Brazil*, propõe que se aceite essa situação ou se opte pelo caos, pela "maldição da terra", seu contraponto. O fato, portanto, de ler essa obras num sentido mais profundo, resgatando seus subtextos, já se configura – ainda que em pequena escala – uma vitória na luta discursiva representada pelo *slogan* da irreversibilidade histórica, por exemplo. Na formulação de Jameson, o papel do intelectual, do crítico literário, como críticos da ideologia e como reinventores de utopias é fazer conexões, pois "[...] only when we trace those new connections and global interrelationships will our task of ideological analysis and disclosure be effective" (Jameson, 2003).

O exercício prático de análise desses romances é, em última instância, uma maneira de considerar a leitura política desses textos para que se apreenda o inconsciente político social de uma sociedade que está inscrito nesses romances que, por sua vez, apresentam diagnósticos de seus contexto histórico-social que necessitam ser desvendados e revelados. Essa tomada de consciência, ainda que em nível elementar, é o que se pode apreender na leitura de *The Coup* e *Brazil*.

Referências Bibliográficas

CEVASCO, Maria B. P. S. "Jameson revaloriza leitura política do texto literário". *Folha de São Paulo*. São Paulo 27-12-1992, p.7.

HOLMER, Sean. *Fredric Jameson – Marxism, Hermeneutics, Postmodernism*. New York: Routledge, 1998.

JAMESON, Fredric. *The Political Unconscious*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.

_____. *On Cultural Intervention*. 2003 [trabalho inédito apresentado no Forúm Social Mundial em Porto Alegre – RS]

SANTOS, Milton. *Conexão Roberto D'Ávila*. Rede Brasil, 29/06/2001. Entrevista.

SCHWARZ, Roberto. *Seqüências Brasileiras: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

UPDIKE, John. *The Coup*. New York, Knopf, 1978.

_____. *Brazil*. New York: Fawcett Columbine, 1994.

A RECRIAÇÃO DA LENDA ARTURIANA EM *THE SEEING STONE*

*Cristiane Navarrete Tolomei**
UNESP/USP

RESUMO: Este texto analisa a trajetória da lenda do Rei Artur, tomando como base obras que completam a *Matéria da Bretanha*, ou seja, textos relativos à lenda arturiana, em comparação com a obra infanto-juvenil *The Seeing Stone* (2000), de Kevin Crossley-Holland (1941), verificando a transposição da lenda arturiana da Idade Média para a época contemporânea e observando como se dá o diálogo entre esses dois mundos díspares. Considerando a obra *The Seeing Stone* como uma reescritura, instaurou-se um questionamento sobre os procedimentos dessa recriação. Nesse sentido, foi conveniente o estudo das técnicas que Kevin Crossley-Holland utilizou para recriar o cenário, as personagens, as falas, o enredo, mas sem perder de vista como a obra recupera e dá continuidade à tradição da lenda do Rei Artur na Literatura Inglesa e como ela resgata a memória histórica e lendária do período medieval inglês de maneira inovadora e autêntica.

PALAVRAS-CHAVE: Reescritura; Literatura Infanto-Juvenil; Lenda Arturiana; Kevin Crossley-Holland.

ABSTRACT: This paper examines the trajectory of the Arthurian legend, comparing the *Matter of Britain* with *The Seeing Stone* (2000), a work of children's literature, by Kevin Crossley-Holland (1941). The transposition of the Arthurian legend from the medieval period to contemporary times is charted, observing how the dialogue between these two distinct worlds develops. Considering *The Seeing Stone* as a work of rewriting, we investigate the proceedings of recreation in this process. In this sense, the techniques developed by Kevin Crossley-Holland enabled him to re-create the setting, characters, dialogues and plot, without neglecting the tradition of the myth of King Arthur in English Literature. *The Seeing Stone* recovers the historical and legendary memory of the English medieval period, in an authentic and innovative way. Although Kevin Crossley-Holland's work is inspired by an already acclaimed one, it also innovates as an authentic artistic creation in its own right.

KEYWORDS: Rewriting; Children's Literature; Arthurian Legend; Kevin Crossley-Holland.

I

Em 2000, Crossley-Holland (1941) publicou o primeiro volume da trilogia de textos infanto-juvenis *Arthur*, intitulado *The Seeing Stone*. Este livro primeiramente foi publicado na Inglaterra e depois traduzido para mais de 21 idiomas. Ainda não há tradução brasileira, apenas portuguesa, publicada pela Lyon Edições e lançada em janeiro de 2003 sob o título *A Pedra de Ver*. Além desse primeiro livro, fazem parte da trilogia *At the Crossing-Places* (2002) e *Middle March* (2003), que dão continuidade ao primeiro volume e remontam à lenda arturiana, paralelamente à construção do relato histórico da época medieval dos séculos XII-XIII.

Em cem pequenos capítulos que aparecem como sínteses do passado, *The Seeing Stone* invoca a vida cotidiana da Idade Média inglesa, apresentando uma linguagem lírica e animada na reconstrução da figura arturiana. Essa narrativa apresenta uma divisão em três fios condutores: o primeiro fio conduz a narrativa ficcional em que o narrador-personagem Arthur[1], de 13 anos, conta a sua própria história e de sua família durante o ano de 1199, em um feudo chamado Caldicot, estabelecido no oeste da Inglaterra, próximo ao País de Gales. É exatamente neste fio condutor que notamos a presença de personagens históricas, surgindo como elementos importantes na reconstrução do enredo e é também o momento em que o menino-narrador passa a conhecer o seu homônimo, o Rei Arthur, através da pedra mágica *obsidian* dada por Merlin, na qual o menino se depara com cenas da época do rei bretão no século VI. Essa visão que o menino Arthur tem da lenda arturiana é o que se denomina como o segundo fio condutor, história que se passa dentro da pedra *obsidian*. O terceiro e último fio condutor é a união das histórias que ocorrem no primeiro fio e no segundo fio, ou seja, a união dos aspectos históricos com os lendários.

No entrecruzamento da história individual de Arthur de Caldicot e das demais personagens criadas por Crossley-Holland, observamos que estão presentes no texto aspectos da vida social, política, religiosa e moral do fim do século XII, além das figuras de Rei Vortigern, Merlin, Rei Uther, Duque Gorlois, Ygerna, Sir Jordans, Sir Ector, Kay, Sir Pellinore, Sir Lamorak, e Sir Owain, remontando à época, aos lugares e às aventuras realizadas por essas personagens que englobam o ciclo arturiano.

II

Os textos medievais, a partir da relação de comparação com a obra *The Seeing Stone*, tornam-se uma constrição preliminar de natureza formal ou temática, uma espécie de pré-texto. A reescritura, nesse caso, caracteriza-se pelo acréscimo, numa rede de elementos básicos (enredo, personagens, estrutura), de uma série de motivos secundários que reforçam a ligação, o diálogo com os romances arturianos. Assim, a reescritura feita por Crossley-Holland dos textos que se inserem na *Matéria da Bretanha* – principalmente de *Le Morte d'Arthur* (1485), de Sir Thomas Malory –, não é meramente uma cópia dos textos do passado, mas sim a sua recriação de maneira original e com traços únicos. Daí a aproximação da recriação realizada por Crossley-Holland com a chamada "reescritura moderna", que resgata os textos do passado de maneira crítica, ou seja, o autor abre espaço para reflexões e novas perspectivas sobre o que está sendo recriado.

Crossley-Holland estabeleceu uma relação com um construto textual do passado que exerce papel fundamental na recriação do rei bretão e de sua época. O que se pode constatar, então, é a dimensão dialógica entre a tradição do passado com o presente. O olhar para o outro transforma o velho em novas experiências e descobertas.

É pensando nessa reconstrução como criação artística que buscamos mostrar particularidades da recriação literária. Ressaltamos ainda o duplo papel desempenhado pela reescritura, pois, segundo Lefevere, a reescritura, por um lado, "pode ser inovadora e subversiva, pois pode introduzir novos conceitos, novos gêneros e novos mecanismos"; por outro lado, "pode ser repressiva e conservadora ao manipular as obras para que se adaptem à poética ou à ideologia estabelecida" (*apud* Rodrigues, 2000: 104).

Partindo de uma visão cronológica dos acontecimentos da lenda, Crossley-Holland remontou-a ordenando os fatos por meio de seus capítulos, montando uma trajetória linear e não digressiva da ação narrativa que conduz à recriação do rei bretão. Dessa forma, optamos por acompanhar metodicamente nesta análise o traçado realizado pelo autor. É primordial lembrar que vemos a reescritura como um processo de "inovação", tendo como base textos consagrados, e também o papel da literatura infanto-juvenil, segundo afirma Regina Zilberman (1983: 61), como uma "modalidade de expressão que não conhece limites

definidos, tornando-se bastante difícil estabelecer suas principais linhas de ação".

O que observamos na obra de Crossley-Holland, a partir da identificação dos processos envolvidos na transposição da figura do Rei Arthur – construída pelos textos que pertencem a um período histórico que marca o período de tempo entre o século IX e o século XV para uma obra infanto-juvenil contemporânea – é que existe uma relação de inovação e não de mera apropriação de elementos.

Em *The Seeing Stone,* a lenda arturiana não passa a ser recriada somente a partir do capítulo 33, quando o menino Arthur é presenteado com a pedra *obsidian* de Merlin, mas a narrativa em seu conjunto é marcada pela reconstrução da lenda arturiana, já que metonimicamente é vislumbrada a história do rei bretão no decorrer de seus capítulos, mesmo quando não há a presença direta de elementos que ilustrem esse fato. Crossley-Holland, ao reescrever a lenda, permite tanto que a personagem principal quanto o leitor de sua obra entrem em contato com a história do Rei Arthur, pois ambos tiveram pouco ou nenhum contato com a lenda: Arthur nunca ouvira falar do rei, e o jovem leitor de *The Seeing Stone*, em toda probabilidade, já ouviu falar, mas não tem um conhecimento aprofundado da lenda. Por meio das visões oferecidas pela pedra *obsidian*, tanto o menino-narrador quanto o leitor infanto-juvenil passam a adentrar, ao mesmo tempo, em um universo repleto de magia, de ideais cavaleirescos e de mistério que circundam a lenda arturiana. A pedra surge com o poder de unir o passado e o futuro, sendo responsável pela aproximação do menino Arthur de Caldicot e do leitor com o Rei Arthur, rompendo tempo e espaço apesar de seus diferentes mundos e períodos históricos.

A pedra na narrativa se transforma em uma peça chave, quando, além de mostrar a lenda de um grande rei do passado, abre caminhos para que a verdadeira história de Arthur de Caldicot seja esclarecida. Ela é responsável por reger toda a narrativa, visto que a *obsidian* de Merlin apresenta uma forma quadrática semelhante a um livro. Dessa forma, vislumbramos a *obsidian* na perspectiva de um livro, já que ela exerce a mesma função, pois quando o menino encosta a mão na pedra, esta passa de um estado totalmente frio para um quente, resgatando o caráter de imortalidade do livro, da mesma forma quando o leitor retira o livro da estante, dando-lhe vida.

Olhar para a pedra e encontrar nela histórias, aventuras e respostas a algumas perguntas, deriva do fato de ela representar o próprio processo da metaforização da leitura, ou seja, por meio de uma narrativa especular – uma narrativa dentro de outra narrativa – Crossley-Holland apropriou-se do ato de ler do leitor para aproximá-lo do ato de ver a pedra. Quando a personagem-narrador segura a *obsidian* e nela surgem imagens, a ação, conseqüentemente, está identificada com a leitura.

O autor, ao utilizar-se da identificação especular, criou um outro texto completamente diferente do restante, mas que faz parte do mesmo gênero. A originalidade está na maneira como pode ser visualizada a lenda a partir desta pedra-livro, ao mesmo tempo em que o menino-narrador e o leitor infanto-juvenil foram apresentados à história de Arthur, de forma a identificar-se com o herói. Crossley-Holland aproximou a realidade de Arthur de Caldicot com a do leitor da atualidade e o século VI do Rei Arthur, partindo do princípio de que os três, apesar de viverem em épocas diferentes, são parecidos nas angústias, nos medos, nas alegrias, na vida. Assim, com o apoio da *obsidian*, optamos por apresentar o diálogo que ocorre entre *The Seeing Stone* e *Le Morte d'Arthur*, deixando de lado neste artigo os outros textos que estão inseridos na *Matéria da Bretanha*. Tal concentração se justifica, em primeiro lugar, pelo fato de que *Le Morte d'Arthur* é o romance arturiano inglês por excelência; em segundo lugar, porque é em si mesmo uma obra que engloba praticamente toda a tradição de Arthur, construída por meio dos textos da *Matéria da Bretanha*; e, por último, pela postura de Sir Thomas Malory na escolha dos melhores contos sobre o rei bretão na construção de seu texto.

No texto de Crossley-Holland, encontramos a presença marcante da história de três personagens responsáveis pela chegada de Arthur: Uther, Gorlois e Ygerna. Essa ocorrência está entre os capítulos 31 e 42, mas continua paralelamente à narrativa das personagens de Caldicot até o capítulo 67 com a morte do Rei Uther – sendo sempre interrompida pelas intervenções da história do menino-narrador e de sua família: "Looking at all the people in our hall, I remembered King Uther's hall, and all the earls and lords and knights feasting there. I wonder whether Uther and the hooded man did follow Ygerna and Duke Gorlois back to Cornwall" (p. 109). O autor recriou as cenas que apresentam a concepção de Arthur e, na reconstrução desses episódios, a lenda é recriada e

ampliada pelo autor contemporâneo quando Crossley-Holland tornou a vida das personagens lendárias mais próxima, mais humana. No capítulo 34, intitulado "Desire", encontramos a presença de uma cena fundamental na construção da lenda arturiana:

> **Sir Thomas Malory**
> It befell in the days of Uther Pendragon, when he was king of all England and so reigned, that there was a mighty duke in Cornwall that held war against him long time; and the duke was called the Duke of Tintagel. And so by means King Uther sent for this duke, charging him to bring his wife with him, for she was called a fair lady, and a passing wise; and her name was called Igraine. (p. 3)
>
> **Crossley-Holland**
> Almost as soon as I stared into my stone, its darkness cleared. The hooded man! I saw him again. And I heard his deep voice. But the king was not the same king I saw before. Vortigern... And the people were not the same people who dug the ground and drained the pool. Dukes and earls and lords! In a high hall, each man stands next to his own squire, and many of the squires look the same age as I am. Some of the noblemen have brought their wives, their children with them, and each of them waits on the king.
> The king is tall and well-built. He has a ruddy complexion and a sandy beard, but he's bald as an egg.(...)
> 'Gorlois, Duke of Cornwall!' announces a chamberlain with a neck like a plucked chicken and a very loud voice. 'King Arthur will greet the Duke of Cornwall and his wife, Ygerna'.
> A handsome man with a mane of dark hair steps out of the crowd, and the most beautiful woman in the hall follows three steps behind him. She has violet eyes and her lower lip is slightly puffy, as if it has been stung by a bee. Her shoulders are gentle slopes. First Ygerna and Duke Gorlois look at each other, then very slowly get down on to their knees. (p. 96)

É vigente, partindo da relação analógica entre os excertos, que a natureza dialógica permeia o construto textual quando Crossley-Holland interagiu com Sir Thomas Malory na criação de sua narrativa. Podemos afirmar também que a narrativa inicial sobre Uther, Ygerna e Gorlois não foi somente concebida num processo imitativo, mas de inovação, pois na leitura dos trechos percebemos que Crossley-Holland re-inventa

a história, acrescentando falas e detalhes às descrições. No ato de recriar a lenda, o autor contemporâneo utilizou-se de suas fontes, moldando-as para se tornarem uma construção única da lenda arturiana.

Nos próximos exemplos, a transposição do texto medieval para o contemporâneo descreve fatos que englobam a lenda arturiana, mais especificamente, retratam o momento exato em que Merlin, utilizando-se de sua magia, transforma o Rei Uther em Gorlois. Destaca-se no trecho de Crossley-Holland uma belíssima recriação do ato sexual, apresentada por meio de "artifícios metafóricos. Esse ato está explícito, mas ao mesmo tempo é descrito de forma muito poética e próximo do registro que é próprio do leitor infanto-juvenil. A cena está inserida no capítulo 37, denominado "Passion":

> **Sir Thomas Malory**
> 'Now make you ready', said Merlin, 'this night ye shall lie with Igraine in the castle of Tintagel; and ye shall be like the duke her husband, Ulfius shall be like Sir Brastias, a knight of the duke's. But wait ye make not many questions with her or her men, but say ye are diseased, and so hie you to bed and rise not on the morn till I come to you; for the castle of Tintagel is but ten miles hence'.
> So this was done as they devised. But the Duke of Tintagel espied how the King rode from the siege of Terrabil, and therefore that night he issued out of the castle at a postern for to have distressed the King's host. And so, through his own issue, the duke himself was slain or ever the King came at the castle of Tintagel.
> So after the death of the duke, King Uther lay with Igraine more than three hours after his death, and begot on her that night Arthur; and, or day came, Merlin came to the King and bade him make him ready, and so he kissed the lady Igraine and departed in all haste. But when the lady heard tell of the duke her husband, and by all record he was dead or ever King Uther came to her, then she marvelled who that might be that lay with her in likeness of her lord; so she mourned privily and held her peace. (p. 5)
>
> **Crossley-Holland**
> 'In this box, there is a drug. Soon after you take it, your appearance will change. You will look exactly like Duke Gorlois. I will take it too, and I will look exactly like Sir Jordans, the Duke's closet companion. And then we'll be able to enter Tintagel.'

Then Uther lightly knocks and opens the chamber door; and there, in the candlelight, stands Ygerna wearing her white nightgown, stitched with white silk stars.
'Gorlois!' cries Ygerna, and she steps towards him.
Uther looks at Ygerna. His heart is beating. He is out of breath. (...)
'In this dark. Come!' And Uther takes a step towards Ygerna. He puts his arms aroud her...
For a few moments, my black stone sparkled. It was like the night sky on a freezing winter night, full of hundreds and thousands of stars, each of them sharp as a thorn and sparkling. Then it flashed and flooded itself with white light, and I heard birds singing, a dawn chorus. And I saw Uther and Ygerna again. Lying in a storm of linen, side by side, still sleeping. (p. 116)

Com relação ao diálogo realizado entre *The Seeing Stone* e o texto medieval neste episódio, a recriação da lenda, mais uma vez, apresenta um caráter de inovação: Crossley-Holland, no decorrer de sua narrativa, não somente reconstruiu, mas em seu ato de criação, buscou elaborar uma história que descrevesse de maneira mais próxima possível os episódios que englobassem a lenda arturiana. Crossley-Holland, na aproximação da vida das personagens com o leitor, permitiu a este último entender melhor as ações que norteiam a construção narrativa. Outra característica do texto infanto-juvenil é a presença recorrente dos diálogos, ao contrário do texto de Sir Thomas Malory, que utilizou, em grande parte da narrativa, a fala do narrador em terceira pessoa. Tal aspecto em *The Seeing Stone* indica o caráter dinâmico do texto, propiciando ao leitor jovem uma leitura rápida e mais atraente, por meio das falas das personagens.

No capítulo 39, "Uther Explains", o autor retomou o momento em que Uther explicou a Ygerna o que realmente se passou na noite da morte de Gorlois.

Sir Thomas Malory
Then Queen Igraine waxed daily greater and greater. So it befell after within half a year, as King Uther lay by his queen, he asked her, by the faith she owed to him, whose was the child within her body; then was she sore abashed to give answer.
'Dismay you not', said the King, 'but tell me the truth, and I shall love you the better, by the faith of my body'.

'Sir', said she, 'I shall tell you the truth. The same night that my lord was dead, the hour of his death, as his knights record, there came into my castle of Tintagel a man like my lord in speech and in countenance, and two knights with him in likeness of his two knights Brastias and Jordanus, and so I went unto bed with him as I ought to do with my lord. And the same night, as I shall answer unto God, this child was begotten upon me'.
'That is truth', said the King, 'as ye say; for it was I myself that came in the likeness, and therefore dismay you not, for I am father to the child'. And there he told her all the cause, how it was by Merlin's counsel. Then the queen made great joy when she knew who was the father of her child. (p. 6)

Crossley-Holland
When I looked into it this afternoon, I could soon see that Ygerna was already six months gone. She and King Uther were married, and they were in London, sitting in the same huge hall where Uther had held his feast.
'Your baby', says the king. 'Whose is it?'
'Whose but mine?' Ygerna replies.
'I mean', says the king, 'whose child are you carring?'
Queen Ygerna lowers her head.
'Tell me the truth', Uther says. 'Don't be afraid. I won't love you any the less for it'.
Ygerna hesitates. 'I will then', she replies. 'The night my husband, Duke Gorlois, died, a man came into my chamber at Tintagel. He looked exactly like Gorlois and spoke like Gorlois. I thought he was Gorlois. My own husband, safe from the siege at Castle Terrible. I opened my arms to him'.
'That is the truth', says the king. 'Ygerna, I was that man'.
'You?'
'I am the father of your child'.
Then I heard Uther tell Ygerna how the hooded man gave him a drug to change his appearance, and took the drug himself so that he would resemble Sir Jordans. At first, Ygerna wept for the loss of Gorlois; then she smiled, in relief ... She placed both hands over her baby, and embraced the whole world. (p. 121)

O caráter narrativo de Sir Thomas Malory gira em torno de uma escritura sucinta, em que as informações são rapidamente apresentadas; isto ocorre, muito provavelmente, devido ao grande número de obras

que ele utilizou como fonte para o seu *Le Morte d'Arthur*. A narrativa da lenda arturiana é recriada quase que integralmente em Sir Malory, permitindo que Crossley-Holland tenha-o como seu principal modelo.

A exatidão do que Crossley-Holland mantém com o texto de Sir Thomas Malory é quase perfeita neste episódio da lenda, somente modificada em alguns detalhes. A reconstrução da obra *Le Morte d'Arthur*, mesmo sem o jovem leitor identificá-la, possibilita a divulgação do texto medieval, utilizando-se como objeto de transporte o livro infanto-juvenil. *The Seeing Stone* é depositária de várias obras do passado e veículo transmissor essencial na propagação da lenda, especificamente o texto de Sir Thomas Malory. A obra infanto-juvenil é marcada por muitas leituras e está, primordialmente, impregnada de culturas diversas.

Crossley-Holland, a partir de Sir Thomas Malory, recriou a cena da entrega da criança para Merlin no capítulo 42, intitulado "Foster-Child", sendo concretizada a promessa feita por Uther quando ocorresse a união entre ele e Ygerna. Porém, apesar de ter sido entregue para o mago, essa criança não foi criada por ele, mas por Sir Ector e sua família:

> **Sir Thomas Malory**
> 'Well', said Merlin, 'I know a lord of yours in this land that is a passing true man and a faithful, and he shall have the nourishing of your child; and his name is Sir Ector, and he is a lord of fair livelihood in many parts in England and Wales; and this lord, Sir Ector, let him be sent for, for to come and speak with you, and desire him yourself, as he loveth you, that he will put his own child to nourishing to another woman, and that his wife nourish yours. And when the child is born, let it be delivered to me at yonder privy postern unchristened'.
> So like as Merlin devised it was done. And when Sir Ector was come he made affiance to the king for to nourish the child like as the King desired; and there the King granted Sir Ector great rewards. Then when the lady was delivered, the King commanded two knights and two ladies to take the child, bound in a cloth of gold, 'and that ye deliver him to what poor man ye meet at the postern gate of the castle'. So the child was delivered unto Merlin, and so he bore it forth unto Sir Ector, and made a holy man to christen him, and named him Arthur; and so Sir Ector's wife nourished him with her own pap. (p. 6-7)

> **Crossley-Holland**
> King Uther walks out of the chamber, carrying the baby, and my stone goes with him. He strides down a corridor. The pale oak floorboards creak. The walls are painted with hounds and wolves, hares and cats, owls, blackbirds and other birds and beasts.
> Now the baby begins to wail, as if he knows he is being taken away from his mother. (...)
> 'A knight and his wife will foster your son. They are loyal to you, strict and kind. They have a young son of their own, he is almost three. The woman will wean him and feed your baby with her own milk'.
> 'What are their names?'
> The hooded man says nothing.
> 'Where?' asks Uther. 'Where are you taking him?'
> 'Away to the west', the hooded man replies. 'He was conceived where sky and water meet. He is the child of crossing-places, and I will take him home'. (p. 129-130)

A partir deste ponto, na narrativa de Crossley-Holland, as histórias se misturam, formando o terceiro fio condutor. O menino Arthur de Caldicot se confunde com o Rei Arthur e ele se vê participando da trama dentro da pedra em diferentes momentos:

> The knight and the hooded man dismount, and kneel down on either side of the boy. Ring-doves sing their throaty, three-note songs and rusty leaves spin down from the oaks and beech-trees.
> 'What is your name?' the knight asks the boy.
> 'Arthur.'(...)
> Then the hooded man and the knight take Arthur by the left arm and the right, and raise him to his feet. They bow to him, and give him the reins of the riderless horse. Then they mount their own horses and ride away, deeper into the forest.
> Arthur is alone.
> He turns round, very slowly, and I recognise him.
> I am Arthur: Arthur-in-the-stone is me. (p.154-5)

O efeito de espelhamento causado pela *obsidian*, ou seja, o menino Arthur de Caldicot ver-se dentro da pedra, não indica que o menino-narrador esteja nesse universo longe de sua realidade, não representa a imagem em si, mas sim como modelo, como um veículo que se tornará familiar à personagem principal. Além disso, não somente Arthur de Caldicot se identificará com a história do Arthur da pedra, mas o próprio leitor também o fará. A figura do Rei Arthur, ainda um jovem na pedra,

já se torna fonte de inspiração, tanto para o menino-narrador quanto para o leitor, pois, ao visualizarem a vida do herói, podem entender o seu próprio destino.

Em dois momentos na narrativa, o menino Arthur de Caldicot questiona as pessoas sobre os locais e as personagens que ele enxerga em sua pedra *obsidian*. No primeiro momento, inserido no capítulo 40, denominado "Schoolmen, Scribes and Artists", o menino pergunta ao padre Oliver se ele conhecia Tintagel:

> 'Oliver', I said. 'Have you heard of Tintagel?'
> 'What?'
> 'Tintagel'.
> 'What is it?'
> 'Oh! It doesn't matter', I said.
> 'What does it mean? Tintagel?'
> 'I don't know', I said. (p. 126)

No segundo momento, no capítulo 68, intitulado "Words for Luke", quando o menino pergunta a seus pais sobre o Rei Uther:

> 'Father', I said. 'Have you heard of King Uther?'
> 'No'.
> 'Have you, mother?'
> 'No'.
> 'Who is he?' my father asked.
> 'I don't know exactly. I thought you might'.
> 'You didn't make him up?' my mother asked me.
> 'No', I said. 'I don't think so'. (p. 200-201)

De forma insistente, o menino-narrador procura informações sobre os lugares e as personagens que ele vê dentro da pedra, procurando buscar a verdade sobre os fatos: se realmente existiram tais reis, damas e cavaleiros. Podemos, portanto, extrair desse fato que a lenda arturiana ainda não era conhecida de todos durante o século XII, apesar dos principais textos sobre a lenda já existirem na época, a divulgação a partir da técnica de impressão teve um acento considerável no século XV. Os poucos manuscritos que construíram a figura do Rei Arthur mantinham-se nas cortes, voltados a um público mais nobre e próximo da realeza francesa. Apesar da lenda ter sido originada pelos povos celtas

(região de Gales), o povo da fronteira permanecia ignoto perante a história de um dos seus mais importantes heróis.

No capítulo 84, intitulado "The Sword in the Stone", Crossley-Holland recriou o estranho episódio do aparecimento, na igreja de São Paulo, de uma pedra com uma espada cravada, em que se encontrava uma escrita apontando que o responsável pela retirada da espada da pedra, seria o novo rei da Inglaterra:

> **Sir Thomas Malory**
> So in the greatest church of London (whether it were Paul's or not the French book maketh no mention), all the estates were long or day in the church for to pray. And when matins and the first Mass was done, there was seen in the churchyard, against the high altar, a great stone four square, like unto a marble stone; and in the midst thereof was like an anvil of steel a foot on high, and therein stuck a fair sword naked by the point, and letters there were writter in gold about the sword that saiden thus: 'WHOSO PULLETH OUT THIS SWORD OF THIS STONE AND ANVIL, IS RIGHTWISE KING BORN OF ALL ENGLAND.' (p. 8)

> **Crossley-Holland**
> The knights are all standing at the eastern end of a churchyard, staring at something: and behind them there's an enormous pigeon-grey church. I know what it is: the church of Saint Paul.
> Now I can see what the knights are staring at. A sword! A naked sword stuck into an anvil, which is sitting on a huge block of dressed stone. The stone is marble, and there's gold lettering cut into it:
>
> HE WHO PULLS THIS SWORD
> OUT OF THIS STONE AND ANVIL
> IS THE TRUE-BORN KING OF ALL BRITAIN
>
> (p. 260)

A lenda da espada cravada na pedra talvez seja a mais famosa das muitas que cercam a história do rei bretão. O gesto simbólico da retirada dessa espada representa, não somente para a literatura, mas também para a história, um marco da unificação do povo inglês regido por um único rei.

É importante enfatizar que a falta de consciência de Arthur sobre a simbologia da pedra corresponde à própria falta de consciência do

menino-narrador e de seu leitor sobre o que virá pela frente. O destino passa a ser vislumbrado de maneira mais clara, a partir do momento em que o indivíduo (personagem e leitor) entra em contato com a sua verdadeira história e vocação. É essa a mensagem central da narrativa.

Em seguida, no capítulo 93, intitulado "King of Britain", a vida do Arthur da pedra começa a ser desvendada e ele, juntamente com o Arthur de Caldicot e o leitor, descobrem que o jovem da pedra, na verdade, é o grande herdeiro do trono da Bretanha:

> **Sir Thomas Malory**
> But there before them all, there might none take it out but Arthur; wherefore there were many lords wroth, and said it was great shame unto them all and the realm, to be over-governed with a boy of no high blood born (...)
> And at the feast of Pentecost all manner of men assayed to pull at the sword that would assay, but none might prevail but Arthur, and pulled it out before all the lords and commons that were there; wherefore all the commons cried at once, 'We will have Arthur unto our king, we will put him no more in delay; for we all see that it is God's will that he shall be our king. And who that holdeth against it, we will slay him'.
> And therewith all they kneeled at once, both rich and poor, and cried Arthur mercy because they had delayed him so long. And Arthur forgave them, and took the sword between both his hands and offered it upon the altar where the archbishop was, and so was he made knight of the best man that was there.
> (...)
> 'Sirs', said Merlin, 'I shall tell you the cause: for he is King Uther Pendragon's son, born in wedlock, begotten on Igraine, the Duke's wife of Tintagel'(...). (p. 11-13)
>
> **Crossley-Holland**
> 'Nothing in the world is impossible, but there's always a price. I gave King Uther his heart's desire, but he never saw his son again. Ygerna has never seen her son again. I found him foster-parents, a knight and his wife who were loyal to the king, strict and kind. They had a young son of their own who was almost three, and his mother weaned him and fed Ygerna's baby with her own milk. But I never told them whose child they were fostering.
> 'This foster-father, this good knight, stands here before you', the hooded man calls out. 'So does his firstborn son. Sir Ector! Sir Kay!'

> Now the hooded man turns towards me, and inclines his head. He opens the palm of his right hand. 'King Uther's son! Ygerna's son!' he declares, and his voice is as powerful as thunder. 'Arthur! The true-born king of all Britain'. (p. 304)

Assim, de forma breve, apresentamos a vida e os ideais da figura de Arthur que transita entre o universo histórico e o lendário, tornando-se um modelo, um espelho a ser visto e seguido. A sua presença dentro da pedra *obsidian* é a representação dessa possibilidade de ver o "outro" e de se ver nesse "outro". A pedra, como um espelho do mundo, é como um elemento fronteiriço entre o "eu" e o "outro", em que se reflete a verdade de ambas as partes. Quando Crossley-Holland recontou a lenda arturiana, incorporando a ela os seus valores, sem transformar os acontecimentos primordiais da vida do rei bretão, absolutamente definidos após tantas narrativas, ele remontou a beleza e as fábulas que constituem a figura idealizada de Arthur, dando continuidade e oferecendo uma reinterpretação aos textos do passado.

A recriação do ciclo arturiano em *The Seeing Stone* contém uma postura contemporânea em que se relacionam a fantasia, a história e a lenda de Rei Arthur. Além disso, destaca-se a maneira como o autor construiu, em detalhes, a vida e a morte da sociedade feudal. Apesar da narrativa reconstituir mais uma vez a lenda arturiana, acima de tudo ela possibilita ao leitor jovem identificar-se com o jovem Arthur, cujas inquietações e descobertas determinam uma aproximação em escala gradativa com o seu homônimo, o Rei Arthur.

Os três fios condutores, estabelecidos por um olhar analítico do romance infanto-juvenil, permeiam a ambientação nos dois mundos, o do século VI e o do século XII, aproximando o olhar do leitor para aquelas realidades descritas. O mundo ficcional, a partir da leitura de *The Seeing Stone*, possibilitou-nos vê-lo não mais como um mundo em si, mas como um horizonte revelado através do olhar do outro.

Bibliografia

CROSSLEY-HOLLAND, K. *The Seeing Stone*. London: Orion, 2000.

MALORY, T. *Le Morte d'Arthur*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: EDUNESP, 2000.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 1983.

Notas

* Mestre em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - São José do Rio Preto) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP – São Paulo).

1 Há um grande número de grafias que apresentam os nomes das personagens que fazem parte do ciclo arturiano. Por se tratar de um texto que analisa uma obra em língua inglesa, optou-se, portanto, em manter os nomes das personagens em inglês.

HISTORIOGRAPHIC METAFICTION: A DIALOGUE BETWEEN THE HISTORICAL AND THE FICTIONAL CHARLOTTE BRONTË[1]

Cristina Maria Teixeira Stevens
Universidade de Brasília

The poet is a dissembler
He dissimulates so completely
That he manages to dissimulate that it is pain
The pain that he actually feels
Fernando Pessoa, '*Auto-psychography*'

ABSTRACT: The present work aims at analysing different images we get of Charlotte Brontë's life as documented in Elizabeth Gaskel's *The Life of Charlotte Brontë* (1857), Francis A. Leyland's *The Brontë Family*, Daphne du Maurier's *The Infernal World of Branwell Brontë*, Winifred Gerin's *Charlotte Brontë*, and Brian Wilks' *The Brontës*. These works will serve as a basis for a brief analysis of some biographical data as transmuted in the fictional world of Charlotte Brontë. We further this analysis with Michelle Roberts's novel *The Mistressclass*, which fictionalizes some details of Charlotte Brontë's life.

KEYWORDS: Historiographic metafiction; contemporary English literature.

The present work analyses the different – if not contradictory – images we get of Charlotte Brontë's life as documented in Elizabeth Gaskell's *The Life of Charlotte Brontë* (1857), Francis A. Leyland's *The Brontë Family* (1886), Daphne du Maurier's *The Infernal World of Branwell Brontë* (1960), Winifred Gerin's *Charlotte Brontë* (1967), and Brian Wilks' *The Brontës* (1975). These works will serve as a basis for a brief analysis of some biographical data as transmuted in the fictional

world of Charlotte Brontë (especially those experiences dealt with in *The Professor* and *Villette*). We further this analysis with Michelle Roberts's novel *The Mistressclass* (2003), which brilliantly fictionalizes some particular details of Charlotte Brontë's life at the time she lived in Brussels.

Without limiting our analysis to Freud's notion of art as a kind of sublimation or symbolization of the repressed unconscious, we will use some insights of Psychoanalysis to help us understand these writers' creative impulse. In dealing with the relationship between the author's life and his work, we should keep in mind Pontali's remarks about the role of the unconscious in aesthetic creation, when he says that, in literature, the author "lies truly" (Pontalis, 1991: 118). We all know that the relation between the private life of an author and his work is not a simple relation of cause and effect, since art is not self-expression pure and simple. After all, a novel is not a book of memoirs or a diary, neither can it serve as a document for biography.

In this paper we will try to identify how the different motivations guiding the work of some of Charlotte Brontë's biographers will lead to a 'creation' of different images of this novelist and her work. In trying to understand how she brilliantly transforms her life into art, we follow her own arguments about this issue – "we suffer reality to suggest, never to dictate" (Gaskell, 1936: 285). Our main focus will be the imaginative recreation of these 'facts' in Michelle Roberts' aesthetic truth about them. As the Iranian writer Azar Nafisi explains, borrowing from Nabokov, we try to understand "how the ordinary pebble of ordinary life can be transformed into a jewel through the magic eye of fiction" (Nafisi, 2003: 8).

Close associations between Charlotte Brontë's real and fictional worlds have been extensively developed, despite her insistent denial: "I hold that a work of fiction ought to be a work of creation; that the real should be sparingly introduced in pages dedicated to the *ideal*." (Leyland, 1973: 364). Apart from the much explored and controversial debates about the closeness to real experiences of Charlotte's life at Cowan Bridge as transmuted into the fictional world of *Jane Eyre*, many critics have also acknowledged that *Shirley* draws heavily upon events that took place during Charlotte's father's time, the time of the Luddite riots. She writes about this: "You are not to suppose that any of the characters in *Shirley* intended as literal portraits. It would not suit the rules of art, nor of my own feelings" (Leyland, 1973: 285). In contrast with her position, we

have Brian Wilks' comments on these associations, almost transforming Charlotte's fictional work into a historical record:

> Our knowledge of this raid has two sources, we meet it in history books but it is also related in great detail in Charlotte Brontë's *Shirley* (...). While still quite young Charlotte was to attend school in a house very close to the mill that the rioters attacked. With the impetus of the story that her father told her as a child and with her own knowledge of the place of the events she found ample material for her imagination to work. (...) *Shirley* contained some of the most readily recognisable people and places of all of Charlotte's work upon. (...) Once published, *Shirley* afforded great delight as local people searched for themselves among its characters, and very often found that they were present to the life. (Wilks, 1975: 18-130)

In his book about the Brontë family, Wilks writes:

> In common with many writers Charlotte drew extensively upon her own experience; perhaps uncommonly she took little pains to disguise her models, a feature of her writing that has delighted many a tourist and literary detective from the first day of publication of her novels to the present. Her friends, their relatives, and the houses of her friends are all woven into Charlotte's fictional fabric. She re-created people so well, and evoked places so accurately that an early recreation was found in seeking one's neighbours and their houses in the latest of Mr. Currer Bell's. (Wilks, 1975: 62)

With these (rather problematic) words in mind, we turn to Charlotte's two novels – *Villette* and *The Professor* – both deeply autobiographical, as the critics see them. *The Professor* was written in 1846, two years after Charlotte returned alone from Brussels, "sick with a private unhappiness for which there was no cure. ... with a heart sickness which could not be confessed". In Brussels, Charlotte had fallen hopelessly in love with Monsieur Heger, "the dynamic professor whose gifted teaching had widened her vision and matured her intellect, and whose haunting image, for the next two years, destroyed her peace of mind", as is dogmatically affirmed by Margaret Lane in the *Introduction* to the novel (p. v). This "intractable material" is transformed into a story with a movingly happy ending, which is by no means the most important element in the novel. In *Villete*, the heroine's love affair with her professor acquires

more depth; again, the novel's achievement lies in its poetical quality, the organic development of the enticing narrative, and character development, rather than the love affair it portrays so beautifully.

Still bearing in mind the debatable relevance of literary biography for an understanding and evaluation of the writer's work, we nevertheless venture into some of her biographers in search of factual information that might enrich our understanding of these two novels, having already read them for their aesthetic worth. We then realize that the treatment of the same objective facts and events of Charlotte's life varies, depending on the different perspectives from which this material is mediated – that of a relatively close friend, herself a novelist (Mrs. Gaskell), an indirect acquaintance who wanted to change the negative image Branwell Brontë had been given (Leyland), a fictionalized treatment of the intriguing Brontë brother (du Maurier), a more objective reconstruction of the Brontë family (Wilks).

In the *Introduction* to Elizabeth Gaskell's *Life of Charlotte Brontë* we read:

> She was wrong about Branwell's alleged love-affair. ... She was wrong about a multitude of points which never mattered except to the unfortunate people concerned. The great thing for us is that she was right about Charlotte Brontë. She was right with a rightness which no biographer and no critic of the Brontës has ever so securely attained. ... Others have opined, inferred, conjectured. Mrs. Gaskell knew. ... If Mrs.Gaskell succumbed at all to the novelist's temptation – the effect to be produced, the theme to be sustained, the subject to exhaust – it was never at the expense of the truth. It was the truth that handicapped her most; that and her affection for Charlotte Brontë, her intimacy with all that concerned her, her nearness, at the time of writing, to the events. (Gaskell, 1936: ix-xii).

We cannot but agree with the above words; there is no reason to disbelieve Mrs. Gaskell's good intention in her search for "a right understanding of the life of my dear friend", as she wrote. (Gaskell, 1936: 6). She also humbly acknowledges her limitations, which are those of any biographer, even those with close connections with the subject studied, as it was the case: " The family with whom I have now to do shot their roots down deeper than I can penetrate. I cannot measure them, much less is it for me to judge them" (Gaskell, 1936: 33).

Mrs. Gaskell chooses to ignore the vital role M. Heger played in Charlotte's life; when dealing with Charlotte's impressions of the Brussels school and her life there, she attributes her solitude in the *pensionnat*, her depression and home-sickness, her estrangement from Madame Heger, to religious causes only – the fact that she was a Protestant girl among so many devout Catholics. She somehow apologizes for this treatment – or concealment – of material: "I came to the resolution of writing truly... of withholding nothing, though some things, from their very nature, could not be spoken of so fully as others" (Gaskell, 1936: 370). As a true Victorian, Mrs. Gaskell suppressed the real cause of Charlotte's unhappiness; apart from the opposition she would meet from Charlotte's husband and father, the editorial impediments she would have to face if she revealed details of Charlotte's most intimate letters to Monsieur Heger, she was also anxious to protect her friend, whose good image as a writer might get damaged by her infatuation with her married teacher, as Brian Wilks explains:

> For two years Charlotte nursed the pain while pouring our her misery in letters to the man who so possessed her thoughts, letters which were so explicit that Mrs. Gaskell found it impossible to admit them in her biography of Charlotte, it being left to later biographers to demonstrate the true cause of Charlotte's wretchedness and the embarrassment of the position in which Madame Heger had found herself with the English governess. (Wilks, 1975: 62)

Some critics comment on the world's fascination with Mrs. Gaskell's biography of Charlotte Brontë. Francis A. Leyland, however, does not share this wide approval of the work of Charlotte's friend. He writes: "It has long seemed to me that the history of the Brontë family is incomplete, and, in some senses, not well understood. (...) It is a source of sincere regret to me that I am compelled to differ from that writer in many points" (Leyland, 1973: v, viii). Leyland's book aimed at bringing to light the – according to him – much distorted life of Charlotte's brother; in doing this, he deliberately attacks what he sees as "the primary errors of Mrs. Gaskell " (Leyland 1973: 297), as can be read in the book's preface: "Legends grew, accompanied by some deliberate distorting of detail *to suit a particular theory*. ... Mrs. Gaskell ... wrote most disparagingly of Branwell as a drunkard and an opium-eater" (Leyland, 1973: v-vi).

In order to show that Mrs. Gaskell "was wholly misled in her version of the story [about Branwell's alleged love affair with Lydia Robinson], Leyland presents his own version, which is preceded by a series of hypothetical statements such as "there is no reason to believe...", or "we can only surmise as to the original cause ..." (Leyland, 1973: 180). He then concludes very confidently that "the simple truth respecting Branwell's conduct is this..."(Leyland, 1973: 67).

It is interesting to notice that, although criticizing Mrs. Gaskell, in his efforts at arriving at the 'truth' about Branwell – whom he knew personally, his brother being a friend of Branwell – Leyland also distorts some details to suit his "particular theory": to give a much nicer outlook to Branwell, whom he constructs, in a series of patronizing speculations, as a kind of tragic, Byronic hero. In doing this, he not only tries to reinforce the quite fragile arguments as to Branwell being the author of *Wuthering Heights*; he paints Charlotte's sisterly suffering caused by her brother's unruly, irresponsible behaviour in a rather cruel way: " the reproaches of his sister were probably as unwise as they were passionate, unmeasured, and, in outward semblance, unfeeling"(1973: 54). Personally, I feel that Leyland's interpretation of Charlotte's attitude towards her brother's wretched condition was rather unsympathetically drawn; filled with anxiety for her father's suffering, she was deeply aware of the reality of Branwell's condition; she also had a more sensible notion about the serious limitations of the Brontë family, her brother's disappointing behaviour only aggravating their financial difficulties and shattering the hopes the family had in his promising future. Apart from all these serious problems, Charlotte also suffered from her own personal crisis: her estrangement from her tutor and her "strong wish for wings". Being a close friend of Charlotte's and of the family for the last five years of her life, Mrs. Gaskell had a more intimate knowledge of these problems, and that is what she tries to register in her biography.

For Leyland, Lucy Snowe is the truest portrait of Charlotte, whose painful memories from her life in Brussels were recorded in *Villete* "wrung from her as her heart's blood, amid paroxysms of positive anguish"(1973: 2), as he comments in a rather hyperbolic way. He also felt that much of Charlotte's anger was recreated both in *The Professor* and *Villete*. Leyland identifies the novelist's emotions directly in her fictional creation: "we have an account in *The Professor* of William

Crimsworth's feelings when he entered Belgium, and they were doubtless Charlotte's also "... liberty I clasped in my arms for the first time, and the influence of her smile and embrace revived my life like the sun and the west wind" (Leyland, 1973: 7).

Leyland is not alone in commenting with a rather dogmatic certainty about Charlotte's feelings for Monsieur Heger: "Charlotte passed through an experience of the heart which proved the turning point in her life, and made her what she was" (Leyland, 1973: 41). Still dogmatically: "very many traits of Monsieur Heger's character are reproduced in that of Paul Emanuel" (Leyland, 1973: 10). By trying to turn the novel into a carbon copy of real life, Leyland belittles a remarkable work of fiction that through aesthetic pleasure mainly gives us the epiphany of its own truth.

Du Maurier also acknowledges the importance of Mrs. Gaskell's biography, but the focus of her book is not Charlotte Brontë either. She explains in a rather simple, cause/effect formula the sources of Charlotte Brontë's talent:

> Mrs. Gaskell painted so vivid a picture of life at Haworth parsonage... that every Brontë biography written since has been based upon it. ... What she did not realize was that none of these novels would have come into being had not their creators lived, during childhood, in this fantasy world, which was largely inspired and directed by their only brother, Patrick Branwell Brontë. (du Maurier, 1974: 13)

In her fictionalized biography of the 'infernal world' of her 'tragic hero' Branwell, which, according to some reviews, suited her taste for the romantically macabre, du Maurier creates for her 'character' feelings and situations that have no grounding on historical, documented, or other objective sources, as, for example, Branwell's Freudian confrontation with his sisters in childhood:

> ... as the youngest stood there, glorying in nudity, his eyes darted from one to the other of his sisters, their bodies smooth and white, while he – possessing not only the red hair that he shared in common with his father but something else as well – derided them for being incomplete. (du Maurier, 1974: 27)

Du Maurier's non-fictional book also deals with the much explored incident involving Charlotte and her teacher; she develops her argument in a very imaginative way, a clear echo – perhaps in a reversed order - of Freud's notion of art as neurosis, a means of moulding his fantasies into a new kind of reality through artistic gifts:

> For however much she must conceal it from her family and her reasoning self, her passion for her professor Monsieur Heger was turning from the usual pupil-master attitude to an obsession. ... The stories she had written before she went to Brussels had all tended in this direction – the younger girl, the older man, and that man married. Once conceived in the imagination and put on paper, the stories had to work themselves out in reality, and Monsieur Heger, the master, was the peg on which to hang the preconceived idea. If it had not been Monsieur Heger it would have been someone else; the girl who had lived in fantasy with the Duke of Zamorna since childhood days was forced through emotional necessity to bring him alive. ... The moment had come for imagination and reality to fuse. (du Maurier, 1974: 200)

Despite the speculative nature of her book (which has too many 'ifs'- let me just add in passing), du Maurier quotes Charlotte's letter, which for her was an irrefutable proof that Charlotte was yearning for her professor:

> Monsieur, the poor have not need of much to sustain them – they ask only for the crumbs that fall from the rich man's table. But if they are refused the crumbs they die of hunger. Nor do I, either, need much affection from those I love. I should not know what to do with a friendship entire and complete – I am not used to it. But you showed me of yore a little interest, when I was your pupil in Brussels, and I hold on to the maintenance of that little interest – I hold on to it as I would hold on to life. (du Maurier, 1974: 217)

Although Brian Wilks acknowledges that the "search for fact is a complex and difficult task ... due to 'arrangement 'of detail pervading almost every aspect of Brontëana" (1975: 141), he also states very confidently that "her love for her teacher... was to become the informing experience behind her greatest creation" (1975: 96). Like du Maurier, Wilks also approximates fact and fiction in trying to explain Charlotte's feelings:

> Monsieur Heger, [was] the only man who had ever moved her in a manner remotely similar to that of her heroes in the early writings . ... Much of her anger is recreated in *The Professor* and *Villette* ... where her own conflict and misery are seen alongside descriptions of the immediately recognizable school where she had experienced so much joy mingled with bitterness. (Wilks, 1975: 94-5)

In her *Introduction* to *The Professor*, which she sees "in a double focus, both as a novel and as a dream unrealized" (p. viii), Margaret Lane rather sympathetically uncovers the novelist's 'failed' attempt to disguise her own experience in her fictional recreation of it.

> Imagination, which was her genius, was also her temptation. In the first long work of her mature years she determined to subdue this faculty as well as she could: "I said to myself that my hero should work his way through life as I had seen real living men work theirs – that he should never get a shilling he had not earned – that no sudden turns should lift him in a moment to wealth and high education..." It was in this sober mood, and with her Brussels experience still heavy in her mind, that she wrote *The Professor*. ... In this way, she reasoned, the experience would be concealed, the material altered, the characters put beyond suspicion. Vain precautions!... The book is warm and echoing with her voice. She is in William Crimsworth, his very features are borrowed from her looking-glass: "A thin and irregular face I saw... but not youthful" ... .In the relations of William Crimsworth, the teacher, with Francis Henri, his poorest and most talented pupil, are all the daydreams with which she had comforted her own unhappiness ... Mlle Reuter, forerunner of the smooth, false, powerful Mme Beck of *Villette*, and, like her, a projection of the hated image of Mme. Heger. (Lane, p.vi)

Both du Maurier and Wilks discuss the letters sent to Monsieur Heger by Charlotte, who felt herself to be "the slave of a fixed and dominant idea that lords it over the mind ... To forbid me to write to you, to refuse to answer me, would be to tear from me my only joy on earth..." (du Maurier 1974: 241). Wilks explains that Constantine Heger refused to answer Charlotte's letters after she left Brussels back to England and this caused her an unbearable distress which affected her health; she pleadingly keeps writing to him:

> All I know is, that I cannot, that I will not, resign myself to lose wholly the friendship of my master. I would rather suffer the greatest physical pain than always have my heart lacerated by smarting regrets. If my master withdraws his friendship from me entirely I shall be altogether without hope; if he gives me a little – just a little – I shall be satisfied – happy; I shall have a reason for living on, for working. (Wilks, 1975: 95)

Wilks explains that when Charlotte left Brussels, Charlotte and Heger had agreed to correspond, but she allowed herself to write her feelings with some frankness, and this provoked Monsieur Heger's reproof; he then apparently not only showed the letters to his wife but stopped answering them as well. In *The Professor*, William Crimsworth marries his pupil Frances Henri and, leaving Brussels back to England, they live a quiet and contented married life, making the novel "a tender vision of something life refused"(p. VIII). In *Villette*, the heroine's personal development, her aspirations as a woman, her "strong wish for wings" and her "consciousness of faculties unexercised" – as Charlotte feels about herself (Gaskell, 1936: 139) – is a more important dimension than her love for her professor Paul Emanuel.

Collecting data among the "ocean of print" for her book *Charlotte Brontë* (1967), the biographer Winifred Gerin furthers this close association between the novelist and her novels; she shows how Charlotte's journey back to Brussels are elaborated in *Villete*, where the novelist also recalls the speech of Londoners, which may have sounded alien to her northern hearing; Charlotte's visit to London on her way to Brussels, the impressions of her first confrontation with great art when she visited the galleries in London (and, later, in Brussels), her journey across the sea to Belgium, are all detailed in *Villete*. Recognizing the precision of Charlotte's observations, the biographer concludes that the accounts of the author's actual journey to Brussels and the movement of the Brontës can be identified from Charlotte's obvious references both in *The Professor* and *Villette* (Gerin, 1967: 185-86).

For Gerin, the itinerary of some of Charlotte's Sunday walks – the pleasure she had experienced in such outings into the Brussels countryside – is certainly contained In *Villette*, as well as the description of the actual premises of the *pensionnat* in both her novels, acknowledged, according to Gerin, to be accurate by the family Heger itself (Gerin, 1967:196).

Although Gerin acknowledges that Charlotte herself was extremely reticent in admitting to the existence of any originals of her characters (Gerin, 1967:439), she does state very confidently that "Madame Beck was born in that January [1847] of the suffering caused by M. Heger's silence" (Gerin, 1967: 277). Gerin explains the motivation behind her scholarly efforts at comparing details of Charlotte's life as transposed to her fictional world:

> The importance of tracing her true experiences, as opposed to the fictional ones integrated into her novels, lies in their influence on her creative powers. The very intensity of her feelings during that period succeeded in sharpening even her exceptional powers of observation. All her perceptions, as though under the influence of a drug, were heightened to their fullest capacity by the struggle going on in her soul. What she saw and heard during those months of acute mental and emotional suffering wee indelible impressions, colouring the texture of her mind so deeply as to supply in retrospect, not only the emotional content of two entire novels, but the smallest details on which their plots were made to hinge. *Villette* and *The Professor* represent half of her total output of published work; but the two years' experience of which they are the product was by far the fullest and richest of her life. (Gerin, 1967: 239)

Without furthering this quite complex debate about the influence of an author's life on her creative powers, I have to comment, however, that when I read both novels I knew very little about Charlotte's life, neither was I interested in comparing scenes or inferring from my reading, details of the author's private life and dilemmas. More than a vivid description of experiences and impressions, the novels' richness lies in its descriptive power of character, plot and atmosphere; we need not search for obvious originals to praise the novelist's masterful penetration into her fictional characters' innermost feelings.

There are moments when biographers lack adequate information about the life they are researching; they might need to fill in gaps in their search with their own interpretation of evidence, drawing their own conclusions, creating an illusion of organic reality. In a way, they are fictionalizing their objective material, creating metaphorical approximations, developing rather far-fetched connections in his otherwise fragmented pieces, using these historical data in the creation

of their own narrative, of their characters, as we sometimes feel these biographers do.

There has been some interesting theoretic discussion about the novelists' deliberate violations of the historical record, despite the different methods used by the historian and those of the novelist; the latter has the freedom of the creative work whereas this freedom is denied to the historian, who must search for an accurate account of reality; this reminds me of the contribution of the contemporary historiographer Hayden White and the literary scholar Linda Hutcheon, who see history and literature as related discourses. Their studies are grounded on the theoretical self-awareness of history and fiction as human construct, thus casting doubt on the possibility of any firm guarantee of meaning; rather, they emphasize the provisionality and indeterminacy of any human construction, including discursive constructions like history and literature. White emphasizes the narrative quality of historiographical reconstructions, and expresses his doubts about the existence of a specifically historical consciousness, furthering his suspicion of the act of historiography to the point of sometimes not distinguishing the historian from the novelist:

> I treat the historical work as what it most manifestly is: a verbal structure in the form of a narrative prose discourse. Histories (and philosophies of history as well) combine a certain amount of 'data', theoretical concepts for 'explaining' these data, and a narrative structure for their presentation as an icon of sets of events presumed to have occurred in times past. I addition, I maintain, they contain a deep structural content which is generically poetic, and specifically linguistic, in nature, and which serves as the precritically accepted paradigm of what a distinctively 'historical' explanation should be. (White, 1983: ix)

In her book on postmodernism, Hutcheon uses the term *historiographic metafiction,* which she defines as "novels which are both intensely self-reflexive and yet paradoxically also lay claim to historical events and personages. (...) *Historiographic metafiction* asks both epistemological and ontological questions. How do we know the past (or the present)? What is the ontological status of the past? Of its documents? Of our narratives?" (Hutcheon, 1992: 50). She identifies a

growing number of contemporary novels which have been using historical material in their fictional production; they aim at exposing and debating the impossibility of capturing the real through discursive representation. In the atmosphere of postmodernist theoretical formulations, these novels subvert the notion of objectivity and linguistic transparency, thus exposing in their fictional world the crisis of our present discursive system These novels develop a critical reconstruction of traditional historical accounts without any intention of substituting it, since they reveal their own status as discursive construction which, as such, can be deconstructed and reconstructed. And as they are constructing this fictional-historical dialectic, they make their creative method an integral part of their aesthetic material, in sharp contrast with the "willing suspension of disbelief" much cultivated previously. These notions are instrumental for a better understanding of the work of the contemporary English novelist Michelle Roberts, particularly, *The Mistressclass*, in which the fictional Charlotte Brontë brings unmistakable connections with the historical novelist we write about in this paper.

In her non-fictional book about inspiration and writing, Roberts deals with issues such as the connection between autobiography and imagination; the power of the artist to create his/her illusion of truth; her deep awareness that truths are complex, slippery, changeable, fluid, and her source of inspiration in the "subversively creative id" (Roberts, 1998: p.42). In this book, as well as in her fiction, Roberts explores issues of authorship and authority, interpretation and intertextuality, pastiche and plagiarism; she also uses a lot of historical figures as characters in her novels (Flaubert, George Sand, Mary Wollstonecraft, Wordsworth, Mary Magdalene and several women saints of the Catholic canonical gallery). However, Roberts also emphasizes her deep interest in language and form for her creative process.

The Mistressclass has two entwined plots, a contemporary one involving two sisters – Vinny and Catherine – who love and betray each other for the love of the same man (Adam), and a nineteenth-century strand, which is basically a sequence of letters sent by a fictitious Charlotte, a married woman who cannot forget the secret love of her life – the married Constantine.

To blur the borders between fiction and reality, and therefore to discourage any attempt at tracking down the historical sources of her

fictional material, Michelle Roberts makes Vinny – herself a poet and a literature teacher, discuss the 'real' writer Charlotte Brontë: "I do sometimes wonder ... what would have happened if Charlotte hadn't died in pregnancy. If Monsieur Heger had somehow come back into her life. Perhaps they would have had an affair after all" (2003: 67). The reader is somehow invited to 'create' a different, more promising 'plot' for the historical Charlotte.

The fictional Charlotte comments on her sufferings and their transformation in art, following the lessons learnt from Monsieur Heger; it is a fertile and beautifully expressed concept, whether or not it applies to the real Charlotte:

> ... the heart of the message you expounded to me over and over again was that that suffering must be taken, held, ground in the crucible, reduced to fine dust in the heat of the fire. Then, only then, could something be made of it. When it was dry. When it was controlled, broken. When it was made into memory; transformed to gold by the power of alchemy; shaped at last into something bearable; finally into art. (Roberts, 2003: 42)

But writing, according to Vinny, is a work of resurrection and by creating a fictional Charlotte who writes imaginary letters to her fictional mentor, Roberts brings to life another Charlotte, not only to enrich the contemporary plot of sisterly love and rivalry, but to fictionalize in a more complex dimension – where the fictional and the real are intertwined – how it feels not to loved by the love of your life, and, most important, how to transform suffering into gold, into everlasting art.

In her review of *The Mistressclass*, Jenny Newman explains that these letters constitute the fictional Charlotte's most playful fantasy, especially if we bring the real Charlotte to mind. In the novel, the letters are burnt, never sent, contrary to what happened to the real letters, which were sent and never replied, but rather torn to pieces. At some point in the novel, the fictional Charlotte leaves her 'double' behind in Haworth, an "effigy cold and correct as a corpse" (1998: 266), to take care of her husband Arthur and her father. However, she does not travel to Brussels to visit M. Heger; she goes rather to Nohant to enjoy herself in the company of the best-selling novelist George Sand, or Amandine-Aurore-Lucille Dupin, another playful deconstruction of borders between fiction and reality developed by Roberts:

> Sand teaches the lovelorn Charlotte *la douceur de vivre*, and in her *chateau* Brontë starts leading a life of sensuous ease and good company, like that of the fictional Flaubert – probably inspired by the historic Sand's love for the historic Flaubert. Roberts' superb imaginative recreation of Charlotte Brontë's emotional life, voices repressed wishes an apparently conventional Victorian woman, as can be hinted at from her own words: "such a strong wish for wings. ... I was tantalized by the consciousness of faculties unexercised ... these rebellious and absurd emotions were only momentary ... I hope they will not revive, for they were acutely painful. (www.cercles.com/review/r11/roberts)

An important aspect of the *The Mistressclass* is the insightful metanarrative it develops through Charlotte's imagined letters, where this fictional writer discusses what it means to be a writer:

> Only when I wrote novels did I invent my own mask. Telling sanctioned lies, writing fiction, I could fly free of nice Charlotte the good daughter. I could write of rage and of pain. I wrote about teeth grating on stones, about scorpions clutched in the palm. I rehearsed different lives. I imagined alternative selves. I discovered what it felt like to be someone else. (Roberts, 2003: 265)

The metanarrative unites the old and the contemporary narrative threads in *The Mistressclass*, and is also a token of Roberts's own interests, as she herself explains about her art: "the novel enjoys itself discussing the process of creation" (Roberts, 1998: 54).

In his book *The Aesthetics of Freud; a Study in Psychoanalysis and Art*, Jack Spector observes that the psychoanalytic aesthetics has not adequately explained how form evolves from its origin – according to Freud – in the chaotic unconscious; in the same way, the complex forces and motivations behind the genesis of a work of art cannot be explained by the artist's own life. In all great works of fiction, no matter how harsh the 'reality' they create, we feel that there is an affirmation of life against the transience of that life, an essential defiance. This affirmation lies in the way the author takes control of reality by retelling it in his own way, thus creating a new world, a new 'reality' (Spector, 1972).

After making several life/fiction connections when writing about Charlotte Brontë and her work, Leyland concludes his book with the following remarks:

> It has often been observed that the life of a poet may best be learned from the works he has left behind him. We may fall into error in dealing with the circumstances of his external life, and may make mistakes as to chronology or facts, and, in this way, may be led often to form a false estimate of his character; but, if we discover the personality concealed in his writings, if we can grasp the hidden spirit by which they are informed, we shall be enabled to follow his heart in its cherished affections, to understand the characteristic tendency of his thoughts, and to comprehend even the very psychology of his soul. ... [However], one cannot always unravel the tangled mysteries in which natural expression is wrapped up, nor fully pierce the cloudy medium of conventionality or affectation through which it may be dimly revealed. (Leyland, 1973: 287).

I would rather conclude this article with Roberts's fictional Charlotte, who comments on the artificiality of these biographical efforts at anatomizing her life:

> Who wrote my story and described the devoted daughter, good wife, had-working teaching assistant, devout church-goer? Who fitted me in? A fiction, all of it, on one level, however compelling; however convenient sometimes. Yes: a mask I hid myself behind. Cowardly Charlotte. (Roberts, 2003: 265)

But this is only a fictional Charlotte – a 'trickster' we might choose to believe, in the fictional reality masterfully created by Roberts; and that is the 'reality' we should try to appreciate.

References

BRONTË, Charlotte. *Villete*. London: Penguin Books, 1994.

_____. *The Professor*. London: Everyman's Libray, 1980.

DU MAURIER, Daphne. *The infernal world of Branwell Brontë*. New York: Avon Books, 1974.

FREUD, Sigmund. "Creative Writers and Daydreaming" *The Standard Edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. Trad. James Strachey. London: The Hogarth Press, 1971.

GASKELL, Elizabeth. *The life of Charlotte Brontë*. London: J. M. Dent & Sons, Ltd., 1936.

HUTCHEON, Linda *A poetics of Postmodernism: history, theory, fiction*. New York & London: Routledge, 1992.

LEYLAND, Francis A. *The Brontë family*. Manchester: E. J. Morten, 1973.

GERIN, Winifred. *Charlotte Brontë*. London: Oxford University Press, 1967.

NEWMAN, Jenny. *The Mistressclass - Review*. www.cercles.com/review/r11/roberts

_____. An interview with Michele Roberts. www.cercles.com/interviews/roberts.html

NAFISI, Azar. *Reading Lolita in Tehran: A memoir in books*. New York: Random House, 2003.

PONTALIS, J. B. *A força de atração*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

ROBERTS, Michelle. *The Mistressclass*. London: Little, Brown, 2003.

_____. *Food, sex, and God. On inspiration and writing*. London: Virago, 1998.

RIVERA, Tania. *Arte e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SPECTOR, Jack J. *The aesthetics of Freud. A study in Psychoanalysis and art*. London: The Penguin Press, 1972.

WHITE, Hayden. *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press, 1983.

WILKS, Brian. *The Brontës*. London: The Hamlyn Publishing Group Ltd., 1975.

Note

1 I want to thank FINATEC/UnB, which provided the financial support necessary to my participation in the "Vicorian Life Writing Conference" at Lancaster Univesity, where this paper was presented.

A COR DO INVISÍVEL: POESIA, INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO

Genilda Azerêdo
UFPB

Por incompleto e fusiforme
Me entendi com as agulhas
E logo me foram fiando
Sem haver nunca terminado.
(Do poema "Um", de Pablo Neruda)

RESUMO: O presente texto propõe-se a discutir o poema "Separation", de William Stanley Merwin, através do confronto entre o texto original, escrito em inglês, e nove traduções do poema para o português. Embora "Separation" seja formado de apenas três versos, e construído com uma linguagem aparentemente simples e direta, as várias possibilidades de tradução revelam o complexo grau de poeticidade do poema de Merwin.

PALAVRAS-CHAVE: poesia; interpretação; tradução.

ABSTRACT: This article analyses the poem "Separation", by William Stanley Merwin, through a comparison between the original poem (written in English) and nine translated versions. Although "Separation" is a rather short poem, consisting of only three lines and constructed upon an apparently direct and objective language, the various possibilities of translation reveal the poem's poetical complexity.

KEYWORDS: poetry; interpretation; translation.

Introdução

Segundo Mário Quintana, "O poema é um objeto súbito / os outros objetos já existiam ...". Creio que tal definição pode ser estendida à arte

como um todo. A arte, de um modo geral, e a poesia, em particular, possuem esta função: a de nos surpreender, de nos encantar, de nos revelar (algo e a nós mesmos), fazendo-nos apreender e compreender melhor a vida, alargando assim a nossa visão de mundo. Em *Esse Ofício do Verso*, especificamente no capítulo em que trata do "Enigma da Poesia", Jorge Luis Borges diz: "E a vida, tenho certeza, é feita de poesia. A poesia não é alheia – a poesia, como veremos, está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante" (2000, p. 11). Essa poesia de que é feita a vida acaba se confundindo com a própria beleza presente no mundo à nossa volta. Aliás, mais adiante no seu texto, Borges utiliza versos de um poema de Robert Browning (poeta vitoriano inglês) que, a meu ver, servem exatamente para ilustrar como o poeta (em sentido amplo, mas também no caso específico de Browning) está alerta a essa relação vida-beleza-poesia:

> Just when we're safest, there's a sunset-touch,
> A fancy from a flower-bell, some one's death,
> A chorus-ending from Euripides.
>
> [Justo quando estamos mais seguros, há um toque do pôr-do-sol,
> Uma imagem de um canteiro, a morte de alguém,
> Um coro evanescente de Eurípides.][1]

Ao comentar os versos de Browning, Borges ressalta a relevância do primeiro verso – "Justo quando estamos mais seguros" – para associá-lo ao fato de que "a beleza está à espreita por toda a parte" (p. 23). (Note-se que Borges usa a mesma expressão, "à espreita", tanto para se referir à poesia (ver acima) quanto à beleza, o que nos faz concluir que há uma relação bastante estreita entre sua concepção de poesia e beleza). Esta poesia, ou súbito encantamento, ou algo que nos comove, devem ser entendidos, a meu ver, em pelo menos dois sentidos distintos: primeiro, como uma concepção poética da realidade: "paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas", nos diz Octavio Paz, em *O Arco e a Lira* (1982, p. 16); segundo, como efeito da própria arte; neste caso, poesia e beleza resultam da seleção e combinação de elementos que provocam os sentidos, dando origem, portanto, a tais sensações. A beleza, neste sentido artístico, transcende suas qualidades tradicionalmente positivas (como algo que *agrada* aos sentidos) para

também nos revelar a dor, o sofrimento, a angústia, a perda, a solidão, o vazio. Assim, a beleza "agrada" aos sentidos através de um efeito estético, que podemos inclusive chamar de epifânico. Por exemplo, o verso "Justo quando estamos mais seguros" resume exatamente a nossa vulnerabilidade em relação ao que está à espreita, ao que se nos coloca como súbito, como desconhecido. O verso de Browning alude à impossibilidade de total segurança, de proteção, de equilíbrio, no que concerne à vida: a vida é toda ela permeada pelo inesperado, pelo repentino, pelo imprevisível. Podemos parafrasear Quintana e sua definição de poema para dizer que a poesia (em sentido amplo), tal como a vida, constitui exatamente isto – "um objeto súbito". Mas uma coisa é vivenciar isto concretamente no nosso cotidiano, através dos *flashes* de beleza que nos assaltam. Outra coisa é experimentar tal sensação em termos poéticos, estéticos, através da mediação da arte, da poesia, no nosso caso específico, do poema.

"Separação", de Merwin: a ubiqüidade da cor, a acuidade da dor (ou, a cor do invisível)

É especificamente desta propriedade poética que gostaria de tratar, de forma mais detalhada, nesta seção; propriedade poética que é compreendida primeiro em termos do súbito, do que nos encanta e nos surpreende, mas também em termos do que nos escapa, porque nos afeta de modo estranho e singular, não só em termos de experiência humana, mas enquanto invenção e arranjo de linguagem. Para tal, farei uso de um poema de William Stanley Merwin (poeta americano contemporâneo) intitulado "Separation" ["Separação"] – que embora construído a partir de uma linguagem simples, ilustra uma complexidade e densidade poéticas, para falar de um tema – ausência, separação, sentimento de perda – tão recorrente na tradição poética:

> "Separation"
>
> Your absence has gone through me
> Like thread through a needle.
> Everything I do is stitched with its color.

["Separação"

Sua ausência me atravessou
Como linha por uma agulha.
Tudo que eu faço é costurado com sua cor][2]

Robert Scholes, no texto "Semiotics of the Poetic Text" ["Semiótica do Texto Poético"], constante do seu livro *Semiotics and Interpretation*, faz uso do poema de Merwin para ilustrar a concepção de Yuri Lotman acerca do discurso poético. Para Lotman, o discurso poético se opõe a três tipos de automatismo: o automatismo da linguagem; o automatismo do senso-comum; o automatismo da organização espacial e visual do mundo (apud Scholes, 1982, p. 46). Scholes, corroborando Lotman, diz que o poeta e a poesia caminham contrariamente a "nossa forma habitual de percepção, de pensamento, e de discurso" (1982, p. 46). Mas, de que forma concreta, em termos de construção lingüística, isto acontece no poema de Merwin? Scholes afirma que o poema de Merwin "viola expectativas" (1982, p. 46) nos três níveis apontados acima.[3] Em primeiro lugar, diz Scholes, o verso inicial parece introduzir o leitor a um clichê bastante familiar – "Your absence has gone through me / Sua ausência me atravessou" – que nos faz pensar, por exemplo, em "me apunhalou" (ou me feriu com algum outro instrumento pontiagudo, como a própria agulha, um punhal, ou uma faca). Mas o poema viola nossa expectativa ao se voltar não para a ponta da agulha que concretamente perfura, ou penetra, ou atravessa, mas para a sua outra extremidade – a extremidade que é atravessada pela linha: "Sua ausência me atravessou / *Como linha por uma agulha*". Scholes então conclui que, em oposição ao senso comum, que nos diz que a separação é algo doloroso – portanto, para exprimir tal idéia, esperamos por uma imagem que se concentre na dor –, o poema de Merwin centra a nossa atenção não na acuidade, agudeza, ou intensidade da dor, mas na ubiqüidade do sentimento de separação (1982, p. 47). Scholes também considera o senso que possuímos em termos espacial e visual, que nos diz que "uma pessoa não pode ser visualizada como um tipo de agulha que sai por aí, costurando coisas com uma linha que tem a cor da ausência". Para Scholes, não temos nem como saber que cor é esta (1982, p. 47).

Apesar de considerar a leitura de Scholes bastante pertinente, creio que ela suscita alguns desdobramentos. Pensando assim, teço a seguir

alguns comentários sobre a minha reação de leitora ao poema de Merwin, ao mesmo tempo em que tento dialogar com duas observações (ou talvez três) de Scholes a respeito do poema "Separation". Primeiro: a oposição referida entre a agudeza da dor da separação e a ubiqüidade do sentimento da separação é, a meu ver, apenas aparente; ou, talvez seja melhor dizer, o poema é introduzido com a idéia de intensidade da dor, mas logo a desloca, retardando-a, para falar de sua ubiqüidade. Mais que isto: o último verso do poema, "Tudo que eu faço é costurado com sua cor", mostra exatamente (e quão subitamente!) que a onipresença da dor é também profunda e aguda (para se costurar algo é preciso penetrar a agulha em algum tecido – pense-se na polissemia do termo *tecido* – de modo a atravessá-lo); não só isto: a dor é recorrente, uma ação que se repete. Alternam-se, portanto, acuidade e ubiqüidade, e, para tal, as duas extremidades da agulha são 'acionadas'. Segundo: Scholes associa o destinatário do poema (o "você") à agulha (ver acima); na verdade, o poema não diz "Você me atravessou", mas, "Sua ausência me atravessou"; ou seja, Merwin faz uso de um processo metonímico para dizer de uma ausência que se transforma não apenas em presença, mas em *onipresença*. É importante enfatizar que "sua ausência" encontra-se no mesmo nível paradigmático de "linha", ou "fio", o que gera uma relação de significado e de afinidade semântica entre estes termos. Disto decorre o seguinte (e este poderia ser nosso terceiro ponto): mesmo que não saibamos a cor da linha, como diz Scholes, sabemos que ela é da cor da ausência, o que significa dizer que a linha é da cor *do sentimento* provocado pela ausência. E que cor seria esta?

Jean Cohen, em seu livro *Estrutura da Linguagem Poética*, discute a dificuldade que as cores oferecem para se definirem os sentidos subjetivos que expressam. Diferentemente de uma palavra como "raposa", que pode ser decomposta em "animal" + "astuto", Cohen afirma que "no que concerne à cor (...), a definição só pode ser do tipo referencial, pela designação do objeto significado: 'Isto é azul'. Ou, então, temos que recorrer à definição tautológica: 'Azul é a cor de todos os objetos azuis'" (1978, p. 105). Em poesia, a utilização das cores como epíteto é responsável pela criação do que Cohen denomina *impertinência do segundo grau*, uma vez que a relação entre o epíteto cor e o termo a que se refere só pode ser compreendida subjetivamente, através dos nossos sentimentos. (Lembro-me, a propósito, da canção de Caetano Veloso

"Trem das Cores", em que há um verso que diz "Azul que é pura memória de algum lugar". Daí onde decorre a pergunta: o que há em "azul" que o liga à "memória"? Lembro-me também do título de um livro de Mário Quintana, *A Cor do Invisível*, de onde foi retirado "O poema", mencionado no início deste texto). Creio que tais observações sobre a subjetividade que permeia a simbologia das cores enriquecem ainda mais a leitura que possamos fazer da suposta "ausência" da cor no poema de Merwin: cada leitor(a) terá a possibilidade de imaginar qual será *a cor do sentimento* provocado pela ausência de alguém a quem (a exemplo do eu-lírico) esteve (ou está) ligado afetivamente.

Poesia: Interpretação e Tradução

Outros aspectos relevantes podem vir à tona quando consideramos as possibilidades de tradução do poema de Merwin para o português. Até agora, tenho comparado o poema original (em inglês) com uma versão que eu fiz e apresentei acima – uma versão, inclusive, que procura se aproximar, o mais literalmente possível, do poema original. Embora costumemos dizer, de modo geral, que traduzir é trair (ainda mais em se tratando de poesia), é necessário também considerar, a exemplo do que diz Alberto Manguel em sua *História da Leitura* (no capítulo em que trata do tradutor enquanto leitor), que "traduzir é o ato supremo de compreensão" (2002, p. 298). Referindo-se ao poeta Rilke, como tradutor, diz Manguel:

> Para [Rilke], o leitor que lê com o objetivo de traduzir empenha-se no 'procedimento mais puro' de perguntas e respostas pelo qual aquela noção mais esquiva, o significado literário, é recolhida. Recolhida, mas jamais tornada explícita, porque na alquimia particular desse tipo de leitura, o significado é transformado imediatamente em outro texto equivalente. E o significado do poeta progride de palavra em palavra, metamorfoseado de uma língua em outra. (2002, p. 298)

Esta progressão, ou transformação do significado do texto original não se dá apenas de uma língua para outra. Mesmo numa mesma língua, há formas diferentes de traduzir. Como disse, certa vez, um bispo de Londres: "se se fosse seguir o humor de cada homem, não haveria fim para as traduções" (Manguel, 2002, p. 303). No caso específico do poema de

Merwin – um poema que tem um vocabulário simples e uma linguagem que soa comum, familiar e direta –, poderíamos supor que o poema não apresentasse tantas formas variadas de tradução. No entanto, as possibilidades de tradução[4] que passo a expor a seguir revelam que o poema "Separation" intriga e instiga, e acabam tornando mais complexo o seu grau de poeticidade.

Possibilidade 1:

Sua ausência passou por mim
Como fio por agulha.
Tudo que eu faço alinhava-se com sua cor.

Possibilidade 2:

Sua ausência passou por mim
Como linha pela agulha.
Tudo que eu faço está pespontado com sua cor.

Possibilidade 3:

Tua ausência me atravessou
Como linha perpassando a agulha.
Tudo que faço fica alinhavado com essa cor.

Possibilidade 4:

Sua ausência caminha através de mim
Como linha através de uma agulha.
Tudo que eu faço é suturado com sua cor.

Possibilidade 5

Sua ausência passou por mim
Como linha por uma agulha.
Tudo que faço é bordado com sua cor.

Possibilidade 6

Sua ausência me traspassou
Que nem a linha traspassa a agulha.
Nada mais faço que não seja alinhavado com sua cor.

Possibilidade 7

Sua ausência me atravessou
Como linha através de uma agulha.
Tudo que faço é atado com sua cor.

Possibilidade 8

Sua ausência me atravessou
Como linha através da agulha.
Tudo que faço é ponteado com sua cor.

Tais possibilidades de tradução (e um estudo mais detalhado certamente revelaria outras) já mostram que o poema de Merwin, mesmo possuindo uma linguagem simples, não se constitui tão direto assim. (Que fique claro, desde já, que não tenho a pretensão de analisar todas as diferenças percebidas nas traduções apresentadas. Mas creio ser importante ao menos listar algumas dessas diferenças e refletir a respeito delas para depois me deter naquelas que considero mais significativas, na medida em que afetarão, de modo substancial, as nuances de sentido poético presentes no poema de Merwin):

1. No poema original, a expressão verbal "go through" aparece de forma elíptica no segundo verso: "Like thread through a needle" (em vez de "Like thread that *goes* through a needle); a maior parte das traduções manteve esta estrutura, enquanto duas (possibilidades 3 e 6) optaram por repetir o verbo (e não por usar simplesmente a preposição). A repetição da forma verbal, a meu ver, afeta o significado mais metafórico do poema: é que os dois primeiros versos (no original) falam de uma ação que é rápida, curta, pontual: a ausência / a linha que "passa(m) através de"; as ações são curtas, os versos são mais curtos. De modo contrário, o último verso centra-se numa ação que se prolonga – "Everything I do is stitched with its color" / "Tudo que eu faço é costurado com sua cor". Essa ação que se prolonga é ratificada pelo tamanho do verso, o mais longo dos três. Portanto, a repetição do verbo no segundo verso provoca uma redundância que acaba afetando este contraste entre ação longa e ação curta e a experiência emocional que tais ações engendram.

2. Um leitor optou por traduzir (possibilidade 3) "your absence" por "*tua* ausência", em vez de "*sua* ausência", como a grande maioria o fez. A diferença pode revelar uma marca lingüística do leitor (por exemplo, no sul do Brasil, o pronome "tua" é mais comum que "sua"); e pode indicar uma intenção de usar pronomes distintos para "your absence" ("tua/sua ausência") e "its color" ("sua cor"), eliminando, assim, a ambigüidade do português, ausente no inglês (ou seja, tanto "your" quanto "its" podem ser traduzidos como "sua"). No entanto, creio que traduzir "your absence" por "sua ausência", como constatamos na maioria das sugestões, constitui um elemento a mais no que diz respeito à poeticidade do poema: como já foi dito, o verso "Como linha por uma agulha" compara "ausência" e "linha". Portanto, "sua cor" se refere tanto à cor da linha quanto à cor da ausência. A ambigüidade causada pelos pronomes, na língua portuguesa, neste caso, é muito bem-vinda.

A sugestão 3 também mostra uma opção por traduzir "its color" por "essa cor", um modo de referência que, a meu ver, cria um distanciamento maior em relação ao objeto referido.

3. O terceiro verso do poema foi traduzido por um dos leitores como "Nada mais faço que não seja alinhavado com sua cor", ao invés de "Tudo que eu faço é...". Considerando-se que o último verso do poema fala da ubiqüidade do sentimento de separação, uma ubiqüidade que é garantida pelo recorrente movimento da agulha, creio que a opção por "Tudo que eu faço é ..." expressa de modo mais direto o exagero (ou ubiqüidade) presente em "tudo" e a certeza presente em "é". Além disto, a forma afirmativa (em vez da dupla negativa "nada/não") corrobora um sentido de ação/criação presente neste último verso, a ser explicitado mais adiante. A forma "Nada mais faço que não seja..." enfraquece estas possibilidades de sentido, inclusive porque o uso do subjuntivo diz de uma possibilidade, constituindo-se em algo mais distante ou remoto.

Ao observarmos as outras diferenças presentes nas traduções, percebemos de imediato que elas se concentram basicamente, e de modo significativo, nas expressões verbais "go through" e "is stitched", o que nos faz concluir que tais elementos são determinantes no que concerne à *poeticidade* de "Separação". Ao observarmos os significados que esses verbos possuem em língua inglesa, já ficam claras as possibilidades

variadas que um tradutor teria a seu dispor. No caso de "go through", há uma gama maior de possibilidades quando a expressão é usada como "phrasal verb" (o que não corresponde ao uso desse verbo no poema). Em "Separation", a expressão "go through" é usada no sentido de "passar por", "atravessar", tendo inclusive seu significado sugerido pela ação contida no símile do segundo verso, "Like thread through a needle". O significado de "stitch" também possui certa elasticidade em língua inglesa, indo do sentido mais geral, associado a "to sew", a sentidos como "knitting", and "put stitches in or on". As várias possibilidades de tradução apresentadas refletem tal elasticidade, mas também revelam, como é comum considerar, que traduzir é, acima de tudo, um ato interpretativo, determinado e influenciado não só por questões lingüísticas, mas por questões subjetivas. Ainda citando Alberto Manguel: "A tradução propõe uma espécie de universo paralelo, outro tempo e espaço no qual o texto revela outros significados extraordinários possíveis" (2002, p. 309).

De início, quando comparamos as propostas de tradução, fica claro que a possibilidade 4 é a que mais se distancia das outras. Tal distanciamento se justifica pelos seguintes aspectos: a tradução da expressão verbal "go through" por "caminhar através" é não só inesperada, como corrobora a idéia de ubiqüidade: "caminhar através de" expressa uma ação que se prolonga. Além disto, a forma verbal do primeiro verso colocada no presente (em vez de passado, como em todas as outras traduções, e como o poema original indica) também converge para a idéia de *onipresença* (antes, espacial, e agora, também temporal!). A escolha por "é suturada" para traduzir "is stitched" aciona, de forma definitiva, a dor causada pela ausência-presença. Mesmo sabendo que "suturar" pode implicar um sentido de cura, é a relação ferida-cura que sobressai quando consideramos o uso do termo "sutura". Sem falar que a "sutura" nem sempre consegue seu intento. Na verdade, cada vez que leio este verso, traduzido desta forma, sou induzida a lê-lo, "Tudo que eu faço é suturado com sua dor" (em vez de "cor"). Creio que a opção por "suturar" provoca exatamente isto – desnuda "cor" de quaisquer outros tons que não o da linha-ausência-dor.

E quanto às outras traduções? Primeiro, verificamos a coincidência de tradução (em termos do significado que os termos expressam) de "go through" por "atravessar" (3x)[5], traspassar (1x) e perpassar (1x); depois,

distanciando-se deste sentido, "go through" como "passar por" (3x). Segundo, em sentido contrário, a variedade de tradução de "is stitched" por "alinhavar" (3x), "costurar" (na minha versão), "pespontar" (1x), "bordar" (1x), "atar" (1x) e "pontear" (1x) – e as definições de tais termos já revelam uma diferença de significado entre eles. "Passar por", por exemplo, dilui a violência de "atravessar", "perpassar" e "traspassar", assim como "alinhavar", "pespontar", "bordar", "atar" e "pontear" sugerem outras nuanças de sentido para o termo geral, "costurar", gerando efeitos de significado distintos daqueles sugeridos até agora. Por exemplo, ainda na tentativa de compreender tais escolhas de tradução, traduzir "go through" por "passar por" torna bastante complexa a comparação metafórica entre "sua ausência" e "linha". É esperado que a linha apenas "passe por uma agulha", sem obstáculo algum, sem resistência alguma, naturalmente; afinal, a linha e a agulha foram feitas exatamente para isto. Mas como compreender tal ação quando se refere ao "passar de sua ausência por mim"? A comparação entre "sua ausência" e "linha" obviamente foi construída pelo poeta para sugerir tal aproximação semântica, pois, como sabemos, "a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra" (Lakoff & Johnson, 2002, pp. 47-8). No entanto, acredito que tal aproximação só acontece até certo ponto: como nos diz Marianne Boruch, em seu texto "On Metaphor", "a melhor metáfora não se submete à equação, senão com alguma rebeldia, deixando-se contradizer e encantar. (...) A metáfora inclui semelhança e diferença, 'o que é igual' co-habitando, não confortavelmente, com 'o que não é'" (1995, p. 127). Especificamente no poema de Merwin, fica claro que somos convidados a imaginar, por exemplo, que o eu-lírico é invadido por esta ausência e que não tem como resistir a ela, ou mesmo como (re)agir (aliás, a este respeito, é interessante notar que, em princípio, a linha é ativa e a agulha é passiva, assim como a ausência é ativa e o eu-lírico é passivo), mas não creio que uma ausência passa por alguém sem ruído, sem rumor, sem dor (de forma natural, como linha por uma agulha). Portanto, escolhas como "atravessar", "traspassar", "perpassar" e "caminhar através de" para traduzirem "go through" parecem se coadunar com a idéia de sofrimento e de dor que a ausência do outro provoca. No entanto, estas escolhas, creio eu, apagam a ambigüidade presente no poema original (com a expressão "go through") que, em certo sentido, "passar por" ainda preserva.

E quanto às outras possibilidades de tradução para "is stitched"? A opção que eu fiz por "costurar" deve-se ao fato de que "costurar" constitui o sentido mais geral, abarcando os demais, portanto *condensando* todos os outros sentidos, resguardando, deste modo, a ambigüidade e polissemia da expressão verbal "is stitched". Já "suturar", "alinhavar", "pespontar", "bordar", "atar" e "pontear" constituem sentidos mais específicos; como já comentamos a escolha de "suturar", a questão agora consiste em verificar de que forma a opção por estas outras traduções afeta os sentidos do poema de Merwin. Comecemos por "alinhavar", usado em três traduções, e "pespontar" e "pontear", com quem "alinhavar" partilha afinidade semântica.Tomando como base sentidos referenciais, estes verbos significam "costurar com pontos largos, graúdos"; mas enquanto "alinhavar" e "pontear" nos fazem pensar em "esboço" ou "rascunho", "pespontar" remete a "ornamento". No contexto do poema original e das traduções, o verso traduzido como "Tudo que eu faço é alinhavado com sua cor", ou "Tudo que eu faço é ponteado com sua cor", ou "Nada mais faço que não seja alinhavado com sua cor" nos faz pensar, por exemplo, na impossibilidade (ou incapacidade) do eu-lírico de realizar suas atividades de forma satisfatória, devido ao estado emocional precário em que se encontra (algo provocado pela separação e ausência do outro), levando-o a fazer tudo de modo alinhavado, precário. Quanto à opção por "Tudo que eu faço está pespontado com sua cor", talvez devamos compreender como algo do tipo "Tudo que eu faço está timbrado, ou marcado, ou posto em relevo, com sua cor".

Das possibilidades utilizadas para traduzir "is stitched", duas chamam a atenção por um certo distanciamento em relação ao sentido literal da expressão, constituindo-se, pois, em traduções mais livres: "bordar" e "atar" – inclusive porque a língua inglesa possui verbos específicos para tais ações, "to embroider" e "to tie", respectivamente. Comecemos por "atar": é o que mais se distancia do sentido de "stitch", distanciando-se também da relação linha-agulha (a ação de atar prescinde da agulha), não só esvaziando toda a carga poética que tal relação sugere, mas circunscrevendo o eu-lírico – como conseqüência da conotação do verbo "atar" – a uma situação de limite, de submissão, de contenção, de aprisionamento, próprios de determinadas separações. De modo contrário, a opção por "bordar" não só preserva a relação agulha-linha, mas a aciona agora numa perspectiva altamente eufórica, inclusive

fazendo-nos reler "Tudo que eu *faço*" não só no sentido de ação, mas de criação. A ubiqüidade do sentimento de separação ecoa, de modo inesperado, na ação/criação do eu-lírico diante da vida, neste momento específico marcado por uma separação. O par perfeito (agulha e linha) possibilita ao par desfeito (eu-lírico e você) não a negatividade, agressividade, ou estagnação geralmente advindas da separação, e quase sempre associadas a ela: o par agulha-linha lança luz a uma outra possibilidade de desfecho, mais positiva, porque transformada em atividade criativa e criadora (ao menos na perspectiva de um dos participantes do poema, exatamente a pessoa que fala).

Algo que certamente também interfere na leitura deste poema e determina seus múltiplos sentidos é, por exemplo, considerar o tipo de relação existente entre os dois seres envolvidos (o eu-lírico e seu destinatário) no poema: são namorados? um casal amoroso? são marido e mulher? são mãe/pai e filho/filha? são amigos? são irmãos? A abertura do poema possibilita qualquer destas relações. Outra coisa: como compreender a "separação" do título? Creio que, de imediato, tendemos a pensar em separação no sentido de "rompimento da união matrimonial", como diz o *Dicionário Aurélio*; no entanto, separação, em sentido geral, significa "afastamento", "distanciamento", "rompimento", algo que pode ser temporário e provocado por motivos diversos, desde uma viagem, mudança de cidade, até uma separação definitiva, como a provocada pela morte. O poema, neste sentido, também é bastante aberto e elástico. Aliás, é sempre bom lembrar: o poema de Merwin fala de uma ausência que preenche, que se transforma não só em presença, mas em onipresença, e de uma separação de seres cujos laços (ao menos, repito, para um dos envolvidos) continuam sendo atados, ou mantidos, com a ausência-presença do outro.

Na verdade, o presente exercício de leitura apenas ilustra que o poema de Merwin é tudo isto que tentamos discutir e demonstrar, e muito mais. A decisão por um ou outro sentido acabaria por empobrecer as nuanças de sentido diversas; a exemplo da cor, cuja tonalidade foi deixada invisível pelo poeta (a simples presença da palavra *cor* já constitui índice de algo positivo), deixemos também em aberto as várias possibilidades de leitura sugeridas. Que o leitor possa usufruir não só da multiplicidade de sentidos do poema original, mas também dos sentidos presentes nas traduções vislumbradas. Fiquemos, portanto, com a conclusão de Alberto Manguel sobre o processo de tradução:

> A tradução talvez seja uma impossibilidade, uma traição, uma fraude, uma invenção, uma mentira esperançosa – mas, no processo, torna o leitor um ouvinte melhor, mais sábio: com menos certezas, [mas] muito mais sensível (...). (2002, p. 309)

Referências Bibliográficas

BORGES, Jorge Luis. *Esse Ofício do Verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BORUCH, Marianne. *Poetry's Old Air*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. "Três Versões de um poema de Verlaine". In: *Seleta em Prosa e Verso*. Rio/Brasília: José Olympio, 1979.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. São Paulo: EDUC/Mercado das Letras, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NERUDA, Pablo. *O Coração Amarelo*. Porto Alegre: L & PM, 2004.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press, 1974.

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

QUINTANA, Mário. *A Cor do Invisível*. São Paulo: Editora Globo, 1989.

SCHOLES, Robert. *Semiotics and Interpretation*. New Haven & London: Yale University Press, 1982.

Notas

1 A tradução que sugiro difere um pouco da tradução dada no livro de Borges.

2 Tradução da autora.

3 A partir deste momento, tento fazer um resumo dos pontos centrais da leitura de Scholes.

4 Gostaria de expressar o meu agradecimento aos leitores-tradutores do poema: Antônio João Teixeira, Antonio Morais de Carvalho, João Batista de Brito, Juliano Loureiro Carvalho, Leonor Santos, Liane Schneider, Maria Lúcia Milléc, Michael e Selma Smith.

5 A indicação entre parênteses refere-se à quantidade de vezes em que o termo apareceu; por exemplo, a expressão '3x' significa três vezes.

OFÉLIA: ALGUMAS LEITURAS CRÍTICAS

Íldiko Tholt de Vasconcellos
UERJ

RESUMO: Ofélia, a personagem emblemática em *Hamlet* de William Shakespeare, permanece presente entre nós, atualizada por diferentes apropriações artísticas, sempre nos surpreendendo e encantando. Este artigo tem por objetivo revisar algumas das intrigantes críticas literárias, especialmente a feminista após a publicação do livro de Juliet Dusinberre em 1975, e apontar algumas das ciladas em se ler a personagem fora do contexto a que está ancorado.

PALAVRAS-CHAVE: Ofélia; crítica literária; feminista; algumas ciladas.

ABSTRACT: Ophelia, an emblematic character in *Hamlet* by William Shakespeare, is present amongst us at all times, updated by different artistic appropriations, always surprising and charming the readers. This article aims at revising some of the intriguing literary criticism, especially the feminist one after the publication of Juliet Dusinberre's book in 1975, and to point out some of the traps encountered when reading the character out of the context in which she is anchored.

KEYWORDS: Ophelia; literary criticism; feminist readings; some traps.

> A praga ataca os brotos da primavera antes mesmo
> que os botões floresçam; e na manhã orvalhada da
> existência os contágios fatais são constantes.
> (*Hamlet*, I iii 39-42)

A leitura da mulher e sua morte dependem diretamente da época em que são feitas. Com a publicação de Juliet Dusinberre, em 1975, do livro intitulado "Shakespeare e a natureza das mulheres", seguida da formação de sessões sobre Crítica Feminista de Shakespeare na Associação de Línguas Modernas, fica institucionalizada a crítica literária feminista a Shakespeare. Em sua introdução, Dusinberre aponta para o

fato do Renascimento na Inglaterra ter sido um período de grandes questionamentos de ortodoxias e, portanto, não admite que a questão das atitudes das mulheres tenha sido desconsiderada. Argumenta que a época do dramaturgo inglês, com o país já estabelecido como protestante, tinha uma ideologia que pregava novas atitudes para com as mulheres, além de incentivar sua educação, como foi o caso da rainha Elizabeth, das mulheres de Henrique VIII, especialmente Catarina de Aragão e Catarina Parr, notáveis por seu próprio preparo. Com evidências que Dusinberre busca entre as protagonistas das peças de Shakespeare, ela constrói a premissa de que as mulheres da época haviam lutado e ganhado a batalha pela igualdade com os homens. Segundo ela, o teatro de Shakespeare tem uma modernidade no tratamento de mulheres ao incentivar o público a condenar sentimentos como o contido na frase "Fragilidade, teu nome é mulher" (*Hamlet,* I ii) que será a destruição de Hamlet e Ofélia. A simpatia gerada pelo dramaturgo em seu público é explicada por ela como "uma energia cinética gerada entre autor, espectadores, texto e ação" (1996, p. 2, xxiii).

Contudo, a liberdade de consciência para as mulheres era ainda arrojada mesmo para a época. Polônio manda seu filho, Laertes, para a França para estudar e aprender com seus erros como se tornar honrado, mas sua filha, Ofélia, não deve confiar em seus sentimentos ou julgamentos; ele faz pouco de sua crença na sinceridade do amor de Hamlet:

Polônio: Ternura! Qual! Você fala como uma moça ingênua
Inconsciente do perigo em que se encontra
Você acredita nessas ternuras de que fala?

Ofélia: Senhor, ultimamente ele tem me dado muitas demonstrações de ternura.

Polônio: Por Deus; você está agindo como uma menina
Que ganha uma moeda falsa e acha que é dinheiro de verdade. (I iii)*

Também Laertes, seu irmão, a aconselha a ter medo pois, segundo ele, "é a melhor defesa". Toda a sua educação está baseada em confiar no julgamento alheio e colocar a castidade e a reputação acima da verdade e, como conseqüência, Ofélia trai Hamlet que, ao mandá-la para o convento, verbaliza sua opinião de que para manter sua moralidade intacta, Ofélia deve ser encarcerada, como uma forma de proteção.

Quando Cláudio lamenta a loucura dela – "E a pobre Ofélia, perdida de si própria e de sua razão" (IV v), a ironia é que ela nunca teve a oportunidade de exercer o poder de julgar por si mesma (Dusinberre, 1996, p. 94).

Elaine Showalter revela que a admiração por Shakespeare teve como resultado, no século XIX, na Grã- Bretanha, o uso de interpretações como base para a leitura da loucura e da feminilidade, tomando Ofélia como modelo. No entanto, um dos perigos de uma análise isolada de uma heroína de Shakespeare é a de se deturpar seu papel quando destacada da peça como um todo, do cânone shakespeariano e da cultura na qual está inserida, contaminando a análise com estereótipos de papéis sexuais da cultura em que a crítica é feita, ou seja, críticas feministas influenciadas por suas próprias batalhas dão às personagens femininas características impróprias (apud Vickers, 1993, p. 327).

No caso de Ofélia, é freqüente fazer-se uma leitura crítica dentro de uma cultura de dicotomia tradicional, na qual as mulheres sofrem as limitações do patriarcado como justificativa para suas fraquezas e de seu papel de vítimas num mundo dominado por homens. Tal abordagem pode tender a tornar a sociedade descrita por Shakespeare mais monolítica e opressiva do que era na realidade, minimizando a liberdade de ação individual das mulheres, promovendo uma ausência de equilíbrio, apoiada numa leitura sócio-histórica da sociedade patriarcal. Conseqüentemente, a seguinte pergunta se faz necessária: a caracterização de Ofélia em *Hamlet* é aquela da atitude da mulher na sociedade elizabetana, ou da atitude pessoal de Shakespeare? Deve-se tomá-la como base para uma análise crítica do papel da mulher na época? Seria a situação da mulher e as atitudes dos homens para com elas conseqüência da crença que, por natureza, e não pela cultura, as mulheres são diferentes? A julgar pelo corpo da obra shakespeariana, podemos afirmar que seu enfoque principal é o do relacionamento entre homens e mulheres como responsável, nas comédias, por uma boa sociedade e, na destruição da mesma, nas tragédias (Vickers, 1993, p. 331).

Não resta dúvida que a crítica feminista tem lançado mão da literatura para compor um relato histórico do papel da mulher numa sociedade masculina dita opressora. Com relação às tragédias, não apenas as de Shakespeare, pela própria definição do gênero, têm como objetivo principal uma dramatização da destruição, da perda e do desperdício.

Algumas leituras feministas ignoram tais características, enfatizam e generalizam os erros individuais dos personagens e os fazem características da sociedade shakespeariana, com atitudes que daí derivam, ou então, como marcas dos homens e mulheres da época. Vickers aponta a maioria da crítica feminista shakespeariana como inábil em fazer uma análise com um espírito de investigação aberto a conclusões não relacionadas a alvos políticos específicos como: comportamento masculino, patriarcalismo ou atitudes com relação a mulheres. Segue apontando que leitores que tomam a obra do grande dramaturgo inglês como um todo são capazes de ver que seus personagens, homens e mulheres, são maus ou bons por si só, não como resultado de uma estrutura social em que se inserem. Como evidência de que Shakespeare ironizava a tentativa de evitar responsabilidades, Vickers cita Edmund em *King Lear*:

> [...] como se fossemos vilões por necessidade, bobos por compulsão celeste, desonestos, ladrões, e traidores por predominância esférica, beberrões, mentirosos e adúlteros em obediência forçada pela influência planetária ... estupradores, duelistas e assassinos pela enorme força do patriarcado. (Vickers, 1993, p. 336)

Recentemente, há uma tendência na crítica feminista shakespeariana de se aceitar a premissa de personagens, masculinos ou femininos, terem sido construídos de acordo com o contexto cultural da época ou dada a necessidade do texto e, assim sendo, não devem ser lidos de acordo com uma ótica atual e nem devem ter sua complexidade, como seres humanos, simplificada ou reduzida a uma visão binária.

A prática de se equiparar patriarcado e misoginia, relacionada a Shakespeare, evidencia uma ignorância de seqüências coerentes de causa que explicam claramente as razões por trás da repulsa de certos personagens pelas mulheres. Com raríssimas exceções, a misoginia é apenas uma fase na vida dos personagens e bem fundamentada com aparentes provas de desamor. Este é o caso de Hamlet: o casamento apressado e incestuoso de sua mãe com seu tio, seguido da verificação de que Ofélia não é "honesta", são razões suficientes para justificar seu comportamento agressivo para com elas, talvez um tanto ou quanto exagerado, com generalizações levadas ao extremo que fomentam uma postura de misoginia satírica. T. S. Eliot considera que as reações

emocionais de Hamlet são desproporcionais aos fatos vivenciados por ele, mas não se trata de uma postura gratuita. Se tomarmos a obra shakespeariana como um todo verificamos que, tal como em *Hamlet*, esta repulsa por mulheres é resultado de um desequilíbrio mental momentâneo e não um estado permanente da psique (Vickers, 1993, p. 337-341). Assim podemos concluir que a misoginia não é freqüente em Shakespeare e, quando ocorre, é uma conseqüência da estrutura do enredo.

Linda Woodbridge, num estudo sobre a mulher de 1540 a 1620, afirma que havia mais defesa publicada a favor de mulheres do que ataque e provê inúmeros exemplos que mostram que as mulheres não eram uniformemente oprimidas, e sim tratadas com respeito, tinham status e poder e eram associadas ao amor, a co-participação e a qualidade de nutriz, podendo-se concluir que a sociedade patriarcal como inimiga das mulheres é uma construção anistórica moderna (apud Vickers,1993, p. 341). De acordo com Vickers, as críticas feministas ignoram tal fato para compor a imagem de uma sociedade elizabetana opressora, violenta e com ódio das mulheres (1993, p. 341). Assim, corre-se o risco de se fazer uma projeção das preocupações atuais para a época em que a peça foi escrita, reescrevendo-a com base no presente, versão que, dentro de pouco tempo, também pode estar obsoleta.

Um outro fator relevante a se considerar é que só se é possível justificar análises críticas baseadas no texto quando há uma compreensão do significado léxico, levando-se em conta um histórico da língua no momento em que a obra foi concebida, assim como uma contextualização específica no gênero em que foi escrito, além das convenções de época para a forma literária escolhida. Não se pode avaliar sentidos ignorando-se a lógica do enredo e tratar as personagens de acordo com os padrões contemporâneos.

No caso da dramaturgia, é imprescindível levar em consideração as convenções teatrais elizabetanas. O fato de personagens femininas serem representadas por atores não aponta necessariamente para uma conotação psicanalítica de travestismo e androginia, mas pode apenas decorrer de uma tradição de não haver atrizes nos palcos, sem nenhuma significação de insatisfação sexual com o destino biológico.

Dreher, numa leitura psicanalítica, considera Ofélia como uma jovem esquizofrênica com um pai autoritário que se recusa a reconhecer a autonomia de sua filha e, compreensivelmente, se torna louca (1986,

p. 12). Ao privilegiar a estrutura familiar, a autora ignora a dupla ação de Hamlet, que rejeita Ofélia e em seguida mata o pai dela.

Algumas vezes a crítica feminista desloca o enfoque ético para o familiar, assim minimizando, e algumas vezes até ignorando, condutas e comportamentos maldosos, tanto da parte de homens como de mulheres. Em seu mais recente livro intitulado *Femme fatale: woman's inhumanity to woman*, a feminista Phyllis Chesler busca demonstrar que o sexo frágil não é tão vítima e nem tão indefeso do machismo e do patriarcado como se imaginava. Para ela, as mulheres são maquiavélicas, tendo como alvo principal as próprias mulheres, não os homens (Chesler, 2002, p. 4). Pelos padrões da sociedade elizabetana, Gertrude cometeu incesto, o que bastaria para explicar a raiva de Hamlet; conseqüentemente, apesar de ser uma personagem digna de pena, não pode ser considerada inocente moralmente. Para Vickers, o interesse de Shakespeare nas tragédias são os seres humanos, suas situações, desejos e princípios que os guiam para ou contra os elementos destrutivos de seu comportamento (1993, p. 352).

Shakespeare lançou mão da poesia para expressar a paixão física que não podia reproduzir no palco. A feminilidade é tão forte que, quando negada, irrompe na morte, na loucura de Ofélia ou no sonambulismo alucinatório de Lady Macbeth. O ator é, nas mãos de Shakespeare, um instrumento que lhe confere maior liberdade para imaginar a mulher como entendesse, um exercício de caracterização verbal de feminilidade que ultrapassava os limites e as possibilidades físicas (Dusinberre, 1996, p. 231-271); logo, teria a mesma função que a máscara do teatro: desviando o olhar do espectador para a personagem e, assim, ajudando a clarear aspectos do tema e do enredo para uma maior universalidade.

No teatro elizabetano havia convenções muito rígidas para expressar feminilidade e sexualidade, algumas delas presentes em adaptações fílmicas de Ofélia. O branco das roupas (ainda que não haja nenhuma referência verbal a branco no texto, o que já deixa ver uma leitura influenciada pelo contexto) e algumas flores, simbolizando inocência, aparecem lado a lado com as flores selvagens e o cabelo solto, expressão de sexualidade e loucura. Esta, na época, era relacionada ao corpo feminino, diferente da "loucura" de Hamlet, sinônimo de intelectualidade. Elaine Showalter observa que Ofélia morre afogada porque em sua loucura ousou um comportamento que não era característico de uma jovem e honrada filha e teve o castigo justo, pela descoberta de sua identidade e sexualidade (Coyle, 1992, p. 117).

Segundo Dusinberre, a roupa torna-se uma forma de dissimulação teatral já que não mais corresponde à verdadeira natureza daquele que a veste e, ao lançar mão de rapazes para os papéis femininos, conferia à feminilidade uma permanência maior do que a aparência, ou seja, busto, apelo sexual, cabelos, truques femininos, uma feminilidade textual que buscava fazer com que a platéia acreditasse que a ficção representava uma mulher real. Tais recursos constituem uma subversão de gênero, uma instabilidade que era tratada como um papel a ser representado, mas que causava certa ameaça à ordem social juntamente com a caracterização de pessoas comuns travestidas como reis, rainhas e nobres numa sociedade estratificada e hierarquizada. Esse poder histriônico foi alvo de crítica, que apontava o perigo de uma promiscuidade entre ator e público e uma ruptura da hierarquia de gênero e status social (1996, p. 235-242).

Se levarmos em conta apenas algumas das interpretações e representações de Ofélia nos palcos, nas telas de pintura e de cinema, desde que a peça *Hamlet* estreou no palco elizabetano, veremos ora uma tímida virgem de grande sensibilidade, pequena e insípida criatura, ora uma esquizofrênica, erotômana, uma jovem apaixonada por seu próprio pai e/ou por seu irmão; ou, ainda, estaremos diante de uma suicida e vítima da sociedade (Coyle, 1992, p. 113-131). Também podemos fazer uma leitura de uma personagem aparentemente frágil, mas que, num diálogo entre diferentes artes e entre diferentes recortes de tempo, tem se mostrado eterna e forte.

É preciso destacar uma característica irrefutável desta criação de Shakespeare: o significado de Ofélia, ao longo dos séculos, não depende de Hamlet; está relacionado, isto sim, às atitudes em relação às mulheres e à loucura ao longo dos tempos, notadamente em decorrência das descobertas patológicas que, no século XVIII, envolvem a loucura exemplificada através da personagem. A iconografia de Ofélia revela uma personagem carregada de significados emblemáticos que desperta uma fascinação popular atestada em inúmeras telas de pintura e como personagem em ficção, conquanto apareça em apenas seis cenas da peça, considerando também sua presença enquanto corpo a ser enterrado no ato V cena i, quando subverte o texto de Hamlet. Mieke Bal lembra que o afogamento da personagem terá, não raro, configurações diversas, inéditas até, mas nunca autônomas, e sempre nos remeterá à narrativa verbal de Shakespeare, ou pré-texto (1991, p. 177-178).

A multiplicidade de re-criações da personagem em diferentes manifestações artísticas ao longo dos séculos, nos obriga a considerar os elementos de cada uma das diferentes narrativas, numa leitura mais abrangente na qual a personagem foi inserida pelos diferentes criadores, e não somente como um fato isolado sugerido pela aparência. Afinal, a legibilidade das diferentes Ofélias está vinculada às várias obras ou ao contexto em que foram produzidas. Estamos sempre relendo o que nosso olhar capta, a re-leitura de uma realidade subjetiva; ver é re-ler.

Referências Bibliográficas

BAL, Mieke. *Reading "Rembrandt"*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CHESLER, Phyllis. *Woman's inhumanity to woman*. New York: Thunder's Mouth Press, 2002.

COYLE, Martin. (Org.). *Hamlet*. London: Macmillan Press, 1992.

DREHER, Diane E. *Domination and defiance: fathers and daughters in Shakespeare*. Lexington: Hardcover Ed., 1986.

DUSINBERRE, Juliet. *Shakespeare and the nature of women*. 2nd Ed. New York: St. Martin's Press, Inc., 1996.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L & PM, 1995.

JENKINS, Harold Ed. *The Arden Shakespeare: Hamlet*. Surrey: Thomas Nelson & Sons Ltd, 1997.

SHOWALTER, Elaine. *Representing Ophelia: women, madness and the responsibilities of feminist criticism*. In: *New Casebooks: Hamlet*. Edited by Martin Coyle. London: Macmillan Press, 1992.

VICKERS, Brian. *Appropriating Shakespeare: contemporary critical quarrels*. New Haven: Yale University Press, 1993.

Nota

* As citações de *Hamlet* (William Shakespeare) foram extraídas da tradução de Millôr Fernandes (1995); as demais traduções de citações são de minha autoria.

O MERGULHO: VIRGINIA WOOLF E O LEITOR DESAMPARADO

Leonardo Mendes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT: Our students remain nineteenth-century readers. How can we introduce them to the hard pleasures of twentieth-century fiction? Instead of a plot with a beginning, middle and an end, organized in chapters which accumulate progressively and reach a conclusion which is the resolution of all conflicts, we have the modernist fragments, which seem to get nowhere, devoid of a controlling voice and chronological order – all the signs of an absence: the absence of God as omniscient narrator. Freud thought that life was a series of detours on the way to death (*Beyond the Pleasure Principle*), and advised that the best way to connect with life was in the acceptance of man's helplessness (*Civilization and its Discontents*). Man's helplessness begs the reader's helplessness. Our students need to learn helplessness in order to be effective readers in contemporary times. Having the study of Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway* (1925) as point of departure, this essay aims at investigating the challenges and difficulties of such apprenticeship.

KEYWORDS: Virginia Woolf; modernism; helplessness.

I

Já se vão quase cem anos, mas ler o romance *Mrs. Dalloway* (1925), de Virginia Woolf (1882-1941), permanece uma tarefa árdua. Todos os semestres, lendo e estudando a obra com meus alunos na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sou assaltado por ansiedades e reclamações típicas: páginas e páginas são lidas sem que se saiba o que está acontecendo, o embaralhamento dos tempos presente e passado deixa o leitor no escuro, a falta da divisão em capítulos desestimula a pausa desejada (e, nesse caso, necessária) na leitura, e o acúmulo incessante de descrições (ainda que belas) de estados de consciência e de

sensibilidade transforma o romance numa nuvem sem forma, pronta para escapar da vista. Despejados num momento qualquer de uma consciência em fluxo, os alunos constroem, por meio de inferências, a biografia dos personagens, sempre de forma gradual e provisória (Lodge, 1992). Trata-se de uma pesquisa laboriosa de silêncios e vestígios. A ansiedade e o desconforto iniciais de que falam os alunos têm origem numa experiência persistente de *desamparo*. O romance nos coloca um desafio, e peço aos alunos que o aceitem, com a promessa de uma recompensa ao final: o nascimento de um novo leitor, e, quem sabe, de um novo sujeito.

Podem-se medir as dificuldades da empreitada pelas imagens marinhas que funcionam como "metáforas simbólicas" no romance (Brower, 1986, p. 8).[1] O mar é a metáfora da inconstância e do risco. Por isso o aspecto líquido da narrativa exige do leitor uma espécie de concentração que impeça o romance de lhe escorrer pelas mãos e se esvair. Ao mesmo tempo, há que se ter coragem para entrar no mar de experiências que a leitura oferece. No romance, essa dinâmica se cristaliza na palavra *plunge*, sugerindo uma entrega de si a um elemento líquido instável que pode ser, para os personagens, o fluxo cruzado e permanente de suas consciências entre o passado e o presente, e para o leitor, a própria narrativa. Na cena de abertura, o ruído das dobradiças da porta no presente faz com que Clarissa se lembre de um dia de juventude quando escancarou as portas da sala e mergulhou nos jardins de Bourton – a casa de campo da família. Se no romance tradicional do século 19, a experiência de leitura, ainda que tivesse emoções fortes, era como um passeio de mãos dadas com um narrador paternal, no romance do século 20 ela é um mergulho solitário (Graff, 1979).

O objetivo desse estudo é mapear a experiência do encontro com esse desafio. Para dar nome à experiência de leitura que pretendo descrever, da psicanálise tomo o conceito de desamparo, e com a estética da recepção confirmo a noção de que a leitura é um ato de simbolização subjetiva no qual resistências, identificações, transferências e sentidos são negociados intensamente (Iser, 1980; Bleich, 1980). A resistência ao romance modernista é um mecanismo de defesa e de negação do desamparo. Para a maior parte dos alunos, um romance é uma narrativa realista que deve contar, com firmeza e segurança, uma história com princípio, meio e fim, divididas em capítulos que se organizam como acúmulo progressista, para chegar a um final que é fechamento como

resolução dos conflitos – tudo isso conduzido por um narrador onisciente que é autoridade moral e política inquestionável na apresentação do mundo diegético. A legitimidade dessa autoridade emana de sua natureza transcendental e impoluta, do fato de não ser deste mundo (Arendt, 2003). Sem um narrador divino que lhes diga como proceder, nossos alunos, por medo ou preguiça, podem desistir da leitura na soleira da porta do romance.

II

Embora não tenha sido objeto de um estudo específico, o estado de desamparo foi uma preocupação constante de Freud (Laplanche, 1992). A noção aparece em várias obras, e sendo uma "dimensão fundamental da vida psíquica", de muitas maneiras serve para definir o que é a condição humana para a psicanálise (Pereira, 1999, p. 127). O ponto de partida é a sugestão de Freud de que a prematuração do ser humano – o fato de que, ao contrário de outros animais, ele está "menos acabado" quando é jogado no mundo – o coloca numa situação de extrema dependência do outro (a mãe) para sobreviver. Tal condição intensifica a influência do mundo exterior real sobre ele (o que lhe aumenta os perigos), mas também promove a diferenciação inicial entre o ego e o id. Nesse contexto, o estado de desamparo é um fato biológico da espécie. O bebê humano é desamparado porque é prematuro, mas o importante é que essa condição não cessa com o fim da infância. Sempre que nos encontramos numa situação na qual dependemos de outrem para sobreviver ou para viver melhor, revivemos a prematuração e nos sentimos desamparados. Existe, portanto, um fator biológico – um "despreparo" do organismo humano (Costa, 2000, p. 26) – que define o homem como um ser em estado de desamparo. Daí a necessidade de ser amado "que acompanhará a criança pelo resto da vida" (Freud, 1976b, p. 179).

Se o estado de desamparo acompanha a criança pelo resto da vida, vemos que, de despreparo biológico, ele se transforma em estado subjetivo. O desdobramento aponta para a emergência de um eu – um ser de linguagem que sabe o que é se sentir desamparado. O desamparo é um estado afetivo de "falta ou carência" próprio aos organismos de fala, como os nossos (Costa, 2000, p. 27). Mas diante de que os sujeitos

se sentem desamparados? Nas teorias de Freud, aponta Jurandir Freire Costa, o desamparo é articulado a outros três conceitos: o eu, o sexo e a morte. O eu ou o ego seria o fenômeno "que experimenta o desamparo", diante da ameaça do sexo e da morte (Costa, 1998, p. 22). Mas o sexo como elemento causador de desamparo, como elemento ameaçador, só faz sentido no contexto vitoriano em que Freud começou suas pesquisas. Nas sociedades contemporâneas, a "regra é a aceitação dos impulsos sexuais, quaisquer que sejam, como desejos legítimos" (Costa, 2000, p. 29). Já o desamparo diante da consciência da morte é outra história. Para Freud, a consciência da morte causa desamparo porque não somos capazes de representá-la. No nosso inconsciente nunca morremos, e se imaginamos nossa morte, sempre estamos presentes como espectadores (Freud, 1974 & 2003). A angústia da aniquilação do eu é motivo de grande desamparo para nós.[2]

Quando indagados sobre a experiência do desamparo, os alunos falam da tristeza do fim de namoros, da separação de amigos de infância, do frio no estômago no primeiro dia de aula, e, animados pelas lembranças dos traumas da vida escolar, do medo das provas e seminários futuros dos cursos de literatura inglesa. O desamparo diante da morte ocasionalmente faz parte das experiências de alguns alunos, mas é sempre a morte de outrem (pais, irmãos ou parentes próximos), e nunca, como aponta Freud, a morte de si. Essa sensação de eternidade que todo ego nutre está na origem do que Freud chama de "sentimento oceânico" (Freud, 1961, p. 11). Trata-se da fonte verdadeira do sentimento religioso – uma experiência de comunhão com o cosmo. Para Freud, a origem da atitude religiosa está no sentimento de desamparo da criança. Saudoso da segurança paterna originária, o adulto nutre o sentimento oceânico. O anseio pelo pai que compreende nossas necessidades e pode nos salvar se manifesta de várias maneiras. Na literatura ele entroniza o narrador onisciente do romance realista. Nesse contexto, pode-se dizer que o romance realista tradicional nega o desamparo, e nossos alunos, habituados a ele, o negam também. Aceitar o desamparo significa livrar-se de todos os pais e abraçar a finitude. Se isso parece ambicioso demais, os alunos podem começar aceitando pelo menos uma morte: a do romance realista tradicional.

III

Em *Mrs. Dalloway*, Virginia Woolf mostra o que significa aceitar essa morte. Quase cem anos depois, o fato de que nossos alunos ainda têm dificuldade em processá-la é testemunho eloqüente da resistência ao desamparo e da lentidão com que se move a história dos hábitos culturais. Mas de tal forma Woolf via sua ficção como um trabalho sobre a morte, que, numa passagem conhecida de seu diário, chegou ao ponto de supor ser a palavra romance inadequada para descrevê-la; no seu lugar, pensou em *elegia* (Woolf, 1985b, p. 84). Lidos assim, os romances se transformam em "afirmações da natureza provisória das relações e realizações humanas" – são formas de luto (Friedman, 1995, p. 209). Para Virginia Woolf, o romance é o lugar que revela a morte (Miller, 1986). Mas a morte do romance realista é a manifestação literária de uma agonia mais vasta e profunda: a morte (ou crise) da modernidade (Berman, 1986; Bradbury, 2001; Calinescu, 1987; Touraine, 1999), e é verdadeiramente sobre essa que *Mrs. Dalloway* está falando. O evento é de dimensão épica, e as ruínas da Primeira Grande Guerra (1914-1818) são sua fotografia realista. Virginia Woolf e suas elegias dramatizam ficcionalmente essas experiências de morte. Os alunos precisam entender a gravidade e a extensão do evento para que possam entender a gravidade e a extensão da ruptura com os hábitos tradicionais de leitura que serão convidados a fazer.

O trauma é o paradigma crítico da morte da modernidade: "a perda repentina e inassimilável que resiste tanto à reconciliação quanto à interpretação" (Freedman, 2003, p. 5). Os romances de Virginia Woolf são narrativas sobre traumas, e por isso não ofertarão conclusões nem fechamentos. Os romances falam do que não sabem. As reflexões de Freud sobre a impossibilidade de representação da experiência da morte tomam corpo na mesma época. Em "Desilusão da guerra", de 1915, ele fala do choque abrupto que o desdém pelo sofrimento alheio e a tolerância à destruição causaram na Europa, anunciando o fim de "todos os empreendimentos e instituições internacionais" sobre os quais se fundara a modernidade (Freud, 1973, p. 314). Walter Benjamin associa a morte do narrador ao decréscimo de experiências comunicáveis que se intensifica a partir do fim da guerra. O estado de desamparo que invadiu a Europa se revela pelo silêncio de uma geração que voltou dos campos de batalha com nada para contar (Benjamin, 2000). Ciente da necessidade

de romper com as epistemologias de uma civilização que começava a morrer com a guerra, Virginia Woolf se pergunta: se a vida não narra mais, por que o romance deveria continuar a fazê-lo (Woolf, 1984a)? Por isso, o romance como elegia de Woolf oferece grande dificuldade. Ele é mais canção do que história. Nele, a imagem e o ritmo suplantam o enredo e o comentário como elementos arquitetônicos da obra (Mephan, 1986).

O desafio é desenvolver um sentido ousado e alerta de leitura. O conselho Virginia Woolf deu a si mesma quando se deparou pela primeira vez com os contos de Chekhov (1860-1904). O sentido de desorientação que os alunos experimentam nas vinte primeiras páginas de *Mrs. Dalloway* ela própria o experimentou ao ler os contos do autor russo. Trata-se de uma afinação (*tune*) incomum que exige um novo modelo de escuta. E explica, revelando uma perplexidade que é exatamente como aquela que os alunos experimentam durante a leitura de *Mrs. Dalloway* e *To the Lighthouse* (1927), seus dois romances mais diretamente ligados ao desamparo da guerra. Quando lemos literatura russa, ela diz, não sabemos onde estamos: "É com certeza dever do romancista nos informar se estamos num hotel, num apartamento, ou num quarto alugado. Mas ninguém se preocupa em nos explicar." Se continuamos lendo, entretanto, com o tempo nossa confusão diminui – "uma corda é lançada até nós" (Woolf, 1984b, p. 178). O leitor é um náufrago à espera do resgate. O estado de desamparo se confirma na descrição da experiência da leitura como um afogamento: "Lançado à crista das ondas e depois arremessado às pedras do fundo, é difícil para um leitor inglês se sentir à vontade" (Woolf, 1984b, p. 179). Em "Mr. Bennet and Mrs. Brown", seu mais importante ensaio anti-realista, Woolf pede ao leitor de seus romances a tolerância ao fracasso e ao inacabado que ela aprendera com os russos (Woolf, 2000).

As repetições e antecipações que tanto dificultam a leitura inscrevem o trauma do fracasso da modernidade na estrutura de *Mrs Dalloway*, que desse modo simula o medo do fim da civilização. O romance é assombrado não pelo passado, mas pelo futuro (Freedman, 2003). Septimus Smith, o neurótico de guerra que funciona como contraponto ou substituto de Clarissa Dalloway, está aprisionado na repetição traumática de seus sintomas. Quando o vemos pela primeira vez, encontramo-lo bloqueado pela multidão, incapaz de passar. Ele teme o futuro e a morte, e imagina que o mundo perdeu o sentido. Foi justamente

através de estudos de vítimas da neurose de guerra que Freud teorizou sobre um *além* que não se encaixava na economia do princípio do prazer. Em *Além do princípio do prazer* (1920) ele dá um salto ambicioso e fornece, a partir de suas observações sobre a repetição traumática, uma teoria sobre a narratividade da existência humana (Brooks, 1980). Ao invés de enfatizar traumas excepcionais, como os traumas de sobreviventes da guerra, Freud argumenta que a repetição aponta para um trauma que se localiza não num evento do passado, mas num evento do porvir – a própria morte do sujeito. A trajetória do sujeito é sempre um movimento em direção à morte, em direção ao trauma que ainda não ocorreu mas que está inscrito nas repetições e antecipações da existência, e também, por extensão, do romance modernista (Freedman, 2003). Não seria exagero dizer que, em *Mrs. Dalloway*, o trauma anunciado e antecipado é a morte da modernidade como idéia capaz de dar sentido à vida das pessoas.

Da mesma forma que a vida do sujeito se faz como desvios em direção à própria morte (Freud, 1976a), o romance de Virginia Woolf se organiza como anunciações do fim. O fim é o encontro com o não-narrável, com o que está além da representação, e não o adiamento ou o ocultamento da morte que o romance realista configura quando projeta um futuro sem conflitos para além do fim da história por meio de imagens integradoras, como as que vemos em festas e casamentos. A fé no progresso que anima o romance realista (e a modernidade hegemônica) se revela por essa projeção. As teorias de Freud sobre a pulsão de morte, por outro lado, são uma renúncia à possibilidade de progresso. Estar sujeito à pulsão de morte é regredir (e não progredir) a um estado original do ser. Freud incorpora uma lição da guerra à sua teoria sobre a economia da existência humana – a primeira grande guerra "reverteu a idéia de progresso" (Fussel, 1977, p. 22). No nível do enredo isso sugere um novo método de leitura: "a estrutura do romance é mais sintomática do que linear e solicita uma leitura retroativa, por meio do choque do fim" (Freedman, 2003, p. 23). Ler o romance de Virginia Woolf exige uma capacidade de tolerância ao não-saber, por longos períodos, até que num momento posterior se possa alcançar (ou não) uma compreensão retrospectiva do que foi narrado. Trata-se de um traço essencial do romance do início do século 20: "a perspectiva resulta do ponto em que os assuntos se encerraram; ela é um arranjo retrospectivo" (Hollington, 1998, p. 358).

No ensaio "Modern Fiction", Virginia Woolf descreveu a experiência da leitura retroativa como equivalente à adequação dos olhos ao crepúsculo. Aos poucos os olhos se acostumam com a pouca luz e "percebem a forma das coisas na sala" (Woolf, 1984a, p. 152). O leitor precisa tolerar a escuridão até que seus olhos se habituem a ela ou até que uma corda lhe seja lançada. A insegurança e o medo dos alunos são, portanto, compreensíveis. O professor de literatura deve ser solidário ao estado de desamparo que o romance lhes exige. A imagem do crepúsculo remete ao fechamento do dia, e, por extensão, ao fechamento da modernidade e/ou da civilização. É o crepúsculo das certezas e das filosofias do progresso. Indeciso e cheio de dúvidas, o romance de Virginia Woolf se vê obrigado a se deter na análise de várias perspectivas. No mesmo ensaio sobre a ficção moderna, rejeitou para si (e para todos os artistas de sua época) a possibilidade de alcançar um ponto de vista privilegiado. "Não escrevemos melhor", disse, "tudo que podemos fazer é continuar" (Woolf, 1984a, p. 146). O lugar do escritor modernista é o desamparo. Ele não está no alto de uma montanha de onde possa ver ou escrever melhor, mas no chão, no meio da multidão, parcialmente cego por causa da poeira. Não espanta que, no romance modernista, os acontecimentos sejam revelados gradualmente, e a partir de ângulos e perspectivas conflitantes. O entendimento e a reconstrução são sempre parciais (limitados e subjetivos) e estão "sempre em processo" (Friedman, 1995, p. 18).

O perspectivismo de *Mrs. Dalloway* se revela no trabalho de um narrador discretíssimo que só existe quando os personagens pensam. Na cena em que vários personagens contemplam um avião (Woolf, 1985a, p. 19-22), o narrador transita da consciência de um para outro, quase sempre sem nenhum aviso prévio para o leitor. Essas transições sugerem que as coisas concretas da realidade exterior unificam as consciências dos personagens. Mesmo que cada pessoa seja prisioneira de sua consciência e de sua reação particular aos objetos e eventos externos, essas consciências diversas se unificam pelo fato de que todas reagem, ainda que de maneira diversa, ao mesmo evento (Miller, 1970). O que embaralha o romance e dificulta a leitura é a recusa em hierarquizar essas reações. Poder-se-ia dizer que *Mrs. Dalloway* investiga várias reações ao evento crítico da morte da modernidade, mas principalmente duas: a de Clarissa e a de Septimus. São duas visões de Londres, da

guerra e do império britânico, mas seria um erro supor que elas sejam excludentes ou que o romance favoreça uma ou outra. O mergulho é sempre o mesmo e é sempre arriscado – um mergulho constrói e o outro destrói. A Londres luminosa de Clarissa é tão verdadeira quanto a Londres sombria de Septimus. O que elas têm em comum é a ronda da morte.

IV

Sempre que lemos, sugere Norman Holland, usamos a obra literária para simbolizar e finalmente replicar a nós mesmos. Atravessamos o texto e lhe damos sentido com os nossos padrões característicos de adaptação e desejo. Interagimos com a obra tornando-a parte de nossa economia psíquica e nos tornando parte dela (Holland, 1980). Todo leitor, diz o crítico, se relaciona com o texto por meio de um "tema de identidade". Partindo da premissa de que a identidade por princípio recria a si mesma, é seguro supor que toda leitura seja arbitrária e subjetiva. Cada aluno seria uma muralha egóica inexpugnável. Sobre os poemas, contos, romances e peças de teatro eles despejariam seus preconceitos, desejos e receios. Quando solicitados a fornecer uma explicação para uma interpretação, os alunos narcisicamente dizem que isso foi o que eles sentiram e que, afinal, todas as leituras são subjetivas. É claro que nem Norman Holland pararia aí. Na sala de aula, a reivindicação de legitimidade de uma interpretação pelo argumento da subjetividade é o estratagema do aluno resistente. O modelo de leitura de Holland é um pouco duro, mas é sensato que o professor de literatura tenha consciência do modo como somos capazes de ver a nós mesmos em tudo que olhamos. Na linguagem do crítico, o trabalho do professor consiste na busca de modos de "subornar os alunos à tranqüilidade" para que eles abaixem seus mecanismos de defesa (Holland, 1980, p. 125).

A palavra suborno é ambígua, e aponta para modos nem sempre convencionais de persuasão. Cabe ao professor descobrir como se faz isso no contexto específico de sua sala de aula, pois eles são tão variados quanto as formas de suborno. O que importa é atentar para a natureza relacional da experiência de leitura. Conceber a leitura como uma "transação literária", como faz Louise Rosenblatt, é uma forma de dar destaque às inter-relações entre o leitor e a obra como o lugar onde a experiência de leitura se constrói. A autora faz uma distinção entre *o*

texto, a seqüência de símbolos impressos, e *a obra literária*, que resulta da conjunção do leitor com o texto (Rosenblatt, 1976). As tentativas de suborno de Holland podem ser vistas como formas de convencimento ao aluno para que ele passe de um a outro. Rosenblatt reconhece que essa passagem pode ser difícil. Na organização de qualquer experiência literária específica, o que o aluno traz para a literatura é tão importante quanto o próprio texto. O "tema da identidade" de Holland se decompõe em vários sub-temas que incluem "o código religioso e moral do aluno", além de filosofias e crenças aprendidas em casa ou na comunidade de origem (Rosenblatt, 1976, p. 94). Todo professor de literatura sabe como o impacto de um texto pode ser embotado pelos alunos que se limitam a repetir seu estoque de respostas prontas. Em casos extremos, ocorre o que se convencionou chamar de *irrelevância mnemônica* – quando os alunos propõem interpretações que não têm evidência no texto (Richards, 1956).

Combater a irrelevância mnemônica e as reações triviais deve ser o objetivo de todo professor de literatura. Para que isso ocorra, ele deve ensinar ao aluno uma "capacidade para a flexibilidade" (Rosenblatt, 1976, p. 105). Ajudar o aluno a entender e avaliar suas ênfases pessoais é uma maneira de fazer isso. Todo julgamento de uma obra é precedido por uma série de eventos subjetivos, feitos, pensa David Bleich, de dois componentes básicos: *afeto* e *associação* (Bleich, 1975, p. 11). O afeto é uma emoção crua e espontânea, geralmente expressa em termos generalizantes como "amei" ou "fiquei com raiva daquele personagem". Quando começam a formar uma impressão de quem é Clarissa Dalloway, os alunos a consideram frívola, talvez um pouco esnobe. Miss Kilman é irritante e Rezia, a mulher italiana de Septimus, de dar pena. O que a estrutura complexa de *Mrs. Dalloway* aos poucos revela é que os personagens podem ser mais do que isso sem deixar de ser isso também. Tal revelação pode ser um incentivo para que o aluno encare a sua reação ao romance, também ela, como multifacetada e merecedora de uma análise mais detida. Na raiz de emoções definitivas como amor, ódio, ou – como é comum no caso de *Mrs. Dalloway* – tédio, estão analogias e associações inconscientes que não raro impedem o mergulho do aluno no romance e em si. Mas compreender esses processos a fundo pode ser uma tarefa que escapa à sala de aula de literatura.

Embora a ambição maior do professor de literatura seja romper com as formas instituídas de ler e de saber, o evento traumático que *Mrs. Dalloway* descreve raramente provoca uma crise pessoal no aluno. Aquele que lê o romance e participa das aulas absorve grande parte da novidade, mas não compreende completamente a extensão da crise epistemológica que tem diante de si. Essa dificuldade é compreensível porque o aprendizado da leitura desamparada exige, além de tempo, um auto-exame que a sala de aula inibe. Podemos esperar que o aluno prossiga em suas leituras e perceba, retrospectivamente, as dimensões do evento que o romance dramatiza, e como sua visão de mundo – suas formas de ler e de saber – estão vinculadas à civilização cujo naufrágio Virginia Woolf descreve. Para isso ele precisa ter a coragem de se entregar ao trabalho de analisar suas reações ao romance e de se colocar, também ele, na posição de náufrago. Quando pressionado a explicar e justificar suas reações, o aluno empaca no segundo ou terceiro por quê. Prosseguir seria revelar algo de si que ele reluta em tornar público. Se o professor insistir muito, ele pode transformar o interesse nas emoções do aluno numa ocasião para psicanalisá-lo na frente de seus colegas de turma. Alguns alunos às vezes estão dispostos a se submeter a esse escrutínio, mas existe sempre o risco de que essa exposição seja desconfortável e de que ela destrua o sentido de confiança mútua e de busca coletiva de conhecimento, que é o estofo das aulas de literatura que realmente funcionam (Bleich, 1975).

Na sala de aula, até onde se pode falar sobre a morte sem tornar o ambiente desconfortável? Pois em *Mrs. Dalloway*, Virginia Woolf está interessada em acomodar o entendimento de que as pessoas e as civilizações são mortais. O que se faz com esse dado? A pergunta é filosófica e pedagógica. Temas como infância, mãe, lar, nascimento e morte costumam promover uma gama de "reações mecânicas e reflexos afetivos" (Rosenblatt, 1976, p. 97), quase sempre inconscientes, nos alunos. É razoável supor que eles resistam aos debates sobre a morte do narrador ou da modernidade, pois assim resistem a pensar na própria morte. A resistência à idéia da mortalidade se articula muitas vezes por meio de crenças religiosas que costumam atravessar incólumes os cursos de Letras. O aluno que termina o curso de Letras sem ter colocado em crise o aspecto sagrado de qualquer escritura, seja ela a Bíblia ou Shakespeare, é um aluno com o qual nós falhamos. Ao mesmo tempo, como confrontar o discurso religioso, cada vez mais sectário e feroz, na sala de aula de literatura? Tais discursos são obstáculos ao aprendizado

da leitura desamparada e do romance modernista. Em *Mrs. Dalloway*, a Londres burguesa de Clarissa está sitiada pela morte que se faz penetra em sua festa, ao final. A princípio Clarissa toma a morte como inimiga, mas logo lhe encontra lugar e função na economia da festa e da existência. O desamparo do leitor, é claro, pressupõe o desamparo do sujeito.

V

Quando Virginia Woolf notou que, na literatura russa, ninguém se preocupava em explicar ao leitor o que estava acontecendo, ela apontou para uma ausência perturbadora. No ensaio "The Russian Point of View", Woolf diz que essa ausência é a do "romancista", mas esse desaparecimento era sinal de uma crise de autoridade em sentido amplo, ligada, é claro, à crise de civilização de que seus romances foram dramatizações. Woolf não se intimida com esse vazio e prefere imaginar as novas possibilidades de narrar e de saber que se inauguravam a partir da fuga inesperada do romancista. *Mrs. Dalloway* é uma dessas possibilidades. Era como se os escritores descobrissem a casa só para eles, sem a presença, ao mesmo tempo reconfortante e ameaçadora, de uma figura de autoridade para protegê-los e lhes dizer o que fazer, fosse ela o pai, o professor, o autor, o narrador, a tradição ou Deus. Quando retorna de sua ida ao florista na primeira parte do romance, Clarissa confessa sem alarde que nunca acreditou em Deus (p. 28). Em *Mrs. Dalloway*, a lista dos mortos da Primeira Guerra Mundial inclui, além de Evans (o amigo de Septimus) e o filho mais velho de Mrs. Foxcroft, o romancista/narrador, como notou Walter Benjamim – ou ainda o que a psicanálise chama de função paterna (Souki, 2001). Não havia mais quem dissesse aos leitores como se devia ler ou como devia ser o fim das histórias.

Hannah Arendt localizou nas décadas de 1910 e 1920 – justamente no alto modernismo – a primeira manifestação de "uma crise de autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda", que atravessou todo o século 20 (Arendt, 2003, p. 128). A "quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais" criou também espaço para o desenvolvimento de formas totalitárias de governo, como se pôde verificar com os regimes fascistas que se instalaram na Alemanha e na Itália no entre guerras. Se para Virginia Woolf, os impasses da modernidade e o declínio da autoridade tradicional eram uma ocasião

para se redefinir o romance como gênero – um romance que a partir de agora se via desobrigado a narrar –, para segmentos expressivos da população européia, a perda da autoridade era equivalente à perda "da permanência e da segurança do mundo" (Arendt, 2003, p. 132). A história do século 20 mostrou como um regime totalitário é capaz de acalmar os ânimos e aplacar o desamparo daqueles que aceitam servi-lo em troca de proteção e segurança. Arendt localiza na figura do carrasco nazista Adolf Karl Eichmann – cujo julgamento acompanhou em 1961 – a superficialidade dos burocratas que abriram mão da capacidade de discernimento. A obediência cega, a chamada "obediência de cadáver", é o que o burocrata oferta de bom grado a qualquer instância que o livre da tarefa árdua de lidar com a realidade e seus desamparos (Assy, 2001).

Dessa monta são os embates dos leitores com o romance de Virginia Woolf. Trata-se de decidir se há ou não quem nos diga como ler ou como deve ser o fim da história (ou ainda se a história precisa ter fim). Essa escolha tem implicações políticas, pedagógicas e pessoais. Submeter-se à autoridade de uma tradição pode ser reconfortante e poupa trabalho. Segundo Arendt, a autoridade que se perde a partir do início do século 20 é de origem platônica e durante muito tempo foi válida em todo o mundo ocidental (Arendt, 2003). Mas, a despeito de seu declínio, o platonismo continua vivo e passa bem. Ele aparece na sala de aula quando o aluno professa sua crença na Bíblia como depositária de verdades eternas, quando ele imagina que a existência humana é subalterna a uma existência mais verdadeira e perfeita que não é deste mundo, e quando ele se acomoda na noção de que existe um princípio fundador – seja ele Deus, a Natureza ou a Razão – de onde emana tudo o que existe e ao qual, portanto, nós devemos gratidão e obediência. Sempre que pergunto aos alunos se eles acreditam nessas coisas, é difícil encontrar um que diga não. A persistência de noções platônicas na sala de aula aponta para a manutenção de uma hierarquia – inscrita no paradigma – na qual o que manda e o que obedece reconhecem seus lugares como sendo naturais e legítimos (Arendt, 2003). O aprendizado da leitura desamparada – atender à intimação de Woolf para o mergulho no fluxo de consciência de um corpo mortal – pode vir a ser a primeira experiência de ruptura paradigmática para os alunos. Embora a ruptura seja uma ocorrência rara, ela deve ser o objetivo maior do professor de literatura.

Uma ruptura ocorre quando se abraça e se potencializa uma interrupção. As rupturas não precisam ser dramáticas nem retumbantes

para serem transformadoras. Em *Mrs. Dalloway*, as pequenas interrupções do quotidiano são oportunidades de explorar novas perspectivas. Quando volta de seu passeio ao florista, Clarissa descobre que seu marido fora convidado para almoçar com Lady Bruton, mas ela não. O incômodo que ela experimenta naquele momento não é um ciúme comum entre casais, mas a impressão mais perturbadora da passagem do tempo, da solidão e da velhice. Entre gestos prosaicos como reposicionar uma almofada no sofá e subir as escadas, Clarissa se lembra do dia de extrema felicidade, muitos anos antes, quando fora beijada por Sally Seton, antes de ser interrompida pela chegada de Peter. Pois é mais uma vez a chegada inesperada de Peter que a interrompe no presente, enquanto remendava o vestido que usaria na festa, à noite. Se a interrupção a princípio lhe parece um estraga-prazeres, tanto no passado quanto no presente, Clarissa logo compensa a frustração com a lembrança do quanto dependera da opinião de Peter e de como de fato estava feliz ao vê-lo depois de tantos anos. É claro que havia animosidade entre eles – afinal, ela preferira Richard Dalloway a ele –, mas Clarissa "reage mais a Peter do que à idéia que tinha sobre ele" (Ruotolo, 1986, p. 114).

Em Woolf, a capacidade para tolerar interrupções é sinônimo de um desejo sempre renovado de novas experiências (Ruotolo, 1986). Tolerar interrupções é também uma "capacidade para a flexibilidade", ou uma disponibilidade para ser subornado pelas exigências inesperadas do presente, ou ainda – e talvez mais importante – uma maneira de aceitar o desamparo e não se transformar no cadáver/leitor obediente de Arendt. O mergulho de Woolf solicita uma interrupção de hábitos arraigados de leitura e dos modos estabelecidos (platônicos) de ver e de saber. As interrupções são formas de romper com a repetição do mesmo, são modos de se abrir para a transitoriedade e para o que é perpetuamente inconcluso (Ruotolo, 1986). A dinâmica de abandono e renovação do processo é exemplificada pelos mergulhos de morte e de vida, encenados por Septimus e Clarissa. Por isso, o tema da festa, no final do romance, é tanto a morte quanto a ressurreição (Friedman, 1995). Ocasionalmente, na sala de aula, morre também um leitor platônico e dele nasce um leitor desamparado, mais apto para as leituras dos séculos 20 e 21.

Bibliografia

ARENDT, Hannah. O que é a autoridade? (1954) In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ASSY, Bethânia. Eichmann, banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de & BIGNOTTO, Newton (org). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BENJAMIN, Walter. The storyteller. In: McKEON, Michael (ed). *Theory of the novel*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BLEICH, David. Epistemological assumptions in the study of response. In: TOMPKINS, Jane (ed). *Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

_____. *Readings and feelings. An introduction to subjective criticism*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1975.

BRADBURY, Malcolm. *The modern British novel: 1878-2001*. London: Penguin, 2001.

BROWER, Reuben. Something central which permeated: *Mrs Dalloway*. In: BLOOM, Harold (ed). *Virginia Woolf. Modern critical views*. New York: Chelsea House Publishers, 1986.

BROOKS, Peter. Freud's masterplot. In: FELMAN, Shoshana (ed). *Literature and psychoanalysis. The question of reading: otherwise*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

CALINESCU, Matei. *Five faces of modernity*. Durham: Duke University Press, 1987.

COSTA, Jurandir Freire. O desamparo. *Cadernos de psicanálise do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro*. Ano 20, n. 12, 1998, p. 19-25.

_____. O mito psicanalítico do desamparo. *Ágora. Estudos em Teoria Psicanalítica*. Revista do Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ. Vol. III, n. 1, jan/jun de 2000.

FREEDMAN, Ariela. *Death, men, and modernism. Trauma and narrative in British Fiction from Hardy to Woolf.* New York: Routledge, 2003.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer* (1920). ESB, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

_____. *Civilization and its discontents* (1930). Trad. James Strachey. New York: W. W. Norton & Co., 1961.

_____. *Desilusão da guerra* (1915). ESB, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

_____. *Inibições, sintomas e ansiedade* (1926). ESB, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.

_____. *The Uncanny* (1919). Trad. David McLintok. London: Penguin Books, 2003.

_____. *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1915). ESB, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIEDMAN, Alan Warren. *Fictional death and the modernist enterprise.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

FUSSEL, Paul. *The Great War and modern memory.* Oxford: Oxford University Press, 1977.

GRAFF, Gerald. *Literature against itself. Literary ideas in modern society.* Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

HOLLAND, Norman. Unity Identity Text Self. In: TOMPKINS, Jane (ed). *Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

HOLLINGTON, Michael. Svevo, Joyce e o tempo modernista. In: BRADBURY, Malcolm & McFARLANE, James. *Modernismo: guia geral.* São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ISER, Wolfgang. *The act of reading: a theory of aesthetic response.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LODGE, David. *The art of fiction.* London: Penguin, 1992.

MEPHAN, John. Mourning and modernism. In: CLEMENTS, Patricia & GRUNDY, Isobel (ed). *Virginia Woolf: New critical essays.* London: Vision Press, 1986.

MILLER, J. Hillis. *Mrs. Dalloway: Repetition as the raising of the dead.* In: BLOOM, Harold (ed). *Virginia Woolf. Modern Critical Views.* New York: Chelsea House, 1986.

_____. Virginia Woolf's All Soul's Day: the omniscient narrator in *Mrs. Dalloway.* In: FRIEDMAN, Melvin & VICKERY, John B. *The shaken realist: essays in modern literature.* Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1970.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. *Pânico e desamparo.* São Paulo: Escuta, 1999.

RICHARDS, I. A. *Practical criticism: a study of literary judgement.* New York: Harvest Books, 1956.

RUOTOLO, Lucio P. *The interrupted moment: a view of Virginia Woolf's novels.* Stanford: Stanford University Press, 1986.

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In: MORAES, Eduardo Jardim de & BIGNOTTO, Newton (org). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade.* Petrópolis: Vozes, 1999.

WOOLF, Virginia. Modern Fiction. In: *The common reader.* New York: Harcourt, 1984a.

_____. Mr. Bennet and Mrs. Brown. In: McKEON, Michael (ed). *Theory of the novel: a historical approach.* Baltimore: The Johns Hopkins UP, 2000.

_____. *Mrs. Dalloway.* London: Panther Books, 1985a.

_____. The Russian point of view. In: *The common reader.* New York: Harcourt, 1984b.

_____. *A writer's diary.* London: Triad Grafton, 1985b.

Notas

1 Todas as traduções do inglês para o português são de minha autoria.

2 Por honestidade intelectual, há que se dizer que Jurandir Freire Costa desqualifica também a morte como fonte de um desamparo constitutivo do humano, argumentando que o medo da morte, assim como o medo do sexo, é uma emoção ocidental contingente. Feita a ressalva, o entendimento da historicidade da emoção do desamparo não quer dizer que "a realidade fenomenológica emocional designada por esse nome" não seja verdadeira, como aponta o próprio autor. Ver Costa, 2000, p. 36 e 44.

THE RESISTANCE TO OPPRESSION IN THE SHAPING OF IDENTITY: JAMAICA KINCAID'S AUTOBIOGRAPHICAL PROJECT

Mail Marques de Azevedo
Universidade Federal do Paraná

ABSTRACT: This paper examines Jamaica Kincaid's purportedly non-fictional works – *A Small Place* (1988), and her book of memoirs *My Brother* (1997) – as well as her novels – *Annie John* (1985), *Lucy* (1990) and *The Autobiography of My Mother* (1996) – for evidence of an autobiographical project that distances itself from the canonical form of autobiography, by substituting a collective I for the central subject of self-representation. Secondly, considering Kincaid's overt political concern, it analyzes her works as exemplary texts of resistance against colonialism.

KEYWORDS: Self-representation; Jamaica Kincaid; text of resistance.

RESUMO: Este trabalho examina as obras não ficcionais de Jamaica Kincaid – *A Small Place* (1988), seu livro de memórias *My Brother* (1997) – bem como seus romances – *Annie John* (1985), *Lucy* (1990) e *The Autobiography of My Mother* (1996) – em busca da evidência de um projeto autobiográfico que se afasta da forma canônica da autobiografia, ao substituir o sujeito central da auto-representação por um Eu coletivo. Considerando o evidente engajamento político de Kincaid, seus textos são analisados, ainda, como exemplos paradigmáticos de textos de resistência ao colonialismo.

PALAVRAS-CHAVE: Representação do "eu"; Jamaica Kincaid; texto de resistência.

Jamaica Kincaid's tempestuous spatial, temporal, and affective relationship with country, family and her native Caribbean culture has resulted both in the autobiographical character of her work and in its political concern. Writing from the metropolitan world of New York – she has been a U.S. resident since her late teens –, Kincaid returns in her

fictional works to the experiences of her childhood and growing up in the post-colonial world of Antigua conceptually categorized as *alienated majority*, i.e., the locus where various indigenous groups in contact have been displaced from their ancestral region and cut off from the access to their communities of origin. Throughout her work the author mourns the aftermath of the cruel experience that has turned millions of people – of whom she is just one – into "orphans: no motherland, no fatherland, no gods, no mounds of earth for holy ground, . . . and worst and most painful of all, no tongue" (Kincaid, 1988, p. 31).

Kincaid's acute sense of the debacle of her world indicates the relevance that issues of cultural identity will hold in her writing. Individual concerns, expressed by a first-person narrator in the absolute majority of her works, expand into the idea of a communal *I*, that voices mainly the revolt of the colonized subject against the suppression of a people's collective identity.

Thus, the purpose of this paper is twofold: 1) I examine both Kincaid's purportedly non-fictional works – *A Small Place* (1988), and her book of memoirs *My Brother* (1997) – as well as her novels – *Annie John* (1985), *Lucy* (1990), and *The Autobiography of My Mother* (1996) – for evidence of an autobiographical project that distances itself from the canonic form of autobiography, by substituting a collective *I* for the central subject of self-representation. Secondly, considering Kincaid's overt political concern, I analyze her texts as exemplary texts of resistance against British colonialism. Her vehement protest against the suppression of "motherland," "fatherland," "gods," and "tongue" represents the smoldering resentment of the colonized for having been instilled with a sense of inferiority based on race, in a process that denies all culture, history and value outside the colonizer's frame, in short, as Fanon describes it, "a systematic negation of the other person" (1967, p. 178-9).

The focus on "(one's) individual life, in particular the story of his personality" that defines the writing of autobiography, according to Philippe Lejeune (1973), acquires peculiar contours in Jamaica Kincaid's work. The autobiographical characteristics of her work as a whole, however, have not been a major consideration of critics, who have emphasized mostly its central mother-daughter conflict and its significance as a symbol for the broader colonizer-colonized, metropolis-colony dissension. Moira Ferguson's reference to Kincaid's *Annie John*,

A Small Place and *Lucy* as components of a "fictional/semi-autobiographical saga" (p. 51) illustrates such attitude: critics acknowledge her writings as a reworking of personal experiences, but do not make this aspect their predominant analytical approach.

In a contrary attitude, Leigh Gilmore, in her study of unconventional stories of self-representation, which deal with the subject's traumatic experiences, explores how these writers challenge the very boundaries of autobiography, by expanding the duration of their testimonies in time and by establishing continuous relationships with historical and familial issues. Thus, the intertwining of individual and collective representation in Kincaid's work, demonstrates, according to Gilmore, "the close relation between representing yourself and participating in a representative structure in which one may stand for many" (p. 19).

An obvious autobiographical project underlies Kincaid's work: at the end of *Annie John*, the sixteen-year old protagonist leaves Antigua, and in the ensuing novel, the same character now named Lucy seems to appear in New York, keeping the same traumatic relationship with her mother. The change of name runs parallel to the life of young Elaine Potter Richardson who also comes to the United States at sixteen and, in search of her own identity, changes her name to Jamaica – a link with their world of origin. Name as identification is of primary importance in autobiography. For Philippe Lejeune, it is the name of the author, on the cover of the book, that will establish the author-narrator-protagonist identification, that are all three, one and the same. This coincidence creates an "autobiographical pact" between author and reader: the first bound to tell the truth, whereas the latter should accept as truthful the autobiographer's report, regardless of its factual accuracy.

No such correspondence can be established in Kincaid's work, although the issue of naming is paramount: her fiction is peopled by characters whose family names, Potter and Richardson, refer to the author's actual name Elaine Potter Richardson; furthermore, the presence in all her novels of first-person narrator-protagonists who seem to share common experiences her name in *Annie John*, establishes links with the author's mother, Annie Richardson Drew, whose granddaughter was christened Annie after her - reflects the difficulties following Kincaid's exile from her native Antigua, brought about mainly by financial difficulties both in the fictional and in the real families, with the birth of three male children.

The surname Potter is common to the title-character in *Lucy* and to Kincaid, as is their desire for an independent identity, although only the author actually changes her given name. The protagonist in *Lucy* recalls that in her eagerness to invent herself (Kincaid, 1990, p. 134) she had tried to change the name Lucy that identified her for Enid, coincidentally repeating Annie John's choice of an alternative name, suggested by the latter's readings of the English novelist Enid Blyton, a popular British writer of children's stories, whose ethnocentric texts aroused severe objections to her racist characterizations (Ferguson, p. 130). Furthermore, in the familial scene of both characters, Enid is the name of "one of the many women my father had loved, had never married, but with whom he had had children" (Kincaid, 1985, p. 15) and who had tried to use *obeah* against the protagonists in both *Annie John* and *Lucy*. These attempts meet with the reaction of the surrounding community of women: "My mother used to bathe me in water in which the leaves and flowers of these plants [provided by an old wise woman] had been boiled; this bath was to protect me from evil spirits" (Kincaid, 1990, p. 124).

The issue of naming is still paramount in *The Autobiography of My Mother*, published in 1996, a novel that adds sharp emphasis to the free manipulation of the limits between autobiography and fiction in Kincaid's work. The title is spoken, we might presume, in Kincaid's autobiographically constructed voice, and the author has intimated that the book is autobiographical in ideas but not in situation (Bernard, 2002, p. 121). Besides the choice of names that refer objectively to Kincaid's maternal family, parallels can be ascertained between the story and the author's familial tradition. In the development of her fictional familial saga, furthermore, episodes in the plot of *The Autobiography* are either mentioned or recurrent in both *Annie John* and *Lucy*. The story is told by a female narrator whose mother has died in childbirth, and who obsessively tries to piece together a portrait of the woman she has never seen trying to find herself within this picture: "And this realization of loss and gain made me look backward and forward: at my beginning was this woman whose face I had never seen, but at my end was nothing, no one between me and the black room of the world" (Kincaid, 1997a, p. 3).

In this search for identity, the narrating voice muses about her name:

> "My name is Xuela Claudette Desvarieux." This was my mother´s name, but I cannot say it was her real name, for in a life like hers, as in mine, what is a real name? My own name is her name, Xuela Claudette, and in the place of the Desvarieux is Richardson, which is my father's name; but who are these people Claudette, Desvarieux, and Richardson? (Kincaid, 1997a, p. 79)

The character's attempt to use name as "the gateway to who you really were" echoes Annie John's declaration "My name is Annie John", the first words that come into her mind on her last morning in Antigua. Annie's exile is an affirmation of identity that follows a period of nearly comatose illness, when she is totally dependent on her parents. Her affirmation of personhood symbolizes a rebirth, regardless of how painful separation from country and family might be. The struggle for identity and freedom reaches its apex in *Lucy*, whose protagonist finally achieves to sever bonds with her roots and to conquer the right of being "alone in the world". Paradoxically her triumph breaks down at the sight of her full name: Lucy Josephine Potter, written at the top of the first page of her new diary, followed by the expression of her thoughts: "I wish I could love someone so much that I would die from it", when she dissolves in tears that blur the words on the page (Kincaid, 1990 p. 163-4). The difficulties in the choice of a new name can be taken as a parallel to the obstacles that the colonial subject must overcome in their quest for identity. It is equally evident that both in her life and her writing, Kincaid takes naming as an occasion for experimentation.

The extent of Kincaid's reconfiguration of the autobiographical genre, or better saying, of the autobiographical mode, can be gauged by her choice of the title The *Autobiography of My Mother* and of a narrative voice that recalls past events – which she may or may not have witnessed – in an uninterrupted monologue that encompasses all the other voices in the text. Xuela, who would represent Kincaid's fictional mother, begins her story with references to the death of her own mother. As a corollary, Xuela's refusal to become a mother presupposes the negation of Kincaid's very existence in the "real world". This adds a new perspective to the obvious correspondences between Kincaid's oeuvre and her reality. It is not of primary importance to set these correspondences, though, since it is our argument that Kincaid's project surpasses the limits of truth telling in autobiography as a criterion of judgment. The author's commentaries on the possible real referent to her texts reinforce her conception of what it means to tell the truth: "The events are true to me. They may not

be true to others." By proposing a narrative that challenges historical truth, she emphasizes self-representation as a construct: "Writing exactly what had happened has limited value for me. To say exactly what happened is less than what I knew had happened (Apud Bernard, p. 122). In fact, it is in the clear intertextuality of Kincaid's body of work that her self-representational project becomes more evident. If we examine the chronology of Kincaid's work, this continuity comes to the fore. Issues suggested in her first work *At the Bottom of the River* (1983), her intensely lyrical collection of short texts, reappear in *Annie John* (1985), explode in vehemence in *A Small Place* (1988) and furnish material for re-development in *Lucy* (1990) and *The Autobiography of My Mother* (1996). Her book of memoirs *My Brother* (1997b) may be said to put finishing touches to some matters.

Kincaid's first published work, *At the Bottom of the River*, introduces the first-person narrator/protagonist and her conflicts with the overpowering presence of a domineering mother who sets down rules, chastises improper behavior, gives advice, and imposes restraint on the girl's freedom:

> ... this is how you grow okra – far from the house, because okra tree harbors red ants; when you are growing dasheen. Make sure it gets plenty of water or else it makes your throat itch when you are eating it; this is how you sweep a corner; this is how you sweep a whole house; this is how you sweep a yard; this is how you smile to someone you don't like too much; this is how you smile to someone you don't like at all; this is how you set a table for tea; this is how you set a table for lunch; this is how you set a table for breakfast; this is how to behave in the presence of men who don't know you very well, and this way they won't recognize immediately the slut I have warned you against becoming; be sure to wash every day, even if it is with your own spit; don't squat down to play marbles – you are not a boy, you know; don't pick people's flowers – you might catch something; don't throw stones at blackbirds, because it might not be a blackbird at all; ...this is how to make a good medicine for a cold; this is how to throw away a child before it even becomes a child; ...this is how to bully a man; this is how a man bullies you; this is how to love a man, and if this doesn't work there are other ways, and if they don't work don't feel too bad about giving up. (Kincaid, 1992, p. 4-5)

The mocking tone of the monologue that exposes the rebellion of the protagonist against the litany of orders and indictments sets the character of the narrative voice that will be heard again in *Annie John*, *Lucy* and *The Autobiography of My Mother*. The protagonist's passionate outburst in the first story in the book, "Girl," contains in embryo the issues that form the gist of our analysis: the striving for individual identity against the odds of domination, be it the imposition of rules in the domestic scene or, in broader terms, in the colonizer-colonized political context. Mockery of an authority that attempts to impose restrictions on sexual behavior underlies the ampler imperialist attempt to enslave the bodies of the colonized. Thus, Annie John's budding sexuality is the target of her enraged mother, who accuses her daughter of having behaved like a slut in an occasional encounter with some boys:

> The word "slut" (in patois) was repeated over and over, until suddenly I felt as if I were drowning in a well but instead of the well being filled with water it was filled with the word "slut," and it was pouring in through my eyes, my ears, my nostrils, my mouth. (Kincaid, 1985, p. 102)

The seeming irrationality of the mother's charges draws a violent response from Annie who, "as if to save herself," turns to her mother and says, "Well, like father like son, like mother, like daughter" (Kincaid, 1985, p. 102). This is the climactic point of the severance process related by the narrator/protagonist from the beginning of the book. In the sequence, after a period of severe illness, Annie leaves for her exile in England.

Paradoxically, in *Annie John* it is the mother who initiates the severance process: the idyllic mother-daughter relationship is broken in a series of trivial events that nevertheless seem intolerable to the daughter. Thus, Annie is devastated - upon turning twelve – by the mother's refusal to have dresses cut from the same cloth to both of them, as was their custom: "To say that I felt the earth swept away from under me would not be going too far. It wasn't just what she said, it was the way she said. No accompanying little laugh. No bending over and kissing my little wet forehead". The difference in clothes signals a profound shift in identity both physical and emotional for which Annie is not ready. Thus she sees with alarm the signs of puberty on her body and wishes she

could stop growing: "I thought of begging my mother to ask my father if he could build for me a set of clamps into which I could screw myself at night before I went to sleep and which would surely cut back on my growing" (Kincaid, 1985, p. 26-27).

It is possible to observe that Annie's deep suffering caused by what she judges to be her mother's rejection is not an exclusively external imposition – it is not so much what she misses but what she hates. Annie sees her mother as a manipulative tyrant – she characterizes her as a crocodile at one point – who imposes strict norms of behavior compatible with someone "on the verge of becoming a young lady" (Kincaid, 1985, p. 26). The initial pre-oedipal mother-daughter relationship is marked by Annie's obsessive adoration of her mother, whom she sees as a paragon of virtues and physical beauty - "Her nose was the shape of a flower on the brink of opening. Her mouth such a beautiful mouth I could have looked at it forever (Kincaid, 1985, p. 19) – and who dedicates her life to caring for her little girl. Their long hours together include the delving into a trunk containing things that had belonged to Annie "starting from just before I was born" (Kincaid, 1985, p. 26), accompanied by the stories of each item. The role of the mother in the recovery of the past and her influence on the writing of Annie's memoirs occurs also in the development of Jamaica Kincaid's work. The author affirms to an interviewer, "Clearly, the way I became a writer was that my mother wrote my life for me and told it to me" (Perry, p. 134). To another interviewer, Frank Birbalsingh, Kincaid admits that her development as a writer had very much to do with her personal psychology, and that scenes in her novel Annie John – such as the burning of the young protagonist's books by the enraged mother – parallel personal experiences of the future writer who used to shirk her chores when immersed in the reading of a good story (p. 144).

It is the physical aspect of her passage into adolescence the main point of contention between Annie and her mother, who in her anxiety to preserve her daughter's chastity reproduces the stereotypical attitude of the colonizer towards women's sexuality, trying to dominate through rigid education the excesses of the tropics. Both Annie John's and Lucy's conceptions of the body, both their own and the bodies of others, have to do with colonial domination and sexuality. The breaking away from the mother's domination operates initially at the physical level. Annie is

able to find some pleasure in her "so recently much-hated body" which became a plus as she excelled at games and was named captain of a volleyball team.

In her relationship with an American young man in *Lucy*, the protagonist is aware she is merely seeking for physical pleasure with no thoughts of a bonding relationship, like the one she used to have with her mother: "I was only half a year free of some almost unbreakable bonds, and it was not in my heart to make new ones" (Kincaid, 1990, p.71). At nineteen and working as an au-pair for a middle class American family, Lucy continues Annie John's rebellious search for her own self, so as to avoid being made into an echo of her own mother: "I didn't know why, but I felt that I would rather be dead than become just an echo of someone" (Kincaid, 1990, p. 36). In *Lucy*, as well as in *Annie John*, the protagonist lives a moment of identification following a confrontation with the mother. It occurs when Lucy presses her mother to tell her why she had been named Lucy: "'I named you after Satan himself. Lucy, short for Lucifer. What a botheration from the moment you were conceived'". Lucy's feelings evoke Annie's response to her "like mother, like daughter" confrontation, itself a scene about naming and identity. But the scene ends differently. Lucy does not fall ill; instead she becomes aware of her own identity: "I was transformed from failure to triumph," she insists. "It was the moment I knew who I was . . . whenever I saw my name I always reached out to give it a strong embrace" (Kincaid, 1990, p. 152-53). Lucy thus articulates a form of post-colonial resistance, through the affirmation of an independent identity that she has reached against powerful odds.

The same system of British education that erased and colonized indigenous history also attempted to erase female sexuality and to control the female body; the mother is merely the innocent herald of Victorian hypocritical propriety – the echoes of the mother's voice in the short story "Girl", "this is how to make a good medicine for a cold; this is how to throw away a child before it even becomes a child" resound throughout the ensuing novels. Thus under the pretext of strengthening the womb, the mother had initiated her young daughter into the secrets of the herbs that would bring on a reluctant missed period, though both mother and daughter pretend to ignore that a weak womb was not the cause of a missed period. "She knew that I knew, but we presented to each other a

face of innocence and politeness and even went so far as to curtsy to each other at the end" (Kincaid, 1990, p. 70). Motherless Xuela, in *The Autobiography*, resorts to the wisdom of an elderly woman "to throw away a child". Paradoxically, the refusal of Xuela – who would represent Kincaid's fictional mother – to become a mother presupposes the negation of Kincaid's very existence in the "real world".

The implicit resistance to oppression in the issues of naming and of female sexuality examined so far becomes more evident in the characters' engagement with the history of their country, as recounted from the perspective of the dominators. Annie's rebellion against the effects of colonization although more subtle in comparison to her indictment of her mother's tyranny, is nevertheless observable. In her history classes she writes under the picture of a humiliated Columbus, who returns to Spain in disgrace: "So the great man cannot just get up and go", the exact words Annie's mother had used to refer to the physical decay of her own father, Annie's grandfather, himself a domineering tyrant. Domestic tyranny and political oppression are thus overtly related. As punishment, Annie is removed as class prefect and set the task of copying Books I and II of *Paradise Lost*, – which means an immersion in Western culture. The cold resentment of the colonized for having been instilled with a sense of inferiority based on race is apparent in the narrator's memories:

> Sometimes, what with our teachers and our books it was hard for us to tell on which side we really now belonged – with the masters or the slaves – for it was all history, it was all in the past and everybody behaved differently now; all of us celebrated Queen Victoria's birthday, even though she had been dead a long time. But we, the descendants of the slaves, knew quite well what had really happened, and I was sure that if our ancestors had gone from Africa do Europe and come upon people living there, they would have taken a proper interest in the Europeans on first seeing them, and said, "How nice," and then gone home to tell their friends about it. (Kincaid, 1985, p. 76)

The narrator's political consciousness is still at an embryonic state, but the hints of outrage at colonial oppression will become explicit in *A Small Place*, Jamaica Kincaid's angry tirade against the neo-colonial tourist industry and a simultaneous commentary on the ruinous effects

of colonial and post-colonial projects in Antigua. The subject is again Queen Victoria's birthday.

> We were taught the names of the Kings of England. In Antigua, the twenty-fourth of May was a holiday – Queen Victoria's official birthday. We didn't say to ourselves, Hasn't this extremely unappealing person been dead for years and years? (Kincaid, 1988, p. 30)

Antiguans were merely glad for a holiday, adds the narrative voice who goes on to recount a dinner-table exchange with an Englishman - "one of those smart people who . . . since the demise of the empire, have (been) sitting on the rubbish heap of history" – about Queen Victoria's presence in the lives of schoolchildren. Her birthday is celebrated in Antigua, the day of her death marked in England. "At least you know she died," is the closing commentary.

The opening and closing sentences that bracket the reporting of the conversation both open the question of the generic definition of the text, that has been published as autobiography, politics, history, and sociology, and enhance its quality of protest. Considering the emphasis on the factual and historical content, the introductory remark "Once, at dinner (this happened in my present life) . . ." can be surely attributed to the author, which would grant the narrative voice the authority of authorship. The concluding commentary, "So that was England to us – Queen Victoria and the glorious day of her coming into the world, a beautiful place, a blessed place, a living and blessed thing, not the ugly, piggish individuals we met" (Kincaid, 1988, p. 31) is vituperative.

However, as Alison Donnel aptly remarks, it is possible to perceive an indeterminacy of meaning in the narrative voice, "crucially linked to the undecidability about where this voice is speaking from, and for whom" (p. 42). The narrative voice that addresses tourists in the opening of the text sounds "child-like" and pretensely naive: "If you go to Antigua as a tourist, this is what you will see" . . . "You are a tourist and you have not yet seen a school in Antigua, you have yet seen the hospital in Antigua, you have not yet seen a public monument in Antigua" (Kincaid, 1988, p. 3). The variety of voices subsumed under the first-person plural "we" addressing equally diverse recipients as "you" adds an important clue for the identification of Kincaid's project of expansive self-representation. The British colonizer is the obvious target of Kincaid's

bitterness in her image of enslaved Antiguan bodies sitting silently in the town's library "like communicants at an altar, taking in, again and again, the fairy tale of how we met you, your right to do the things you did" (Kincaid, 1988, p. 42). The humiliation of the colonized is again expressed in Kincaid's later work *The Autobiography of My Mother* where the narrator identifies behind the "history of peoples that I would never meet . . . a malicious intent: to make me feel humiliated, humbled, small" (Kincaid, 1997a, p. 59).

The explicit condemnation of the tourist industry and of tourists' myopic vision is implicit in Kincaid's fiction. Watching a cruise ship with wealthy passengers go by, in the company of her friend the Red Girl, Annie John fantasizes that they throw them confusing signs and crash the ship. Lucy feels "ashamed to come from a place where the only thing to be said about it was 'I had fun while I was there'" (Kincaid, 1990, p. 65). The people she meets at parties who "had somehow all been to the islands" remind her of mannequins in clothes catalogues. Such apparently minor incidents represent the tip of a mass of repressed feelings that come to the surface in *A Small Place,* where tourists represent new colonists, brash cultural invaders that do not understand indigenous traditions and custom, depicted as "an ugly, empty thing, a stupid thing, a piece of rubbish" (Kincaid, 1988, p.17). Resistance to British colonialism therefore, becomes explicit in Kincaid's non-fiction, especially in the issue of the colonizers' systematic treatment of indigenous populations as racially inferior, illustrated by the behavior of the Irish teacher who told "these girls over and over again to stop behaving as if they were monkeys just out of trees"; or of the Czechoslovakian refugee doctor who wouldn't touch a sick child that had not been thoroughly checked by his wife for cleanliness; or of the exclusive Mill Reef Club's members, where Blacks were only admitted as servants:

> Our perception of this Antigua – the perception we had of this place ruled by these bad-minded people – was not a political perception. The English were ill-mannered, not racists; the school headmistress was especially ill-mannered, not a racist; the doctor was crazy – he didn't even speak English properly, and he came from a strangely named place, he also was not a racist; the people at the Mill Reef Club were puzzling (why go and live in a place populated mostly by people you cannot stand), not racists. (Kincaid, 1988, p. 34)

Kincaid's rage suggested by the mother-daughter relationship becomes political with the publication of *A Small Place*, but it grows in violence and assertiveness in her later works, as argued above. Lucy's insurrection against maternal authority as synonymous with colonialism becomes more pointed against Mariah, the young upper-middle class American to whom she works as an au pair, and who functions as a surrogate mother in the narrative. The older woman's attempts to win her affection often meet with indifference or even revolt, since besides representing substitute mother-authority, she stands in the uncomfortable position of a new colonialist. When Mariah calls her attention to the sweet smell of freshly ploughed fields, Lucy replies, "Well, thank God I didn't have to do that" and wonders whether Mariah had understood what she meant, "for in that statement (she) meant many different things" (Kincaid, 1990, p. 33). Colonialists like tourists are reproached for their inability to comprehend the implications of growing up in a British "dominion", according to Ferguson "a code word and not-so-subtle euphemism for hegemony over land-peasant ancestors" (p. 58).

Lucy's search for her identity outside the mother-daughter relationship can be, therefore, equated to the severance of every former tie with domination, political or otherwise, even if it means removing herself physically from any contact with her family. She leaves letters from home unopened until an acquaintance from Antigua, Maude Quick, is sent with the news of the death of the girl's father. But her reactions are still to attack her mother, in order to defend her right to be herself. To Maude's observation that she looks like her mother, Lucy replies, "I am not like my mother. She and I are not alike. She should not have married my father. She should not have had children. She should not have thrown away her intelligence. She should not have paid so little attention to mine" (Kincaid, 1990, p.123). Lucy's deeper revolt is against her expected fate as a woman, to whom minor positions are reserved, whereas great realizations are destined to her three younger brothers.

Parallels to that familial situation are found in Kincaid's declaratively non-fictional *My Brother* (1997). Kincaid writes that she, like Lucy has three brothers, whose birth had impoverished the family, and for whose sake her mother had sacrificed her daughter's future. Her feelings for her mother remain contradictory:

> In the world I lived in then, my old family was dead to me. I did not speak of them, I spoke of my mother, but only to describe the terrible feelings I had toward her, the terrible feelings she had toward me, in tones of awe, as if they were exciting, all our feelings, as if ours had been a great love affair, something that was partly imaginary, something that was partly a fact; but the parts that were imaginary and the parts that were facts were all true. (Kincaid, 1997, p. 118-119)

The affirmative about the death of her "old family" is debatable as Kincaid rushes to her brother Devon's bedside, the brother whom she had not seen in twenty years, at the news of his serious condition as a result of AIDS.

Kincaid's further assertion that "the parts that were imaginary and the parts that were facts were all true" – which matches her statement related above, "Writing exactly what had happened has limited value for me. To say exactly what happened is less than what I knew had happened" – brings us back to our central argument about the author's autobiographical project. The common experiences her fictional protagonists share in the issues of naming and sexuality illustrate their craving for individual identity, and are at the root of their resistance to oppression. That Kincaid herself lived some of these experiences, although not in a point-to-point relation, confirm both the hypothesis of her oeuvre as serial autobiography and its deviation from the rules of canonical life writing.

To Paul Eakin, autobiography is an integral part of a lifelong process of identity formation (p. 101), and that is clearly evident in Kincaid's life and career. Her exile from country and family and her humble beginnings as an au pair in the mid sixties lead to a successful career in writing. A divorced mother of two children and a recent convert to Judaism - she refuses, however, to see her conversion as a need for group identity ("She doesn't see in black and white"), Jamaica Kincaid's adherence to principles of emotional and intellectual freedom echoes her fictional characters' search for integrity, which the author places in her art as a lifelong mainstay:

> When I was young, younger than I am now, I started to write about my own life and I came to see that this act saved my life. When I heard about my brother's illness and his dying, I knew, instinctively, that to understand it, or to make an attempt to understand his dying, and not to die with him, I would write about it. (Kincaid, 1997b, p. 196)

According to Gilmore (p. 116), "autobiography as an intertextual system of meaning is an expansive and expanding network of associations that reaches across the boundaries of texts and lives." As such Jamaica Kincaid's oeuvre provides a remarkable vehicle for the author's profound analysis of her familial and political worlds, which resound with the revolt of the post-colonial subject.

Bibliographical References

BERNARD, Louise. Countermemory and Return: Reclamation of the (Postmodern) Self in Jamaica Kincaid's *Autobiography of My Mother* and *My Brother*. *MFS Modern Fiction Studies*, 48:1 (2002): 113-138.

BLOOM, Harold, Ed. *Jamaica Kincaid*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 1998.

BIRBALSINGH, Frank, Ed. *Frontiers of Caribbean Literature in English*. New York: St. Martin's Press, 1996.

DONNEL, Alison. She Ties Her Tongue: The Problems of Cultural Paralysis in Postcolonial Criticism. In: BLOOM, Harold (Ed.). *Jamaica Kincaid*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 1998. 37-50.

EAKIN, Paul. *How Our Lives Become Stories*. Ithaca: Cornell University Press, 1999.

FANON, Frantz. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin, 1967.

FERGUSON, Moira. Lucy and the Mark of the Colonizer In: BLOOM, Harold (Ed.). *Jamaica Kincaid*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 1998. 51-69.

_____. *Colonialism and Gender: From Mary Wollstonecraft to Jamaica Kincaid*. New York: Columbia University Press, 1993.

GILMORE, Leigh. *The Limits of Autobiography. Trauma and Testimony*. Ithaca: Cornell University Press, 2001.

KINCAID, Jamaica. *Annie John*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1985.

_____. *Lucy*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1990.

KINCAID, Jamaica. *At the Bottom of the River*. New York: Plume, 1992.

_____ .*The Autobiography of My Mother*. New York: Plume, 1997a.

_____. *My Brother*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1997b.

_____. *A Small Place*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1988.

_____. "She doesn't see in black and white: An Interview." By Shiri Lev-Ari.

LEJEUNE, Philippe. Le pacte autobiographique. *Poétique* 4:14 (1973): 137-162.

PERRY, Donna. Initiation in Jamaica Kincaid's *Annie John*. In: BLOOM, Harold (Ed.). *Jamaica Kincaid*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 1998. 131-139.

PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES HIPERMIDIÁTICOS DE APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM LE

Patrícia Nora de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

ABSTRACT: Recent research in Applied Linguistics have shown that hypermedia, due to its interactivity and multimodality, is a promising artifact to foreign language teaching and learning. However, there are few studies on how to combine the various media to create effective hypermedia learning environments. Considering this gap, the aim of this article is to propose a set of five principals to guide teachers to select and design hypermedia instructional material for the teaching of vocabulary.

KEYWORDS: Hypermedia; vocabulary teaching and learning; foreign language; instructional material.

Introdução

Embora estudos sobre os impactos do uso do computador na área da educação sejam recentes e careçam de maiores investigações, muitos pesquisadores da Lingüística Aplicada (Brett, 1995; Meskil, 1996; Chun e Plass, 2001; Alseghayer, 2001; Souza, 2004) têm defendido a tese de que esse artefato pode contribuir significativamente para o aprendizado de línguas, em geral, e do vocabulário, em particular. Isso se deve, em parte, ao fato de que o computador, através da tecnologia hipermídia, possibilita a apresentação do insumo nas várias mídias (vídeo, som digitalizado, animação, etc) de forma complementar e integrada, o que contribui para a criação de contextos instrucionais multimodais mais ricos e mais didáticos. É essa capacidade de integrar formas diferentes de representação da informação, portanto, que faz do computador um recurso valioso para o aprendizado.

Embora haja na literatura atual um consenso quanto à relevância do vocabulário e da hipermídia para o aprendizado de línguas, ainda são poucas as pesquisas que vão além dessa mera constatação. Em outras palavras, são poucos os estudos que procuram compreender como as múltiplas linguagens podem ser melhor combinadas para a construção de ambientes de aprendizagem mais eficientes que favoreçam o desenvolvimento, no aluno, de uma competência lexical[1]. Considerando tal carência, o presente estudo tem por objetivo propor princípios para a construção de material hipermidiático para a aprendizagem do léxico. Os princípios discutidos aqui são embasados nas pesquisas de Mayer et al. (1991; 1992; 1994; 1997; 1998; 2001) que apresentam, segundo uma teoria cognitivista de aprendizado multimídia, princípios norteadores para a elaboração de material pedagógico multimodal. Embora esses estudos investiguem, especificamente, métodos para facilitar a compreensão das explicações científicas em ambientes multimodais, sua natureza abrangente permite que tais princípios sejam também aplicados, com alguns ajustes, para a construção de materiais para outras disciplinas ou áreas do conhecimento em ambiente hipermídia.

Pesquisas sobre os recursos multimodais para a criação de ambientes de aprendizagem

Como já explicitado na introdução do presente trabalho, são raros os estudos voltados à investigação de princípios para nortear a criação de material multimodal para o ensino mediado por computador. Nesse cenário, destaco, inicialmente, as pesquisas de Mayer (op. cit.) que objetivam discutir princípios para a elaboração de atividades que facilitem a compreensão das explicações científicas, fundamentadas numa teoria cognitiva de processamento da informação, denominada teoria gerativa de aprendizado multimídia. Essa teoria é proveniente da Teoria Gerativa (*Generative Theory*) de Wittrock's (1989) e da Teoria da Codificação Dupla (*Dual Code Theory*) de Pavio (1986) e Clark e Pavio (1991). A primeira entende que a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz constrói conhecimento. Em outras palavras, quando ele seleciona e organiza informações relevantes em uma representação mental coerente, e integra a representação construída a outras informações já existentes na memória. A segunda, teoria da codificação dupla, entende

que os processos cognitivos ocorrem dentro de sistemas separados de processamento da informação: o sistema visual para o processamento do conhecimento visual e o sistema verbal para o processamento do conhecimento verbal. O conceito de processamento da informação em canais separados tem uma longa história na psicologia cognitiva e atualmente está mais intimamente associada à Teoria da Codificação Dupla.

Fundamentado em tais aspectos teóricos, Mayer, em sua teoria gerativa de aprendizado multimídia[2], confere ao aprendiz o papel de construtor do conhecimento que ativamente seleciona, organiza e conecta conhecimento verbal e visual. A figura 1, que segue, resume as condições cognitivas para a construção do aprendizado significativo em ambiente multimídia prevista pelo modelo gerativo de aprendizagem multimídia de Mayer (Mayer, 2001: 47).

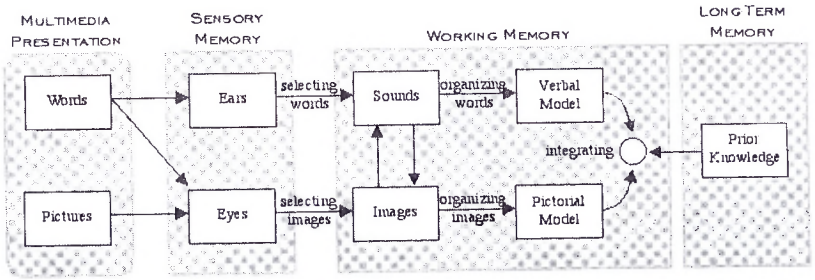


Figura 1. Teoria cognitiva de aprendizado multimídia proposta por Mayer.

Na figura, os blocos do modelo de processamento da informação multimídia, propostos por Mayer, mostram que a primeira etapa de processamento do insumo envolve a atenção aos aspectos da informação visual e verbal que entram no sistema de processamento através dos olhos e do ouvido. Mayer (1994) refere-se a esse processo como *selecting* (seleção), ou seja, a seleção de informações do texto e sua inserção na memória de trabalho. Segundo esse modelo, existem dois tipos de processos de seleção: a seleção de palavras indicada pela seta *selecting words* e a seleção de imagens indicada pela seta *selecting images*. Nesse contexto, o aprendiz seleciona o material verbal e visual relevante para o processamento na memória de curto prazo, construindo representações mentais verbal e visual, respectivamente. Na seqüência, o material selecionado é organizado de forma mais coerente. Esse processo de

organização do material relevante selecionado, denominado *organizing*, refere-se à operação cognitiva que é feita na memória de trabalho e que permite a integração das informações selecionadas. Mais especificamente, a seta *organizing words*, na figura 1, indica que o aprendiz reorganiza o texto-base em um modelo mental verbal da situação descrita no texto, e que isso se dá dentro da memória verbal de curto prazo. Da mesma forma, a seta *organizing images* indica que o aprendiz reorganiza a imagem-base em um modelo visual mental da situação descrita nas figuras em questão. Em resumo, dentro dos sistemas de processamento da informação visual e verbal, o aprendiz constrói o que ele chama de um modelo situacional – uma representação mental do sistema no qual as partes são relacionadas entre si de forma coesa e coerente. Após a construção de um modelo verbal e visual, o último passo é a construção de conexões entre as duas representações constituídas, processo este denominado *integrating*, o qual refere-se à conexão da informação organizada ao conhecimento prévio[3].

Feitas essas considerações mais gerais que definem o modelo de aprendizagem multimídia de Mayer (op. cit.), discutiremos, a seguir, os princípios por ele propostos para a elaboração de material multimodal, refletindo sobre a adequação dos mesmos à situação específica de ensino e aprendizagem do léxico em língua estrangeira em ambiente hipermídia, contexto de nossa pesquisa.

O primeiro princípio proposto por Mayer, que de certa forma justifica a existência de todos os outros, é o da representação múltipla (*Multiple Representation Principle*). Esse princípio postula que o aprendizado é beneficiado pelo uso de dois ou mais modos de apresentação, uma vez que o efeito multimídia capacita os aprendizes a construírem representações mentais mais ricas, bem como estabelecer conexões entre elas, ampliando, desta forma, a compreensão. Esse princípio fundamenta o uso da hipermídia para a aprendizagem do léxico em LE. A hipermídia pode propiciar a construção de contextos ricos, fundamentais para o aprendizado de língua estrangeira, já que sua estrutura possibilita o oferecimento de uma variedade maior de pistas (de natureza lingüística e extralingüística). Tais pistas, embora processadas em canais diferentes de informação, podem ser integradas, criando um efeito de complementaridade através da reapresentação da informação nas várias mídias. Nessa mesma direção, Souza e Braga (no prelo), em um estudo sobre os efeitos da

tecnologia hipermídia no aprendizado do léxico, conjecturam que a multimodalidade oferece meios de re-apresentação dos insumos lingüísticos de modo a favorecer a aprendizagem do léxico, sem que o aluno perca o interesse e a motivação, uma condição essencial para a internalização do léxico, da gramática e das normas pragmáticas que subjazem ao uso da língua-alvo.

Dado o papel relevante que a multimodalidade pode exercer na aprendizagem, outras questões surgem: como combinar eficientemente as várias mídias; em que situações ela contribui para o aprendizado; para que tipo de aprendiz ela é eficiente. Mayer, preocupado com tais questões, partindo do princípio da representação múltipla, sugere cinco outros princípios para o *design* de material instrucional multimídia:

1- *Princípio da simultaneidade/contigüidade* (*Contiguity principle*) – esse princípio postula que os aprendizes são mais capazes de compreender as apresentações multimídia quando, por exemplo, palavras e figuras ou animação e narração estão disponíveis simultaneamente na memória de trabalho. Em outras palavras, argumenta-se a favor da apresentação simultânea uma vez que esta pode facilitar a construção de ligações referenciais entre os modos de representação visual e verbal, e, conseqüentemente, a compreensão. As apresentações simultâneas, em particular, podem tirar proveito da capacidade dos seres humanos de processarem a informação em canais diferentes: o visual e o verbal/auditivo. Isso pode contribuir para a aprendizagem, já que a capacidade limitada de cada canal restringe a quantidade de informação que pode ser retida em cada um deles isoladamente. As apresentações sucessivas, ao contrário das simultâneas, portanto, não são indicadas para o ambiente multimídia, pois podem representar um empecilho ao processamento e retenção da informação. Mais especificamente, as apresentações sucessivas não são sensíveis às limitações da capacidade da memória de trabalho, uma vez que demandam que os aprendizes sejam capazes de reter, por exemplo, toda a narração na memória de trabalho até que a animação seja apresentada, ou vice-versa.

Esse princípio, o da contigüidade ou simultaneidade, se divide em contigüidade temporal (*temporal contiguity*) e contigüidade espacial (*spatial contiguity*). A contigüidade espacial aponta que palavras e figuras correspondentes devem ser apresentadas próximas umas das outras. O

princípio da contigüidade espacial é importante particularmente para a elaboração do *layout* de uma página, seja ela de um livro ou de um quadro da tela do computador. A contigüidade temporal, por sua vez, aponta a necessidade de se apresentar porções correspondentes de narração e animação ao mesmo tempo, uma vez que é mais provável que o aprendiz retenha as representações mentais de ambas as modalidades na memória de trabalho ao mesmo tempo e construa, de uma forma mais fácil, conexões mentais entre as representações visual e verbal. A observância ao princípio da simultaneidade é, a nosso entender, fundamental para que os efeitos de complementaridade e sistematização do insumo lexical propiciados pela hipermídia, discutidos acima, sejam alcançados com eficiência.

2- *Princípio da coerência* (*Coherence principle*) – postula que o aprendizado ocorre de forma mais eficiente quando:

a- numa apresentação multimídia evitamos usar palavras, figuras e sons que não são relevantes (*seductive text, pictures and sounds*) para a mensagem conceitual principal da aula, uma vez que estes insumos podem desviar a atenção do aprendiz do material que é relevante, perturbando, assim, o processo de organização mental do mesmo;

b- uma apresentação multimídia é curta e objetiva, permitindo, desta forma, a construção de uma representação mental coerente do material, ou seja, favorecendo o destaque dos elementos-chave e sua organização mental de forma que faça sentido para o aprendiz.

Resumindo, para que o aprendiz possa se beneficiar de uma apresentação multimodal é necessário que esta seja curta e objetiva. Ela deve evitar excessos de sons ou imagens meramente decorativas e que não contribuam para a construção de uma representação mental coerente do material. Esse princípio da coerência, a nosso ver, deve ser observado principalmente na construção de ambientes hipermídia de aprendizagem. A estrutura não linear, em particular, facilita a inserção de informações variadas através de *hiperlinks* e *links* eletrônicos, e isso pode contribuir para que o professor incorra no erro de fornecer informações em excesso sobre determinadas palavras ou aspectos de uma palavra. Conseqüentemente, considerando que o ser humano tem uma capacidade limitada de processamento de informação, esse excesso atrapalhará o

aprendizado, em vez de contribuir para o mesmo. O aluno pode se perder diante de tantas informações ou até mesmo ignorá-las, desperdiçando, assim, a oportunidade do aprendizado de determinados aspectos que talvez não sejam reapresentados no futuro.

3- *Princípio da modalidade* (*Modality principle*) – postula que os aprendizes aprendem melhor quando o material é apresentado na forma de animação e narração oral simultaneamente em vez de animação e texto verbal escrito contendo as mesmas palavras. Como já explicitado, Mayer (op. cit.) argumenta que quando figuras e palavras são ambas apresentadas visualmente, ou seja, animação e texto verbal escrito, o canal visual/ pictórico pode ficar sobrecarregado, pois ambas as informações são processadas pelo mesmo canal. Entretanto, quando a narração oral substitui o texto escrito, o canal verbal/auditivo passa a ser usado, havendo, assim, um equilíbrio entre os dois canais. Esse equilíbrio é necessário, segundo Mayer (op. cit.), apoiado em sua teoria cognitiva de aprendizado multimídia, justamente devido à limitação dos canais visual/pictórico e verbal/auditivo. Não fica claro, entretanto, a meu ver, como Mayer distingue tal princípio (o da modalidade) do princípio da simultaneidade temporal, explicitada anteriormente.

4- *Princípio da redundância* (*Redundancy principle*) – postula que os aprendizes aprendem melhor uma determinada informação quando ela é fornecida através do uso de animação acompanhada de narração oral do que animação acompanhada de narração oral e texto escrito. A exclusão do texto escrito é justificado por Mayer (op. cit.), com base na hipótese de que o ser humano possui uma capacidade limitada de processamento das informações, como já explicitado. Em outras palavras, nesse caso particular, quando as palavras são apresentadas visualmente, como no caso do texto escrito, o canal de processamento da informação visual é sobrecarregado, reduzindo a quantidade de processamento que poderia ser aplicada à animação, igualmente processada através do canal visual. Desta forma, os recursos cognitivos para o processamento da informação são mais reduzidos comprometendo as conexões entre as palavras e figuras correspondentes, diminuindo, assim, as chances de um aprendizado mais significativo.

Cabe destacar aqui que foram desconsiderados os princípios da modalidade e redundância, defendidos por Mayer, que apontam o fato

de que a combinação em particular das mídias animação acompanhadas simultaneamente de textos escritos (princípio da modalidade), ou animação acompanhada de narração e texto escrito (princípio da redundância) pode sobrecarregar o canal de processamento da informação visual, prejudicando a compreensão ao invés de favorecê-la. Em outras palavras, embora tais princípios sejam relevantes para a construção de ambientes multimídia lineares de aprendizagem, esses, a meu entender, não parecem adequados para o contexto hipermodal, objeto de nossa pesquisa, uma vez que não exploram o potencial comunicativo não linear. Na verdade, quando transpomos essa situação específica apontada por Mayer, através dos princípios da modalidade e redundância, para a estrutura hipermídia, o problema da sobrecarga cognitiva é de certa forma resolvido, uma vez que sua estrutura não linear favorece que informações sejam ocultadas através de *links* e *hiperlinks*. Isso possibilita o acesso isolado ou simultâneo das várias mídias apresentadas, caso as janelas que contêm as informações multimodais sejam abertas e colocadas lado a lado na tela. Ou seja, a estrutura hipertextual permite, por exemplo, que o texto escrito seja ocultado através de *links* eletrônicos acessados de acordo com os desejos e necessidades do aprendiz, servindo-lhes, assim, de apoio para a solução de possíveis problemas de compreensão, bem como para a retenção da informação. Por exemplo, considerando que o aprendiz de inglês instrumental geralmente possui pouca ou nenhuma fluência na oralidade, o texto escrito poderia ajudar a esclarecer algum ponto em particular que não foi compreendido através da narração ou animação. Nesse sentido, entendemos que, no ambiente de suporte propiciado pela hipermídia, a possibilidade da re-apresentação das informações em várias mídias se torna importante e permite contemplar as diferenças individuais, principalmente no caso do aprendizado do léxico por aprendizes que têm pouco conhecimento da língua-alvo.

Não ignoro aqui, entretanto, o fato de que é realmente difícil acompanhar uma animação (algo em movimento e em processo de desenvolvimento) e um texto escrito ao mesmo tempo, uma vez que a atenção ao insumo é dividida, dificultando tal acompanhamento e, conseqüentemente, o seu processamento. No entanto, esse problema pode ser solucionado caso os alunos estejam cientes dessa dificuldade e usem os diferentes recursos de forma intercalada, visando confirmar e/ou rejeitar hipóteses de sentido.

5- *Princípio das diferenças individuais* (*Individual differences principle*) – refere-se particularmente aos efeitos de um material multimídia bem elaborado para o aprendizado, ou seja, que contemple as orientações apontadas pelos princípios discutidos anteriormente. Mayer postula que tais efeitos têm mais impacto na aprendizagem de indivíduos que possuem pouco conhecimento prévio relativo ao assunto em questão do que na aprendizagem daqueles que possuem muito conhecimento. Isso se deve ao fato de que estes últimos, por possuírem mais conhecimento prévio sobre o assunto, são mais capazes de compensar uma apresentação mal elaborada, estando, portanto, mais aptos para formar imagens mentais apropriadas, independente dos recursos fornecidos. Mayer sugere ainda que o material instrucional bem elaborado favorece também aprendizes com alta noção espacial,[4] uma vez estes possuem uma capacidade cognitiva maior para integrar as representações visual e verbal. Resumindo, esse princípio aponta o perfil dos aprendizes que mais se beneficiam com o ambiente multimídia de aprendizagem: aqueles aprendizes com pouco conhecimento prévio do assunto tratado e aqueles com alta noção espacial.

O estudo de Mayer aqui relatado é, em meu entender, de extrema importância para o ensino mediado por computador, na medida em que não só sinaliza caminhos para a seleção e o *design* de material multimodal, mas também mostra como o ambiente multimodal pode ser construído de forma a beneficiar a aprendizagem de conhecimentos.

Um outro trabalho nessa área de *design* de material pedagógico multimodal a ser mencionado é o apresentado por Duquette e Painchaud (1996). Trata-se, no entanto, de um estudo bastante limitado e muito pouco claro, pois praticamente não contempla, em suas diretrizes, a integração dos recursos multimídia para a aprendizagem de vocabulário. Entretanto, esse estudo é aqui destacado por ser um dos raros trabalhos nessa área de multimodalidade voltado para o ensino de língua estrangeira. Mais especificamente, seu objetivo é investigar a aprendizagem de vocabulário em L2/LE através de um diálogo apresentado a dois grupos de alunos em situações diferentes: um diálogo sobre uma situação familiar aos alunos, apresentado juntamente com imagem (vídeo); e uma outra situação em que o mesmo diálogo foi apresentado, porém, sem o recurso visual. Os resultados obtidos levaram seus autores a sugerir diretrizes para a elaboração de material multimídia

auto-instrucional, com áudio e imagem (vídeo), para aprendizes de L2/LE em nível elementar. As diretrizes foram subdivididas em dois níveis: o lingüístico e o extralingüístico:

No nível lingüístico, são apresentadas as seguintes diretrizes:

a) *freqüência* – as palavras importantes devem ser apresentadas várias vezes;
b) *variedade* – as palavras novas devem ser apresentadas em contextos que facilitem a inferência de seu significado;
c) *proximidade* – fornecer contextos significativos próximos às palavras-alvo;
d) *redundância* – apresentar as palavras novas juntamente com definições, sinônimos ou antônimos;
e) *aspecto interlingüístico* – deve-se usar cognatos, palavras com raízes comuns e empréstimos.

No nível extralingüístico, destacam-se as seguintes considerações:

a) evitar música alta e ruído de fundo (*background noise*);
b) inclusão do tom apropriado;
c) inclusão de recursos visuais – figuras, gestos, movimentos ligados à produção verbal.

Nota-se que as diretrizes para a elaboração de material pedagógico multimodal fornecidas por Duquette e Painchaud são, comparativamente, bem mais limitadas que aquelas propostas por Mayer. A forma como elas são apresentadas, no estudo de Duquette e Painchaud (1996), ou seja, em dois níveis separados – lingüístico e extralingüístico, sugere a não integração das modalidades, com exceção do último item que aponta para a integração de recursos visuais e verbais, um ponto importante segundo estudos na área. Tal integração, assim, não deveria ter sido classificada como uma diretriz extralingüística. Além disso, não fica claro, em sua teoria, como essa integração poderia ser feita e em que situações ela seria eficiente para o aprendizado do léxico.

É interessante observar, no entanto, que algumas das diretrizes no nível lingüístico propostas por Duquette e Painchaud (op. cit.) parecem corresponder aos princípios propostos por Mayer. Por exemplo, enquanto

os primeiros propõem a apresentação das palavras novas em contextos lingüísticos que facilitem sua inferência (princípio da variedade), bem como em contextos significativos próximos a palavra-alvo (princípio da proximidade), Mayer destaca a importância dos princípios da representação múltipla, que aponta que o aprendizado pode ser beneficiado pela apresentação da informação em mais de uma mídia, e da simultaneidade, que destaca que palavras e figuras devem ser apresentadas simultaneamente, fornecendo, estas últimas, assim, contextos variados e significativos que facilitariam o aprendizado. No entanto, a diretriz "variedade", que sugere a promoção de contextos significativos que facilitem a inferência, pode ser considerada ineficiente para a aprendizagem do léxico, se consideramos as hipóteses da elaboração mental (*Mental Effort Hypothesis*) proposta por Hulstijn (1992) e da carga de envolvimento (*The involvement load hypothesis*) proposta por Laufer e Hulstijn (2001). Tais hipóteses, basicamente, postulam que quanto maior a facilidade para a inferência do significado das palavras, menor a elaboração mental e, conseqüentemente, menor sua retenção na memória. Assim, a apresentação das palavras em contextos que facilitem a inferência, defendido pelo princípio da variedade, pode ter um efeito contrário àquele desejado por seus proponentes: a aprendizagem do léxico. No que se refere ao ambiente multimodal, entendo que isso não seria um problema, dado que ao receber as informações através dos diferentes canais de processamento de informações (visual/pictórico e verbal/auditivo) o aprendiz teria que construir conexões de forma a integrar, em um todo coerente, as informações recebidas. Demanda-se, assim, maior esforço por parte do aprendiz no processamento da informação. Tal esforço mental para a construção do sentido tem um impacto positivo na aprendizagem de vocabulário.

Nota-se ainda uma outra correspondência, porém, no nível extralingüístico entre as diretrizes propostas pelos autores, a saber: entre o princípio da redundância de Mayer e a sugestão de Duquette e Painchaud da inclusão de recursos visuais (figuras, gestos e movimentos ligados ao insumo lingüístico). O princípio de redundância postula que o excesso de informações visuais, como é o caso do uso de animação e texto escrito conjuntamente, pode sobrecarregar o canal visual de processamento, prejudicando, assim a compreensão. Desta forma, sugere-

se que a mídia animação deve vir acompanhada de narração (áudio). A diretriz "inclusão de recursos visuais" salienta que tais recursos devem vir acompanhados da produção verbal.

No nível extralingüístico, observa-se ainda uma outra correspondência: entre o princípio da coerência, proposto por Mayer, e o uso do som (inclusão do tom apropriado), proposto por Duquette e Painchaud. Apesar de Mayer ir além do aspecto sonoro, abarcando também o aspecto visual, ambas as orientações defendem a necessidade de evitar o excesso de informações, sejam elas sonoras ou imagéticas, para não perturbar o aprendizado.

Embora até o momento identifiquem-se pontos convergentes entre as diretrizes propostas, não posso deixar de apontar uma falta de correspondência entre o princípio da redundância proposto por Duquette e Painchaud e aquele apresentado por Mayer. Para Mayer, a redundância tem uma conotação negativa e deve ser evitada, visto que o excesso de informações visuais, como já destacado anteriormente, pode sobrecarregar o canal visual de processamento, prejudicando, assim, o aprendizado. Já Duquette e Painchaud entendem que a redundância alcançada através da apresentação das palavras novas juntamente com seus sinônimos e antônimos pode ter um efeito positivo. Segundo os autores, isso pode facilitar a compreensão e retenção de uma determinada palavra na memória, uma vez que essa trabalha por associações, como apontam várias pesquisas na área da Psicolingüística. No meu entender essa divergência entre Mayer e Duquette e Painchaud é mais de natureza terminológica que conceitual. O uso do termo redundância por Painchaud é inadequado, já que as relações semânticas sugeridas entre as palavras (de sinonímia e antonímia) não fornecem exatamente as mesmas informações.

Finalmente, aproveitando o destaque dado ao conhecimento da língua materna (*language transfer*), por Duquette e Painchaud, através de cognatos, empréstimos e palavras com raízes comuns, cabe comentar que essa é uma diretriz interessante e sugerida na literatura. No entanto, os autores deixam de fazer mais uma vez menção ao uso da multimodalidade para a exploração desse conhecimento, uma questão apontada por Scaramucci (op. cit.) quando discute o ensino de cognatos. Segundo Scaramucci, o uso do som pode ser um recurso de apoio para a identificação do significado das palavras, pois a pronúncia correta das

palavras pode, às vezes, facilitar a percepção de semelhanças com vocábulos já conhecidos na língua materna (às vezes ofuscada pela grafia). No entanto, cabe ressaltar que tal recurso não é suficiente para o aprendizado de tais palavras, principalmente para alunos de nível elementar, visto que nem sempre haverá a correspondência na pronúncia das duas línguas e também devido à existência de falsos cognatos.

Princípios propostos para a construção de material hipermidiático para a aprendizagem do léxico em LE

Fundamentada na Teoria cognitiva de aprendizado multimídia de Mayer e baseada em seus princípios para explicações científicas derivados de tal teoria, discutidos anteriormente, proponho, nesta seção, princípios para nortear particularmente a seleção e a elaboração de material pedagógico para a aprendizagem do léxico em LE em ambiente hipermídia. Ou seja, princípios para orientar o professor na seleção e combinação das várias mídias para a construção de ambientes de aprendizagem hipermidiáticos mais didáticos e eficientes.

O primeiro princípio proposto, que embasa todos os outros que discuto a seguir, é o princípio da complementaridade. Tal princípio postula que a re-apresentação das palavras novas em vários contextos, ricos e significativos, construídos hipertextualmente através do uso das várias mídias, produz um efeito de complementaridade que contribui para uma maior compreensão do insumo recebido, já que tais mídias não fornecem exatamente as mesmas informações. Em outras palavras, elas, apesar de possuírem um significado que é único, na medida que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significados que lhe são particulares (Braga, 2004), se integram e se complementam, segundo a teoria de aprendizado multimídia de Mayer (2001), na construção do sentido, promovendo um aprendizado mais significativo. O uso das várias mídias cria ainda um efeito de saliência que favorece a aprendizagem do vocabulário da língua-alvo. Tal efeito proporcionado pela hipermídia pode evitar a sobrecarga cognitiva que geralmente é enfrentada pelo aprendiz de língua estrangeira, principalmente em contato com materiais autênticos e propiciar, segundo Meskill (1996), uma maior elaboração do insumo recebido.

O segundo princípio, o da contigüidade ou simultaneidade é entendido aqui um pouco diferente do princípio de simultaneidade

proposto por Mayer. O princípio aqui proposto, apesar de considerar a simultaneidade espacial, ou seja, a apresentação simultânea de figuras e palavras, não restringe a simultaneidade temporal ao uso de animação e narração, como o faz Mayer. Explorando o potencial interativo da estrutura hipermídia, entendo que seria mais produtivo para o aprendiz, em vez de excluirmos o texto escrito de uma animação ou vídeo, como defende Mayer, oferecer acesso ao texto verbal escrito através de *links*. Isso permite que o aprendiz o acesse de acordo com as suas necessidades, desejos e estilos cognitivos, evitando, assim, a sobrecarga cognitiva. Além disso, nesse caso particular, o acesso ao texto escrito pode ser de grande ajuda principalmente para alunos principiantes ou de língua instrumental que possuem pouca fluência na compreensão oral, contribuindo para a realização de inferências. Tal possibilidade deve-se ao fato de que o ambiente hipermídia, diferentemente do ambiente multimídia discutido por Mayer, permite que o aluno controle o seu aprendizado, optando pelo acesso à informação em uma única mídia, caso considere que os estímulos oferecidos saturem sua capacidade de processamento ou lance mão de outros recursos, caso considere que esta não é suficiente. Nesse contexto hipermodal, a apresentação simultânea da imagem e som (vídeo) parece ser fundamental para o processo inferencial, principalmente dos aprendizes principiantes, pois fornece saliência às palavras-alvo e também facilita a consulta à transcrição do vídeo. Diferentemente dos alunos principiantes, os aprendizes que possuem maior conhecimento da língua-alvo parecem ser mais capazes de fazer inferências considerando o contexto global do vídeo (som+imagem) e, portanto, não são tão dependentes da referida simultaneidade.

O terceiro princípio, o da coerência, postula a importância da inclusão de imagens, sons e figuras estáticas que contribuam para a compreensão e retenção das palavras novas, evitando excessos que possam desviar a atenção dos alunos do foco desejado. A objetividade e clareza na seleção e apresentação das mídias são fundamentais na medida que a estrutura hipermídia, ao possibilitar, através dos *links*, a inserção de muitos recursos multimídia, pode levar o professor a fornecer informações em excesso ou desnecessárias para a compreensão. Isso pode, ao invés de contribuir, tornar a apresentação cansativa e pouco objetiva, levando o aprendiz a se perder diante de tantas informações não conseguindo estabelecer coesão entre elas.

O quarto princípio tem como foco a retenção do vocabulário na memória. O ambiente hipermídia ao possibilitar a utilização de diferentes formas de representação da informação exige do aprendiz maior elaboração mental na integração das informações em um todo que seja coerente, favorecendo a retenção das palavras novas na memória. Embora o ambiente hipermidiático facilite o acesso ao significado, já que oferece contextos variados para a inferência lexical, tal facilidade no processo inferencial, no entanto, não prejudica a retenção do significado inferido, como poderia se esperar. No ambiente hipermídia a facilitação do significado por mais de um canal de recepção (visual e verbal), na realidade, desencadeia processos mais complexos de integração das informações em diferentes mídias, que demandam maior elaboração mental e, portanto, favorecem a retenção.

O quinto princípio trata especificamente das abordagens de ensino aprendizagem de vocabulário, a saber a abordagem explícita, que tem como foco o aprendizado de vocabulário por meio de estratégias e exercícios específicos, e a abordagem implícita, que se dá pela exposição à língua, na qual a atenção do aluno não está voltada para o aprendizado de vocabulário, mas este pode ocorrer. Em relação ao aprendizado implícito, a hipermídia tem um impacto muito positivo no aprendizado de palavras-chave, fornecendo saliência às mesmas através, por exemplo, do vídeo (imagem e som) e sua transcrição (texto verbal). Tal influência positiva desse ambiente de aprendizagem na abordagem explícita, entretanto, não fica restrito às palavras-chave do assunto proposto. Ela é particularmente eficiente para o ensino de colocações e do valor semântico das palavras considerando seus vários significados e usos.

O impacto positivo do uso dos princípios propostos no presente trabalho para nortear a construção de materiais pedagógicos para a aprendizagem do vocabulário em ambiente hipermidiático foi verificado através de experimentos realizados com um grupo de alunos de língua instrumental e de inglês V de uma universidade paulista, apresentados em Souza (2004). Tais experimentos visaram testar a eficiência das atividades de vocabulário construídas para ambiente hipermídia com base nos referidos princípios.

Considerações Finais

A literatura sobre ensino mediado por computador tem conferido grande relevância ao papel da hipermídia no ensino e aprendizagem do léxico em LE. No entanto, como constatou-se, são raros os estudos que orientam o professor ou o produtor de materiais pedagógicos a integrar eficientemente as várias mídias na criação de ambientes de aprendizagem em geral, e do léxico, em particular. Considerando essa lacuna, no presente trabalho proponho alguns princípios que oferecem subsídios para a construção de material, apontando situações em que a hipermídia pode realmente impactar significativamente o aprendizado, contemplando tanto o aprendizado implícito quanto explícito de vocabulário. Nesse contexto, saliento que o ambiente hipermídia vídeo (imagem+som) + transcrição (texto verbal) contribui principalmente para o aprendizado de palavras-chave, servindo as diferentes mídias de apoio para a realização de inferências e retenção do vocabulário novo. No que se refere ao aprendizado explícito, a hipermodalidade mostrou ser particularmente eficiente para o ensino de colocações e dos vários usos e significados das palavras.

Concluindo, os princípios apresentados no presente trabalho foram elaborados com a preocupação clara de oferecer para professores de língua diretrizes para a criação de contextos hipermodais para salientar, explorar e ampliar o vocabulário com vistas a construção, no aluno, de uma base lexical. No entanto, há a necessidade de mais pesquisa nessa área, bem como a necessidade de oferecermos mais subsídios práticos que ilustrem a implementação de material hipermidiático para o ensino e a aprendizagem de vocabulário segundo tais princípios, um estudo que já está em andamento.

Bibliografia

AL-SEGHAYER, K. The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study. *Language Learning and Technology* 5(1), 2001: 202-232.

BRAGA, B. B. A comunicação interativa em ambiente hipermidia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital In: L. A. Marcuschi & A. C. Xavier. *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro : Editora Lucerna, 2004. 144-162.

BRETT, P. Multimedia for listening comprehension: the design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System* 23(1), 1995:77-85.

CARROLL, J. B. *Human cognitive habilities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CHUN, D. M. & J. L. PLASS. *Research on Text Comprehension in Multimedia Environments*, Available at: http://www.unm.edu/~jan/LLT/Chum&Plass.htm, 2001.

DUQUETTE, L. & G. PAINCHAUD. A comparison of vocabulary acquisition in audio and video contexts. *The Canadian Modern Language Review* 53(1), 1996:143-172.

HULSTIJN, J. H. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 1992. 113-125.

_____ & J. HULSTIJN. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22(1), 2001:1-20.

MAYER, E. R. Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, Lawrence Erlbaum Associates 32(1), 1997:1-19.

_____. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____ & R. B. ANDERSON. Animations need narrations: an experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 83(4), 1991:484-490.

_____ & R. B. ANDERSON. The instruction animation: helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology* 84(4), 1992:444-452.

_____ & V. K. SIMS. For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a Dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology* 86(3), 1994:389-401.

MAYER, E. R. & R. MORENO. *A Cognitive theory of multimedia learning: implications for design principles.* University of California, Santa Barbara, 1998. Available at: www.eng.auburn.edu/csse/research/research_groups/vir3rg/ws/mayer.rtf.

MESKILL, C. Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 5(2), 1996:179-201.

PAVIO, A. *Mental Representations: a dual coding approach.* Oxford, England: Oxford University Press, 1986.

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, P. *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 2004.

_____ & BRAGA, D.B. Os efeitos da hipermídia no aprendizado implícito de vocabulário em LE. (no prelo)

WITTROCK, M. C. Generative process of comprehension. *Educational Psychologist* 24, 1989:345-376.

Notas

1 Os aspectos do conhecimento que envolvem uma competência lexical, a meu ver, são bem caracterizados pelo conceito de competência lexical proposto por Scaramucci (1995) que considera, além da dimensão de conhecimento, uma dimensão de uso, no nível discursivo-pragmático.

2 O termo multimídia é definido como a apresentação do material usando tanto palavras quanto figuras. As palavras (*words*), para Mayer, referem-se a textos tanto escritos quanto falados e figuras (*pictures*) a qualquer forma de ilustração, estática ou dinâmica, incluindo fotos, gráficos, ilustrações, vídeo e animação. (Mayer, 2001:2)

3 Uma das limitações do modelo gerativo de aprendizado multimídia de Mayer, a meu ver, é que embora ele faça menção ao conhecimento prévio, sua definição e função dentro do mesmo não estão bem delineadas. Em outras palavras, não está claro se este se refere ao conhecimento prévio do assunto em questão ou se é mais abrangente, envolvendo também conhecimento de mundo, cultural, etc., ou ainda se este interage e influencia diretamente o processamento das informações multimodais. Essa limitação possivelmente deve-se ao fato de ser esse um modelo fundamentalmente cognitivista.

4 A habilidade espacial é definida, de acordo com Carroll (1993), como a habilidade de gerar, manter e manipular imagens visuais mentais.

UMA REFLEXÃO ACERCA DA CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INVESTIGAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS

Ricardo Augusto de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT: This article examines the epistemological corollaries of qualitative research in language teaching. Departing from the recognition that the qualitative research paradigm has been recently conceptualized as allowing different degrees of affiliation to the tenets of so-called "rationalistic" or "objectivist" science, this essay seeks to explore the nature and meaning of objectivism in the scientific endeavor. Moreover, it tries to examine the history of contemporary Applied Linguistics' studies of language teaching in the Anglo-American context, and to locate the disciplinary contingencies and issues that have led to the emergence of qualitative research. It will be argued that a radical division in this field of enquiry between qualitative research and the notion of validity – usually thought of as connected to objective research – is not only unnecessary but also undesirable.

KEYWORDS: Qualitative research; objectivism; language teaching.

Introdução

Por pesquisa qualitativa podemos entender, genericamente, o conjunto de métodos e procedimentos de pesquisa que privilegiam tanto documentações de eventos sociais em seus contextos típicos (através de gravações em áudio e vídeo, exame de artefatos socioculturais, registro de observação participante, etc), quanto a elaboração de interpretações dos significados destes eventos para os agentes neles envolvidos. Silverman (2001) aponta para a existência de uma grande diversidade de métodos e procedimentos qualitativos de pesquisa que, entretanto, guardam em comum sua utilidade em estudos que têm como foco o escrutínio detalhado de algum elemento ou prática da vida cotidiana.

A pesquisa qualitativa vem ganhando bastante espaço nos estudos acadêmicos acerca do ensino e da aprendizagem de línguas, em especial nos veículos de publicação americanos e ingleses de pesquisas sobre a situação do inglês como língua estrangeira e segunda língua (cf. Lazaraton, 2003). Trata-se de um paradigma de pesquisa que estabelece rupturas com vários fundamentos dos estudos experimentais. Estes últimos baseiam-se principalmente em procedimentos típicos dos laboratórios, ou seja, técnicas que visam a um forte controle de contingências, à busca da máxima objetividade descritiva e, comumente, à quantificação como meio de atestar a verificação de hipóteses.

Há propostas de vertentes da pesquisa qualitativa que se pautam por uma intensificação desse movimento de ruptura com os fundamentos da pesquisa experimental, tal como mostram Edge & Richards (1998). Trata-se de propostas que vão além da mera defesa dos estudos situados em contextos sociais naturais, chegando-se à proposta de que ao pesquisador qualitativo cabe, sobretudo, a afiliação a um paradigma científico radicalmente alternativo aos modelos de produção do conhecimento acerca do mundo físico, ou natural. Propõe-se, assim, o afastamento de procedimentos e categorias que remetam à noção de "validade" e, principalmente, à noção de "objetividade", noções estas enquadradas como pertinentes a modalidades de prática científica classificadas como "tradicionais", em associação aos termos "positivista" e "racionalista" (cf. Edge & Richards, 1998).

O presente artigo tem a intenção de tratar de reflexões epistemológicas acerca da pesquisa qualitativa, em especial dos estudos de orientação etnográfica, como operosidade de produção do conhecimento acerca do ensino do ensino da língua inglesa, assim como potencialmente do ensino de línguas estrangeiras como um todo. Especificamente, aqui serão traçados argumentos em prol de vertentes desta modalidade de pesquisa que não tenham como principal corolário o convite à separação radical entre seus fundamentos e os fundamentos da prática científica classificada como "tradicional".

Nas reflexões aqui apresentadas, serão contempladas, inicialmente, questões acerca da natureza e do significado de conhecimento objetivo e de sua construção, oriundas de aspectos da história e da filosofia da ciência. Em seguida, serão retomados aspectos da história, especialmente dentro da Lingüística Aplicada norte-americana, da transição dos estudos

da sala de aula de línguas estrangeiras orientados por métodos experimentais para aqueles de orientação etnográfica e qualitativa. Por fim, serão expostos argumentos em defesa de vertentes dos estudos sobre o ensino de línguas de orientação etnográfica claramente conciliadas com a noção de ciência empírica.

Objetivismo e construção do conhecimento científico

É inegável a relevância da produção do conhecimento científico, tanto ao longo da história humana quanto no que diz respeito ao seu lugar na cultura contemporânea. Tal como nos aponta Coutinho (2002), a tradição narra que essa modalidade de produção do conhecimento talvez tenha surgido no mundo ocidental a partir da abordagem da construção do conhecimento atribuída a Tales de Mileto (640-545 a.C.), na Grécia. Ao cogitar ser a água o princípio subjacente às manifestações de toda a natureza, o filósofo lança um olhar sobre os fenômenos naturais, que busca neles identificar uma ordem apreensível conceitualmente. Por mais inusitada que tal cogitação possa parecer ao pensamento atual, Coutinho (2002) nos lembra que, ao fazê-la, o filósofo a justifica através do uso de suas faculdades intelectuais. Tales de Mileto elege um princípio material como provável ordenador do mundo, princípio este "cuja escolha fundamenta-se na sua constatação de que o sêmen é líquido e de que o mar rodeia e cerca tudo" (Op. cit., p.19). Instaura-se, então, o domínio da razão como caminho ao conhecimento.

A fundamentação do conhecimento na justificação das asserções através do uso da razão conduz à busca cada vez mais sofisticada de sistematização do saber que, ao longo dos séculos subseqüentes a Tales de Mileto, definiu a prática científica. Obviamente, outras formas e tradições de produção do conhecimento, de outrora e contemporâneas, não têm compromissos firmados com os mesmos fundamentos. No próprio contexto da antiguidade grega, ainda como apontado na argumentação de Coutinho (2002), o poeta, naquela sociedade também detentor da posição de agente do saber, fundamentava visões da organização do mundo em narrativas de mitos, sendo que para suas alegorias míticas a inspiração e a evocação das musas eram justificativas plenamente suficientes.

A tradição científica para a compreensão dos fenômenos da natureza, que se erigiu no ocidente desde a instauração do pensamento filosófico

e racional, operou de modo contundente a separação entre o caráter individualista das percepções do mundo, compreendidas como experiências subjetivas e de âmbito estritamente psicológico, e os aspectos lógicos, vistos como alvo do cuidado metodológico. Tal como menciona Karl Popper (1959), na esfera da reflexão epistemológica, a separação entre objetividade e subjetividade na construção do conhecimento traz, por exemplo, dentro do pensamento kantiano, a concepção de que a justificativa do conhecimento científico objetivo é justamente a liberdade do comprometimento com o "capricho pessoal" do estudioso (Op. cit., p.46). Popper afirma que, no sistema filosófico de Kant, a noção de validade emerge em relação ao conhecimento científico objetivo. Uma proposição é válida quando sua justificação se dá pela possibilidade de ser submetida à prova e à compreensão dos indivíduos dotados de razão.

Em uma acepção mais básica, a objetividade como meta da construção do conhecimento científico tem como um exemplar bastante evidente a posição empirista clássica. A tese fundamental do empirismo clássico é que o fundamento seguro da veracidade das proposições é a observação direta. Esse ponto de vista encerra a pressuposição de que os fatos, a verdade última sobre como o mundo se organiza e sobre tudo que nele transcorre, nos são acessíveis pela experiência que temos do mundo através dos órgãos do sentido. Assim, é pressuposto que ao observador é possível, através da observação, ter acesso aos fatos objetivos (Cf. Chalmers, 1993 e Chalmers, 1994).

O ponto de vista de que os fatos objetivos são passíveis de captura pela experiência sensível, percebido como a "visão espontânea que a maioria tem da observação" por Fourez (1995, p.39), encontra oposição. Tal como aponta Chalmers (1993), citando Hanson (1958)[1], uma primeira objeção diz respeito ao questionamento de que qualquer observação possa ser isenta de acomodação à memória de experiências prévias vivenciadas pelo observador. Como indivíduos imersos em sistemas culturais, nossas experiências são pautadas por nossa cultura e por nossa trajetória de socialização. Assim sendo, o próprio ato de observar é condicionado por atitudes, analogias e valores histórica e culturalmente fornecidos ao observador e nele desenvolvidos ao longo de seu amadurecimento.

Uma segunda objeção, abordada em Chalmers (1993) e também em Fourez (1995), diz respeito à improbabilidade de isenção da observação

de quadros teóricos (ainda que implícitos), quadros esses prévios à observação. Fourez (1995) chama nossa atenção para o fato de que a observação depende de categorias conceituais a partir das quais o observador recorta, dentro do campo de possibilidades perceptuais, os focos e construtos específicos de sua observação. Por esse prisma, a observação dos fatos não é uma relação pura e direta entre a realidade objetiva e os observadores, mas sim uma ação inevitavelmente orientada por concepções e noções trazidas por quem observa, sem as quais talvez nenhuma observação de fato ocorresse. A esse respeito, Chalmers (1994) evoca-nos a imagem do possível contraste das ações de um leigo e de um radiologista ao observar raios-X do tórax humano. Segundo o autor, o leigo "poderá ver apenas costelas rodeadas de mancha, enquanto um radiologista verá cicatrizes e outros indícios de infecção e doença" (p.62-63). A observação do radiologista de fatos talvez invisíveis para o leigo é motivada pelo enquadre conceitual e pelo corpo de construtos que ele traz consigo para aquele ato de observar.

Entretanto, os problemas da asserção de que a observação direta seja o único fundamento seguro da produção do conhecimento não leva, ao menos no trabalho científico, inevitavelmente a um relativismo radical do conhecimento. A adoção de uma posição relativista radical implicaria a concepção de que todo e qualquer conhecimento é, em última análise, tão somente uma experiência intrapsíquica (ainda que socioculturalmente determinada) do indivíduo cognoscente. Trata-se de uma concepção que Chalmers (1993) denomina "ponto de vista individualista". Segundo tal ponto de vista, "o conhecimento é compreendido como um conjunto especial de crenças de indivíduos que reside em seus cérebros e mentes" (p.151).

O ponto de vista individualista, se conduzido ao paroxismo, resulta inequivocamente na negação da possibilidade não apenas de qualquer construção de conhecimento objetivo, mas talvez, também na negação da possibilidade de construção de conhecimento passível de coletivização. Na tradição das ciências da natureza, tal negação tem sido contornada, como nos aponta Chalmers (1994), pela troca da prática de pura e simples observação direta pela prática do experimento. Portanto, a tradição dessas ciências não foi erigida tendo por fundamento a noção de observação objetiva como sinônimo de experiência perceptual individual dos fatos do mundo, mas sim, nas palavras de Chalmers (1994),

a noção de "observação objetiva como realização prática", o que se dá através da experimentação. Nas palavras do autor:

> O fato de ter a percepção elementos subjetivos e culturalmente relativos não escapou aos cientistas. Apenas devido a essa percepção evidente é que a necessidade de trocar a simples observação pela observação efetuada em circunstâncias padronizadas, seguindo procedimentos rotineiros, é valorizada. A simples observação é trocada pelo experimento medido e controlado. (Chalmers, 1994, p.67)

Chalmers (1994) salienta ainda que a construção do conhecimento científico através da experimentação não se alia inequivocamente a uma leitura simplista, mecanicista e linear do mundo externo aos laboratórios. É fato que na experimentação aspectos componentes de eventos do mundo são isolados com vistas à compreensão de sua organização e, possivelmente, à formulação de leis que a expressem. Contudo, o autor defende que, ainda que a construção do conhecimento científico se assente sobre a visão de que os eventos do mundo são ordenados em conformidade a regularidades, tal visão não implica necessariamente a expectativa de que na natureza estes eventos não estejam afetados por outros eventos de modo distinto ao que transcorre em uma situação experimental. Para Chalmers (1994), na construção do conhecimento científico "está implícito o pressuposto de que os fenômenos naturais são regidos por leis, mas, no mundo natural, esses fenômenos se justapõem de formas muito complexas" (p.92).

Portanto, a adoção da experimentação deve ser compreendida como heurística específica de construção de conhecimento, não como um comprometimento filosófico com a recusa ao reconhecimento do caráter complexo e dinâmico dos fatos e eventos em seus contextos naturais. Para Popper (1959), trata-se justamente de um procedimento em face da impossibilidade de que as teorias científicas sejam integralmente verificáveis ou justificáveis, pois através do experimento e da conseqüente observação de que certos eventos "se repetem segundo regras ou regularidades" (Op. cit., p.47), assegura-se que o conhecimento científico objetivo seja submetido à prova através do teste e da discussão crítica dos resultados da testagem.

Ao desenvolver-se nas ciências humanas, certos fundamentos da tradição objetivista consagrada nas ciências da natureza foram por vezes

conduzidos a uma radicalidade extrema. Um exemplo notório é o pensamento comportamentalista, ou na denominação consagrada, "behaviorista".

O movimento behaviorista nasce no âmbito da investigação psicológica da segunda década do século XX nos Estados Unidos sob a liderança de John. B.Watson. De acordo com Gardner (1995), assim como Schultz & Schultz (2005), o movimento buscava a construção de uma ciência psicológica cujos fundamentos rompessem com a proliferação de teorizações baseadas em observação introspectiva que ocorria nas escolas de psicologia do início do último século. Assim, as premissas metodológicas principais do movimento behaviorista eram o estudo exclusivo de atos comportamentais passíveis de observação direta e a descrição objetiva e preferencialmente quantificável das interações do organismo com a ambiente, verificadas através de experimentos em laboratórios. Ao projeto científico behaviorista, ainda seguindo os argumentos tanto de Gardner (1995) como de Schultz & Schultz (2005), somava-se a recusa radical do emprego de categorias conceituais mentalistas (tais como "sensação", "consciência" e "imagem mental").

Na arena das ciências humanas, o movimento behaviorista não foi, contudo, a única vertente da produção de conhecimento científico compatível com o significado filosófico da tradição objetivista. Tampouco foram todas as escolas de pensamento em ciências humanas guiadas pela noção de objetividade igualmente radicais. Cabe lembrar aqui de propostas teóricas que não guardaram parentesco óbvio algum com o behaviorismo, como por exemplo, a perspectiva estruturalista de Saussure que, ao postular a *langue* como objeto, permitiu à investigação lingüística estabelecer-se como prática científica alinhada à tradição objetivista. Ou ainda, como aponta Guimarães (s.d.), a própria sociologia de Durkheim, que toma a ordem social instituída como objeto do conhecimento ao estabelecer a "heteronomia indivíduo/sociedade, colocando o indivíduo como sujeito à mudança permanente, enquanto a sociedade é o que persiste, é o único *contínuo*" (p.199; grifo da autora)[2]. Ao fazê-lo, Durkheim propõe o fato social como escopo de investigação objetiva.

É fato, entretanto, que especificamente no âmbito da produção de conhecimento acerca do ensino de línguas, as três décadas que se seguiram ao fim da primeira metade do século XX assistiram à

prevalência de métodos de inquérito plenamente compatíveis com os ideais epistemológicos behavioristas. Tratava-se de uma orientação metodológica afiliada à tradição objetivista com tal radicalismo que conduzia à proposta de que a produção de conhecimento fosse pautada, em última análise, pelos corolários do empirismo clássico. Na próxima seção, buscaremos rastrear como tal orientação metodológica foi paulatinamente substituída por modelos que pareceram mais promissores para o tratamento de grande parte dos problemas trazidos pelo próprio objeto de conhecimento almejado.

Breve histórico do surgimento dos estudos de orientação etnográfica acerca do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira

Na investigação do ensino de línguas, estudos cujos objetivos são desvendar e descrever processos em seus ambientes reais são freqüentemente tratados como pesquisa de orientação etnográfica. A diversidade de procedimentos metodológicos que se compatibilizam com seus princípios leva autores como Erickson (1992) a sugerir que tais estudos sejam tratados genericamente como simplesmente pesquisas de desenho qualitativo. O que todos os procedimentos típicos das pesquisas de desenho qualitativo guardam em comum é o foco na descrição e na análise de eventos em seus contextos cotidianos, conferindo relevância central aos significados atribuídos àqueles eventos pelos próprios atores neles envolvidos. Por esta razão, aqui optaremos pela denominação "pesquisa de orientação etnográfica".

A pesquisa propriamente etnográfica tem suas origens nos quadros metodológicos da antropologia cultural. Duranti (1997) apresenta a etnografia como sendo o trabalho de registro ou escrita descritiva acerca das práticas interpretativas, artefatos materiais ou simbólicos e práticas sociais de um dado agrupamento humano. Nos estudos antropológicos, almeja-se que tais registros sejam obtidos tendo por orientação a observação direta dessas práticas e artefatos através de uma aproximação e inserção do observador no cotidiano do grupo estudado. O objetivo, então, é a obtenção de uma visão representativa dos olhares próprios do atores típicos do interior do grupo (ponto de vista êmico), sendo que tal objetivo é perseguido seguindo-se uma orientação metodológica

denominada "observação participante". Ainda segundo nos atesta Duranti (1997), na antropologia preconiza-se que o observador, nos estudos etnográficos, seja apto a afastar-se temporariamente o tanto quanto possível de suas respostas e reações culturalmente condicionadas, à guisa de que o ponto de vista êmico possa ser capturado e registrado com fidedignidade.

A "observação participante" é o procedimento metodológico prototípico dos estudos de orientação etnográfica. Entretanto, Silverman (2001) argumenta que a pesquisa etnográfica contemporânea não necessariamente envolve o trabalho de observação direta e participativa de eventos, podendo realizar-se através do estudo de artefatos culturais, documentos, e registros gravados de interações das quais o pesquisador não necessariamente tomou parte.

A adoção de parâmetros e aportes metodológicos da pesquisa de orientação etnográfica em contextos educacionais é, segundo Nunan (1992), uma prática de construção de conhecimento guiada epistemologicamente por concepções filosóficas sobre a natureza do conhecimento distintas daquelas que guiam pesquisa de natureza experimental[3]. Tais estudos são norteados pela perspectiva de que as percepções subjetivas sobre os eventos sociais pesquisados são cruciais para sua efetiva compreensão, sejam tais percepções dos próprios participantes do fenômeno ou evento social, ou do(s) pesquisador(es) envolvidos. Além disso, trata-se de uma linha de investigação que instaura uma perspectiva ecológica dos eventos sociais, o quê implica a concepção de que a compreensão dos fenômenos pressupõe seu exame à luz do conhecimento detalhado e minucioso sobre os contextos nos quais eles transcorrem. Estas duas concepções acerca da natureza do objeto do conhecimento resultam em heurísticas distintivas da pesquisa de orientação etnográfica em relação à pesquisa experimental: rejeita-se o isolamento dos fenômenos e/ou dos sujeitos neles envolvidos em situações de laboratório visando o controle das variáveis estudadas e, tipicamente, rejeita-se igualmente a perspectiva de que, na construção do conhecimento, descrições objetivas são sempre de maior valor do que a documentação de interpretações subjetivas.

Seliger & Shohamy (1989) apontam para o forte vínculo existente entre os métodos etnográficos em pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e investigação desta atividade humana no contexto específico das salas de aulas, portanto, em situações

de instrução formal. De fato, do ponto de vista histórico os primórdios da utilização de heurísticas de orientação etnográfica na pesquisa sobre aprendizagem de línguas estão relacionados à crítica aos estudos de avaliação e comparação de métodos de ensino que emergiram, principalmente nos Estados Unidos, na década de 60.

Segundo Long (1983), Beretta (1992) e Lynch (1996), os estudos de avaliação comparativa de resultados da aplicação de diferentes métodos de ensino de línguas[4] da década de 60 eram fortemente marcados pela utilização exclusiva de recursos metodológicos da pesquisa experimental. Portanto, os procedimentos empregados tipicamente envolviam inicialmente a formação de grupos de alunos escolhidos aleatoriamente segundo requisitos de representabilidade da população almejada. Em seguida, os alunos eram divididos entre um grupo experimental, submetido ao método de ensino sendo investigado, e um grupo de controle, submetido a um outro método. Testes de proficiência eram aplicados após um período de instrução com vistas a inferir qual dos métodos levava a melhores resultados de aprendizagem.

Os estudos comparativos experimentais não obtiveram, ainda segundo Long (1983), Beretta (1992) e Lynch (1996), resultados conclusivos, portanto não tendo sido possível, a partir deles, concluir-se qual método de ensino de línguas seria o mais eficiente. Na verdade, a própria escolha metodológica foi, à época, submetida a críticas. Os principais argumentos dos críticos eram que em tais estudos não havia real certeza sobre os procedimentos pedagógicos exatos adotados pelo professor de cada grupo no período de instrução, portanto, sendo questionável a própria inferência de que os resultados obtidos por um dado grupo em testes de verificação de aprendizagem pudessem ser efetivamente atribuídos à adoção ou não das diretrizes de um método de ensino em particular. As ações em sala de aula, como foi observado à época, eram por demais imprevisíveis para que se pudesse entender aquele ambiente como se entendia um laboratório.

Almejou-se contornar esta situação através da realização de estudos que buscavam circunscrever os procedimentos pedagógicos efetivos do professor através da utilização de gravações em vídeo das aulas ministradas para o grupo experimental e das ministradas ao grupo de controle. Este procedimento de pesquisa, contudo, foi igualmente criticado em função do caráter potencialmente invasivo dos equipamentos

e pelo decorrente risco de baixa representatividade dos dados em relação às situações naturais de ensino de línguas (cf. Long, 1983; Beretta, 1986; Beretta, 1992; Lynch, 1996).

Na verdade, surgiam críticas aos estudos comparativos de métodos e programas de ensino que iam além do problema da verificação do que se passava ou não nas aulas. Long (1984), por exemplo, aponta que o a principal falha destes estudos residia em seu foco quase exclusivo no produto final da aprendizagem. Segundo o autor, tal restrição de foco encerrava ameaças sérias à validade interna dos dados, uma vez que se perdia totalmente de vista os vários fatores que, mais que os métodos de ensino e procedimentos pedagógicos, podem influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Fatores tais como experiências de socialização com outros falantes da língua alvo, interesse pela cultura estrangeira e motivação para experiências de aprendizagem fora do contexto da sala de aula, para nomear alguns apenas, eram sistematicamente ignorados.

Como resultado da crítica aos estudos comparativos de métodos de ensino, Long (1984) relata o surgimento de um interesse por investigações das experiências dos atores envolvidos com as situações de ensino e aprendizagem de línguas. Gradativamente, os estudos de escopo comparativista predominantes nos anos 60 e 70 cederam lugar a estudos que cada vez mais dispensavam a adoção de procedimentos controlados sobre grupos experimentais e de controle. Surgiram estudos cujo objetivo era a descrição detalhada dos eventos e ações que transcorrem nas salas de aula, descrição esta pautada por interpretações acerca do impacto daqueles eventos e ações sobre a aprendizagem. Abria-se espaço para a caracterização das salas de aula como microcosmos singulares e contextualizados.

De acordo com Allwright (1983), com a crítica aos estudos comparativos entre métodos de ensino abriu-se espaço para pesquisas que visavam, sobretudo, a compreensão da aprendizagem de línguas como um evento socialmente construído, portanto inseparável das circunstâncias e tipos de interação que nele ocorrem. Em outras palavras, abriu-se espaço para que o ensino de línguas passasse a ser vislumbrado como um objeto de conhecimento por demais multifacetado e complexo para que dele qualquer conhecimento aprofundado fosse construído a partir do prisma da pesquisa laboratorial[5]. No novo prisma, pressupõe-se que os grupos submetidos a experimentos cedem lugar para a

observação participante das salas de aula, as notas de campo do pesquisador e a documentação de insights introspectivos, tais como aqueles obtidos através de entrevistas e diários.

Há, contudo, controvérsias acerca dos estudos de orientação etnográfica. No contexto anglo-americano de estudos em lingüística aplicada ao ensino de línguas, há relatos relativamente atuais de que essa vertente da pesquisa não é integralmente aceita pela comunidade acadêmica, tais como Edge & Richards (1998) e Lazaraton (2003).

Segundo Edge & Richards (1998), há na lingüística aplicada uma dicotomia entre o paradigma "científico" (também denominado "racionalista") e o paradigma "naturalista". Sob uma ótica histórica, os autores apontam a prevalência da análise lingüística e de investigações sobre a aquisição de segunda língua, bases intelectuais do começo dos estudos sobre o ensino de línguas moderno, como a provável origem da consagração, nesse campo, do ponto de vista racionalista, pois os autores argumentam que se tratam de áreas do conhecimento tradicionalmente situadas no paradigma objetivista, ou racionalista. Edge & Richards (1998) defendem que, a despeito de perspectivas que focalizam com maior ênfase a sensibilidade contextual e múltipla determinação dos eventos nas salas de aula terem também se estabelecido como uma orientação dos estudos sobre o ensino de línguas, seria ingênuo um pesquisador iniciante que pleiteia trabalhar dentro paradigma naturalista não ter consciência do debate em torno dele.

Para Edge & Richards (1998) e também para Lazaraton (2003), a produção de conhecimento advinda da pesquisa qualitativa sobre o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e no Reino Unido por vezes depara-se com resistências oriundas da, nas palavras de Edge & Richards (1998), "ortodoxia racionalista". Trata-se de uma situação para a qual Edge & Richards (1998) evocam a imagem metafórica de "guerras de paradigmas". Tal resistência, de acordo com esses autores, se manifesta no estabelecimento de prioridades de financiamento à pesquisa, no volume de publicação de relatos de pesquisa empírica de natureza qualitativa em periódicos (segundo Lazaraton, apenas 10% dos artigos publicados na década de 90 em quatro periódicos em língua inglesa de grande relevância[6]) e a própria tendência de se definir a "pesquisa qualitativa" em contraste com a "pesquisa quantitativa". Considero relevante observar, contudo, que tais manifestações de resistência aos

estudos qualitativos talvez sejam verdadeiramente mais notáveis no contexto anglo-americano. Infelizmente sem pautar-me por verificação rigorosa, arrisco-me a conjecturar que, no contexto brasileiro, talvez a situação reversa possa chegar até mesmo a configurar-se como a ortodoxia emergente.

Contudo, a vertente de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas de orientação qualitativa tem gerado agendas próprias de reflexão epistemológica, tal como é igualmente demonstrado na argumentação de Edge & Richards (1998) e Lazaraton (2003). Especificamente, os dois primeiros autores sugerem que há contemporaneamente três linhas de respostas possíveis para que os pesquisadores que optam por conduzir estudos qualitativos sigam ao defrontar a necessidade de justificativa epistemológica das conclusões e argumentos oriundos de seu trabalho investigativo. A exposição das três linhas na ordem abaixo é apontada pelos autores como icônica de sua ordem de preferência para a condução do trabalho de produção de conhecimento legitimamente qualitativo sobre o ensino de línguas.

A primeira linha de resposta é a manutenção, dentro do quadro da pesquisa qualitativa, de uma certa afiliação ao objetivismo como meta epistemológica. Trata-se, na argumentação de Edge & Richards (1998), da condução de estudos cujos dispositivos e procedimentos metodológicos estão fortemente ancorados na noção de validade dos construtos. Para esses autores, a opção por este tipo de condução marca um posicionamento pós-positivista que incorpora concepções e símbolos da ciência "racionalista".

A segunda linha de resposta, na proposta de Edge & Richards (1998), implica um distanciamento das noções de validade dos construtos e de objetividade como baliza da produção de conhecimento. Tais noções são substituídas pela noção de credibilidade das interpretações do estudioso. A credibilidade não se fundaria na objetividade dos fatos observados, ma sim na existência de evidências de que os dados documentados corroboram a perspectiva e o sistema de crenças do pesquisador.

A terceira linha de resposta implica o maior grau de liberdade interpretativa do estudioso. Ao adotá-la como prisma epistemológico, o pesquisador coloca-se radicalmente fora do enquadramento dos dados como objetivamente observáveis. A justificativa dos dados analisados

se daria, então, através da explicitação do sistema de valores e do quadro conceitual no qual o pesquisador se situa. Entretanto, a liberdade interpretativa do pesquisador não é absoluta. O conhecimento assim produzido é ainda passível de refutação, porém não em função da validade e objetividade dos dados, mas sim em função da compreensão que deles se apresenta, através da argumentação do pesquisador, como modelo de inteligibilidade; do diálogo que é estabelecido como outros modelos de inteligibilidade, potencialmente contraditórios; e da organização da evidência apontada para corroborar os quadros conceituais eleitos pelo pesquisador. Assim, o conhecimento produzido deve ter como elemento balizador à própria argumentação que a ele conduz. Nega-se o estabelecimento de compromissos com noções de realidade objetiva e de verificabilidade.

Surgem contemporaneamente, portanto, concepções acerca da produção de conhecimento sobre o ensino de línguas que rompem definitivamente com os arcabouços objetivistas sobre os quais se erigiram vertentes desse tipo de investigação à época de sua grande proliferação, nas décadas de 60 e 70 do século XX. Entretanto, essa ruptura não é um requisito intrínseco à pesquisa de orientação qualitativa, nem tampouco um desdobramento óbvio da opção de adoção de procedimentos metodológicos com ela compatíveis. Tal constatação é claramente apontada por Edge & Richards (1998), ainda que seja a opinião igualmente clara dos autores que a ruptura seja desejável para a consolidação da pesquisa qualitativa sobre o ensino de línguas.

Na seção seguinte, faremos uma breve revisão justamente de alguns dispositivos da pesquisa qualitativa que têm, na verdade, forte compatibilidade com as noções de validade e de objetividade, para em seguida chegarmos às observações concludentes desta reflexão, nas quais, em discordância com a posição Edge & Richards (1998), será questionada a adequação de uma ruptura radical com a noção de objetividade para os estudos sobre o ensino de línguas.

Validade e pesquisa qualitativa de orientação etnográfica

Segundo Nunan (1992), uma pesquisa pode ser avaliada no tocante à "validade interna", ou seja, a confiabilidade dos dados e de suas relações, e no tocante à "validade externa", ou seja, a possibilidade de

que tanto o estudo quanto suas conclusões sejam replicáveis. Por ser a pesquisa de orientação etnográfica um tipo de estudo que implica a descrição detalhada de situações específicas e dos contextos nos quais elas transcorrem trata-se quase sempre de uma modalidade de investigação na qual o estudioso, ainda segundo Nunan (1992), lida com uma ampla gama de dados. Contudo, os estudos que seguem tal orientação usualmente se dão com um número limitado de informantes ou sujeitos.

Desta situação, surge aquele que talvez possa ser considerado o principal um traço distintivo saliente da pesquisa etnográfica quando comparada aos estudos experimentais: dificuldade de generalização dos resultados para a população em geral. Portanto, trata-se de uma vertente de investigação à qual a aplicação do critério de validade externa pode ser problemática. Tampouco é simples a aplicação da noção validade interna à pesquisa etnográfica, justamente por poder tratar-se muitas vezes de estudos de natureza majoritariamente interpretativa, baseados na análise de dados subjetivos e impressionísticos (cf. Long, 1983; Erickson, 1992; Nunan, 1992; André, 1995; Silverman, 2001).

Não obstante, essas especificidades dos estudos de orientação etnográfica não resultam necessariamente no abandono de estratégias e heurísticas que vêm ao encontro da obtenção de critérios de fidedignidade no processo de construção do conhecimento acerca de um dado objeto de estudo. Há, no âmbito da pesquisa qualitativa de orientação etnográfica, procedimentos que atendem a busca de formas de validade que não discrepam dos objetivos de compreensão de fenômenos de maneira profunda, detalhada, contextualizada e embasada em análises e considerações da perspectiva dos atores que deles participam.

No tocante à validade interna, algumas das estratégias metodológicas dos estudos etnográficos são:

1. Utilização de vários métodos de coleta de dados. Visando-se minimizar a possibilidade de que concepções e preferências do pesquisador sejam excessivamente preponderantes nas conclusões sobre os dados, nos estudos de base etnográfica busca-se a formação de uma ampla base de dados, oriundos de diferentes fontes e examinados em uma diversidade de modelos de análise (cf. Seliger & Shohamy, 1989; Erickson, 1992; André, 1995; Silverman, 2001). Segundo Erickson (1992), nesse tipo de estudo é mais interessante

que o pesquisador trabalhe com um volume pequeno de dados de diversas fontes, tais como entrevistas com participantes, observação direta dos eventos e análise de textos e documentos, do que com um grande volume de dados de uma única fonte, como, por exemplo, apenas entrevistas com participantes ou apenas observação direta.

2. Adoção do procedimento da "triangulação" na análise dos dados. A triangulação é caracterizada pelo exame comparativo de análises de construtos e eventos a partir dos dados oriundos de diversas fontes. Através da triangulação, busca-se verificar a recorrência de temas ou padrões (cf. Seliger & Shohamy, 1989) em múltiplas fontes, conferir se análises de dados de diferentes fontes se corroboram (cf. Silverman, 2001) e também corrigir possíveis distorções resultantes de equívocos de classificação e interpretação ou de diferenças individuais ou socioculturais entre o pesquisador e seus informantes (cf. Long, 1983).

No tocante à validade externa, contudo, há quase uma unanimidade entre os proponentes da pesquisa de orientação etnográfica quanto à inadequação da noção de "generalização", na qual se ancoram as pesquisas de orientação quantitativa e experimental, para tal modalidade de investigação. Na pesquisa quantitativa e experimental, a generalização é buscada, tal com nos lembra Nunan (1992), através da aplicação de instrumentos estatísticos específicos.

Para os estudos qualitativos de base etnográfica, propõe-se que a noção de generalização seja substituída pelas noções de "transferência" e "comparabilidade" (cf. Erickson, 1992; Nunan, 1992; André, 1995). Essas noções são entendidas como a possibilidade de que o exame detalhado de um dado contexto e situação, foco do conhecimento produzido nesta modalidade de pesquisa, possa lançar luzes e conduzir a novas compreensões sobre outras situações comparáveis, seja em função dos pontos de convergência ou dos pontos de divergência. A verificação da adequação dos resultados de uma pesquisa e da aplicabilidade das hipóteses e teorizações nela propostas em contextos e em situações diferentes daqueles do estudo original transcorre, de acordo com Erickson (1992) e André (1995), no âmbito das conclusões a que chega o próprio leitor, em função de seu exame dos paralelos entre o contexto e as circunstâncias descritas na pesquisa e aqueles por ele conhecidos ou vivenciados.

Uma estratégia metodológica usada nas pesquisas de base etnográfica com o objetivo de atender o requerimento de validade externa é, tanto segundo Nunan (1992) quanto segundo André (1995), o procedimento da "descrição densa" (*thick description*). A descrição densa é caracterizada pelo detalhamento de todos os fatores contextuais e todos os eventos que podem ser compreendidos como influenciadores dos fenômenos ou fatos sendo investigados. André (1995) argumenta que a descrição densa garante que o pesquisador forneça a seus leitores uma base de informações suficiente para que eles possam contemplar a comparação e transferência das análises e das conclusões propostas naquele estudo a novos contextos e situações. Para a autora, o fornecimento de informações tão minuciosamente detalhadas quanto possível, através de descrições densas, é uma opção metodológica vital para que a questão da validade externa possa também ser cotejada por estudos de cunho etnográfico.

Assim, verificamos haver procedimentos e técnicas que se balizam pela verificação da validade dos construtos e análises e que são, concomitantemente, plenamente compatíveis com os estudos da ação humana em contextos singulares, portanto adequados para pesquisa e a produção de conhecimento acerca do caráter multidimensional da experiência de ensino de línguas. Não parece se justificar a pressuposição de que critérios de validade, com a herança da noção de objetividade que eles trazem, é circunscrita aos estudos explicitamente experimentais ou à prática de pesquisa conduzida sob a égide dos posicionamentos, dentro das ciências humanas, que tentam afiliar-se mais cegamente à tradição objetivista.

Portanto, a ruptura radical com os corolários da tradição científica objetivista, tal como erigida no ocidente é, em última análise, sobretudo uma questão de opção epistemológica individual. Resta-nos perguntar o quanto se trata de uma opção realmente interessante para o estudo do ensino de línguas, como advogam Edge & Richards (1998). Concluirei esta reflexão com breves considerações sobre o papel social da construção de conhecimento sobre o ensino de línguas, a partir das quais busco apontar para elementos potencialmente balizadores de uma abordagem dessa pergunta.

Conclusão

Duranti (1997) nos relata que o uso do termo "objetividade" em relação à etnografia encontra, no campo da antropologia, várias críticas. Tal como explicita o autor, estas críticas baseiam-se, em grande parte, na associação da noção com metas positivistas de prática científica, que estabelecem a exclusão de todo e qualquer referencial subjetivo (crenças, emoções, posições ideológicas, etc) como ideal. O autor argumenta que essa exclusão não é desejável, pois, no âmbito da etnografia, ela só poderia resultar em descrições por demais empobrecidas. Contudo, Duranti (1997) aponta como igualmente indesejável que os relatos etnográficos sejam nada mais que a expressão individual do pesquisador. Os referenciais subjetivos do investigador, ainda que auxiliares na interpretação, devem se destacar do relato. Além disso, múltiplos pontos de vista sempre devem ser examinados.

Talvez o receio e a rejeição à noção de objetividade na pesquisa sobre o ensino de línguas guardem, igualmente, relação com o testemunho de abusos metodológicos e de demarcação excessiva dos territórios válidos de investigação na busca de afirmação científica das ciências humanas. Entretanto, julgo ser importante preservar a concepção de que o significado da busca de objetividade na tradição científica ocidental é, como apontado acima, sobretudo o empenho para que a construção do conhecimento não se detenha no mais radical individualismo.

O avanço da ciência é movido por respostas ao convite do uso da razão, pelo exercício coletivo da dúvida, do debate e do diálogo de idéias. O conhecimento como expressões de experiências radicalmente individuais não é passível de confrontação com exame coletivo e tal confrontação não é nem mesmo justificável. Tais expressões ficam limitadas à inspiração de crença, à fruição estética ou, talvez, ao mero estranhamento. O conhecimento científico compartilhado, verificado, examinado e talvez eventualmente aceito, por outro lado, torna-se direção de intervenção e mudança social, tal como atestado na história humana tanto por avanços e coletivização de artefatos tecnológicos quanto por transformações profundas na compreensão das vivências pessoais, ilustrados, por exemplo, pela distribuição em larga escala da energia elétrica ou pelo fato de hoje em dia mulheres não perecerem queimadas vivas como bruxas.

Em uma apresentação recente do campo da Lingüística Aplicada (Grabe, 2002), somos relembrados que a disciplina é definida como voltada para "problemas relacionados à linguagem no mundo real" (p.5)[7]. Tal definição é adequada para a disciplina desde seu surgimento, à época com um foco bastante específico em questões do ensino de línguas, até seu desenvolvimento ulterior, concomitante à expansão de seu escopo e da seleção de novos objetos. Davies & Elder (2004), por sua vez, apresentam de maneira mais explícita a Lingüística Aplicada como um campo que se situa frente aos problemas sociais, uma vez que nela há, na caracterização dos autores, um foco verdadeiramente intervencionista. Assim, para Davies & Elder (2004) o lingüista aplicado é movido em seu trabalho por questões tais como "O que pode ser feito para tornar o ensino de línguas mais eficiente?", "Como avaliar programas de educação bilíngüe?", "Que orientações podem ser propostas às autoridades educacionais acerca da introdução de novos meios de instrução?", dentre outras relacionadas aos objetos de estudo da disciplina.

Se a produção do conhecimento acerca do ensino de línguas pode de fato ser um caminho para a intervenção social e a melhoria das experiências educacionais, julgo ser bastante desejável que este conhecimento seja tão explicitamente comprometido quanto possível com o exame de fatos. O fomento a políticas e a decisões estratégicas na solução de problemas do mundo real, dos quais os problemas educacionais certamente ocupam um lugar alto na hierarquia de prioridades, deve ser idealmente pautado por informações e concepções que considerem, de fato, a existência de tal mundo real. Por "mundo real" acredito ser possível entendermos o espaço social coletivamente habitado e passível de captura e compreensão através de percepções minimamente compartilhadas, cujas existências se manifestam pela própria experiência da linguagem e das culturas. A produção de conhecimento sobre o ensino de línguas, com todas as especificidades e singularidades deste objeto, pode e deve ser também conduzida como produção de conhecimento científico.

Bibliografia

ALLWRIGHT, D. "Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview". *TESOL Quarterly*. Vol. 17, no. 2, 1983. p. 191-204.

BERETTA, A. "Evaluation of Second Language Education: An Overview" IN: ALDERSON, J. C. & BERETTA, A. (org.) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

BERETTA, A. "Towards a methodology for ESL program evaluation". *TESOL Quarterly*. Vol. 20, no. 1, 1986. p. 144-155.

CHALMERS, A. *O que é a ciência, afinal?* Trad. de R. Fiker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

COUTINHO, F. A. "Conhecimento". IN: MARTINS, R. P. & MARI, H. (orgs.). *Universos do conhecimento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

DAVIES, A. & ELDER, C. "Applied Linguistics: Subject to Discipline?" IN: DAVIES, A. & ELDER, C. (orgs.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing, 2004.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EDGE, J. & RICHARDS, K. "May I See Your Warrant, Please?: Justifying Outcomes in Qualitative Research". *Applied Linguistics*. Vol. 19, no. 3, 1998. p. 334-356.

ERICKSON, F. "Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research". IN: FREED, Barbara F. (org.) *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1991.

FOUREZ, G. *A construção das ciências – Introdução à filosofia e à ética das ciências*. Trad. de L. P. Rouanet. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1995.

GARDNER, H. *A nova ciência da mente – Uma história da revolução cognitiva*. Trad. de C. M. Caon. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

GRABE, W. "Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-first Century". IN: KAPLAN, R. (org.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002.

GUIMARÃES, L. M. C. "Estruturalismo: Um balanço". IN: MARI, H., DOMINGUES, I. & PINTO, J. (orgs.). *Estruturalismo – Memórias e Repercussões*. Textos apresentados no Simpósio Nacional. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: UFMG/Diadorim Editora, s.d.

LAZARATON, A. "Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research?" *The Modern Language Journal*. Vol. 87, no. 1, 2003. p. 1-12.

LONG, M. "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning" IN: SELINGER, H. W. & LONG, M. (orgs.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc., 1983.

LONG, M. "Process and Product in ESL Program Evaluation". *TESOL Quarterly*. Vol. 18, no. 3, 1984. p. 409-425.

LYNCH, B. *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

POPPER, K. R. (1959). *A lógica da pesquisa científica*. 14ª Edição Brasileira. Trad. de L. Hegenberg e O. S. da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da psicologia moderna*. Trad. de S. S. M. Cuccio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVERMAN, David. *Interpreting Qualitative Data – 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

Notas

1 HANSON, N. R. *Patterns of discovery*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

2 Opto por ora mencionar mais explicitamente o movimento behaviorista tão somente por sua influência marcada tanto nas idéias educacionais da metade do século XX quanto na eleição do método de pesquisa (a experimentação) que conduziria predominantemente os esforços de construção do conhecimento acerca do ensino, em especial nos Estados Unidos, período e localidade relevantes para o tema aqui tratado, tal como se verificará abaixo.

3 Na investigação educacional, a pesquisa experimental é caracterizada de modo geral pela utilização de métodos estatísticos específicos para a análise quantitativa e mensuração de traços ou características comportamentais específicas, visando à comparação de diferenças entre sujeitos submetidos a alguma espécie de intervenção ou tratamento (grupo experimental) e sujeitos a elas não submetidos (grupo controle) (cf. Nunan, 1992).

4 A maioria destes estudos, segundo os autores, comparava o método audiolingual com métodos baseados no ensino sistemático e explícito de regras gramaticais.

5 Acredito ser relevante enfatizar que aqui discutimos o "ensino de línguas", ou seja, o fato social que envolve os agentes operadores de ações com vistas ao ensino, os aprendizes e as inter-relações entre eles. Não há aqui qualquer intenção de afirmar que o conhecimento de aspectos específicos da "aprendizagem de línguas", tais como estados do comando que o aprendiz têm do sistema da língua alvo, emprego de estratégias de aprendizagem, impacto de estilos cognitivos, etc, não poderá ser construído por estudos experimentais, muitas vezes com vantagens sobre os estudos de orientação etnográfica.

6 A averiguação da autora cobriu especificamente os periódicos *Language Learning*, *Modern Language Journal*, *Studies in Second Language Acquisition* e *TESOL Quarterly*, o último sendo apontado como o que mais publicou relatos de pesquisa empírica de orientação qualitativa.

7 "[A] discipline that addresses real-world language-based problems", no original.

TEXTUALIDADE ELETRÔNICA E ACERVOS DIGITAIS: QUESTÕES DE QUALIDADE E PODER

Sérgio Luiz Prado Bellei
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: A Internet constitui, hoje, uma vasta biblioteca que, porque desprovida de um bibliotecário, abriga, lado a lado, grande quantidade de informação de pouco valor e coleções de textos e autores de importância significativa, como é o caso dos Arquivos Blake e Rossetti. O presente ensaio é uma introdução ao problema, que requer solução urgente, de como estabelecer critérios para separar o joio do trigo nesse imenso banco de dados. Se, de um lado, esses critérios ajudam a mapear uma geografia de qualidade para a Internet, de outro, revelam que essa geografia é claramente marcada, em escala global, por desequilíbrios marcantes entre áreas centrais de concentração de capital cultural e áreas periféricas de indigência de informação.

PALAVRAS-CHAVE: bibliotecas digitais; hipertexto.

Introdução

Rede de escala planetária e capaz de abrigar vastíssimas quantidades de informação, a Internet é, também, uma imensa biblioteca, contendo textos esparsos, páginas soltas, catálogos e coleções de livros. Sem tentar forçar muito a analogia, pode-se dizer que, como os textos escritos que têm como unidade material básica a página, também a Internet é feita de páginas (*homepages*, por exemplo). Dito isso, é preciso acrescentar logo que o modo de produção de tais páginas é radicalmente diverso do modo de produção do texto escrito: nas primeiras, a tecnologia digital e os computadores substituem o prelo, o papel e a tinta. Daí as diferenças significativas entre os textos de papel e os textos digitais, particularmente em termos de procura e localização de elementos, conexão, facilidade de acesso e facilidade de produção e reprodução. Um dos maiores problemas dessa imensa biblioteca é, justamente, a vastidão do seu

acervo. Até mesmo um rápido "navegar" na Internet, à procura de um item qualquer, revela ao navegante que ele se encontra em um vasto oceano de informação, e que pode tanto encontrar caminhos como perder-se ou naufragar. A informação é excessiva, grande parte dela de utilidade duvidosa, e as opiniões sobre o seu valor como fonte de informação variam desde aqueles que definem a Internet como um vasto depósito de lixo, passando por aqueles que acreditam que procurar informação na rede é como tentar beber água utilizando uma mangueira para apagar incêndios, até os que afirmam que ela pode ser um valioso recurso informativo. Há um pouco de verdade em cada uma dessas perspectivas, mas a que mais interessa examinar aqui é a terceira. Importa, portanto, indagar a respeito da real utilidade das bibliotecas digitais, das limitações e vantagens do seu acervo no momento presente, e das perspectivas para o futuro, particularmente quando se leva em conta o excesso de informação, um excesso que precisa ser mais claramente definido.

No excesso de informação existente na rede há, evidentemente, inclusões e exclusões. Inclusão, por exemplo, de informações que podem apenas ser encontradas em forma digital, como é o caso do importante periódico *Postmodern Culture*, e inclusão de textos que existem tanto em forma impressa como em forma digital, como é o caso da obra completa de Shakespeare ou da *Divina Comédia*, de Dante. Mas as exclusões também são significativas, como é o caso de todas as obras mais recentes, protegidas por leis de copyright. O aparato legal que protege os direitos autorais é particularmente importante para o entendimento do significado atual da Internet como biblioteca porque representa uma força cultural e econômica ligada ao meio dominante anterior, ou seja, ao livro, agora ameaçado pela presença avassaladora do meio digital, que é capaz de instrumentalizar uma disseminação de textos fora de controle. Essa força conservadora ligada aos interesses comerciais do livro impresso atuou e atua, com força e rapidez, diante do aparecimento da nova tecnologia, ampliando, em muitos casos, o tempo legal previsto para que uma obra caia em domínio público. Em muitos casos, esse tempo foi ampliado em décadas, ultrapassando a casa dos setenta anos (em contraste com as legislações anteriores, que previam trinta ou quarenta anos). O resultado é que, no caso da literatura, por exemplo, a maior parte dos textos do Modernismo, publicados a partir da década de vinte, não pode ser encontrada na Internet, a não ser como

textos pirateados. Esse imenso vazio existente na rede, como resultado do aparato legal ligado aos interesses do meio anterior, garante, e deve garantir por muito tempo ainda, a permanência e a vigência da instituição do livro escrito e dos seus desdobramentos econômicos e culturais, como livrarias e bibliotecas. É por esse motivo que, apesar do excesso de informação existente na rede, continua a ser necessário, para o leitor interessado, freqüentar bibliotecas e livrarias, ainda que sejam de pequeno porte. Qualquer livraria, ainda que pequena e provinciana, abrigará textos para venda que não podem, por lei, estar na Internet.

Esse vazio não é, contudo, um problema sem solução porque o novo meio digital negocia com o anterior e com os seus aparatos legais formas de conciliação. O meio digital acomoda-se aos dispositivos legais anteriores, por exemplo, ao incorporar, sempre que possível, as leis de direito autoral vigentes. É o que ocorre no caso de muitos periódicos acadêmicos colocados online em universidades, e disponíveis, por senha, apenas para os alunos e professores da instituição, ou disponíveis a leitores mediante o pagamento de uma assinatura. Iniciativas como o projeto "Muse" disponibilizam, para universidades, instituições e leitores individuais, mediante pagamento, dezenas de periódicos na área de humanidades. E a consulta a tais periódicos, preparados com recursos digitais e linguagens de "markup", torna-se mais fácil, ágil e flexível em virtude do potencial do meio eletrônico: os textos ou assuntos podem ser localizados com facilidade, graças aos mecanismos de procura, a partir do computador do usuário, em qualquer horário de sua escolha. E podem, ainda, ser impressos em papel ou arquivados digitalmente se o usuário assim o desejar.

Com os textos que podem existir na Internet, portanto, é possível construir bibliotecas de excelência, por vezes melhores, em quantidade e qualidade, do que as bibliotecas com paredes, e ocasionalmente contendo recursos que só podem ser obtidos on-line. Mas, para que isso ocorra, torna-se necessária a utilização otimizada do potencial digital, já que é essa utilização que define o que há de melhor e o que há de pior em termos de bibliotecas digitais. Na prática e de forma simplificada, esse potencial gerador de qualidade pode ser pensado em termos da capacidade de armazenamento de dados e de conectividade máxima tornadas possíveis pela tecnologia digital, e em termos do rigor na escolha dos textos a serem disponibilizados. Uma biblioteca digital, em resumo,

revela sua qualidade no cuidado da escolha a partir de uma vasta quantidade de textos e na habilidade em transformar tais textos em *hipertextos*. Semelhante, em certos aspectos, àquela forma de textualidade conhecida por teóricos da literatura como "intertexto" (uma forma de textualidade sem autonomia, já que existe apenas como um nódulo em uma rede textual, e está desde sempre contaminada por um número muito grande de outros textos culturais), o hipertexto deve, contudo, ser marcado por uma diferença fundamental em relação a outras formas de textualidade do passado. É que, como percebeu o criador do termo, Ted Nelson, essa forma de textualidade deve ser pensada como intimamente ligada à máquina capaz de produzi-la em sua forma mais completa, ou seja, ao computador, e isso, via de regra, através da linguagem conhecida como "html" ("hypertext markup languages"). O hipertexto, como explicava Nelson em meados da década de 1970, constitui "uma forma de escrita não seqüencial – um texto que se espalha em ramificações e permite ao leitor escolher caminhos, [e deve ser] preferencialmente lido em uma tela interativa" (Nelson, 1992, p. 2).

Biblioteca digitais: quantidade e qualidade

O leitor exigente que abre um livro para ler encontra, nas primeiras páginas, informações valiosas: a editora, o responsável pela preparação do volume ou, no caso de uma antologia, pela seleção dos textos, e o ano de publicação. São indicações importantes sobre a qualidade do volume, sobre a sua procedência e sobre o rigor na preparação do texto. E se a consulta ao livro é feita em uma biblioteca com paredes, o leitor pode, ainda, receber ajuda de um bibliotecário, tanto sobre o texto para consulta, como sobre outras referências. É outro o caso do leitor que abre uma página na internet à procura de um texto para leitura ou de informações relevantes: o texto pode, simplesmente, ser citado em parte ou na íntegra, sem indicação de datas, ou de quem o preparou para o meio digital, ou das fontes, confiáveis ou não, que foram utilizadas para a digitação. E, evidentemente, o navegador na rede só pode contar consigo mesmo: a internet é uma biblioteca sem a presença do bibliotecário de carne e osso. E os bibliotecários eletrônicos, que se apresentam na forma de softwares de localização, nem sempre são suficientes, e nem sempre conseguem dar conta do excesso de informação: uma pesquisa a partir

da palavra "Shakespeare", em um software como o "Google", terá como resultado milhares de referências a páginas da rede, a maior parte delas sem muita relevância para quem esteja procurando informação precisa sobre o bardo inglês. A biblioteca sem paredes precisa, urgentemente, de guias e classificações capazes de ir além das recomendações genéricas que sugerem, por exemplo, que uma página organizada por uma universidade (normalmente marcada pela abreviação "edu") tem melhor qualidade que a maior parte de páginas comerciais preparadas por editoras interessadas no mercado de livros.

Em número limitado, e cobrindo áreas específicas, esses guias começam a aparecer. Na área de Teoria Literária, por exemplo, um ambicioso guia de assuntos a serem consultados é a página organizada por Alan Liu, sob o título The Voice of the Shuttle (http://vos.ucsb.edu). O internauta interessado poderá encontrar, na página, indicações de acesso ("links") a qualquer dos escritores ou teóricos representativos de todos os períodos literários. O critério básico, aqui, é incluir o máximo possível de informação, de forma que o interessado possa usar a listagem de links com a garantia de que terá acesso a textos teóricos de Aristóteles a Zizek, ou a escritores de Aristófanes a Émile Zola. Mas a preocupação é, aqui, mais apontar para a página a ser consultada do que descrever ou avaliar a informação a ser encontrada. É, por assim dizer, a quantidade de informação que conta, muito embora exista a preocupação de incluir links com uma certa qualidade básica. Uma página como Argus (www.clearinghouse.net), por outro lado, revela a clara preocupação de enfatizar a qualidade dos links apresentados, e não a quantidade de informação. Na categoria de literatura, por exemplo, Argus encaminha o cibernauta para cerca de quinze links apenas, e inclui avaliações das páginas preparadas. O link indicado para Shakespeare, considerado um dos melhores da Internet, contém a informação apresentada na figura 1. A ênfase é, claramente, na qualidade e não na quantidade, e manifesta-se na insistência de indicadores que tentam avaliar não apenas a excelência maior ou menor do texto apresentado na rede, mas também a arquitetura de montagem da página da Internet e os seus recursos para a apresentação e organização do material. A indicação do responsável pela compilação da informação vem acompanhada de um e-mail, que pode ser utilizado para contatos ou maiores informações, e o acervo como um todo foi avaliado por um observador externo (Argus Clearinghouse) de

forma genérica, atribuindo aos conteúdos o grau máximo equivalente a cinco estrelas (*****), e avaliações mais específicas, que variam de quatro a cinco para aspectos específicos do acervo, como a apresentação dos recursos existentes, os guias de procura de informação e meta-informação, e esquemas organizacionais. A data em que a última avaliação foi feita sugere que o observador externo avalia acervos periodicamente, com o objetivo de constatar variações de qualidade.

Guide Information

http://daphne.palomar.edu/shakespeare/

Keywords

Shakespeare, theater

Compiled by

Terry A. Gray (tgray@palomar.edu)
Academic Technology Supervisor
Palomar College

Rating

Overall: ✓✓✓✓✓
Resource Description: **4**
Resource Evaluation: **5**
Guide Design: **5**
Organization Schemes: **4**
Guide Meta-information: **5**
(Rated 09/1999)

Last Checked by Argus Clearinghouse

May 22, 2000

Figura 1

A ênfase, respectivamente, na quantidade e na qualidade, apresentada nos dois guias citados (Argus e Voice of the Shuttle) aponta para as inevitáveis limitações existentes em orientações gerais de leitura que não podem, evidentemente, contentar a todos os usuários. Como no caso do leitor do livro escrito, o leitor de bibliotecas digitais terá, inevitavelmente, necessidades específicas, que ultrapassam as previsões genéricas de atendimentos dos guias de uso geral, que trabalham com variáveis como quantidade, qualidade, ou mesmo uma combinação dos dois valores. Isso significa que cada internauta necessita, em certa medida, definir um guia particular de procura capaz de complementar os guias de uso geral, e isso em termos de um sistema de valores gerais que a biblioteca digital tem ou deveria ter. Somente o conhecimento desse repertório geral de valores tornará possível, ao leitor, definir o que é possível procurar na rede. No caso do livro impresso, esses valores já são conhecidos e consagrados pelo bom leitor capaz de distinguir, por exemplo, melhores ou piores edições de um texto específico. No caso dos acervos digitais, esses valores, que dependem também do potencial de recursos novos que o novo meio pode oferecer (a conectividade máxima, por exemplo, é um valor típico da tecnologia digital, e menos presente na tecnologia do livro impresso) estão ainda sendo definidos.

Vale a pena registrar, de passagem, que a tradição textual de bibliotecas impressas sempre contemplou essas necessidades específicas. Em texto publicado em 1661, Gabriel Naudé entrega-se à tarefa de ensinar aos interessados em constituir uma boa biblioteca alguns princípios básicos sobre "a escolha de livros, os meios de obtê-los, e a forma de organizá-los" (Naudé, 1903, p. 33). No caso da escolha, o princípio básico consistia em obter tantas cópias quanto possível de livros, bons ou ruins, uma vez que "nada torna uma biblioteca tão recomendável como a possibilidade de oferecer a cada um de seus leitores o que ele procura, e não pode encontrar em outro lugar" (Naudé, 1903, p. 33). Leibniz, por outro lado, imaginava a boa biblioteca em termos de um acervo contendo "informação sobre todos os assuntos importantes" (teologia, medicina, jurisprudência, matemática, literatura) e rigorosamente seletivo: "é a seleção, e não o tamanho", o fator determinante na constituição da biblioteca, e vale mais a biblioteca formada para uso pessoal, pequena e organizada com critério do que "uma grande quantidade de livros, acumulados por um representante da nobreza ou por uma comunidade,

que existe apenas para exibição e não abriga livros realmente úteis" (citado em Newman, 1966, p. 18). Também Lutero, que pôde desencadear a revolução protestante graças, principalmente, à invenção da imprensa, era favorável a uma biblioteca seletiva, mas não nos moldes do humanismo de Leibniz:

> Meu conselho é no sentido de que não se acumule indiscriminadamente todo tipo de livros, levando em conta apenas o número e o tamanho da coleção. É preciso levar a cabo uma seleção criteriosa, já que não há necessidade de coletar todos os comentários dos juristas, todas as sentenças dos teólogos, todas as *quaestiones* dos filósofos, e todos os sermões dos monges. Na verdade, eu jogaria fora todo esse lixo e teria, em minha biblioteca, apenas o tipo correto de livros, consultando os entendidos a respeito de minhas escolhas. (373)

Muito embora a necessidade específica de certas audiências e leitores não possa der definida com total precisão, é possível pensar um repertório geral de valores que deveriam estar presentes nos acervos digitais. Estes diriam respeito, principalmente, à questão de quantidade e qualidade do acervo (já exemplificados na discussão de Argus Clearinghouse e de The Voice of the Shuttle), da explicitação das fontes citadas e das condições de produção, do potencial de conectividade viabilizado pelas linguagens "markup", e da qualidade de produção da página de consulta.

A explicitação das fontes e das condições de produção são requisitos sempre desejáveis em qualquer biblioteca, e a sua ausência é, hoje, um dos principais problemas dos acervos digitais na Internet, caracterizados por um certo descentramento e pela quebra de hierarquias tradicionais. Rede aberta de comunicação planejada para admitir a intervenção do usuário e a interatividade, a Internet atenua e, em alguns casos, dissolve, de forma significativa, a distinção tradicional entre produtor e consumidor, ou entre autor e leitor. A rede não é uma via de mão única. É, antes, aberta para a participação do usuário que, em graus diversos e dependendo de habilidades específicas, pode interferir em sua estrutura (injetando um vírus, por exemplo) ou, o que é mais relevante para o presente contexto, acrescentando, ao banco de dados existente, informações que se tornam, instantaneamente, disponíveis em qualquer parte do planeta em que exista um computador ligado a uma linha telefônica. Qualquer usuário com conhecimentos mínimos de manuseio

de computadores, por exemplo, pode preparar uma página para ser disponibilizada na Internet. Em outras palavras, pessoas que, no contexto do meio de mão única da produção impressa, podiam apenas constituir-se como leitores, podem transformar-se, hoje, em autores. Em um meio em que, por assim dizer, qualquer um pode tornar-se um autor, o que ocorre é não apenas o questionamento da distinção tradicional entre autor e leitor, mas, o que é mais importante, o aparecimento de uma imensa proliferação de textos sem o tradicional controle de qualidade. Este só era possível, no passado, porque os autores eram poucos e podiam, portanto, ser controlados por mecanismos institucionais (o complexo editorial, por exemplo, que determinava e, no caso do livro impresso, continua a determinar quem pode e quem não pode ter a autoridade do autor). Em um contexto de intervenção efetiva e de fácil interação, como é o caso da rede, qualquer aluno de graduação pode disponibilizar (e, de fato, disponibiliza) suas reflexões sobre, digamos, Shakespeare. O resultado é a inevitável proliferação de textos sem garantia de qualidade, o que torna necessário, na constituição das boas bibliotecas digitais, a indicação precisa das fontes e das condições de produção, ou seja, a indicação de quem preparou um determinado texto, utilizando que tipos de recursos institucionais ou pessoais. No caso da biblioteca digital de Shakespeare, citado acima, essa informação sobre fontes é completa e exemplar: o autor da página é um profissional respeitável da área, e divulga informações a partir de uma instituição universitária de excelência. Mas vale a pena ressaltar que se trata de caso excepcional: o que o leitor de textos digitais normalmente encontra na internet é uma vasta e generalizada orfandade textual que ignora completamente a importância, para o leitor exigente, de questões de origem e filiação.

A otimização do potencial de conectividade nas páginas da rede é, também, um requisito indispensável para as bibliotecas digitais. Mais uma vez, aqui, essa otimização está intimamente ligada à natureza da textualidade digital: a tecnologia descentralizante da rede espalha, por toda parte, uma multiplicidade de centros que tenderiam para o caótico a menos que, como realmente ocorre, a própria tecnologia tomasse para si a tarefa de estabelecer, entre esses centros disseminados, conexões imediatas. Na prática, e para o usuário comum, o estabelecimento de tais conexões se dá com o clicar do mouse que, entre outras funções, possibilita o salto instantâneo do cursor de um local para outro, quer

esse salto ocorra em uma dimensão textual (de uma palavra para outra, por exemplo), quer em uma dimensão que poderia, talvez, ser chamada de planetária, quando o clicar do mouse permite o transporte, digamos, de uma página da Internet de um local qualquer da Amazônia para uma outra página no Japão. O segredo dessa flexibilidade máxima de conexões está nas linguagens conhecidas como "hypertext markup languages", dentre elas a linguagem "html", que podem ser pensadas como operando em dois níveis distintos: o do texto em si, e o da internet como um todo. No nível textual, a linguagem markup transforma o texto simples e com recursos mínimos de apresentação gráfica, conhecido como ASCII (que não dispõe, por exemplo, da possibilidade de produzir seqüências em itálico ou negrito), em um texto com mais recursos, mais atraente, mais informativo e, finalmente, capaz de produzir conexões imediatas entre duas ou mais unidades textuais quaisquer. Escrito na linguagem html, a seqüência "as linguagens <i>markup<i> tornam o texto mais atraente" apareceria na tela do computador como "as linguagens *markup* tornam o texto mais atraente". Em outras palavras, a indicação <i> antes e depois de markup "marca" a palavra para que ela seja apresentada em itálico. Outras marcações produziriam efeitos diversos: uma alteração na cor, por exemplo, que poderia indicar ao usuário que o vocábulo, ativado pelo mouse, poderia remeter a uma explicação detalhada do significado do termo "markup" apresentada no interior de uma nova janela. No nível do texto, portanto, as linguagens markup permitem acrescentar, a um texto qualquer, novos recursos gráficos e explicações contextuais em número praticamente ilimitado, e passíveis de serem acessadas imediatamente. Nesse contexto, o uso de tais linguagens acaba por determinar, de forma significativa, a qualidade melhor ou pior de um texto eletrônico. Em textos impressos, o recurso que poderia ser comparado ao uso eletrônico de tais linguagens era o índice, e particularmente o índice remissivo, que permitia a um leitor localizar, mais rapidamente, informações específicas em um texto sem voltar a folheá-lo página por página. A qualidade de um livro impresso, nesse sentido, depende muito da qualidade do seu índice remissivo. No meio eletrônico, de forma análoga, pode-se dizer que a qualidade de um texto digital depende, em grande parte, da qualidade do uso das linguagens markup. E, em conseqüência, uma biblioteca digital será tanto melhor quanto melhor forem os recursos de markup utilizados na preparação de

seus textos. Na biblioteca conhecida como "The Blake Archives" (www.blakearchive.org), esses recursos foram otimizados de forma exemplar, até porque a biblioteca, patrocinada em sua construção por instituições poderosas, em termos de recursos tanto acadêmicos quanto financeiros, foi projetada para tornar-se um modelo de excelência no contexto dos acervos digitais em literatura. Em sua versão digital, a obra de Blake, que pode ser pensada como precursora das obras de multimídia da atualidade, já que foi projetada para ser lida tanto em sua forma escrita (os poemas) como visual (as gravuras, ou iluminuras), coloca à disposição do leitor uma vasta malha de conexões entre unidades de significação. A obra digital de Blake, em outras palavras, organiza-se primariamente como hipertexto, e não como texto. Versos ou palavras em cada um dos poemas podem ser ativados pelo mouse para remeter o leitor, imediatamente, à gravura pensada por Blake como complementar em relação ao texto escrito. Vale a pena lembrar aqui, de passagem, que essa conectividade máxima tornada possível pela tecnologia digital permite ao leitor de textos digitais, hoje, ler a poesia de Blake de uma forma que chega mais perto das exigências originais do poeta, no contexto original de produção. Como mostra a história editorial de Blake, muito embora o poeta pensasse sua poesia como, ao mesmo tempo, textual e visual, no século XIX e em boa parte do século XX, os recursos limitados do meio impresso impediram a justaposição de textos e imagens, o que levou grande parte dos editores a produzirem apenas os *textos* dos poemas, separados das gravuras. O meio digital torna possível a restauração da conectividade originalmente pensada pelo poeta. Há, contudo, uma diferença importante que, no contexto do presente trabalho, pode apenas ser mencionada: Blake produzia seus poemas de forma artesanal, o que tornava cada poema uma produção única e marcada pela distância da aura, como pensada por Walter Benjamin. Na reprodução digital, evidentemente, essa aura desaparece sem deixar vestígios.

O potencial de conectividade das linguagens "markup", contudo, opera não apenas na dimensão das conexões textuais, mas também e principalmente na dimensão da rede eletrônica como um todo, o que torna possível um certo cancelamento dos constrangimentos geográficos característicos do meio escrito. Um leitor que, no Brasil, esteja lendo um texto adequadamente adaptado ao meio digital (vale dizer, otimizado em seus recursos de markup) de, digamos, Shakespeare, poderá acionar

uma palavra sobre a qual queira mais informação e acessar uma página explicativa disponível, digamos, em um servidor em Londres. Mais uma vez, é preciso insistir aqui: a qualidade de um texto digital qualquer dependerá, também, da otimização de suas conexões *devidamente planejadas* em rede. Nesse contexto, a questão do planejamento das conexões deve ser levada a sério, já que o problema das conexões em rede é, justamente, o seu excesso. O editor de um texto digital a ser colocado em rede deverá ser um profissional competente, com conhecimento suficiente da área em que o texto se insere, para ser capaz de preparar o texto de modo a selecionar, para o leitor, apenas as conexões relevantes, ou seja, aquelas aceitas consensualmente como relevantes pelas comunidades de leitores institucionalmente legitimadas. A tarefa, evidentemente, não é fácil, já que define uma margem de liberdade limitada para as decisões do editor. Mas não resta dúvida de que a edição digital será tanto melhor quanto maior for o conhecimento do editor, em determinada área do saber, a respeito do que é consensualmente aceito, do que é motivo de controvérsia, e do que é opinião pessoal.

A questão da qualidade da produção da página que abriga o texto digital, finalmente, é fator determinante para que se caracterize uma boa biblioteca virtual. A indagação genérica a ser feita aqui diz respeito ao uso adequado da tecnologia digital, o que pode implicar em custos econômicos relativamente altos. Uma determinada página pode abrigar um texto de boa qualidade, mas apresentar problemas de leitura para o usuário, se houver uma incompatibilidade entre, digamos, o tamanho da fonte utilizada no texto e os recursos de leitura do browser utilizado. Nesse caso, uma determinada página pode tornar difícil a visualização e a compreensão do texto. Por outro lado, uma página pode, por assim dizer, pecar por um certo "excesso" de qualidade se utilizar software sofisticado demais para as possibilidades do leitor comum, que pode não ter recursos suficientes em seu computador para operar com softwares de última geração. A solução, nesses casos, é tentar o equilíbrio possível, utilizando o melhor software possível em termos dos recursos do maior número de usuários, ou, ainda, utilizar softwares que ofereçam opções para usuários que tenham recursos mais sofisticados (que terão acesso a um texto de melhor qualidade) e usuários que dispõem de menos recursos (que terão acesso ao mesmo texto, mas com recursos limitados de utilização).

A produção de uma página de qualidade deve, ainda, estar atenta a outras questões. Os "links", por exemplo, funcionam adequadamente e são submetidos a atualizações periódicas? A informação colocada em rede é, via de regra, mais instável e transitória quando comparada à informação impressa. Isso significa, na prática, que páginas colocadas em rede para serem acessadas por links (e que devem ser cuidadosamente selecionadas em termos de qualidade), a partir da página de origem, podem desaparecer de um dia para o outro, e o usuário que tentar acessar tais páginas receberá uma mensagem de erro, a menos que a atualização da página de origem tenha corrigido o problema através de um sistema de manutenção periódica. Esta será tanto melhor quanto mais freqüentes forem as correções, o que pode significar um custo mais elevado para o produtor da página. A facilidade maior ou menor de navegação arquitetada para a página também merece cuidados, de forma a oferecer ao usuário a informação considerada consensualmente relevante, evitando o excesso de conexões indiscriminadas. Esse excesso é sempre uma tentação para quem planeja uma página, já que a rede, por definição, tende mais à abundância do que à indigência informativa. E há, finalmente, a questão da transferência da informação para o usuário, que exige cuidados com referência, por exemplo, às facilidades de impressão do texto e de "downloading".

Infelizmente, e apesar do excesso e da extravagância do material existente hoje em rede, não são muitas as bibliotecas que atendem de forma exemplar a esses requisitos básicos de excelência (quantidade e qualidade do acervo, explicitação das fontes citadas e das condições de produção, potencial de conectividade viabilizado pelas linguagens "markup", e qualidade de produção da página de consulta). O motivo principal da indigência de qualidade é a vulnerabilidade da rede à proliferação incontrolada de textos, que podem ser produzidos com relativa facilidade por qualquer usuário. Como se disse, anteriormente, não é muito difícil para o usuário comum criar uma página contendo textos, bibliografias e links de seu autor favorito. O problema é que tal usuário não teria, por exemplo, os recursos materiais e humanos de uma instituição acadêmica de excelência e bem provida em termos econômicos. Esta, sim, seria capaz de colocar em rede bibliotecas sofisticadas. Na prática, isso quer dizer que as boas bibliotecas digitais existem em número relativamente pequeno, e obedecem, como não

poderia deixar de acontecer, às regras de concentração de poder geopolítico, econômico e cultural. Nesse contexto, falar de bibliotecas de excelência, hoje, significa falar de uma certa concentração de acervos, principalmente, em línguas que concentram poder hegemônico, como o inglês, e em áreas de concentração de capital econômico ou simbólico. É o caso, por exemplo, dos Arquivos Blake, e dos Arquivos Rossetti.

Bibliotecas digitais: questões de poder e divisão planetária do trabalho intelectual

O arquivo Blake pode ser acessado gratuitamente em www.Iath. virginia.edu/ blake/public/. Nele o leitor pode encontrar instrumentos de busca de textos e gravuras, a *Edição Completa da Poesia e da Prosa de Blake*, preparada por David Erdman, bibliografias genéricas e específicas, e informações sobre outros endereços eletrônicos relacionados a Blake. Pode ainda obter informações sobre como contatar indivíduos, bibliotecas e museus que contribuem para o acervo virtual constante no arquivo e, se desejar, inscrever-se gratuitamente em lista de participantes interessados em receber, por e-mail, as informações novas que são permanentemente incorporadas ao arquivo em seu processo de construção e atualização. Em certos casos, o arquivo apresenta vantagens em relação aos textos impressos de Blake. Não existe, por exemplo, até o momento, uma edição crítica satisfatória do poeta porque muitos de seus textos são, na realidade, hipertextos operando simultaneamente em dois meios diversos, o escrito e o visual. Essa natureza hipertextual torna difícil ou impossível a produção de uma edição crítica impressa completa do poeta inglês, já que a edição crítica ideal seria, na realidade, um *arquivo* capaz de tornar possível a justaposição de textos e imagens. É essa justaposição, precisamente, que é tornada disponível ao leitor dos Arquivos Blake, graças ao uso da sofisticada tecnologia digital empregada na construção do acervo.

Blake, evidentemente, é um caso excepcional, e sua poesia é idiossincrática: a maior parte dos poetas trabalha basicamente com o texto escrito. Já o caso de Rossetti é um caso menos excepcional, muito embora seja o poeta vitoriano também um pintor que costumava transformar alguns de seus poemas em quadros. O Arquivo Rossetti difere de uma edição impressa comum já na forma pela qual organiza os textos

primários. Acessando os poemas de Rossetti no arquivo (disponível em http://jefferson.village.virginia.edu/rossetti/poems/), o leitor encontrará a listagem de quatro variantes impressas (o texto "germ", de 1850; o texto publicado em "The Oxford and Cambridge Magazine', de 1856; o texto "crayon", de 1858; e o texto "new path", de 1863). Nenhuma dessas versões precisa necessariamente ser vista como um texto central escolhido para leitura, como ocorreria normalmente em uma edição crítica impressa. Cabe ao leitor escolher qual versão, ou quais versões, ler e examinar. Ao escolher uma delas para exame, o leitor poderá ainda interrompê-la, a qualquer momento, para consultar um vasto número de comentários disponíveis de forma não hierarquizada (história textual, história das edições, informações históricas ou literárias, pictografia, informações autobiográficas e bibliográficas). Trata-se, evidentemente, de uma leitura que tende a ser mais dispersa do que aquela apresentada pelo livro impresso, marcada sempre por escolhas predeterminadas e pela seqüência linear que vai de um texto escolhido para comentários apresentados em ordem de importância. O hipertexto, como diz o organizador do arquivo Rossetti, Jerome McGann, "é estruturado para dispersar a atenção tão extensivamente quanto possível", o que não significa, evidentemente, a instauração da leitura caótica:

> É claro que ... qualquer hipertexto, em qualquer de seus momentos de leitura no tempo, terá uma certa ordem e um organização estrutural determinada, ainda que estas possam ser mais ou menos descentralizadas. Mas o hipertexto, ao contrário do livro, estimula uma descentralização estrutural. Torna disponíveis os meios para que se estabeleça um número indefinido de "centros", e para que o seu número se expanda e se alterem suas relações. O leitor é estimulado, não tanto a encontrar, mas a construir uma certa ordem, e a reconstituí-la constantemente, na medida em que ordens estabelecidas revelem-se insuficientes. (McGann, 1998, p. 13)

Tendo selecionado para leitura, digamos, o poema "The Blessed Damosel", da edição da *Oxford and Cambridge Magazine*, o leitor pode tanto fixar-se nesse centro, como deslocar-se para textos alternativos, ou para os comentários históricos que detalham a contínua alteração do poema no período de 1850 a 1870, ou, ainda, para a versão pictográfica do poema preparada por Rossetti, no final da década de setenta. A pintura,

por sua vez, pode tornar-se um centro de atenção, e merecer estudo próprio, a partir do qual se poderá posteriormente retornar ao poema. O exame da pintura em si poderá ser dirigido tanto para informações contextuais como para os recursos visuais disponíveis. No primeiro caso, o leitor encontrará comentários iconográficos, literários, mitológicos, históricos, autobiográficos e bibliográficos sobre a pintura, bem como informações sobre mulheres que serviram como modelos para o trabalho de Rossetti. Mas é, provavelmente, nos recursos computadorizados para o exame da imagem que o leitor perceberá mais claramente o potencial do meio eletrônico. Como o arquivo foi desenvolvido com o apoio do IATH (Institute for Advanced Research in the Humanities), McGann conseguiu desenvolver software específico para a manipulação de imagens. Em certos casos, seja com a utilização de software disponível no mercado, seja com o auxílio de software produzido especificamente para o arquivo, torna-se possível uma apreciação de aspectos formais da pintura que seriam de difícil percepção no quadro original. A transformação computadorizada do quadro em cores para branco e preto, por exemplo, torna claramente perceptível o conflito, característico de Rossetti enquanto pintor, entre as convenções formais do ilusionismo pictográfico e do abstracionismo modernista (McGann, 1997, p. 9-13).

Não é preciso dizer que a indigência de recursos econômicos em áreas periféricas tornaria muito difícil, ou mesmo impossível, a realização de projetos semelhantes aos arquivos Blake e Rossetti. As bibliotecas virtuais, não escapando à lógica de produção, acúmulo e fluxo de capital simbólico, acabam por revelar que o sonho de uma democracia do conhecimento em que tudo, ou muito, torna-se acessível a muitos, ou a todos, é fundamentalmente um sonho utópico alimentado por um mecanismo ideológico que permite ignorar a presença de uma realidade material dominada por forças hegemônicas. É essa a realidade que vai, consistentemente, produzindo ou reproduzindo um acúmulo de capital cultural relevante (e a sua contrapartida, ou seja, "capital" irrelevante) e uma divisão de trabalho, geopoliticamente localizada, entre produtores e consumidores e, no caso específico das bibliotecas virtuais, entre leitores e escritores. Essa centralização de capital cultural, de resto, reflete a centralização econômica, da qual depende para a constituição de uma infra-estrutura material (computadores, redes telefônicas, cabos de fibra ótica, software sofisticado e de alto custo). O custo dessa base material

indispensável para o acúmulo e a operacionalidade eficientes da informação e do conhecimento é alto, e o resultado não poderia deixar de ser a formação de geografias de exclusão no que se convencionou chamar de ciberespaço, um espaço sem lugar que muitos, ingenuamente, acreditam tratar-se de uma dimensão de liberdade e democracia. Como percebeu Mark Poster, "a geografia política do ciberespaço reflete com precisão os padrões dominantes de distribuição global de recursos" (Poster, 1997, p. 41). Um mapeamento estatístico de usuários da Internet, feito em 2000, aponta claramente para essa perversidade geopolítica: aproximadamente 50% dos usuários do planeta estão situados nos Estados Unidos e no Canadá, enquanto aproximadamente 3% estão na América Latina e menos de 1% na África. (Fonte: Nua, http://www.nua.ie/surveys/how_many_ online/index.html).

A questão da qualidade, portanto, está ligada a problemas de hegemonia na produção do conhecimento e da informação. É essa hegemonia que vai, aos poucos, ampliando a divisão intelectual de trabalho entre produtores e consumidores, em escala planetária. A hegemonia do inglês na rede e a concentração de capital econômico e cultural em países de língua inglesa determina, de saída, um desequilíbrio, em escala global, na produção de bibliotecas digitais de alta qualidade. Tanto o arquivo Blake quanto o arquivo Rossetti dependem de recursos econômicos e institucionais abundantes. Contribuem para a manutenção e expansão do arquivo Blake, por exemplo, os editores (Morris Eaves, Robert Essick, e Joseph Viscomi, todos situados em locais diversos, mas trabalhando em conjunto no meio eletrônico), o Institute for Advanced Technology in the Humanities da Universidade da Virgínia (que dá apoio técnico e logístico e produz software específico para o Arquivo), o Getty Grant Program, a Biblioteca do Congresso, a empresas Sun Microsystems e Inso Corporation, o Centro Paul Mellon para Estudos da Arte Britânica, a Universidade da Carolina do Norte e colecionadores particulares. O arquivo tem, no momento, permissão para incluir gratuitamente centenas de imagens e textos do poeta, todos em forma avançada de hipertexto, ou seja, com sofisticados recursos de procura ("search") e de levantamento estatístico e com a possibilidade de conexão imediata de cada gravura, detalhe de gravura, ou unidade de texto, com todos os outros dados relevantes do arquivo como um todo. Esses fatos não são insignificantes. Convidam a uma reflexão problematizadora, quando se

fala em qualidade de bibliotecas digitais, de aspectos positivos e negativos do estreito relacionamento, aqui tornado exemplarmente visível, entre o acúmulo de capital cultural e a concentração de capital econômico. E convidam, ainda, a uma reflexão a respeito das possíveis conseqüências dessa desigual geografia política do ciberespaço e de suas bibliotecas.

O planeta está hoje, claramente, dividido entre áreas afluentes em informação e conhecimento ("information rich"), caracterizadas por uma sólida infra-estrutura de apoio aos meios eletrônicos, e áreas indigentes de informação e conhecimento, marcadas pela precariedade maior ou menor de infra-estrutura. Isso não significa, apenas, que nas áreas afluentes há maior número de pessoas com acesso maior ao conhecimento e, nas indigentes, menor. O problema central não é *consumo* de informação apenas, mas principalmente a *produção* de informação e conhecimento a ser consumido, ambos facilitados pela solidez infra-estrutural das redes eletrônicas. Vale dizer, a geografia política do ciberespaço estabelece claramente uma distribuição planetária de produção e consumo que reflete a distribuição desigual de capital e, no caso das bibliotecas virtuais, distribui desigualmente, no planeta, produtores de textos e conhecimentos centralmente localizados, e seus leitores deslocados nas margens. Não é por acaso que, por exemplo, a infra-estrutura para os arquivos de Rossetti e Blake está nos Estados Unidos, que o excelente periódico *Romanticism on the Net* deve ser acessado no Canadá e que, aproximadamente, mais de 70% das imagens espalhadas mundialmente na rede são produzidas em território norte-americano. A produção eletrônica de informação não gera, necessariamente, democracia de conhecimento, mas sim novas hegemonias e novas formas de imperialismo cultural. Alguns críticos chegam mesmo a dizer que "o ciberespaço é o 'sonho americano' expandido; inaugura o aparecimento de uma nova 'Civilização Americana'. ...[e é, finalmente] direcionado para o apagamento [de outras histórias] não ocidentais" (Sardar, 1995, p. 33).

Hegemonia significa dominação, mas não exclusividade, o que quer dizer que as áreas periféricas do globo produzem também, na medida do possível, os seus textos, mas em óbvias condições de desvantagem. O que é hoje, provavelmente, a melhor biblioteca virtual brasileira, ou seja, a biblioteca do PROSSIGA, patrocinada pelo CNPq, é uma louvável tentativa de colocar em rede não apenas textos, brasileiros inclusive,

mas ainda links com outros acervos disponíveis no ciberespaço. No entanto, os textos em português colocados em rede são, via de regra, idênticos aos textos impressos. Vale dizer, não são incorporados os recursos de conectividade característicos do hipertexto, já que tal incorporação elevaria significativamente os custos de produção textual. A biblioteca do PROSSIGA, quando comparada ao Arquivo Blake, revela-se mais como uma "biblioteca-link", ou seja, uma biblioteca que estabelece contatos com outros acervos e torna acessível, mediante assinaturas institucionais, textos de periódicos no exterior (uma biblioteca que, por assim dizer, pega carona na superhighway, resolvendo, assim, o problema básico do caroneiro, que é viajar com pouco dinheiro), do que uma biblioteca de acúmulo de capital simbólico.

O leitor marginal que procura textos na rede está, portanto, claramente em desvantagem. Mas é preciso acrescentar logo que tal desvantagem, inevitável como resultado da concentração de capital cultural na rede, vem sempre acompanhada de vantagens que podem ser obtidas, dependendo do uso a ser feito da rede e das novas tecnologias. O leitor marginal não é totalmente impotente porque a rede, embora utilizada maciçamente pelo capital, pode ser apropriada para outros fins, em virtude de sua natureza enquanto *diáspora digital*. Quando se atenta para essa natureza diásporica e dispersiva da rede, torna-se possível utilizá-la, precisamente, como um antídoto à concentração do capital cultural. É importante, portanto, distinguir entre um certo uso da rede que favorece o capital, e um uso que a ele resiste.

A condição de diáspora digital da rede, ou seja, o seu potencial para tornar possível a proliferação de novos acúmulos alternativos de informação e conhecimento (cada vez, por exemplo, que se inaugura uma página dedicada a Drummond, ou que se forma uma comunidade enredada em interesses alternativos, e produzindo seus próprios textos em seu próprio idioma) pode ser utilizado como uma forma de resistência, ainda que local e limitada, à sua expansão hegemônica. É nesse exercício de produção alternativa e localizada de textos e grupos sociais que o leitor marginal pode ter a sua voz e vez. A história da rede já conta com alguns exemplos de uso alternativo de tal voz e vez: os zapatistas de Chiapas, no México, que utilizaram a rede (e-mails, websites) para informar o mundo exterior sobre o movimento revolucionário dos camponeses, e obtiveram apoio internacional decisivo; o grupo ecológico

verde (Greenpeace) e a Anistia Internacional, que usam a rede de forma semelhante, com o objetivo de expandir a conscientização internacional sobre problemas atuais que não recebem visibilidade significativa na televisão. A luta por tal voz e vez, como se disse, não é fácil, e não há garantia de vitórias. Mas é a luta possível, contanto que o leitor da periferia tome consciência crítica da natureza e dos problemas da rede, e aprenda a utilizá-la em seu benefício, ou seja, mais para torná-lo visível do que condená-lo ao anonimato.

Referências Bibliográficas

LUTHER, Martin. "To the Councilmen of All Cities in Germany That they Establish and Maintain Christian Schools". Trad. Albert T. W. Steinhauser. *Luther's Works*, American ed., vol 45. Philadelphia: Muhlenberg Press, 1962, 339-378.

MCGANN, Jerome (1997). Imagining What You Don't Know: The Theoretical Goals of the Rossetti Archive. Http://jefferson.village.virginia.edu/~jjm2f/chum.html.

MCGANN, Jerome. The Rationale of Hypertext. Http://jefferson.village.virginia.edu/public/jjm2/rationale.html, 1998.

NAUDÉ, Gabriel. *Instructions concerning erecting of a library, presented to My Lord the President de Mesme*. Cambridge, Mass: Houghton Mifflin, 1903 (reprint of 1661 edition).

NELSON, Theodor H. Opening Hypertext: A Memoir. In: TUMAN, Myron C. (ed.). *Literacy Online: The Promise (and Peril) of Reading and Writing with Computers*. Pittsburgh and London: The University of Pittsburgh Press, 1992.

NEWMAN, L. M. *Leibniz (1646-1716) and the German Library Scene*. London: Library Association, 1996.

POSTER, Mark. Cyberdemocracy: Internet and the Public Sphere. In: PORTER, M. (ed.). *Internet Culture*. Routledge: London, 1997. p.201-218.

SARDAR, Z. (1995). alt.civilization.faq: Cyberspace and the Darker Side of the West. *Futures* 27 (1995): 777-794.

THE REPRESENTATION OF RESISTANCE AND TRANSFORMATION IN LEVY'S *SMALL ISLAND*

Thomas Bonnici
Universidade Estadual de Maringá

ABSTRACT: Resistance and transformation in Post-Colonial Studies are analyzed in the context of Andrea Levy's *Small Island*. Resistance, albeit necessary as an opposition to colonialism, is less effective than non-violent counter-discourse with its nuances, asides, parody and understatements, since it shuns binarism. Current research shall provide the process by which Hortense, a Jamaican diasporic woman, frees herself from a colonially locked position through an inverted Middle Passage, disrupts the presumed humanitarian and civilizing stance of Britain and engages in a community-building stance that defies the subject-object hierarchization inherent to Western colonization and determined by colonization policies.

KEYWORDS: identity; transformation; resistance; *Small Island*; community-building; racism.

Problems in resistance

Resistance has been the hallmark of the postcolonial novels even though its representation may posit different questions and challenges within the novels themselves and to current trends in Postcolonial Studies. When Tutuola's *The Palm-wine Drinkard* and Achebe's *Things Fall Apart* were published in the 1950s, they made quite a stir in the English literature community because of their different language and form. Actually it was some time before critics realized that things had changed and that the ex-colonized author was producing not merely a significant literature in English but also one that challenges the very bases of canonical writing. Politically and literally resistance was in the air and the outcome might be perceived in the colonial upheaval ensued in the 1960s and 1970s. An analysis of dozens of novels from authors hailing from ex-British colonies shows they are rife with the same theme.

Needless to say the representation of resistance and its highly variegated meanings are different in almost every postcolonial novel coming from Africa, India or the Caribbean and even from settler colonies such as Canada and Australia. It seems that resistance in the first postcolonial novels has been represented by the denunciation of colonialism and its aftermath. More sophisticated concepts were disseminated late in the century when issues on the diaspora, hybridity, transnationalism, multiculturalism and other correlated terms began to be implied by the term. The novels by Caryl Phillips, especially *Crossing the River*, *Higher Ground* and *A Distant Shore* represent a diaspora-based resistance simultaneously highlighting wrath, cultural rupture, links with the past, community building and violence. Timothy Mo's *The Redundancy of Courage*, published in 1991, narrating the fictional invasion of the island *Danu* (East Timor) by the neighboring *malais* (Indonesians) brings a powerful representation of resistance in the context of positive subaltern agency. Contrary to the former novel, Rohinton Mistry's *A Fine Balance* (1996), set in India during the period of the State of Emergency imposed by Prime Minister Indira Gandhi, reveals not only the nation's crisis through the lived experience of its characters, but also the powerlessness of the subalternate classes.

The aim of this paper is to analyze Andrea Levy's *Small Island* (2004) in its specific type of resistance, restricted to a single character, against the oppression of stereotyped qualifications of the Caribbean diaspora in Britain. Or rather, how displacement and marginality as related to class, gender and ethnicity are not mutually exclusive terms but empowering factors within the context of dominant metropolitan society. In fact, in Postcolonial Studies the most important strategy is the highlighting of agency in the midst of systematically deep othering of the ex-colonial.

Resistance and transformation

As may be presumed, resistance in the context of postcolonial studies has a number of significances. In the wake of post-structural literary theories, Ashcroft et al. (1991) have insisted on postcolonial literature *as* resistance. This boils down to an answer back to Eurocentric hegemony, or rather, British presumption of a closed literary and

normative stance of the English language. On the other hand, Harlow (1987), Lazarus (1992) and Beverly & Zimmermann (1990) highlight the literature *of* resistance. These Marxist authors show that resistance is not an immediate characteristic of postcolonial textuality. The critic has to discover how political resistance is represented in the literary text and subsequently analyze the literary text in its historical and ideological context. Only at this point and together with other cultural and ideological instances, the postcolonial novel may be seen as the site of resistance. In this case, its referent is the nation which is never one nor homogeneous. Actually it is the site of a strife involving race, ethnicity, class, gender and language. The postcolonial nation, actually consisting of groups seeking power and political control, is reflected in the postcolonial novel with all its contradictions. Historically the novel created a realist world that, in Benedict Anderson's words "allowed for multitudinous actions occurring simultaneously within a single, definable community, filled with 'calendrical coincidences'" (apud Brennan, p. 52) within a community divided along lines of gender, race and class. However this type of bourgeoisie realism is different from that which permeates the postcolonial novel. In a general sense, the postcolonial novel, such as Achebe's *No Longer at Ease*, Rushdie's *Shame* and Thiong'o's *A Grain of Wheat*, has specific ideological stances and rather problematizes the recently liberated nation. Consequently, political and ideological factors are involved in this process and the authenticity of representation, or rather, the faithful rendering of reality, may not be found.

In more ways than one resistance has always been seen as an achievement of the elites since they had absolute control of discourse. Subaltern Studies try to rewrite the history of struggles against colonialism from the point of view of the underdog focusing on class and gender exploitation. This is not an easy task and literary works share the same fate: they have been inscribed within the same ideological frameworks as the writing of history. Consequently, postcolonial theory and literature endeavour to steer clear of the realist camp, supposedly exhibiting "conservative, specifically imperialist, ideology" (Moss, 2000, p.158), and privilege the uncertainties of the margin. The margin may be the diasporic intellectual with his vantage point between East and West who may rewrite the history of the metropolis or the diasporic immigrant who exacerbates hegemonic nationalism and probably overt

racism from natives of the metropolis. The former may produce an enabling and empowering resistance while the latter may be totally disheartening owing to their alienating and traumatic experience in their own native country and abroad. Can displacement, uprootedness, inequality and disenfranchisement be resistance markers?

Ashcroft (2001) distinguishes resistance and transformation and their representation in the postcolonial novel. In the context of European arrogance in invading or settling in countries other than their own and in disrupting the culture and the economical and political bases of the natives, *resistance* normally means the violent reaction by which the colonized try to shed off the imposed culture and to recover the lost agency. History is full of this type of armed and rhetorically inflamed resistance and frequently it has been the only type of opposition available. However, armed resistance has not brought the social change in the countries inscribed by colonialism. Worse still, colonial power has been frequently replaced by colonial-minded elites who disrespect democracy and hold the people under dictatorial rule. Political independence is thus achieved but the social, political and economical problems of the nation are far from being solved.

On the other hand, there is another type of resistance: the violence-less, unspoken and subtle discursive resistance called *transformation*, which deconstructs colonial power and which is more difficult to combat and eliminate. Transformation is a type of resistance "that manifests itself as a refusal to be absorbed [...] taking the array of influences exerted by the dominating power, and altering them into tools for expressing a deeply held sense of identity and cultural being" (Ashcroft, 2001, p. 20). Transformation is, therefore, a series of common, relentless and everyday strategies that ordinary people use to resist the cultural onslaught of the colonizer.

Owing to the significance given above, resistance to the colonizer's military might and "superior" education keeps its supporters within the binary system of the civilizing mission and they themselves absorb the same strategies. This is the reason why the social and cultural situation of many ex-colonies remains much the same after independence. Since they have been trapped into the binary system, *comprador* bourgeoisie classes have adopted the same colonial methods on handover and the "decolonization of the mind" has not been allowed to occur. Ashcroft

(2001, p. 21-22) insists that transformation is "the fascinating capacity of ordinary people, living below the level of formal policy or active rebellion, to foment change in their cultural existence [and] makes active resistance meaningful". Postcolonial agency works along the basis of what Bhabha (1998) calls the ambivalence of colonial discourse, or rather, the appropriation of colonial strategies without being taken up by them. *Quilombo* communities in Brazil absorbed in various degrees the different African heritages and developed a culture that resisted the Portuguese effort for conformity and homogeneity. Further, the large Brazilian extended family, subtly adopted by slaves and ex-slaves through the baptismal rites and feasts of the Catholic Church in colonial times, was built to resist the cultural upheaval that the institution of slavery and the diaspora brought to their communities (Engemann, 2005).

Resistance *as* transformation has also been described as counter-discourse or canonical counter-discourse by Slemon (1988) adapting the term from Terdiman (1985) to Postcolonial Studies. Canonical literary texts have been constantly used not only in colonial times but in the postcolonial era as a powerful and universal discourse which practically blurs all literature and creative writing produced by authors from the ex-colonies. "Writing back" has been a transformative strategy to cope with such discourse. Césaires's and Lamming's rewriting of Shakespeare's *The Tempest*, Rhys's rewriting of Brontë's *Jane Eyre*, Coetzee's rewriting of Defoe's *Robinson Crusoe* and Achebe's rewriting of Conrad's *The Heart of Darkness* are transformation texts because they subvert the very centrality of the canonical texts, shun binarism altogether, reveal other alternatives and horizons and shatter the presumed universal discourse.

Although armed or rhetorical resistance has always engaged the colonial subject in organized programs that reject colonial and Eurocentric culture, transformational resistance deals with the cultural subtlety employed by the common person as agent. Since literature has been one of the most powerful colonial discourses by which the British disseminated values, mores, assumptions, racial stereotypes, the colonial subject's appropriation and redirected consumption show the autonomy that the agent has in such counter-discourse. It is through this discourse that a more profound account of the strategies used by the colonial agent is obtained. Language may be appropriated or consumed by the colonial

subject and through it s/he will show her/his very capacity for transformation as resistance. "The concept of cultural capital exposes a process whereby colonized subjects of all races and classes appropriate, or 'consume', the dominant, 'hegemonic' culture, discourses, technologies, for purposes which may be very different from those of the disseminators of that culture" (Ashcroft, 2001, p. 44).

The story

Small Place, the most recent novel by Andrea Levy, narrates the story of two couples in post-war England: the Jamaican and black Hortense Roberts and Gilbert Joseph, who rent a room from the English and white Victoria (Queenie) Buxton and her husband Bernard Bligh. Each narrates in the first person his/her own course of past events in flashback and the contemporary ones in the present.

As a young Jamaican girl Hortense loves her second cousin, Michael Roberts, who leaves the Caribbean island, joins the RAF in England, and is killed in action over France. Meanwhile Jamaican Gilbert Joseph, her future husband, is also serving in war-stricken England. When Gilbert returns to Jamaica, he hurriedly marries Hortense, now a school teacher, and returns to England to find work, but promises Hortense to send for her as soon as possible. He is lodged in a house run by a former acquaintance called Queenie Buxton whose husband, a soldier posted in India, fails to return after the war. After six months Hortense arrives in London and joins Gilbert to start a new life in the mother country. Hortense tries to find work as a teacher but because of her teacher's training in the colonies and her skin colour is shunned by the headmistress. Eventually Bernard appears and is disgusted that his wife is lodging coloured people to make a living. He even rages when he discovers that Hortense gives birth to a black baby. Immediately he suspects Gilbert to be the father but Queenie confesses that the baby is actually Michael Roberts's whom she had lodged during the war and who visited her three years later. Refusing to bring up a black child in 1948 England, Queenie gives him away to Hortense. The Jamaican diasporic subject becomes the "mother" to the son of a person she first loved. Owing to Queenie and Bernard's racial bias, Hortense and Gilbert find another house in London and try to make a living in a biased and hostile country.

Hortense within colonial discourse

The novel's prologue reveals Queenie's point of view on the 1924 British Empire Exhibition and constructs British ignorance of and racial bias against the colonial Others. The episode also shows that the common people's arrogant stance is counter-discoursed by the objectified colonials who answer back to the boasting native British. The rest of the novel is a development of British discourse in its endeavour to mould the colonial subject as a subaltern and the Others' counter-discourse according to the gradual awareness that she acquires of her subjectivity.

Colonial discourse is fabricated through a network of devices that blind the subject from perceiving the trap she is in. In the account on her childhood and professional training the Jamaican-born and bred Hortense reveals this trapped colonial discourse: her illegitimacy; the poor household in which she passes her early life with her black mother; her honey-coloured body; the "adoption" by her paternal uncle; her schooling in a government school and her exclusion from the boarding-school attended by her richer cousin Michael; her apprenticeship at a private school at the age of fifteen teaching Jamaican white children; the lack of interest of her uncle and aunt when she wants to advance in her schooling; her admittance at a teacher-training college in Kingston; the foreign-born teachers at college; the strict discipline and the subject matters focusing on British history, geography and literature; her teaching practice, supervised by British female teachers, in a government school full of Jamaican black-skinned pupils; her exclusion from the Church of England school in Kingston because of her low-birth and her admittance to teach in a district school called Half Way Tree Parish School; her disgust at living with the boorish Andersons; her association with RAF Jamaican airmen who fought for Britain in the II World War; her childhood friend Celia Langley's break with her for personal reasons and her hurried wedding to Gilbert Joseph who, duty bound, returns to England to work; her departure to England after six months to accompany her husband.

One of the first dialogues in the novel consists of an excerpt between Hortense and her old grandmother Miss Jewel. Since language embodies culture and may be readily appropriated by the colonized subject, Hortense's efforts to correct her grandmother's Jamaican English show how deep the former's cultural experience has been affected and

imprisoned by colonialism. Poor black Miss Jewel, descendant from African slaves and an inhabitant of the rural district since her forebearers' Emancipation, has become the servant of the bourgeoisie Roberts' family on the adoption of Hortense. However, she keeps the variety of English spoken by low class Jamaicans, a reaction against Standard English and its hegemonic stance. Actually, her spoken variance of English is both her alterity and her identity. Her alterity is characterized by the dignity of a working woman who never shuns hard work and her deliberate appropriation of English. "Her colossal leathern-worn hands squeezed waterfalls from washing. Her breasts wobbled: two fallen fruit trapped by the waistband of her skirt. Her legs bowed" (Levy, 2005, p. 35). Her identity is her continuous struggle to keep close to her African origins, as when she demystifies her distorted feet to the *obeah*'s spell at birth.

However, her identity as a Jamaican is the most conspicuous element against British dominance. Miss Jewel parodies English popular culture and literature. In the first instance she not only mimics one of the most popular Christmas carols, written by 17th century poet laureate Nahum Tate, transforming "While shepherds watched their flock by night/All seated on the ground" into "Mr Roberts wash him sock at night. And sidung pon de ground" by putting her employer at the level of a servant, but denounces the word "shepherd" as a non-extant profession in Jamaica. Further, Wordsworth's "The Daffodils" is parodied by Jewel who not only transforms the words into their Jamaican variant but questions the word "daffodils" as something foreign and strange to the Caribbean island.

On the other hand, it seems that the young Hortense is fascinated by Empire. Living with the middle-class family of her uncle, albeit Jamaican, she acquires what she thinks is the Standard English pronunciation and chides her grandmother for her crude variant. "Miss Jewel, you should learn to speak properly as the King of England does. Not in this rough country way" (Levy, 2005, p. 36). Needless to say she perceives the disruption in her grandmother's text and pronunciation but maintains her high brow position with regard to the language. This lack of questioning and problematizing colonial education may be accounted for when she is admitted as an assistant teacher in a private school for "young children from good families" run by the U.S.-born Ryders'. "I marked their dictation, underlined any wrongly spelt word and supervising as they rewrote the offending item six times. I listened to

the reciting of times tables, correcting the bright pupils and encouraging the backward ones to speak up during the repetition of their mistakes" (Levy, 2005, p. 37). Hortense's endeavour to transplant Eurocentric civilization repeats itself in teaching apprenticeship classes with "sixty nappy-headed, runny-nosed, foul-smelling ragamuffins. Sixty black faces. Some staring on me, gaping as idiots do. Some looking out of the window. Some talking as freely as if resting under a lemon tree" (Levy, 2005, p. 56). The students' lack of interest and attention is not attributed to an unconscious refusal towards a forced transplanted civilization, but to Hortense's low self-esteem (inculcated by the very teachers) when comparing her performance with her teachers' and the pupils' deficient upbringing.

Actually, her teaching ideals, exclusively limited to discipline and subject matter as if the latter were to be physically deposited into the children's mind, have been fabricated by the imperial power. Hortense confesses:

> I hungered to make those children regard me with as high opinion as I had for the principal and tutors at my college. Those white women whose superiority encircled them like an aureole, could quieten any raucous gathering by just placing a finger to a lip. Their formal elocution, their eminent intelligence, their imperial demeanour demanded and received obedience from all who beheld them. As I prepared my lessons ready for the next day I resolved to summon every tissue of purpose within me to command that class to look on me with respect. (Levy, 2005, p. 57)

Her subjectification as a would-be teacher is barred by a deep chasm between the "high-level" British tutors and her "low" performance. Hortense is born into Imperial ideology and in the effort to perpetuate Westernized civilization in Caribbean children she is constantly interpellated by the representatives of the Empire. "'Miss Roberts, you must try to maintain better discipline among your pupils'. Or: "You are, I am afraid, Miss Roberts, letting these children get the better of you'. Or: 'You cannot expect a child to respect and obey a teacher who cannot maintain order within the classroom'" (Levy, 2005, p. 57). This interpellation subscribes to a hierarchization of the white metropolitan teachers and the hybrid colonial future teacher, the petrification of

subalternity, the universality of Eurocentric teaching and total rift from the concrete colonial positions of colonial subjects (trainee and pupils). However, the interpellations made both by the native teacher through her lessons and by the supervising teacher by her presence are effaced by the pupils in their sheer lack of interest. She even collaborates to deepen the objectification initiated by the colonizers when Hortense categorizes them as ruffians, thieves, rascals, fickle-minded, grubby. It may be said that, whereas the pupils, as colonial subjects, are particularly adverse to the "humanistic" and "civilizing" values they are supposed to receive to make them worthy "British" citizens, Hortense is so engulfed in the cultural assumptions of British education that she misses the opportunity to problematize the role of education in the colonies.

Consciousness-raising within language

When Spivak (1995) discusses the role of the subaltern in colonial discourse and intimates his or her reduction to a mute object, she is immediately rebutted by Bhabha (1984; 1985) who upholds the concept of "sly civility" and like terms. Hortense's formation given in the "pre-1948" chapters of *Small Island* actually seems to suggest such a situation, or rather, the impossibility of the colonial subject to a more active agency and to transformation. Hortense's Ariel-like attitudes greatly contrast with Miss Jewel's and the school children's subversive resistance to colonial worldview. In fact, the latter are represented as subjects prone to subvert the colonial framework and replace the imposed education system whereas she is totally dedicated towards the continuance of the system.

It seems that facts occurring after her inverse "Middle Passage" have triggered the birth of an awareness within the process of resistance. Three events occurring on the day of her arrival in Britain shatter British centralism and question the bases on which Hortense has allowed colonialism to build its assertions: the black universalism she finds herself in; the pronunciation problem; the perception of being dealt with as a second rate citizen. The first event refers to the episode of the Englishwoman who handles her roughly on the quay thinking that she is the nanny she is expecting from Jamaica. The event reveals to Hortense that all non-natives in Britain, especially Caribbeans, are "naturally" treated by the British as servants. Or rather, they are seen as incapable of

being anything but servants. It is the universalizing attitude of the colonial system which dumps the non-native as equally inferior. However, the polite manner Hortense treats the white lady, the jocose way she faces the losing of a coat button caused by the impetus of the rude English lady and her playful and coquettish thoughts on the British pronunciation do not show a violent reaction but a sort of transformation resistance which, for all purposes, makes her cope with an embarrassing situation. Hortense's simple, almost imperceptible reactions interrogate the assumptions on which the whole colonial system has been based.

The second event deals with a "clash" between the Jamaican and the British pronunciation. Although Hortense is self-conscious of her impeccable supposedly British pronunciation ("My recitation of 'Ode to a Nightingale' had earned me a merit star"; Levy, 2005, p. 13), she becomes aware of the difference between the metropolitan "standard" and the colonial variety when the taxi-man who takes Hortense to Gilbert's flat and when Queenie who opens the door are at odds with Hortense's Jamaican English and fail to understand her immediately. At all moments when she is not understood by the taxi-driver, by the porter and by the landlady, Hortense deals with the vexing different pronunciation in a rather joking way. Since her responses and asides are witty understatements, they subvert the language of the "omniscient" metropolitan inhabitant and put the subaltern on the subjectivity level. In all these cases, the colonial subject is represented as abrogating the "different" language, taking the upper hand in doing so.

"'Is this the way the English live?'" is the big question thundering on Hortense's mind. It reveals that a deep difference actually exists between Commonwealth citizens and British citizens. The event that triggers the question is the lack of tact that the British natives she meets deal with her (the taxi man leaves her trunk on the sideway and doesn't bother or have the decency to take it up to Queenie's door) and the general view of the premises and the flat in which Gilbert has been living in since he arrives in London. The poorly-lighted stairs, dirty walls, a broken chair, a torn curtain, a worn carpet, an outside toilet, no bathroom facilities and the existence of mice in the room show Hortense that the Jamaican couple are treated as outsiders and not worthy of decent living quarters. Even in the post-bellum period the English had the best places in town and left the older and shabby premises for the Commonwealth "rabble"

arriving to benefit from the National Health Service's donations of "teeth and glasses". Although Gilbert's reactions are matter of fact and he jokingly accepts the situation, Hortense's resistance is incisive first by her silence ("He left me alone to stare on just this"; Levy, 2005, p. 17) and then by anger and revulsion ("This place is disgusting. I caan believe you bring me all this way to live like this. You make me come here to live like an animal?"; Levy, 2005, p. 26).

The colonial encounter between Hortense and Queenie shows that resistance through language is much more effective than downright conflict. Their encounter, alone, on Hortense's second day in London brings forth the inquisitiveness, the rudeness, the lack of tact, the supposed superiority and, above all, the strategy of putting the diasporic subject within a hierarchized system by pretending not to understand her language and by offering herself to teach her the idiomatic expressions of the British. Even though Hortense perceives that Queenie is a white woman with scanty education and an inclination for bullying non-natives, her politeness, silence, discretion, patience are characteristics of an agent who wins the day by resisting the temptation to counteract in like manner. Hortense's counter discourse produces a discourse of agency and autonomy. When Queenie suggests to Hortense that she may accompany her in her shopping since she does not worry "to be seen out with darkies", Hortense's stream of consciousness reveals her agency. "I was a teacher and she was only a woman whose living was obtained from the letting of rooms. If anyone should be shy it should be I" (Levy, 2004, p. 191). Counter-discursive practices actually invert the situation that colonizers try to impose on colonials: culture is a battlefield and the Jamaican Hortense shows herself to be superior to the British Queenie. Hortense's responses belie that the Commonwealth is really a community and that member states are "brothers and sisters" belonging to the same big family. Refusing to accept an inferior status in an inherently hierarchy-oriented system, Hortense highlights and employs the language strategies that should be used to withstand othering and affirm one's subjectivity.

Hortense and race

Colonial encounters are conflicts because they do not conform to the Sartrean formula of reciprocity, or subject-subject relationship. Hierarchical and binary relationships between the colonizer and the

colonized are endemic (Memmi, 1965). This is especially true in the case of Europeans and Afro-descendants. The former have always used physical force to subdue natives and enforce their superiority and have been represented in fiction by Achebe's commissioner in *Things Fall Apart*, Warner's Kitt Everard in *Indigo* and Coetzee's Jacobus Coetzee in *The Narrative of Jacobus Coetzee*. Without diminishing the importance of resistance characterized by flight, disobedience, marooning, the natives, however, have frequently allowed discourse, such as mimicry and sly civility, to counteract the objectifying power of racist ideology. Although Hortense is conscious of her illegitimate birth, poverty and race, it seems that only gradually does she become aware of the hierarchical relationship that this fact ensues, especially in Britain, and the consequences inherent to it. The African refugee Gabriel/Solomon and the Iraqi Said in Caryl Phillip's *A Distant Shore* also think Britain as their home and their mother: seeking work there is their legitimate inheritance. In fact, Hortense's upbringing, education and professional training in Jamaica have prepared her for a dignified stay in the mother country.

At family level, however, skin colour in Jamaica doesn't seem to have been a barrier either to education or to promotion. Hortense's skin and that of her father's are the colour of "warm honey"; her grandmother Jewel and her mother Alberta's skin is of a "chocolate" colour; her uncle Philip Roberts and his wife Martha Roberts are both black. It seems that a community at subject-subject level has been formed and negotiated among the descendants of ex-slaves. Even in the Ryders' school where she is employed she classifies people not by colour but by financial assets. "Mrs Ryder, in her movie-star accent, remarked, 'Someone must help these poor negro children. Education is all they have'. Many people wondered if Mr and Mrs Ryder were aware that their school took only the wealthiest, fairest and highest-class children from the district. Or whether these polite, clean and well-spoken pupils nevertheless still looked poor to them" (Levy, 2005, p. 37). From the context above it seems that the district's fairest children were cross-breeds as perhaps everyone in the ex-British colony. However, Hortense's first awareness of skin colour occurs when she perceives that "Mrs Ryder was, without any doubt, the whitest woman I had ever seen. Her blonde hair sat stiff as a halo around her neck. Her delicate skin was so thin that in places it revealed a fine blue tracery of veins" (Levy, 2005, p.37). In spite of

difference in skin colour, Hortense is accepted as a teacher and no trace of racism against Jamaicans *qua* Negroes is apparent.

Nevertheless, Hortense writes about the resistance of Jamaicans against white foreigners. She reports gossip and jokes about Mr Ryder who may have been also fathering illegitimate children. Hortense also remarks about the allurement that Mrs Ryder has been causing in young men who will eagerly respond sexually if she just says the word. When a hurricane is destroying the school, gossip spreads that Stella Ryder and Michael Roberts are together on the premises. However, no racial violence against white people occurs and the situation is faced as a joke and kept at gossip level. Conversely, in Phillip's *A Distant Shore*, British hooligans murder Solomon for being a Negro.

When she is admitted in the Teacher's Training College the professionalism of the white teaching staff and their control over the young future teachers are absolute but overt racism is missing. Needless to say, the predominant colonial environment is stifling in college. However, the Black students react only at discourse level by subversive adjectives and comparisons (the principal Miss Morgan is compared to a gargoyle), by disobeying college rules (rowdy behaviour in the dormitories; attending soldiers' parade and running after them), and by jokes on British historical characters (the ugly wart on Oliver Cromwell's face). Even when the pupils at junior school are out of control and Hortense is criticized by the teaching supervisor, no racial hints are perceived and criticism levelled at her seems to be directed for her improvement. Hortense is more critical of her low class Black students at the training college, especially when she compares their behaviour to that of the "wealthy, fair-skinned and high-class children" at the former Ryders' school, than her teacher is with her. Actually, overt racism and bias occur when she is passed over and chosen to work not at the Church of England school in Kingston with its "light-skinned girls in pristine uniforms" but in the "scruffy classrooms of Half Way Tree Parish School" and its "wretched black faces grinning before me for the rest of my days" (Levy, 2005, p. 72).

If the negative decision of the headmaster of the former school is based on Hortense's low class family and illegitimacy, it seems that racial prejudice emerges in Hortense's discourse when she hints that her British curriculum-based teaching activities are above the capacity of the parish

school's Black children whom she considers scoundrels, lazy, and hopeless in learning. In Jamaica Hortense's subjectivity and agency is based on her objective qualifications as a teacher. From her point of view such qualifications have prepared her solely for fair-skinned, study-minded students and not for poor Black Jamaicans. She has no time to spend on the colonial others and their systematically undermining of "decent" education and better adult life. Since she turns into the Other through education, no community-building stance is extant, the others may be discarded as unworthy and she may go to Britain to teach the children of the metropolis. From Hortense's point of view, the emphasis, however, is more on effort and achievements by merit than because of race. According to her life experience (she is born poor and illegitimate) indifference and not race is the touchstone for backwardness. Hortense fails to see the link between the two factors and how illusory may be the distinction.

The birth of transformational resistance

If the Middle Passage transformed the African from an agent in his/her tribe to an object in the New World, the *Windrush* inverse journey has the opposite effect on Hortense. The racial episode on the quay, the shabby flat and her treatment by Londoners, especially Queenie, are stepping stones towards her subjectivity and identity based on school qualifications *and* race. Her initial process for independence occurs when Queenie states she is not a racist and is not shy to go out with "darkies". Hortense replies: "If anyone should be shy it should be I" (Levy, 2005, p. 191). When in fact Queenie and Hortense go out together to shop, Hortense's counter-discourse is so constant and incisive that it provides and warrants the necessary identity required in the race-based "home".

The shopping excursion highlights colonial strategies, demystification of the "pure race", transnational diaspora and hybridism, and subversive counter-discourse. Hortense starts shunning her British-centred awe acquired in the distant colony and criticizes the shabby, colourless clothes used by the British ("The Almighty had stolen the rainbow from this place [and] not one person was dressed in a colour bright enough to cheer my eye"; Levy, 2005, p. 273), the lack of hygiene when dealing with food at the grocer's (no wrapping paper, hand-touched food, dirty

nails, filthy apron), the surprising custom of washing everything, including oneself, in the same basin. No overt conflict is perceived as would have occurred if the opposite were the case. In colonizer-colonized conflicts, force is used to put the latter within European paradigms. In this case, the cultural conflict is seen through Hortense's asides and comments, but no imposition is proposed by Hortense and no hierarchization occurs.

Contrary to what she had experienced on the Caribbean island and what she had been taught by British teachers, she also begins to perceive British hybridity. The surprising fact is that hybridism in the metropolis turns out to be an eye-opener for a person versed in British history as Hortense. She has previously thought that hybridism is a characteristic of colonized societies and forgets that Britain's population has been constructed by so many people, including Africans and Asians, who throughout the centuries have made their home on the British Isles. The myth constructed by the deliberate absence of reporting on the different types of English peoples has been a unifying and powerful theme imposed on colonizers to other, objectify and degrade them. Her brief excursion to a few shops reveals to her that race is a construct and Jamaican society is not different from the British one in terms of hybridity, except in the fact that the latter exercises power and constantly interpellates the former colony with her hegemony.

A representation of such hegemony may be surmised in the same episode in which Queenie leads Hortense, a metonymy of the metropolis and the colony respectively, to different shops. Hortense is presumed ignorant to such plain things as shops, grocer, baker, fishmonger, draper, hardware shop, while Queenie explains these elementary things as if she were talking to a child. Underestimating the colonized people's knowledge and experience, colonizers have always seemed to be tutoring to "ignorant" people. The *tabula rasa* concept is used by Prospero when he teaches useless things to Caliban so that the non-European may reveal the island's secret and thus usurp his position. Actually, it has been a strategy used by all colonizers to serve their own ends. Two examples may be shown.

> 'These are shops,' Mrs Bligh told me.
> I paid no mind that this woman believed I could not tell that the place before me, with its window of food displayed, was a shop. [...]

> 'This shop is called a grocer's,' Mrs Bligh told me.
> I nodded. It had groceries in the window, what else could it be?
> [...]
> Then she tell me loud for all to hear, 'This is bread.'
> She think me a fool that does not know what is bread? But my mind could not believe what my eyes had seen. That English people would buy their bread in this way. This man was patting on his red hair and wiping his hand down his filthy white coat. Cha, why he no lick the bread first before giving it to me to eat?
> I whispered into the ear of Mrs Bligh, 'He has not wrapped the bread.' But she paid me no mind, so busy was she joining this shopkeeper in rolling their eyes to the heavens as I paid my money over. (Levy, 2005, p. 273-5)

Therefore Hortense's strategy is either downright systematic silence coupled to her peculiar flux of consciousness, produced in the Jamaican English variant, undermining the stupidity of it all, or an educated reply of whose implication Queenie is ignorant, putting Hortense on the offensive. The construction of her subjectivity is being undertaken through a civility which brings out to the reader the ridiculousness of the colonizer and his/her strategies. Since resistance has not taken a violent turn, transformation is deemed to be more effective and profounder by Hortense to tackle the colonizer's hegemony policy.

Nevertheless, the most important event in the shopping episode is perhaps that of the white woman and her blonde child who cried "'Look! She's black. Look, Mum, black woman'" (Levy, 2005, p. 276). The episode harks back to Fanon's story given in *Black Skin, White Masks* (1968) when a child cries to his mother "Mama, see the Negro! I'm frightened!" Coming face to face with the white man the Negro or the Caribbean finds and assumes his identity and is ready to fight. It seems to be at this point that Hortense is interpellated and becomes aware that she is different, that an illusion has appropriated her but she may now shed it off, that she has started living in a "home" which is definitively not hers, that her diaspora will not be smooth sailing and that she has to exert all her forces to construct a Caribbean Negro identity in a race-ridden country. Actually, things come to a head when three young men, obviously British and white, detect her and interpellate her in an aggressive manner, calling her "golliwog" and "sambo" while throwing things at her. At the same time Queenie's racial ideology becomes even

more incisive than the young men's material provocation. Queenie starts to instruct her that as a foreigner, a Negro specifically, she "should step off the pavement into the road if an English person wishes to pass" (Levy, 2005, p. 277). Hortense's reaction to these events is not a violent attitude against the British. The comparison Hortense makes between the rude boys and buffoons are her counter-discourse, while a jokingly rhetorical question to Queenie puts her on the upper side of the discussion.

This watershed episode and its reaction are reinforced by the unprecedented depth of human exclusion on Hortense's application to teach in England. Although she has certificates of the Teacher Training College with declarations warranting her training as a teacher, her proficiency in English and in Pedagogy and the teaching post held in Jamaica, the female officers of the Education Authority are confronted with Hortense's Negro countenance and everything that this fact entails, and not with her capacity and idealism. The three women declare her incapable of teaching in England, deride her Jamaican pronunciation and her Jamaican certificates, become impatient with her insistence and are insensitive to her disillusion. Different from the impotent fall of expectations of the young man in Joyce's short story *Araby*, Hortense defies the rude representatives of the British Education Authority with dignity and politeness. "I paid them no mind. [...] I thanked her, bade them all good day once more and passed through the correct exit, untroubled by the sound of their rising laughter" (Levy, 2005, p. 377).

The above two episodes bring to mind the construction of identity of the white man and the Negro. Commenting on Fanon's episode of the Negro and the white child, Bhabha (1998, p. 76) says that "the black child turns away from himself, his race, in his total identification with the positiveness of whiteness which is at once colour and no colour. In the act of disavowal and fixation, the colonial subject is returned to the narcissism of the Imaginary and its identification of an ideal ego that is white and whole". Although Hortense does not enter into collapse and neither does she manifest aggressiveness, a decision has to be made: she has either to define herself as Jamaican and affirm such identity in the hostile mother country, or assert a black British identity within a highly mixed diasporic community in Britain. Since from now onwards Hortense enters the Symbolic stage or the Law-of-the-Father, to use Lacan's terms, she is prone to disrupt this monolithic structure to assert her identity in a multicultural Britain. Her only strategy is transformation.

Hortense and community-building

Although post-colonial societies, especially doubly-invaded colonies, cannot ignore the effects of colonization, a cultural negotiation must exist between the colonial subject and the metropolis to ward off subjugation and give the colonial agent the necessary identity in a transnational world. As European society becomes more and more hybridized and multicultural while hosts of political, environmental and economic refugees dislocate themselves to find a place within an affluent society, xenophobic attitudes and exclusion polities are on the increase. Hortense represents the initial modern transnational diaspora of the post-bellum period which gathers momentum as the gap between haves and have-nots widens, as civil war in ex-colonies ravages what national resources have been left, as famine risks increase and job opportunities dwindle due to overall preying First World policies.

The political opposition engaged by Hortense is not armed violence as sometimes Nadine Gordimer and Doris Lessing suggest in their short stories. Levy's insistence is on community-building as a counter-discourse against the binary and hierarchizing stances of the colonizer. The idea of community-building is new in post-colonial literature. Recent novels dealing with the transnational diaspora are a source of contestation against community-splitting and favour community-building attitudes. The global phenomenon of racializing people and blurring their cultural differences is antagonized by the colonial subject who constructs his/her identity on community building. The role of Sycorax/Serafine in Warner's *Indigo*, Okonkwo's wives in Achebe's *Things Fall Apart*; the slave Martha in Phillip's *Crossing the River* and Julie in Gordimer's *The Pickup* is the building of a community that shuns the individualism and the cultural homogenization of transnationality. As a solution to the racial society in diasporic Britain and its downright exclusion of people who brought her wealth and power through the colonial system, Hortense will engage in a transformation-resistance stance by adopting a Negro child who, although a native of Britain, is rejected and excluded in his own country.

The diasporic Hortense constructs her identity and subjectivity without any violence and by two positive decisions: (1) moving away from the racialized and biased community of the Blighs and (2) accepting as her own the Negro child rejected by its white mother. Seeing "the

back of Mrs Queenie Bligh and all the confusion that resided there" (Levy, 2005, p. 416) was the first step towards a new home at Finsbury Park and, therefore, autonomy. Césaire (2000) has already remarked that colonial subjugation, which boils down to the denial of plurality, is not a mere accident in human development but a direct product of Western civilization. Hortense perceives that in the Bligh's microcosm the denial of multiculturalism and plurality is so ingrained that the best decision is to get rid of the stifling environment. Queenie and Bernard's life is based on racial hierarchy which Hortense cannot accept or partake of. On the other hand, Hortense's life is a progressive development towards the construction of identity without the presupposition of Western brutality under the guise of "civilization". Why did Hortense remain in Britain? Is Britain not a fully blown replica of what Hortense found in Queenie's house, or, in a single word, a macrocosm rife with the denial of plurality? Perhaps the answer lies in the dilemma mentioned above and her decision to *reinforce* a black British identity within Britain's mixed diaspora community. The unreasonableness of racial bias is the only "reason" of Queenie's rejection of her Negro son. It is this factor that Hortense perceives as proper to the white people's power, or rather, the European civilization is based on a racist conception of humanity. Her counter-discourse is thus one of freedom for herself and her husband and a defiant stance to stay and rear the child as a British citizen in his own country.

> 'Gilbert, come, you no scared of a little hard work. I can help you'. She spun round in the room. 'With a little paint and some carpet.' She moved to the corner leaning over to spread out her arms and say 'And a table and a chair here,' before rushing to the fireplace with the suggestion, 'and two armchairs here in front of an open English fire. You will see – we will make it nice'. (Levy, 2005, p. 417)

Hortense is thus decided to construct a home, based on comprehension and negotiation, in spite of the awkward macrocosm around her. A new identity will be constructed which will challenge the old, fixed and homogeneous stance of British identity and "universalist" culture. The identity problem, moreover, is more serious because of the child who, although born in Britain, is already a diasporic person. To Queenie's desperate cry "He is coloured, Bernard", a phrase underlining reason and unreason, typical of European supposed "civilization", the Jamaican

couple proposes the positive solution of a home. If the Negro child is paradoxically rejected in his own country and perhaps will never be treated as a British citizen with full rights, his presence and his identity will be a challenge within a racialist society. His only home is that of a diasporic black couple from Jamaica who, rejected from the very moment they set foot in the "mother country", nevertheless resists bias by transformation and forms their identity through cultural plurality and negotiation. Gilbert's reply to Bernard epitomizes the beliefs, proper to white people, of racial domination and, at the same time, shows an extended hand for cultural negotiation.

> 'You know what your trouble is, man?' he said. Your white skin. You think it make you better than me. You think it gives you the right to lord it over a black man. But you know what it make you? You wan' know what your white skin make you, man? It make you white. That is all, man. White. No better, no worse than me – just white.' [...] After all we suffered together [in the war], you wan' tell me I am worthless and you are not. Am I to be the servant and you the master for all time? No. Stop this, man. Stop it now. We can work together, Mr Bligh. (Levy, 2005, p. 435)

The Jamaican couple's solidarity and cooperation to accept the black child favours Hortense's regaining of and maturing in subjectivity lost by colonisation. If the diaspora becomes first "a matrix of economic, political and cultural inter-relationships which construct the commonalty between the various components of a dispersed group" (Brah, 2002, p. 196) within the familial microcosm, it will develop into a deeper inter-relationship across other diasporic groups and perhaps across the nation. Actually, Hortense gives a big stride in her diasporic self and thus in the construction of her own identity at the very instant that she rejects the "disownment" of Western biased civilization and appropriates herself with self-ownership. "But I paid it [Queenie's looking at Hortense's quitting her flat] no mind as I pulled my back up and straightened my coat against the cold" (Levy, 2005, p. 438). Transnational diaspora matured Hortense from an Empire-minded school-teacher to a non-violent challenging citizen within a still dominating and colonizing culture and prepared her to face "interstitial space" as home.

Conclusion

If colonization may be summarized by power, subjugation, objectification and racism, most reaction of colonized peoples has been violent in theory and in practice as Fanon (1990) and Ferro (2004) respectively report and analyze. Another model of resistance involving cultural relationships, oppositions and influences has also been employed perhaps much more effectively than downright violence. Our analysis of Levy's *Small Island* has revealed not only the colonized landlocked person, closely similar to Coetzee's dumb Friday or to Rhys's marionette-like Mrs. Rochester, but the maturing of identity, and therefore, of transformational resistance, in Hortense. Violence is out of the question and language, as a counter-discourse, is highlighted. Silences, asides, remarks, indifference, language, culture, mimicry and plurality are appropriated. These factors break the typical binary system and are more effective than the violence stance taken by most freedom fighters.

The analysis on Hortense's non-violent resistance and her diasporic identification process show that (1) transformation as resistance is viable because it breaks the binary scheme which fossilizes the hierarchy engendered by the colonization system; (2) the diaspora is a favourable catalysis that triggers a process hitherto unknown by the colonial subject; (3) "women's voice, once it is heard, will activate and make audible the other small voices as well" (Guha, 1994, p. 11) and therefore resistance in the microcosm is extensive to other people in the diasporic group; (4) exclusion, imposition and expropriation, proper to European colonization, cannot be shed off simply but a long process of maturation and resistance is required to recover and constitute identity.

A critical investigation of Levy's *Small Island* may not be limited to the resistance engendered by Hortense. The colonial formation of Gilbert with a different background and upbringing is even more eloquent. He is actually the buffoon type who ridicules all and everything. In his case investigation will come closer to the structure of sly civility and mimicry within the resistance context. The development of the white and racist Queenie and Bernard will surely produce, at street level, the formation of the colonial-minded person with his/her brutality in the name of humanization and civilization. *Small Island*, with its emphasis on the narrowness of the term "small", makes possible a political and social community within the context of an all-inclusion, pluricultural nation.

Bibliographical References

ASHCROFT, B. *Post-colonial Transformation*. London: Routledge, 2001.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G., TIFFIN, T. *The Empire Writes Back*. London: Routledge, 1991.

BEVERLY, J.; & ZIMMERMAN, M. *Literature and Politics in the Central American Revolutions*. Austin: UTP, 1990.

BHABHA, H. Of Mimicry and men: The Ambivalence of Colonial Discourse. *October*. Vol. 28, n.1 (1984): 125-133.

BHABHA, H. Sly Civility. *October*. Vol. 34, n.1 (1985): 71-78.

BHABHA, H. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1998.

BRAH, A. *Cartographies of Diaspora*: Contesting Identities. London: Routledge, 2002.

BRENNAN, T. "The National Longing for Form." *Nation and Narration*. Ed. Homi K. Bhabha. London and New York: Routledge, 1990, p. 44-70.

CÉSAIRE, A. *Discourse on Colonialism*. New York: New York University Press, 2000.

ENGEMANN, C. Da Comunidade escrava e suas possibilidades, séculos XVII-XIX. In FLORENTINO, M. (org.). *Tráfico, cativeiro e liberdade*: Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 171-205.

FANON, F. *Black Skin, White Masks*. Trans. Charles Lam Markmann. London: MacGibbon & Kee, 1968.

FANON, F. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin, 1990.

FERRO, M. *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GUHA, R. The Small Voice of History. In AMIN, S; CHAKRABARTY, D. (eds.) *Subaltern Studies* IX: Writing on South Asian History and Society. New Delhi: OUP, 1994, p. 1-12.

HARLOW, B. *Resistance Literature*. New York: Methuen, 1987.

LAZARUS, N. *Resistance in Postcolonial African Fiction*. New Haven: YUP, 1992.

LEVY, A. *Small Island*. New York: Picador, 2005.

MEMMI, A. *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press, 1965.

MOSS, L. "Can Rohinton Mistry's Realism Rescue the Novel?" *Postcolonizing the Commonwealth: Studies in Literature and Culture*. Ed. Roland Smith. Waterloo: Wilfred Laurier UP, 2000.

SLEMON, S. Post-colonial Allegory and the Transformation of History. In *Journal of Commonwealth Literature*. Vol. 23, n. 1 (1988): 157-168.

SPIVAK, G.C. Can the Subaltern Speak? In ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G., TIFFIN, T. *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge, 1995, p. 24-28.

TERDIMAN, R. *Discourse/Counter Discourse*: The Theory and Practice of Symbolic Resistance in Nineteenth-Century France. Ithaca: Cornell UP, 1985.

A ORQUESTRAÇÃO DE DISCURSOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Vanderlei J. Zacchi
Universidade Federal de Sergipe

ABSTRACT: The prestige of the English language in Brazil – largely due to its hegemonic position in the world – has fostered two prevailing and apparently opposite tendencies: the idealisation and the rejection of English. As a result, Brazilian teachers have been facing numerous dilemmas in their profession. They are constantly exposed to diverse and conflicting discourses about English in the world and ELT. English teachers of public schools in Belo Horizonte and Campinas were interviewed. The analysis of their speeches was conducted following Mikhail Bakhtin's (1988) concepts of language and shows how these teachers seek to orchestrate and rearrange such conflicting discourses.

KEYWORDS: ELT; English in the world; discourse.

Introdução

A posição de hegemonia que ocupam a língua inglesa e a cultura anglo-estadunidense nos dias de hoje tem ocasionado certos conflitos tanto em professores quanto em alunos diante da "urgência" que se impõe no aprendizado do inglês. O prestígio conferido a essa língua atualmente no Brasil tem gerado duas tendências dominantes e aparentemente opostas: de um lado, a idealização, de outro, a rejeição do inglês. Se os conflitos existem para o aluno, eles são muito mais patentes para o professor. Conforme questionam Busnardo e Braga (1987), quando ensinamos inglês, estamos contribuindo para uma situação de dominação e dependência ou promovendo desenvolvimento e independência? Como nos relacionamos com o fato de que o inglês é uma língua de poder?

Embora muitos professores não se coloquem essas perguntas conscientemente, não há como negar que elas permeiam suas atividades cotidianas de uma forma ou de outra, seja nas suas relações com os

alunos, a instituição ou a sociedade. Neste trabalho, procuro discutir como os professores têm lidado com os dilemas surgidos nesse contexto, partindo do pressuposto de que eles são amplamente influenciados pelos variados discursos a que estão expostos. Em particular, os que dizem respeito à posição do inglês no mundo e ao ensino da língua inglesa em âmbito tanto mundial quanto nacional. Além de discursos referentes ao processo de globalização e suas relações com a expansão da língua inglesa.

Fundamental para essa discussão é o conceito de heteroglossia – formulado por Mikhail Bakhtin (1988) –, que contempla o movimento contínuo da língua, de forma a não se efetuar a hegemonia de uma linguagem única. Como mistura de diferentes grupos de linguagens, culturas e classes, a heteroglossia pressupõe diferentes pontos de visão ou diferentes sistemas em interação (cf. Machado, 1995). O sujeito, na sua interpretação do mundo, se baseia nas diversas linguagens, dialetos e palavras de outras pessoas às quais ele está exposto. Dessa forma, no mundo social diverso e conflitante da heteroglossia, o sujeito cria o discurso por intermédio da orquestração desses elementos, mas através das palavras de outrem (cf. Holland, 1998).

A heteroglossia aponta para a existência de forças que se opõem à tentativa de se forjar uma unidade lingüística e cultural. Bakhtin (1988) chamou-as de centrífugas, em oposição às centrípetas, unificadoras, que buscam portanto erradicar a diversidade. Os discursos analisados neste trabalho foram então classificados em duas categorias. O *discurso hegemônico* refere-se ao discurso centralizador, que busca suprimir a diversidade e impor, a todos, seus próprios valores como se fossem universais, com o objetivo portanto de *legitimar* um poder dominante. O *discurso contra-hegemônico*, por outro lado, demonstra uma resistência a esses valores, estabelecendo a todo momento um conflito com a visão ideológica dominante e fornecendo alternativas a ela. Trata, portanto, de *transformar* o estado vigente.

Para essas definições, levou-se também em consideração o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, que pode ser pensado como a relação entre grupos sociais, em que um exerce hegemonia sobre os outros, seja pela coerção do Estado dirigente, seja pelo consentimento da sociedade civil à liderança imposta pelas classes dominantes. Segundo Gramsci,

> podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos

> designados vulgarmente como "privados") e o da "sociedade política ou Estado", planos que correspondem, respectivamente, à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". (2000, p. 20-21)

A sociedade civil – o conjunto das relações éticas e conflituosas, que engloba também as instituições e o sistema de cultura – "torna-se o *portador material* da função social da hegemonia" (Coutinho, 1999, p. 69). Uma dessas instituições, a educação, "tanto pode funcionar como instrumento de dissimulação a serviço da classe dominante, como também pode revelar à classe dominada as contradições existentes, permitindo-lhe reagir a todas elas e tentar a contra-hegemonia" (Tavares de Jesus, 1985, p. 66). Dessa forma, tanto a hegemonia quanto a contra-hegemonia mantêm uma relação dialética de manutenção ou modificação das relações de poder, dependendo da situação histórica. Essa relação exige que o grupo dominante se empenhe constantemente em negociações com forças e valores opostos, se quiser ganhar o consentimento à ordem social que está promovendo.

A noção de hegemonia de Gramsci torna possível a transformação social e enfatiza as resistências que a ideologia dominante deve superar, mas que não pode eliminar totalmente, para se manter no poder.

> A visão gramsciana de hegemonia não é a de uma formação social estática, mas é vista, na verdade, como uma estrutura perfurada por "lacunas" – posições mais progressivas dentro da própria hegemonia – que permitem ação e resistência humana positiva dentro daquela hegemonia. (Busnardo e Braga, 2000, p. 15)[1]

Não busquei simplesmente estabelecer uma relação dicotômica e redutiva entre esses dois tipos de discurso. Acredito que eles estão em permanente conflito e fazem parte de uma complexa rede de relações de poder. Por isso, é necessário enfatizar o caráter de diversidade e contradição dos diversos pontos de vista. Da mesma forma, as noções de rejeição e idealização do inglês não devem ser vistas como dois pólos opostos e excludentes, mas como construtos em interação, cujo grau de intensidade é determinado pelas relações de poder presentes no ensino da língua.

Questões metodológicas

Para avaliar como esses discursos são assimilados no meio educacional, realizei, entre 2001 e 2002, um trabalho de campo em uma escola estadual na região central de Campinas (SP) – a título de teste – e em duas escolas municipais de Belo Horizonte (MG), sendo uma no centro e outra na periferia da cidade. Foram entrevistadas duas professoras na escola de Campinas e quatro professores e professoras em cada uma das escolas de Belo Horizonte, todos atuando na área de língua inglesa, tanto no Ensino Médio quanto Fundamental. Os entrevistados das escolas de Belo Horizonte são professores e professoras com diferentes faixas etárias e com graduação em Letras pela UFMG ou PUC-MG. O tempo de docência em inglês de cada professor varia de cinco a 36 anos na época da pesquisa.[2]

Foi efetuada pesquisa de natureza qualitativa com entrevistas de tipo semi-estruturado. As entrevistas foram gravadas em fita cassete, com duração de aproximadamente uma hora cada. Durante a entrevista, foram passados fragmentos de textos que tratam da questão do inglês no mundo e do ensino de língua inglesa sob pontos de vista variados. As perguntas aplicadas foram baseadas nesses textos e abordaram assuntos relacionadas à posição do inglês hoje no mundo, à globalização e também ao posicionamento do professor em relação a esses temas, suas atividades em sala de aula e seus dilemas em torno do ensino de língua inglesa. Como as entrevistas eram semi-estruturadas, as respostas de cada professor foram determinantes no rumo que cada discussão tomou, ainda que, de certa forma, as questões principais tenham sido colocadas para todos os entrevistados e, na seqüência, discutidas (vide Anexo).

Quando se fala dos diversos discursos a que os professores estão expostos, é preciso levar em consideração também aqueles que certamente os influenciaram no momento da entrevista. Além das que já estão presentes no seu dia-a-dia, há ainda, nesse caso específico, as vozes dos textos que lhes foram apresentados e, principalmente, a do entrevistador, que em muitos momentos pode ter sido determinante para o rumo tomado pela discussão. Considerando-se ainda que em alguns momentos há um conflito entre o discurso do texto lido pelos entrevistados e o discurso do entrevistador, presume-se portanto que as contradições detectadas nas falas dos professores sejam também decorrentes desse conflito no momento da interação.

Algumas modificações foram efetuadas ao longo das entrevistas. Aos professores das escolas de Belo Horizonte, por exemplo, apresentei para leitura e discussão um fragmento de texto adicional, além dos dois a seguir.[3] Por uma questão de brevidade própria de um artigo desta natureza e pela temática abordada, a análise que será feita a seguir não contempla a discussão realizada em torno desse texto adicional.[4]

Apresentação e análise dos dados

O processo de análise dos dados também foi desenvolvido nos moldes do método qualitativo. Assim como na coleta dos dados, nesta fase não busquei uma visão objetiva e neutra dos acontecimentos, mas subjetiva. Meu papel como entrevistador muito provavelmente influenciou no processo de geração dos dados. Da mesma forma, a análise só pode ser feita levando-se em consideração a interferência de minha própria subjetividade e pontos de vista.

As questões abordadas neste trabalho, em muitos casos, parecem ser problemáticas para os professores de língua inglesa e representam alguns dos dilemas enfrentados por eles em sua prática diária, conforme veremos adiante. A análise dessas entrevistas nos permite entrever a forma como esses professores lidam com alguns dos temas abordados aqui. Podemos detectar nas suas falas ecos de variados discursos, tanto hegemônicos quanto contra-hegemônicos, sobre o inglês no mundo e o ensino de língua inglesa.

O primeiro texto apresentado aos entrevistados foi retirado do PCN e um dos temas abordados trata da consciência crítica na aprendizagem da língua inglesa:

> [...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos* em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na

manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (PCN – Língua Estrangeira – 3°. e 4°. ciclos do ensino fundamental, p. 39-40)

*Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos).

Esse é um texto que se caracteriza como um discurso contra-hegemônico. A consciência crítica é fundamental para a elaboração de contra-discursos e a transformação do mundo. Nesse caso, o ensino e a aprendizagem do inglês buscam não a manutenção do estado vigente – o das desigualdades entre os países e grupos sociais – mas sua transformação, que pressupõe resistência e agência por parte do aluno. No entanto, podemos perceber nas falas dos professores que a noção de conscientização assume diferentes significados, alguns deles contraditórios.

Em relação ao texto 1, uma das professoras, Ana,[5] afirmou que o que está lá no papel é "maravilhoso", mas na prática é muito diferente, pois o professor não consegue "conscientizar" o aluno. Isso se deve ao fato de que essas questões não "fazem parte do mundo" dos alunos, que estão constantemente questionando: "por que que eu tenho que aprender inglês?". Surge nesse caso a necessidade, no entender de Ana, de conscientizar o aluno da importância de se aprender essa língua, pois ele não percebe a presença do inglês no seu dia-a-dia e acredita que pode viver sem ele. Para Ana, essa conscientização passa também por questões políticas. No entanto, ela tende a transferir essa discussão ao professor de geografia:[6]

Segmento 1

E – Então, mas aí você falou, no caso da geografia, / também eles trabalham a questão política, né. E você acha / que nas aulas de inglês essa questão pode ou deve vir à tona também?
ANA – Deve e pode. Sabe, é aquela questão: [...] todo ano eu trabalho com o ensino fundamental, antes de começar as aulas, eu já troco, sempre, com o professor da área de geografia: "Olha, eu vou começar a trabalhar inglês, então gostaria que você estivesse abordando a questão política", porque eles sempre vão perguntar, e ao mesmo

tempo o professor de geografia diz que eles perguntam. [...] Então o professor teve também que fazer esse trabalho de conscientização, mas é igual o professor de geografia também questiona, chega no final do ano é meio complicado.

Apesar de perceber a importância do tema no ensino de inglês, a conscientização política, no entanto, fica a cargo do professor de geografia. No decorrer da entrevista, veremos então que a noção de conscientização estará sempre presente; no entanto, para Ana, ela toma outros contornos. Na seqüência dessa discussão, apresentei-lhe o texto 2:

É claro que nós não temos o poder de impor nossa vontade como antes, mas a influência da Grã-Bretanha permanece, em proporção maior do que seus recursos militares e econômicos. Isso acontece em parte porque o inglês é a língua franca da ciência, tecnologia e comércio; a demanda por ela é insaciável e nós atendemos a essa demanda seja através dos sistemas educacionais de países "anfitriões", seja numa base comercial quando o mercado suporta. Nossa língua é nosso maior patrimônio, maior do que o petróleo do Mar do Norte, e a oferta é inesgotável; além disso, apesar de não termos um monopólio, nosso produto singular continua extremamente procurado. Fico contente em dizer que aqueles que guiam as fortunas deste país compartilham de minha convicção da necessidade de investir em, e explorar ao máximo, essa dádiva, esse patrimônio invisível. (Relatório Anual do Conselho Britânico de 1983-84, citado em Phillipson, *Linguistic imperialism*, p. 144-145)

Esse é um texto que está veiculando um discurso explicitamente hegemônico. Em algumas perguntas, procurei enfatizar o caráter de mercadoria atribuído à língua inglesa. Ana preferiu não tomar essa atribuição como certa, mas, como eu insistisse na pergunta, creditou esse caráter de mercadoria mais uma vez à falta de conscientização do aluno. Segundo afirmações da professora, isso se deve em parte ao papel desempenhado por certas escolas de línguas que estão preocupadas somente com a questão financeira e de mercado, sem um projeto pedagógico consistente. Essas escolas ajudam a difundir a idéia de que não se aprende inglês na escola pública. O aluno que queira de fato aprendê-lo deve estudar numa escola de línguas ou viajar para o exterior. Indaguei então como seria possível mudar essa situação. Ana argumentou

que há muitos problemas estruturais na escola pública e falta de empenho por parte dos professores. Tentei então trazer a discussão para o âmbito da sala de aula. Mais uma vez, o tema da conscientização foi retomado:

> Segmento 2
>
> E – Mas, bom, fora isso, dentro de sala de aula, como que você acha? Eu acho que essa questão do que é feito fora da sala de aula é muito importante, / também. Mas e dentro da sala de aula? Com o que vocês têm. Com o que vocês têm em mãos, o que você acha que pode ser feito?
> ANA – Olha , o que a gente tem, eu acho que dá para melhorar, é aquela questão, eu acho que o que pega aí é a conscientização do aluno. Quando o aluno é consciente de que aquilo é importante, você consegue fazer alguma coisa, agora, quando ele não tem essa consciência, ele acha que ele é obrigado a aprender, é difícil. Então aí você não consegue fazer muita coisa. Eu acho que o maior desafio é você conscientizar o aluno e motivá-lo.

Nesse trecho, a noção de conscientização aparece primeiramente relacionada à importância de se aprender inglês e posteriormente à motivação. A conscientização seria assim uma forma de mostrar ao aluno a importância da aprendizagem do inglês nos dias de hoje e servir como motivação para que ele aprenda a língua. Mais adiante a professora nos revela qual a importância do inglês no seu entender:

> Segmento 3
>
> E – Quando você diz que a língua inglesa é necessária para esse aluno, em que termos? É necessária para quê? Ou importante?
> ANA – É, / importante. Por exemplo, o nosso aluno hoje do estado é muito desleal depois a concorrência no mundo lá fora, ou o mercado de trabalho, ou uma universidade, que são poucos os que conseguem depois / continuar sua carreira. É, eu acho que é muito desleal, porque lá fora por menos que ele vai ser lá um caixa, numa loja e tal, exige aquele mínimo que ele tem que saber, então ele sempre está – quer dizer, tem aqueles que sabem – ele sempre vai estar ali, por baixo, ele sempre acha que ele é incapaz, que ele não vai conseguir. A questão, eu acho assim: para o nosso aluno é necessário, não é nem ir para a universidade, que são poucos, acho que a questão é o mercado de trabalho mesmo. Para o nosso aluno é.

A função do inglês seria nesse caso preparar o aluno para o mercado de trabalho. Aqui saímos então de um discurso contra-hegemônico, a conscientização crítica, para um outro tipo de discurso, esse hegemônico, que trata do uso instrumental do inglês para fins utilitários. A conscientização do aluno, nesse caso, permitiria a ele perceber a importância de se aprender inglês para poder conseguir um emprego, diferentemente da noção contra-discursiva apresentada no trecho do PCN. O trajeto que a noção de conscientização percorre na fala de Ana nos permite perceber uma estratégia discursiva em que a professora parte do discurso contra-hegemônico apresentado no texto para depois, omitindo-o, dar voz a um discurso próprio em que estão presentes aspectos dos discursos hegemônicos do ensino instrumental e utilitário da língua inglesa. Isso nos remete ao conceito de discurso persuasivo interno de Bakhtin (1988, p. 145-146). A partir das palavras de outrem, Ana constitui seu próprio discurso, orquestrando as diversas vozes a que está exposta – e isso inclui a fala do entrevistador, os textos apresentados e outros discursos assimilados anteriormente. Ela então se apropria da palavra de outros para adaptá-la "à sua orientação semântica e expressiva" (Bakhtin, 1988, p. 100).

Quanto a Márcia (transcrição abaixo), o tema da conscientização surge em sua fala principalmente depois de apresentado o texto 2. Fiz a ela a mesma pergunta em relação ao inglês ser tratado como uma mercadoria. No seu entender, se o aluno compreender o motivo de estar aprendendo inglês, e por meio dele perceber as diferenças culturais, valorizando assim a própria cultura, a língua deixa de ser um produto como outro qualquer. Para isso então ela faz menção à conscientização citada no texto 1, do PCN. Entretanto ela entende que a consciência do aluno pode ser trabalhada por meio do ensino da cultura-alvo, dando-lhe condições de selecionar o que pode ser aproveitado dessa cultura, em vez de absorvê-la pura e simplesmente. Em seguida, volto ao texto 1, evocando uma visão crítica e de certa forma direcionando a discussão:

> Segmento 4
>
> E – [...] E / você acha, então, que / essa conscientização seria feita através de uma forma mais crítica, como coloca, né, esse trecho do PCN, ou que outra forma você...
> MÁRCIA – Eu acho que, assim, a melhor maneira é você trabalhar a conscientização, né, do aluno, senão ele não vai ter a crítica. Sempre fazer essa comparação, né, entre culturas diferentes.

E – Mas aí, / quando você fala em culturas diferentes, eu volto àquela pergunta do início, né: [...] por exemplo, vamos supor que você estivesse ensinando / italiano, certo? Você acha, assim, que as implicações seriam as mesmas? Mesmo as implicações culturais, né. Seria só uma questão de você discernir o que é cultura italiana e cultura brasileira? Ou você acha que, no caso do inglês, é isso e mais alguma coisa, ou menos alguma coisa?
MÁRCIA – Eu acho assim, que qualquer língua, né, que, que for ensinada, eu acho que é legal trabalhar as diferenças culturais, mas talvez o inglês seja, assim, necessário trabalhar de uma forma até mais crítica, / pela questão da dominação, né.

Aqui eu me reporto a uma discussão realizada no início da entrevista, logo após a leitura do texto 1, em que Márcia afirma a importância de se aprender uma língua e uma cultura estrangeiras. Por meio de várias perguntas, procuro induzi-la a considerar a possibilidade de que haja certas diferenças entre ensinar e aprender inglês e ensinar e aprender uma outra língua estrangeira qualquer, como questões referentes a prestígio e dominação. No segmento 4, faço uso da mesma estratégia, o que leva Márcia a concordar comigo, ainda que ela continue a relacionar conscientização com o ensino e aprendizagem de cultura. Da mesma forma, através da minha fala, em que eu faço menção ao PCN, ela considera que a conscientização vai, conseqüentemente, proporcionar uma visão crítica ao aluno.

Diferentemente de Ana, que orquestra as diversas vozes de forma a omitir o discurso contra-hegemônico do texto e expressar um discurso hegemônico, Márcia faz uso da palavra do entrevistador para dar voz a um discurso contra-hegemônico. Com respeito à segunda entrevistada, ficam mais evidentes também as relações de poder presentes no momento da entrevista. Conforme afirmei anteriormente, minha participação como entrevistador não pressupunha objetividade e neutralidade. Há que se levar em consideração minhas intervenções de maneira subjetiva, que carregam uma visão de mundo específica. Neste caso, minha voz, no contexto da entrevista, surge como portadora de um poder e um saber institucionais,[7] mas que nem por isso se afirma hegemônica. Ao contrário, apoiando-me no conteúdo do texto do PCN, procuro inserir nas discussões elementos contra-hegemônicos como resistência e consciência crítica. O uso que Márcia faz desses enunciados evidencia a interação e/ou conflitos existentes entre os diversos discursos durante a entrevista.

Como podemos perceber, há algumas contradições nas falas das professoras entrevistadas no que se refere ao tema "conscientização". Essa diversidade de abordagens pode implicar, ainda que inconscientemente, um esvaziamento do tema. Evitando falar diretamente sobre ele e transferindo a discussão para outros assuntos, as entrevistadas podem estar demonstrando o quanto ele é complexo e difícil de se abordar, principalmente quando sai do âmbito da teoria e tenta entrar na prática da sala de aula. Uma abordagem indireta nesse caso se mostra mais segura. Da mesma forma, ao transferir a discussão de questões políticas para professores de outras disciplinas, o professor de inglês se exime do trabalho de tratar, em sala de aula, de assuntos polêmicos e controversos que têm relação direta com a pedagogia de línguas. Concentram-se apenas em aspectos lingüísticos ou, quando saem do universo do inglês, em geral tratam de temas que não têm relação com a língua, como ecologia ou conflitos de gerações.

As contradições apresentadas na análise acima podem ser interpretadas, conforme já mencionado, utilizando-se as concepções de linguagem e discurso de Bakhtin (1988). Pode-se perceber nas falas a justaposição de diversos discursos, ou vozes, que tanto podem ser hegemônicos como contra-hegemônicos, já que em muitos casos não é possível diferir um discurso do outro, ou quando ele deixa de ser hegemônico e passa a ser contra-hegemônico e vice-versa. Dessa forma, as colocações de Bakhtin sobre a justaposição e orquestração de vozes variadas podem ser um complemento à dicotomia hegemônico/contra-hegemônico, que em alguns casos pode se mostrar muito simplista. Isso nos permite também perceber como os entrevistados orquestram as várias vozes a que estão expostos: do entrevistador, dos textos, dos colegas, dos alunos, da mídia. E como em muitos casos eles incorporam um discurso alheio para depois torná-lo seu.

Na fala de outra professora, Solange, percebe-se o conflito existente entre a posição da professora e a dos alunos. Partindo da discussão do fragmento do PCN, perguntei-lhe que tipo de conscientização era necessário fazer ao aluno de língua inglesa. A discussão segue um percurso semelhante ao que houve com Ana e que foi mencionada anteriormente. Solange responde que é necessário conscientizar o aluno da importância de se aprender inglês. Conforme ela havia afirmado no início da entrevista, essa importância se referia ao fato de que, com a

globalização, o inglês permite ao mundo inteiro falar uma mesma língua: "o inglês está conectando todos os países, / no comércio, em tudo, / no estudo". Indaguei então como a questão da hegemonia do inglês poderia ser abordada em sala de aula. Depois de muito hesitar, Solange afirma que se pode mostrar ao aluno a praticidade do inglês, e que em relação a outras línguas ela é uma língua fácil de se aprender. Em seguida, perguntei-lhe como ela trabalhava com os alunos que não estavam interessados em aprender o idioma. Para ela, essa é uma tarefa difícil, pois acredita que o inglês para eles não tem importância nenhuma e está fora da sua realidade. Como exemplo, ela cita o caso de um vídeo que ela levou a uma das aulas, com um clipe da cantora norte-americana Britney Spears. A professora teve o cuidado de trabalhar antes a letra do clipe, inclusive a tradução e a pronúncia para que os alunos pudessem acompanhar cantando. No entanto, os alunos não demonstraram tanto interesse quanto ela esperava, e se mostraram muito mais animados quando, ao voltar a fita, sem querer, ela passou um trecho de um clipe da banda brasileira Os Raimundos. O exemplo que Solange deu a seguir ilustra melhor ainda o comportamento dos alunos:

Segmento 5

E – E aí você acha nesse caso da música, e pensando um pouco também em termos de cinema, você acha assim que existe uma tendência dos alunos rejeitarem o inglês ou mais de se identificarem com ele? Com o inglês e com a cultura também, né.
SOLANGE – Eu acho que a tendência maior é rejeitar. Principalmente com cultura, e agora com esse problema todo, por exemplo, no ano passado eu passei um vídeo que mostrava aquele problema, né, do atentado do 11 de setembro. Então / assim / eles ficam todos a favor do Bin Laden, né. A maioria assim a favor do Bin Laden. Eu chocada com aquilo que aconteceu, então eu estava mostrando e eles assim achando ótimo. Sabe, muitos achando que foi bem-feito. Então eles rejeitam muito, como a maioria, né, rejeita os Estados Unidos.

Vemos que Solange já parte do pressuposto de que a maioria dos alunos rejeita os Estados Unidos, e isso inclui aspectos culturais. Ela se vê numa situação em que está tentando ensinar aos alunos uma língua de um país dominante e que ela considera importante, essencial, por ser uma língua que "está conectando todos os países", posição que

aparentemente não é compartilhada pelos alunos. Sobre essa mesma questão, outro entrevistado, Hélio, entrevê uma atitude contraditória na posição dos próprios alunos.

Segmento 6

HÉLIO – [...] uma coisa que eu percebo muito em todos eles é, independente do professor de história questionar, independente de eu ter conversado com eles a respeito disso, / é, o ufanismo deles, né, o patriotismo deles é muito superficial. / É mais ligado, / acho que aparece na época da Copa do Mundo. E a relação de admiração que eles têm pela cultura e pelo povo americano é / é grande.
E – É uma questão até contraditória, né. Eles rejeitarem o inglês por causa dessas, porque esses outros professores falam, né, pela questão da dominação, mas, / é, / será que eles deixam de assistir filme americano, por exemplo, deixam de ouvir música norte-americana?
HÉLIO – É isso que eu 'tava querendo dizer, (?) contraditórias. Na roupa que eles vestem. Eles podem 'tá assistindo, discutindo a respeito disso, se mostrando altamente teóricos, pelo, / é, o imperialismo, né, americano como o inimigo número um, mas é /, o tênis deles é americano, o filme, a música que eles gostam é americana.

Enquanto Solange vê como certa uma grande rejeição aos Estados Unidos e, conseqüentemente, à língua inglesa, para Hélio essa rejeição é apenas superficial e o que existe no fundo é admiração. A fala de Hélio vislumbra a possibilidade de se desmitificar certas posições adotadas pelas pessoas por não haver uma discussão profunda e apropriada sobre questões que devem ser trazidas para a sala de aula de língua inglesa. Em outros momentos, ele critica a maneira superficial dos professores de história e outras disciplinas de abordar temas como dominação cultural e imperialismo.

Segmento 7

HÉLIO – Existe a rejeição mais própria do // deixa eu lembrar a palavra, // do medo de 'tá sendo colonizado demais. É uma idéia que é passada pra eles através até de outros professores. Até de próprios colegas de trabalho.
E – Professores de inglês mesmo?
HÉLIO – Não. / Professor de história, geografia, de português, que ao ensinar pra eles essa questão de dominação cultural, / é, sei lá,

fazem a coisa de forma meio superficial. É uma coisa que eu tenho que corrigir também, quando eles estão mais velhos, no segundo grau.

Segmento 8

E – E aí / é, / você falou da colonização e também do tratamento que os professores de outras áreas fazem em relação ao inglês. Como que você vê essa questão, / essas questões dentro da sala de aula? Você acha que o professor de inglês deve abordar essas questões também?
HÉLIO – O professor de inglês deve abordar porque / essa questão vai ser tratada. Seja em história, seja em português, ela vai ser tratada e ela não vai ser tratada de uma forma muito honesta. Vai ser tratada geralmente, pela minha experiência em outras escolas onde eu já estudei, (corrigindo) eu já trabalhei, é, / essa situação, ela é abordada de forma meio cruel. [...] Que é uma coisa passada superficialmente, sem muita discussão, que não chega à minha sala de aula, por exemplo, / quando chega, chega de uma forma desvirtuada, já em forma de questionamento, já em forma de oposição, por isso que eu acho que todo professor de inglês deveria tratar disso. (?)
E – E isso também sem tirar, né, essa /, não vou dizer um dever mas, / tarefa também dos outros professores.
HÉLIO – Com certeza. Na verdade eu acho que o mais interessante seria que, quando esse assunto fosse tratado, fosse tratado de forma conjunta. Que essa, / esse problema, né, que é colocado da GLOBALIZAÇÃO, NEO-COLONIALISMO, essas coisas, / é, eu acho que, quando o professor de história 'tiver falando sobre isso, ele deveria dar um toque pro professor de inglês pra ele 'tá falando alguma coisa a respeito, o professor de português também (?), mas geralmente falam de uma forma anti-profissional.

O professor de inglês se vê às voltas, nesse caso, não só com as posições contrárias dos alunos, mas agora com as de professores de outras disciplinas. No entanto, essa é uma discussão que assume matizes interessantes. Não se pode partir do pressuposto de que o discurso do professor de inglês assume características exclusivamente a favor de uma cultura e língua hegemônicas e que professores de outras disciplinas adotam um discurso contra-hegemônico nesse sentido. A fala de Hélio é ilustrativa nesse aspecto, uma vez que, no afã de promover uma resistência aos valores "imperialistas", muitos desses professores acabam por tratar o problema de forma superficial e redutiva, e podem transmitir uma

visão distorcida para o aluno, gerando nele uma rejeição pela língua inglesa e a cultura anglo-estadunidense. Substituir a admiração pela rejeição torna opacas as contradições e não garante ao aluno a possibilidade de elaboração de um contra-discurso a partir da própria língua inglesa. Na verdade, essa rejeição pode estar direcionada mais para a aprendizagem do inglês do que para a língua em si, pois o discurso dos professores de outras disciplinas pode servir como justificativa para muitos que não desejam aprender (ou estudar) inglês, mas que se sentem de alguma maneira identificados com a cultura anglo-estadunidense. O que demonstra que os alunos também desenvolvem sua própria orquestração e reelaboração de discursos.

Conforme foi discutido a respeito do segmento 3, embora Ana seja um tanto evasiva quanto a relacionar o ensino de inglês com suas implicações políticas e sociais, transferindo essa tarefa ao professor de geografia, num outro momento ela também entra em conflito com as posições desses professores, que, segundo ela, passam aos alunos idéias como "se você quer aprender inglês, vá para a Inglaterra, mas não vá pros Estados Unidos [...]" ou "só aprendo inglês se for inglês britânico, inglês americano Deus me livre". Esse discurso acaba emergindo na aula de inglês por intermédio do aluno, que, internalizando o discurso de outros professores, cobra do professor de inglês uma posição "coerente". Assim, a interferência de professores de outras disciplinas pode ser vista, pelo professor de inglês, como um fator aparentemente positivo em algumas situações, já que lhe poupa o trabalho de abordar questões, em muitos casos polêmicas, que não sejam especificamente lingüísticas. Por outro lado, pode ser vista como negativa quando esses professores passam uma visão parcial dessas questões, o que provocará nos alunos reações às quais caberá ao professor de inglês dar uma resposta. A solução apontada por Hélio, conforme mostra o segmento 8, é que esses assuntos deveriam ser tratados de "forma conjunta" entre os professores, ou seja, interdisciplinar.

No entanto, evitar essa discussão, ignorando suas implicações, pode ser outra estratégia adotada pelos professores. No caso de Cristina, após a leitura do texto 2, do Conselho Britânico, chamo a atenção para a menção aos sistemas educacionais:

Segmento 9

E – O que me chama a atenção aí é...
CRISTINA – "Numa base comercial"?
E – ..."através dos sistemas educacionais", né.
CRISTINA – Pois é, o que que eu te falei? Quem é o único responsável por isso? É a escola, o professor, entendeu. Ela é responsável pela transmissão do conhecimento. E o professor vai fazer disso / aquilo que ele acha da profissão que ele tem. Porque tem gente que é totalmente contra. Quando eu entrei aqui [nessa escola], todo mundo era contra, olharam para mim, eu era discriminada. Eu fui fazer uma festa de *Halloween* aqui, quase me mataram. "QUE QUE É ISSO, FOLCLORE ESTRANGEIRO, sendo que o próprio folclore nosso ninguém (?)." "Problema de vocês (?)." Os professores da área de português ter feito o trabalho de folclore foi em agosto, quando eu entrei aqui, em outubro eu fui fazer *Halloween* (?), boicotaram. FIZERAM DE TUDO, DE TUDO QUE VOCÊ PUDER IMAGINAR para impedir que eu fizesse uma festa de *Halloween*, mas não tem nada a ver. Depois teve uma festa aqui que eles [os alunos] colocaram uma (?): *Independence Day*. Ah, mas isso foi o cão! [...] Isso causou uma revolta tão grande em tantos professores aqui, entendeu. Principalmente a professora de geografia [...]. Só que hoje [ela] estuda inglês, [...] por quê? Ela é autora do livro de geografia aqui da escola. Quando ela foi num congresso em Cuba, depois ela foi noutro congresso internacional, não sei onde, que ela teve as maiores dificuldades. [...] Eu fiquei muito contente, falei pra ela: "te dou a maior força, maior apoio, de você estar fazendo o curso de inglês". Então eu falei pra ela: "o problema é a comunicação", entendeu. Porque não tem essa pra nós, esses pontos comerciais não, que isso aí é muito pouca gente. Que ela concorda, inclusive. Esse mercado de trabalho (?), não, NÃO É, NÃO É, NÃO É. O problema é exatamente a pessoa se comunicar.

A ênfase no ensino da língua para a comunicação, com propósitos instrumentais, exclui a possibilidade de discussão sobre outras questões relevantes relacionadas ao estudo de línguas que vêm sendo apontadas neste trabalho. A estratégia discursiva de Cristina é semelhante à de Ana: ela descarta o discurso hegemônico da língua instrumental para o mercado de trabalho e assume o discurso igualmente hegemônico e utilitário do inglês para a comunicação.

Quanto à festa de *Halloween*, seu sucesso entre os alunos – conforme mencionado por Cristina em outro momento e confirmado por outra entrevistada – acontece em meio a uma tentativa não tão bem sucedida de outros professores de promover a cultura brasileira. No entender de Cristina, o interesse dos alunos é considerado natural e o *Halloween* é apresentado apenas como um aspecto do folclore estadunidense, desvinculado de um contexto cultural e político mais amplo. O sucesso do *Halloween* é assim creditado a suas características intrínsecas apenas. Conseqüentemente, se os professores de português querem valorizar a cultura brasileira, cabe a eles despertar o interesse no aluno. De maneira semelhante, o fato de a língua inglesa ser um poderoso meio de comunicação internacional é apresentado como natural e não é questionada a forma como ela chegou a essa situação "privilegiada".

Por fim, o caso do *Independence Day*, de acordo com Cristina, refere-se a uma iniciativa dos próprios estudantes. Foi uma festa organizada pelo Grêmio estudantil em comemoração ao 7 de setembro. A oposição dos professores de outras disciplinas talvez se explique pelo paradoxo de se comemorar a independência do Brasil por meio de uma língua hegemônica internacional. Mais paradoxal ainda por fazer menção a um filme que ao mesmo tempo representa e promove uma cultura igualmente hegemônica. Os alunos se apropriam, assim, de um discurso hegemônico veiculado internacionalmente pelos meios de comunicação para aplicá-lo a um contexto particular totalmente distinto, sem levar em consideração os aspectos históricos e culturais envolvidos e sem necessariamente formular um contra-discurso em relação à língua inglesa e à cultura estadunidense. No entanto, é uma iniciativa que pode indicar resistência a outras formas de poder dentro da escola. Os alunos, numa situação informal, podem estar se apropriando de uma língua e cultura internacional hegemônica, extremamente veiculada pelos meios de comunicação, como uma forma de identificação com essa cultura e em resposta ao caráter impositivo das comemorações oficiais de 7 de setembro nas escolas, nas quais eles normalmente não têm poder de decisão. Por outro lado, pode-se dizer também que uma atividade realizada por um grupo de estudantes (o Grêmio estudantil), que também detém um certo poder, não representa necessariamente os interesses e vontades de uma maioria. Ou seja, provavelmente há também aqueles alunos que não concordam com uma festa chamada *Independence Day* para se comemorar o dia da independência política do Brasil.

Considerações finais

Colocar, portanto, o problema em termos de uma dicotomia entre rejeição e admiração por parte dos alunos não abrange a totalidade dos conflitos existentes no ensino da língua inglesa e de sua relação com outras disciplinas, restringindo as possibilidades de discussão sobre como os professores lidam com esses conflitos. Conforme assinala Pennycook (1998, p. 47), "Precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas". Os exemplos acima parecem confirmar essa complexidade e o cuidado que é preciso haver nas discussões acerca das relações pedagógicas em todos os âmbitos.

Essa pequena análise é apenas um indicativo dos variados conflitos presentes no processo de ensino da língua inglesa. A partir da discussão sobre a noção de conscientização, e sobre como ela é entendida por diferentes professores, procurei evidenciar a natureza dos diversos discursos aos quais o professor de inglês está constantemente exposto. Pudemos perceber como os entrevistados lidam com os discursos do entrevistador, dos textos que lhes foram apresentados e outros, como os de alunos e colegas. E também algumas das relações de poder existentes tanto no momento da entrevista como no próprio processo de ensino e aprendizagem do inglês.

Essas questões apontam também para a maneira como os professores orquestram essa diversidade de vozes que fazem parte de seu mundo e como eles as reelaboram internamente, tornando-as palavras próprias, num processo dialógico em que os discursos estão em constante conflito e interação. Revelam-se assim contradições tanto no interior das falas dos professores, quanto entre os seus discursos e os de outros envolvidos, o que torna evidentes os numerosos dilemas enfrentados por esses profissionais no processo de ensino de uma língua mundialmente hegemônica e num contexto em que estão envolvidas relações de poder extremamente complexas.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética:* a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988. p. 71-210.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* 3°. e 4°. ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSNARDO, JoAnne e BRAGA, Denise B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S.J. e BERNS, M.S. (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching II.* Reading: Addison-Wesley, 1987. p. 15-32.

BUSNARDO, JoAnne e BRAGA, Denise B. Language, ideology and teaching towards critique: a look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics.* n. 32, 2000. p. 1-17.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci:* um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CRYSTAL, David. *English as a global language.* Canto edition. Cambridge: CUP, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere.* Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

HOLLAND, Dorothy et al. Authoring selves. In: HOLLAND, Dorothy et alii. *Identity and agency in cultural worlds.* Cambridge: Harvard University Press, 1998. p. 169-191.

MACHADO, Irene A. *O romance e a voz:* a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro-São Paulo: Imago-Fapesp, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

TAVARES DE JESUS, Antonio. *A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.* São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação). Universidade Estadual de Campinas.

ZACCHI, Vanderlei J. *Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa.* Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ZACCHI, Vanderlei J. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* Vol. 45, n. 1, 2006. p. 9-27.

Notas

1 A tradução dos textos originalmente em inglês é de minha própria autoria.

2 Como as entrevistas com as professoras de Campinas foram realizadas a título de teste, não tenho maiores informações a seu respeito no que se refere a aspectos pessoais e profissionais. Um questionário sucinto sobre tais informações foi incluído na pesquisa com os professores de Belo Horizonte.

3 O fragmento de texto adicional, apresentado aos professores de Belo Horizonte apenas, foi o seguinte:

> [...] pessoas do mundo todo, em diversas ocupações, passaram a depender do inglês para seu bem-estar. Essa língua tem penetrado profundamente nas áreas internacionais da vida política, dos negócios, segurança, comunicação, entretenimento, mídia e educação. A conveniência de se ter uma língua franca disponível para servir as relações e as necessidades humanas passou a ser apreciada por milhões [de pessoas]. (David Crystal, *English as a global language*, p. 24-25)

4 A análise em torno desse texto foi desenvolvida em outros trabalhos (cf. Zacchi, 2003, 2006).

5 Os nomes são fictícios. Ana e Márcia, professoras da escola de Campinas, foram entrevistadas a título de teste. Os demais professores, que atuam em escolas de Belo Horizonte, foram entrevistados posteriormente. Eles responderam também a um questionário sucinto, referente a aspectos pessoais e profissionais. Essas informações podem ser encontradas em Zacchi (2003, p. 143-145), de acordo com a seguinte nomenclatura: Solange: P7; Hélio: P4; Cristina: P6.

6 Convenções para a transcrição das entrevistas:

E – Entrevistador
MAIÚSCULAS – ênfase na entonação
(?) – incompreensível
/ – pausa breve
// – pausa longa

7 Levando-se em consideração que estas entrevistas foram realizadas em função de minha dissertação de mestrado pela Unicamp.

ANEXO

Textos apresentados aos professores durante as entrevistas e roteiro de perguntas

Texto 1

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos* em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (PCN – Língua Estrangeira – 3°. e 4°. ciclos do ensino fundamental, p. 39-40)

*Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos).

1. Como você interpreta a hegemonia do inglês?
   - Como se contrapor a ela em sala de aula? Como abordar a questão do inglês no mundo?
2. Como você acha que o ensino/aprendizagem de língua inglesa pode ser usado para transformar o mundo?
   - Como promover a consciência crítica do aluno? Você faz ou faria uso da pedagogia crítica? O que você entende por conscientização?

Texto 2

É claro que nós não temos o poder de impor nossa vontade como antes, mas a influência da Grã-Bretanha permanece, em proporção maior do que seus recursos militares e econômicos. Isso acontece em parte porque o inglês é a língua franca da ciência, tecnologia e comércio; a demanda por ela é insaciável e nós atendemos a essa demanda seja através dos

sistemas educacionais de países "anfitriões", seja numa base comercial quando o mercado suporta. Nossa língua é nosso maior patrimônio, maior do que o petróleo do Mar do Norte, e a oferta é inesgotável; além disso, apesar de não termos um monopólio, nosso produto singular continua extremamente procurado. Fico contente em dizer que aqueles que guiam as fortunas deste país compartilham de minha convicção da necessidade de investir em, e explorar ao máximo, essa dádiva, esse patrimônio invisível. (Relatório Anual do Conselho Britânico de 1983-84, citado em Phillipson, *Linguistic imperialism*, p. 144-145)

1. Como você acha que a língua inglesa se tornou uma língua franca da ciência, tecnologia e comércio?
   - Você acha que isso beneficia de alguma forma os países de língua inglesa? Que países?
2. Como você acha que a língua inglesa pode gerar lucros a um país a ponto de ser comparada com o petróleo?
   - Como o ensino/aprendizagem de inglês pode contribuir para isso?
   - Como você vê o ensino de inglês no Brasil nesse caso?

TRABALHOS PUBLICADOS NOS DOIS NÚMEROS ANTERIORES DE *ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS*

Nº 25/26 (2001/2002)

WRITING ABOUT LITERATURE: EVALUATION IN A SAMPLE OF LEARNER GENRES
Anna Elizabeth Balocco

"DEATH BY WATER" IN KATE CHOPIN AND T. S. ELIOT
George Monteiro

HISTORY AND RELIGION IN DON DELILLO'S NOVELS
Giséle Manganelli Fernandes

AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO SEGUNDA LÍNGUA
Gildete Rocha Xavier

THE MADRAS HOUSE: A SCINTILLANTING CONTRIBUTION TO THE DISCUSSION OF WOMEN
Gloria Sydenstricker

VIRGINIA WOOLF AND HER RELATIONSHIP WITH HER PARENTS AND LEONARD WOOLF
Márcia Rocha

CORPOS DES(AUTORIZADOS): A PRECEPTORA NA FICÇÃO INGLESA E NA BRASILEIRA
Maria Conceição Monteiro

A ESPERANÇA EM CLARICE LISPECTOR E EM EMILY DICKINSON: O ENCONTRO COM A ALTERIDADE
Maria das Graças Gomes Villa da Silva

DECONSTRUCTING THE GREAT GATSBY: A READING OF FITZGERALD'S *THE GREAT GATSBY*
Maria Cristina Pimentel Campos

THREE BIG WOMEN: THE RE-NARRATION OF "WOMAN" AS A GROTESQUE BODY
Susana Bornéo Funck

THE QUARTO AND FOLIO *KING LEAR* AND THE CHANGES IN CHARACTERIZATION OF GONERIL AND REGAN: FROM MEDIEVAL TO MODERN DRAMATURGY
Stephan Baumgärtel

REQUESTING AND PROVIDING INFORMATION THROUGH E-MAIL IN BUSINESS SETTINGS
Maximina M. Freire

Nº 27/28 (2003/2004)

FRICÇÃO NECESSÁRIA
Antonio Dimas

THE JOURNEY THUS FAR AND THE ROAD AHEAD
Kanavillil Rajagopalan

TEXTO E INTERAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

"OF COURSE I MAY BE REMEMBERING IT ALL WRONG": MEMORY AND MAPPING IN ELIZABETH BISHOP'S "SANTARÉM"
Eliana Ávila

SOBRE A FICÇÃO SUPREMA: PROLEGÔMENO E CONTRA-EXEMPLO
Fabio Akcelrud Durão

FROM PAGE TO SCREEN: IMAGES OF ENGLISHNESS IN *EMMA*
Genilda Azerêdo

FEAR AND DESIRE IN JACK LONDON'S "LAW OF LIFE"
George Monteiro

THE PROPHECY OF A 'MAD WOMAN' AND THE IMPOTENCE OF A SANE MAN: A READING OF SONG OF A GOAT BY J. P. CLARK-BEKEDEREMO
Hope Eghagha

POETRY IN THE EFL CLASSROOM: A TRANSLATION-BASED APPROACH
José Lira

BRAZILIAN SHAKESPEARE: EROTICISM AND CARNIVAL IN CACÁ ROSSET'S *A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM*
José Roberto O'Shea

TEACHING LANGUAGE/CULTURE IN THE LIGHT OF CULTURAL STUDIES IN THE EFL CLASSROOM
Juliana Salvadori & Édina Crunfli

JOYCE: MEMÓRIA E IDENTIDADE EM *A PORTRAIT OF THE ARTIST AS A YOUNG MAN*
Sheila Amaral Zanetti

"AH, BY THE GOLDEN LILIES": TWO PERSPECTIVES ON P.K. PAGE'S RIO GARDEN
Sigrid Renaux

THE AMBIGUOUS REPRESENTATION OF RACE AND CLASS IN APHRA BEHN'S *OROONOKO* (1688)
Thomas Bonnici

EVENTOS REALIZADOS COM A PARTICIPAÇÃO DA ABRAPUI DESDE 1970, QUANDO A ASSOCIAÇÃO FOI FUNDADA

SENAPULLI
Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa

"O ensino da Literatura Norte-Americana e da Língua Inglesa no Brasil e da Literatura Brasileira e da Língua Portuguesa nos EUA"
UFRJ, Rio de Janeiro, 10-17 janeiro 1970
[Comissão Fulbright]

"O ensino da Literatura Norte-Americana e da Língua Inglesa no Brasil e da Literatura Brasileira e da Língua Portuguesa nos EUA"
UnB, Brasília, DF, 11-16 janeiro 1971
[Comissão Fulbright]

"O ensino da Literatura Americana e da Língua Inglesa nas Universidades Brasileiras"
USP, São Paulo, SP, 30 janeiro a 9 fevereiro 1972
[Comissão Fulbright]

"O ensino da Literatura Americana nas Universidades"
UnB, Brasília, DF, 4-10 fevereiro 1973
[Comissão Fulbright]

"O ensino da Literatura Americana e da Língua Inglesa nas Universidades Brasileiras"
PUCCAMP, Campinas, SP, 3-9 fevereiro 1974
[Comissão Fulbright]

"O ensino da Literatura Norte-Americana em Universidades Brasileiras"
UFPR, Curitiba, PR, 26 janeiro a 1 fevereiro 1975
[Comissão Fulbright]

"O ensino da Literatura Norte-Americana em Universidades Brasileiras"
UFBA, Salvador, BA, 2-6 fevereiro 1976
[Comissão Fulbright]

"Língua e Literatura Inglesa"
São Paulo, SP, 5-9 julho 1976
[Conselho Britânico]

"O ensino de Shakespeare"
São Paulo, 18-22 julho 1977
[Conselho Britânico]

"O Teatro Inglês Moderno"
PUC-RS, Porto Alegre, RS, 10-14 julho 1978
[Conselho Britânico]

"O Teatro Inglês Moderno"
Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 17-21 julho 1979
[Conselho Britânico]

"Commonwealth Literature"
Rio de Janeiro, RJ, 4-8 fevereiro 1980
[Conselho Britânico]

"O ensino da Literatura de Língua Inglesa em nível universitário"
UFES, Vitória, ES, 26-30 janeiro 1981
[Conselho Britânico]

"Anglo-Irish Literature with Emphasis on Joyce"
Nova Friburgo, RJ, 21-26 janeiro 1982
[Conselho Britânico]

"O Romance Contemporâneo Inglês desde 1960"
Embu, SP, 20-26 janeiro 1983
[Conselho Britânico]

"Teatro Contemporâneo"
PUC-MG, Belo Horizonte, MG, 26 janeiro a 1 fevereiro 1984
[Conselho Britânico, USIS]

"Poesia e Ficção Contemporâneas"
PUCCAMP, Campinas, SP, 28-31 janeiro 1985
[Conselho Britânico, USIS]

"Tendências da Crítica Contemporânea"
CIES "Farias Brito", Guarulhos, SP, 27-30 janeiro 1986
[Conselho Britânico, CNPq e USIS]

"O Conto Moderno"
Universidade Federal de Juiz de Fora, 26-30 janeiro 1987
[Conselho Britânico, USIS, CNPq]

"A Sátira na Literatura"
Ibirá, SP, 1-5 fevereiro 1988
[Conselho Britânico, Embaixada da Irlanda, USIS]

"Trends in Recent Literature"
Universidade Estadual de Maringá, PR, 23-27 janeiro 1989
[Comissão Fulbright, Conselho Britânico, CNPq, CONCITEC]

"Literatura Comparada: Teoria e Prática"
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Poços de Caldas, MG, 22-26 janeiro 1990
[Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, Conselho Britânico, CNPq]

"Literatura, História e Mito"
UFMG, Belo Horizonte, MG, 28 janeiro a 1 fevereiro 1991
[Comissão Fulbright, Conselho Britânico, CNPq, FAPEMIG]

"A Literatura dos Descobrimentos"
UFPB, João Pessoa, PB, 27-31 janeiro 1992
[Conselho Britânico, CNPq, USIS]

"Interdisciplinaridade"
UNESP S.J. Rio Preto, 25-28 janeiro 1993
[Conselho Britânico, CNPq, FAPESP, USIS]

"Humor e Ironia na Literatura"
PUCCAMP, Campinas, 25-29 janeiro 1994
[Conselho Britânico, CNPq, USIS]

"Redemarcando as Fronteiras: Literaturas de Língua Inglesa Hoje"
águas de Lindóia, SP, 30 janeiro a 3 fevereiro 1995
[Conselho Britânico, CNPq, FAPESP, USIS]

"Literatura e Cinema" "
Ouro Preto, MG, 29 janeiro a 2 fevereiro 1996
[Conselho Britânico, CNPq, CAPES, FAPEMIG, UFOP, USIS]

"Literatura e Estudos Culturais"
Atibaia, SP, 27-31 janeiro 1997
[Conselho Britânico, CNPq, CAPES, FAPESP, USIS]

"Ensaio e Biografia"
Atibaia, SP, 27-31 julho 1998
[Conselho Britânico, CNPq, CAPES, FAPESP, USIS]

"Neo-Realismo: Página, Palco e Tela – Neo Realism: Page, Stage and Screen"
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, MG, 17- 21 julho 2000
[ABECAN, The British Council, Embaixada Americana, CAPES, CNPq, FAPESP]

"Literaturas de Língua Inglesa: Visões e Revisões"
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 06-10 abril 2003
[ABECAN, The British Council, Embaixada Americana, CAPES, CNPq, FAPESP]

"Literature and Other Arts"
Fortaleza, CE, 12-16 junho 2005
[Capes, Embaixada Americana, Yázigi Internexus, UECE]

ENPULI
Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
Natal, RN, 29 janeiro a 2 fevereiro 1979
[Conselho Britânico]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
UFMG, Belo Horizonte, MG, 30 junho a 4 julho 1980
[Conselho Britânico]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
UFBA, Salvador, BA, 16-21 julho 1981
[Conselho Britânico]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
UFSC, Florianópolis, SC, 14-20 julho 1982
[Conselho Britânico e Comissão Fulbright]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
PUC-SP, São Paulo, SP, 17-22 julho 1983
[Conselho Britânico, CNPq, Finep/FNDCT]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
UFPE, Recife, PE, 22-27 julho 1984
[Comissão Fulbright, Conselho Britânico, CNPq]

"Communicative Language Teaching"
UFC, Fortaleza, CE, 28 julho a 2 agosto 1985
[Comissão Fulbright, Conselho Britânico]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
UnB, Brasília, DF, 25-29 julho 1988
[Conselho Britânico, CNPq]

"Desafios na Formação do Professor/Profissional de Língua Estrangeira no Brasil"
UFRN, Natal, RN, 21-25 agosto 1989
[Conselho Britânico, FNDE/MEC, Inep/MEC, Funpec, USIS]

"Avaliação Curricular: Repensando Objetivos, Métodos e Testagem no Ensino de Inglês"
PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, 30 julho a 3 agosto 1990
[Comissão Fulbright, Conselho Britânico]

"Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa"
Faculdade São Marcos, São Paulo, SP, 29 julho a 2 agosto 1991
[Conselho Britânico, CNPq, Embaixada do Canadá, USIS]

"A Autonomia na Aprendizagem (Towards Learner Autonomy)"
UFRGS, Porto Alegre, RS, 19-23 julho 1993
[Conselho Britânico, CNPq, Fapers, USIS]

"Interdisciplinaridade e Trocas de Experiências Inter-Universitárias: Compartilhando Recursos Humanos e Acadêmicos"
PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, 24-28 julho, 1995
[Conselho Britânico, CNPq, Faperj, USIS]

"Social Implications (in Pedagogy and in Discourse) of Teaching English as a Foreign Language"
UFMG, Belo Horizonte, MG, 21-24 julho 1997
[Conselho Britânico, CNPq, Capes, Fapemig]

"The Teaching/Learning of English: Focus on Identity, Texts and Practices"
FFLCH/USP, São Paulo, SP, 19-22 julho 1999
[Conselho Britânico, Capes, Yázigi, Alpha Idiomas, CEL-LEP, CNPq, Fapesp]

"Formação de Professores em Tempos de Mudança"
UEL, Londrina, PR, 2-6 setembro 2001
[Capes, CNPq, Conselho Britânico, Embaixada Americana, Fundação Araucária]

"A Interculturalidade no Ensino de Inglês"
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 06-10 abril 2003
[ABECAN, The British Council, Embaixada Americana, CAPES, CNPq, FAPESP]

"Language and Media"
Fortaleza, CE, 12-16 junho 2005
[Capes, Embaixada Americana, Yázigi Internexus, UECE]

CONGRESSO INTERNACIONAL

"New Challenges in Language and Literature"
Belo Horizonte, MG, 3-6 junho 2007
[Capes, CNPq, Fapemig, Embaixada Americana, ABECAN, UFMG]

Outros

Mesa-Redonda sobre Pós-Graduação em Literaturas de Língua Inglesa no Brasil
Itamaraty, Rio de Janeiro, RJ, 11-13 outubro 1982
[UFRJ, Conselho Britânico]

Encontro Regional de Profs. Universitários de Língua Inglesa (Região Centro-Leste)
PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, julho 1986
[Comissão Fulbright, Conselho Britânico]

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. *Estudos Anglo-Americanos*, revista editada pela ABRAPUI, publica artigos e resenhas sobre Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa.
2. Os trabalhos devem ser enviados em disquetes e digitados em *Word for Windows*, acompanhados de duas cópias impressas.
3. Os artigos deverão ter entre 15 e 25 páginas. Todos os artigos devem conter *abstract* (até 250 palavras) e *keywords* (até 6).
4. As notas devem vir no final do trabalho.
5. O texto corrido, sem recuos, deve estar marginado à esquerda, sem divisão silábica. Usar o tabulador para os recuos inevitáveis; empregar a barra de espaços entre duas palavras, e apenas uma vez; usar a tecla <ENTER> somente para terminar um parágrafo.
6. Observe a seguinte formatação:
   - Fonte: Times New Roman;
   - Espaçamento: duplo
   - Título: centralizado, em caixa alta, corpo 14;
   - Nome do autor: caixa alta, em *itálico*, alinhado à direita, seguido do nome da instituição a que está filiado em caixa alta e baixa;
   - Texto geral, em corpo 12, parágrafo de 5mm, justificado;
   - Empregue *itálico* para palavras estrangeiras e neologismos;
   - Não empregue **negrito**; ele será utilizado para destaques, a critério da Comissão Editorial;
   - Não use grifos;
   - Empregue "aspas" para citações de até quatro linhas inteiras dentro de um parágrafo; trechos mais extensos devem ser destacados, em parágrafo separado, com endentação de 10 mm, precedido e seguido de uma linha em branco;
   - Empregue 'apóstrofos' para citações dentro de citações;
   - Para os nomes de autores citados, empregue caracteres normais, caixa alta e baixa;
   - Bibliografia em corpo 10, justificado: sobrenome do autor em caixa alta.
7. Os trabalhos devem ser enviados até 31 de outubro de cada ano, para publicação no ano seguinte.
8. Envie os trabalhos para:

   Universidade Estadual Paulista (UNESP)
   Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
   ABRAPUI - Departamento de Letras Modernas
   Rua Cristóvão Colombo, 2265
   15054-000 São José do Rio Preto – SP