

Identidade, reflexividade e resistência

*Maria Christina Diniz Leal**

Abstract: *The purpose of this paper is to analyse teachers' and learners' identities in the discourse of a class of 14-15-year-old students of Portuguese. A critical discourse analysis will be developed on the written answers of the class to questions about identity and proposals of changes. I present the characteristics of identities pointed out by the class, showing aspects of common sense and ideology. The analysis demonstrates the role of reflexivity in the awareness-raising, resistance and transformation process.*

Keywords: *discourse, identity, power, ideology, reflexivity, resistance*

1. Identidade em questão

Estudos têm apontado a insegurança dos/as estudantes quanto ao uso da língua portuguesa; têm revelado também a insatisfação de professores/as e alunos/as, sobretudo quanto ao ensino da gramática (Bechara, 1985; Perini, 1996; Possenti, 1996; Neves, 2002 e Travaglia, 2000), no qual predominam a falta de compreensão sobre as regras e

* Universidade de Brasília

conceitos, o recurso à memorização e uma impressão de algo sem sentido e inútil para a comunicação verbal. Além disto, os/as alunos/as criticam a falta de liberdade de manifestar suas opiniões e pensamentos em sala de aula. Também em pesquisas que venho desenvolvendo sobre o processo de ensino-aprendizagem do português (“Língua Materna e Cidadania”, 1994; “Conscientização Crítica da Linguagem no Ensino do Português”, 1995 a 1997; “Consciência Crítica da Linguagem e Desempenho Lingüístico”, 1999) ficaram evidentes estes problemas.

Por outro lado, o governo brasileiro vem procurando mudar os rumos da educação com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que revelam a preocupação com um ensino em sintonia com a realidade social contemporânea. Tanto que, entre os “Objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, destacam-se tornar os alunos capazes de: “expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas,”; “valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário,”; “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica,”; “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.”

E, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa durante o Ensino Médio, estão a interação, o confronto de opiniões e a percepção da língua portuguesa como geradora de significação e organização do mundo e das identidades.

Diante deste quadro, cabe então perguntar: o/a professor/a está preparado para desenvolver esse tipo de trabalho com a Língua Portuguesa em que há um deslocamento de um ensino voltado para a descri-

ção, para um outro baseado na concepção de linguagem como discurso e que tem como foco o estímulo à interação e à crítica?

Para responder a esta questão, além de uma análise do conteúdo curricular da graduação em Língua Portuguesa, cabe também uma reflexão sobre o que a sociedade/ o senso comum espera do professor e do aluno. Coloca-se então a questão da identidade. Que tipos de identidades de professor/a e aluno/a vêm sendo construídas no processo de ensino? Essas identidades os tornam capazes de apresentar as características necessárias para desenvolver as transformações no ensino do Português? Conseqüentemente também cabe indagar: que tipo de identidade deveriam ter esses sujeitos para atenderem às novas propostas?

Na atualidade, a preocupação com a identidade se dá em vários níveis (Woodward, 2000:16). São as preocupações com as identidades nacionais, étnicas e com a identidade pessoal, o que envolve a identidade sexual e a interpessoal.

Na área social, os últimos vinte anos sofreram transformações sociais e econômicas profundas e em uma escala global (Chouliaraki e Fairclough, 1999:3). A mudança econômica para o modelo de “acumulação flexível” trouxe mudanças nas relações de trabalho e na cultura; o desenvolvimento na tecnologia da comunicação abriu novas formas de experiência, conhecimento e de relações entre as pessoas. Estas mudanças por um lado ofereceram novas oportunidades e possibilidades, mas por outro lado causaram sofrimento para grupos sociais e indivíduos, que desenvolveram um sentimento de desamparo e incompreensão, afetando profundamente o sentido do eu.

Nesse complexo processo de mudanças, uma questão central é a “crise da identidade” (Hall, 2000:21). O sujeito do Iluminismo, considerado como possuidor de uma identidade estável, fixa, foi descentrado, o que resultou em identidades contraditórias, inacabadas, fragmentadas, abertas do sujeito pós-moderno (*idem, ibidem* :46).

Essa percepção de sujeito coloca um problema para a estrutura educacional (Silva, 1996:254). A educação e a pedagogia se fundamentam na existência de um sujeito unitário, centrado e racional. Como operar então com esse sujeito de identidades múltiplas e contraditórias?

Considero que um passo indispensável é se conhecer o que os principais sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, isto é, professor/a e aluno/a, pensam sobre as suas identidades. E este é o foco deste artigo que tem por base a pesquisa “Discurso e identidade no ensino/aprendizagem do português”. A seguir, apresento a fundamentação teórica sobre discurso e identidade que orienta a pesquisa.

2. Identidade, discurso e reflexividade

Para se pensar em identidade, é preciso considerar a diferença. A identidade é entendida como aquilo que somos. Por exemplo, sou mulher, brasileira, professora universitária. Mas, quando afirmamos aquilo que somos, estamos implicitamente negando o que não somos (Silva, 2000: 74). Isto é, estamos estabelecendo diferença entre o que sou e o que o outro é. Assim, identidade e diferença mantêm relação de dependência.

A identidade e a diferença dependem da representação, que é uma forma de atribuição de sentido, por meio da qual identidade e diferença passam a existir (*idem, ibidem*:91). A representação é um sistema lingüístico e cultural arbitrário e ligado às relações de poder. A representação engloba práticas de significação e sistemas simbólicos que produzem significados. Estes nos posicionam como sujeitos, dão sentido às nossas experiências e ao que somos. (Woodward, 2000:17)

Identidade e diferença têm importantes características em comum (Silva, 2000:76). A primeira é que ambas são produtos culturais e sociais, não são elementos do mundo natural. A outra é que ambas resultam

de atos de criação lingüística. A identidade e a diferença são constituídas por meio de atos de linguagem, são criações discursivas.

A concepção de discurso como constitutivo da identidade é central para a **análise de discurso crítica** / ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999), que constitui a base teórica da pesquisa e que entende a linguagem na concepção da **lingüística sistêmica funcional** (*idem, ibidem*: 50). Segundo esta, há três tipos de processo que se desenvolvem simultaneamente na linguagem e que correspondem a diferentes funções da linguagem: a construção da realidade (função ideacional); a representação e negociação de relações sociais e identidades (função interpessoal) e a construção do texto (função textual).

Essa versão da análise de discurso crítica é entendida na perspectiva da modernidade tardia e se situa no âmbito da Ciência Social Crítica que, juntamente com inúmeras teorias sociais contemporâneas, considera que a vida social é feita de **práticas**, e o discurso é entendido como um dos elementos da prática social (*idem, ibidem*:21). Práticas são modos habituais de ação social, que ocorrem em um espaço e tempo particular e reúnem diferentes elementos da vida: atividade material; relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições); fenômenos mentais (crenças, valores, desejos) e discurso. Esses diversos elementos são considerados **momentos** dessa prática quando são reunidos nela.

Os momentos de uma prática se relacionam entre si dialeticamente. E o conceito de **articulação** possibilita descrever essas relações que podem ser mutáveis, mas também podem ser mais ou menos estáveis e podem ser transformadas em novas combinações umas com as outras. Além disso, os momentos de uma prática se articulam dialeticamente, um momento pode internalizar os outros, mas sem ser redutível a eles.

Pode-se aplicar também o conceito de articulação à estrutura interna de um momento. Portanto o momento de discurso de uma prática

articula os recursos discursivos e simbólicos, isto é, os gêneros, discursos, vozes:

O elemento reflexivo, isto é, a **reflexividade**, é outro aspecto das práticas (*idem, ibidem:26*). As pessoas produzem representações do que fazem como parte da ação. Isto significa que não há uma oposição entre prática e teoria, mas sim uma estreita relação entre ambas. São também relevantes na reflexividade dois outros aspectos: a reflexividade é apreendida na luta social; o conhecimento sobre uma prática é um conhecimento posicionado, que pode ser fonte e foco de luta; além disto, a reflexividade de uma prática significa que, em toda prática, há um aspecto discursivo. Isto porque toda prática envolve, em diferentes graus, o uso da linguagem e também porque a construção discursiva das práticas é também parte da prática. As práticas podem depender da reflexividade para sustentar relações de dominação. E, nesse sentido, a reflexividade funciona ideologicamente. A questão da ideologia integra a relação do discurso com outros momentos das práticas sociais (*idem, ibidem:25-26*).

Segundo Giddens (1993:14), as pessoas hoje são em algum sentido mais conscientes da constituição reflexiva da atividade social moderna e da implicação que isto tem para sua vida. Vivemos reflexivamente organizados quanto a escolhas de possíveis modos de vida. Diariamente precisamos tomar decisões sobre como nos comportar, o que usar e o que comer. Em nossa vida diária, as convenções sociais produzidas e reproduzidas são reflexivamente monitoradas e esse monitoramento sempre tem traços discursivos.

Na vida moderna, torna-se necessário que os indivíduos assumam diferentes identidades, mas estas podem estar em conflito. Assim o ser humano contemporâneo pode viver tensões entre as diferentes identidades que assume, quando o que é exigido por uma entra em choque ou contradição com uma outra (Woodward, 2000:31 e 32).

3. A metodologia e o desenvolvimento da pesquisa

Nesta unidade, apresentarei inicialmente o arcabouço para a análise de discurso crítica adotado na investigação; a seguir darei informações sobre a realização da pesquisa.

3.1 Análise de Discurso Crítica

Levando em consideração a complexidade dessas questões e da relação entre o discurso e o processo social, Chouliaraki e Fairclough (1999:60) propõem um arcabouço para a análise de discurso crítica / ADC que contém as seguintes etapas:

- I. **Um problema** (atividade, reflexividade): A ADC tem como ponto de partida a percepção de um problema quanto à vida social (pode envolver a função ideacional, interpessoal ou textual do discurso) ou quanto à construção reflexiva da prática social (problemas ideacionais, de representação ou de percepção equivocada).
- II. **Obstáculos a serem enfrentados**: Três tipos de análise podem conjuntamente especificar os obstáculos para que o problema seja enfrentado: análise da conjuntura, análise da prática da qual o discurso é um momento e análise do discurso.
 - a) **Análise da conjuntura**: Nesta etapa, o objetivo é ter uma visão do que envolve a prática social em que o discurso se localiza. As conjunturas reúnem pessoas, materiais, tecnologias e práticas em projetos sociais específicos. Também podem reunir diferentes instituições. Conjunturas podem ser mais ou menos extensas em tempo e espaço e podem ser mais ou menos complexas quanto ao número e tipo de práticas que envolvem. Quando se analisa a conjuntura mais imediata em que o discurso ocorre, o objetivo é a relação entre o discurso e os processos de produção e consumo.

b) Análise da prática de que o discurso é um momento: Analisa-se nesta etapa a prática social da qual o discurso é um momento, particularmente são analisadas as relações dialéticas entre o discurso e os outros momentos – atividade material (a voz ou marcas no papel); relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições); fenômenos mentais (crenças, valores, desejos) e discurso. Nesta etapa, investiga-se qual o papel do discurso na prática, o quanto há de discurso na prática, quais as relações de internalização entre o discurso e os outros momentos. Neste estágio, a ADC pode recorrer a outros métodos da pesquisa social, em especial à etnografia, para analisar os momentos que não se limitam ao texto. A análise da relação entre o momento de discurso e o social naturalmente levanta as questões de poder, dominação e ideologia que são também examinadas.

c) Análise do discurso: A análise de discurso focaliza a estrutura e a interação. Ao tratar da **estrutura**, ela examina a relação entre o discurso e a rede de ordens de discurso, identificando de que modo o discurso analisado trabalha com os gêneros, discursos e vozes e de que ordens de discurso são. Ao examinar a **interação**, analisa-se como os gêneros e discursos são trabalhados no texto, como se articulam. Os elementos lingüísticos e outros elementos semióticos do texto são examinados aqui.

III. Possíveis modos de vencer os obstáculos: O objetivo deste estágio é perceber possibilidades para mudar as coisas. Focaliza-se não tanto a reprodução das estruturas, mas a diversidade das conjunturas, o que as pessoas podem fazer sob determinadas condições estruturais.

IV. Reflexão sobre a análise: A pesquisa social crítica deveria ser reflexiva, e qualquer parte da análise deveria ser uma reflexão sobre a

posição da qual é desenvolvida. Uma questão neste ponto é a relação entre a prática teórica do analista e as práticas analisadas.

3.2 Os caminhos da pesquisa

Este artigo se baseia nos dados da pesquisa “Discurso e identidade no ensino/aprendizagem do português”, que tem por objetivo investigar o discurso e as práticas identitárias desenvolvidos por professor/a e alunos/as no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa; identificar as práticas discursivas que possam contribuir para a construção de identidades de professor/a e aluno/a em que predominam o espírito crítico, a participação.

A conjuntura em que foi realizada a pesquisa por um lado foi favorável, pois as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs vêm despertando não só o interesse das instituições públicas e particulares de ensino em conhecer o conteúdo desse documento, mas sobretudo vem deixando clara a necessidade de implementar as mudanças nele contidas. Deste modo as instituições procuram preservar ou adquirir a credibilidade e assim garantir a permanência dos/as estudantes ou atrair novos. Por outro lado, as condições de trabalho e a baixa remuneração provocam um acentuado desânimo na grande maioria dos/as professores/as, tornando muito difícil que se envolvam em projetos ou algo que represente um esforço a mais.

Nesse quadro, o que tornou possível a pesquisa foi primeiramente o interesse pessoal do professor Fabio Faria Gachet em participar e, em segundo lugar, a boa acolhida da direção da unidade de ensino onde foi desenvolvida, Centro de Ensino Fundamental GAN, uma escola pública do Distrito Federal. O trabalho foi realizado com o professor e com uma de suas turmas de Língua Portuguesa, a 8^a A.

O primeiro contacto com o Professor ocorreu em agosto de 1990, quando pedi a uma colega do Departamento na UnB que estava dando um curso de extensão para professores/as da rede pública de ensino do DF que me permitisse apresentar à turma a pesquisa que eu iria ainda desenvolver e consultar se algum/a professor/a estaria interessado/a. Uma professora e o professor Fábio se ofereceram para participar. Este foi o escolhido apenas por uma questão geográfica, pois a escola situava-se perto da Universidade e de minha residência. A proximidade pesou, porque na pesquisa realizada durante os três anos anteriores, para chegar à escola eu gastava cerca de 50 minutos de carro.

De agosto de 2000 a setembro de 2001, houve 32 encontros semanais ou quinzenais com o professor nos dias destinados à coordenação de Português, de acordo com a disponibilidade dele. Nesses encontros, foram lidos textos básicos que orientam a pesquisa; foram analisados e discutidos temas da agenda proposta em conjunto por nós; foi definido e organizado o trabalho que seria desenvolvido em sala de aula pelo professor.

Nos meses de setembro a novembro de 2001, foram realizados 8 encontros com a turma em aulas de dois tempos seguidos. No primeiro encontro, apresentamos a pesquisa à turma e consultamos os/as alunos/as sobre o interesse em participar. Todos se manifestaram positivamente, demonstrando entusiasmo; penso que isso se deu por vislumbrarem a oportunidade de algo que lhes parecia uma novidade. Nos encontros seguintes, foram apresentadas questões para que a turma respondesse por escrito individualmente. E depois indicassem o que consideravam que devia ser mudado nas identidades. As questões foram as seguintes:

Encontro 2: “Refletir a respeito das questões abaixo e escrever livremente a sua resposta para cada uma delas: Qual a identidade do/a alu-

no/a? Qual a identidade do/a professor/a? Há uma relação entre a identidade de professor/a e aluno/a?”

Encontro 3: “Gostaríamos que vocês pensassem um pouco sobre as aulas de Língua Portuguesa que tiveram até hoje, em todas as séries já cursadas. Procurem recordar as suas impressões agradáveis e desagradáveis quanto ao que era dito pelo/a professor/a. E recordar que tipos de fala do/a aluno/a agradavam ou desagradavam ao/à professor/a.”

Encontro 4: “O texto que acabamos de ler apresenta as características da identidade do/a aluno/a destacadas pela turma. Agora gostaríamos que você respondesse à seguinte questão: Você concorda com essas características da identidade do/a aluno/a? Ou você acha que deveria haver mudanças? Neste caso, quais mudanças você propõe?”

Encontro 5: “O texto que acabamos de ler apresenta as características da identidade do/a professor/a destacadas pela turma. Agora gostaríamos que você respondesse à seguinte questão: Você concorda com essas características da identidade do/a professor/a? Ou você acha que deveria haver mudanças? Neste caso, quais mudanças você propõe?”

Encontro 8: “O que deveria ser feito no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para desenvolver a consciência crítica de alunos/as e professores/as?”

Nas respostas, não era necessário que o/a aluno/a se identificasse.

Para o quinto encontro, sistematizei as respostas dadas pelos/as alunos/as nos encontros anteriores para que tomassem conhecimento do conjunto das respostas e dissessem então o que gostariam que mudasse. Foram organizados dois grandes grupos de respostas: aquelas sobre o/a professor/a e aquelas sobre o/a aluno/a; depois as respostas foram reunidas de acordo com o conteúdo comum. Por exemplo, nas respostas sobre a identidade do/a professor/a, os principais tópicos encontrados foram: I- Identidade já formada, multiplicidade, variação

e mudança na identidade; **II**- Características das identidades: positivas (bonzinho, legal, extrovertido, compreensivo, etc.); negativas (enrolado com as explicações, rabujento, sério etc.); **III**- Linguagem e comunicação com a turma; **IV**- Ações do professor – habituais/esperadas (ensinar, explicar, passar/transmitir conhecimento, dar nota, avaliar e punir, impor respeito etc.) ações negativas (explorar o aluno, falar de suas vidas, falar demais e ensinar pouco, explicar de má vontade etc.); **V**- Necessidade de mudanças (não trazer problemas pessoais, ser imparcial, gentil, competente, interessar-se pelo aluno, não ser autoritário, manter a disciplina, dar aulas, mais alegres e descontraídas etc.).

Nas respostas sobre o/aluno/a, os itens foram: **I**- Características da identidade – aspectos positivos (obediente, bem comportado, interessado, estudiosos etc.); negativos (bagunceiro); **II**- Ações – habituais e esperadas (aprender, cumprir com o dever, assistir aula, prestar atenção, estudar, fazer pesquisa etc.); negativas (matar aula, danificar objetos, fazer bobagem e não assumir etc.); **III**- Mudanças: na maioria das respostas, a turma concordou com o que foi dito quanto à identidade do/aluno/a. As poucas mudanças sugeridas foram: a turma deveria ser mais unida, os grupinhos não deveriam excluir os outros; não caçoar dos defeitos dos outros; não ser bagunceiro para se achar popular; o aluno tem de ser ele próprio e não querer mudar para agradar os outros; acabar com os atos de vandalismo etc.

Após as respostas dadas a cada questão, fiz uma leitura preliminar dos textos produzidos, seguida de outras leituras, feitas também juntamente com o professor; depois desenvolvi a análise de discurso crítica dos textos produzidos. Procurei inicialmente identificar as ordens de discurso e os elementos lingüísticos constituintes dos gêneros; a seguir foi examinada a articulação entre o discurso e outros momentos da prática de produção dos textos. Este artigo se baseia nessa análise das respostas.

Nos sexto e sétimo encontros, a turma leu, analisou e debateu textos organizados por mim e revistos pelo Professor Fábio e que tratavam de questões envolvendo as respostas dadas pela turma e as reflexões teóricas que orientavam a pesquisa. Os títulos foram “Linguagem/discurso e ideologia” e “Identidade, consciência crítica e cidadania.”

Além das respostas às questões, a coleta de dados se deu por meio de notas de campo, histórias de vida e narrativas, entrevistas informais registradas em áudio.

4. O que a turma entende por identidade

Em quase todas as respostas, havia uma definição do que é identidade. Quase todas as idéias da turma foram registradas, mesmo aquelas que apareciam poucas vezes. A organização foi orientada pelos próprios dados. Os títulos e subtítulos inspiraram-se nas bases teóricas e em indagações geradas pela leitura dos dados.

A seguir, passo a apresentar a organização dos resultados das análises. Esclareço que não adotei a ordem dos itens do arcabouço da ADC adotado, pois considerei indispensável começar pela análise do discurso. Optei pela seguinte forma de exposição: ao final de cada conjunto de exemplos, serão identificados os gêneros e as ordens de discurso; será desenvolvida uma análise dos elementos lingüísticos que me pareceram relevantes. A transcrição das respostas manteve a redação original da turma. Os elementos lingüísticos que considerei mais significativos foram destacados por mim com negrito. Os números no fim de cada exemplo me permitem identificar os textos da resposta integral que foram numerados por mim para que pudesse identificar cada um, pois foi pedido aos/às alunos/as que não colocassem o nome nas respostas.

4.1 O que é identidade – buscando um conceito

Quase todas as respostas logo no início procuraram definir o que é identidade num sentido amplo.

a- **Identidade é a personalidade, modo de ser, pensar e agir**

1- “Um documento, a característica, o **modo de pensar**. Mas especificando é a nossa **personalidade**, as nossas **atitudes**, o **jeito de agir e pensar** mostra como somos. Cada um é de um jeito, pois cada um tem a sua identidade.” (18)

b- **Identidade: construção, multiplicidade e transformação**

2- “Para mim a identidade do aluno é uma coisa muito ampla e importante todos nós temos uma identidade mas a gente não só adiquiri nós **conquistamos** sendo assim seremos representados por ela.” (11)

3- “A identidade do aluno é sempre variável, **muda constantemente**, mas também esses fatores muda de pessoa para pessoa.” (25)

4- “E além do mais a identidade de um aluno ainda está em **formação**, assim como seu carácter, seus conceitos de certo e errado (...)” (13)

Estas respostas se situam na **ordem de discurso da vida privada** em que as pessoas dizem o que pensam, emitem opiniões. Trata-se de um discurso coloquial que apresenta características de diferentes gêneros. O **gênero da informação** pode ser identificado quando a turma informa sobre o que acha ser identidade. As escolhas lexicais são de substantivos: “personalidade”, “atitudes” (1); e locuções: “modo de pensar”, “jeito de agir e pensar” (1) que associam identidade a características muito pessoais de cada um; destaca-se, desse modo, a individualidade da identidade.

Além disto, as respostas também indicam a percepção, pela turma, do caráter dinâmico e múltiplo da identidade, o que pode ser observado pelas escolhas do predicado nominal “está em formação” (4) e

escolhas lexicais de verbos que têm como traço movimento: “adquirir”, “conquistamos” (2) “muda” (3).

Identifiquei também o **gênero da persuasão**, nessas respostas. Alguns/as alunos/as colocam suas opiniões, num discurso de orientação argumentativa que é construído por meio dos seguintes recursos: o uso do **nós inclusivo** (2); o pronome possessivo “nossa” e “nossas”(1); o emprego predominante do presente do indicativo em “é” (1,3); “temos”, “adquirir”, “conquistamos” (2); “muda” (3) e “está” (4), o que confere aos textos o sentido de afirmações categóricas; a oração explicativa “pois cada um tem a sua identidade” (1); a adversativa “mas também esses fatores muda de pessoa para pessoa.”(3) e o operador argumentativo “além do mais” em “E além do mais a identidade de um aluno ainda está em formação,”(4).

Nesse discurso argumentativo, os/as alunos/as demonstram segurança e certeza quanto à identidade de professor/a e aluno/a. E o que me parece muito interessante é que se trata de assunto que não fazia parte dos conteúdos estudados na escola. Trata-se, portanto, de conhecimento da vida, adquirido fora da escola, o que raramente é levado em consideração pelo sistema educacional.

4.2 A representação da identidade de alunos/as e professores/as

Outro aspecto nas respostas da turma foi a representação das identidades por meio da diferença nas posições de sujeito de professor/a e aluno/a e das diferenças nas características das identidades.

4.2.1 A diferença nas posições de sujeito

Também nos exemplos ficou bem definida a diferença entre as **posições de sujeito** ocupadas por aluno/a e professor/a. Ocupar uma

posição de sujeito significa fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com os direitos e obrigações discursivos, isto é, a posição define o que é permitido e exigido a cada um dizer, ou não permitido, ou solicitado, dentro daquele tipo particular de discurso.

Os tipos de discurso de sala de aula constroem posições de sujeito para professores /as e alunos/as, e uma pessoa precisa ocupar essas posições para que se torne professor/a ou aluno/a (Fairclough, 1989:34).

Aluno/a

5-“Eu vejo que uma pessoa, na sua identidade de aluno deve: **procurar aprender e demonstrar seu interesse pelas aulas e cumprir seus afazeres.**” (19)

6-“A identidade do aluno é **estudar** com os livros, tirar suas dúvidas, **fazer pesquisa, consultar o professor** outras pessoas, sempre **querer aprender** mais e mais coisas novas.” (1)

7-“A identidade do aluno deveria ser de: (...) **saber prestar atenção.**” (17)

Professor/a

8-“ele é a pessoa que está nos **ensinando**, nos **preparando para o mundo a fora**. Ou seja, a identidade do professor é nos **ensinar, passar os seus conhecimentos** para os alunos.” (18)

9- “**tem o poder de “ditar as regras”**, coisa para poucos.” (9)

10- “cada professor tem seu jeito de **ensinar, de avaliar, de punir**, se relacionar com os alunos.” (10)

11-“e o professor pode **dar nota** boa ou ruim para o aluno e como **avaliar** os alunos dentro da sala de aula.” (7)

A turma estabeleceu um contraste, uma polarização entre as posições de sujeito de aluno/a e professor/a. Cabe ao aluno: “aprender”, “estudar”, “demonstrar seu interesse”, “prestar atenção”, “cumprir seus afazeres”. Por outro lado, ocupar a posição de sujeito de professor significa: “ensinar”, “passar seus conhecimentos”, “avaliar”, “punir”. Quanto a essas respostas, não se pode negar que uma das funções do professor seja informar, ensinar. E, para isto, é preciso que haja, na sala de aula, momentos de concentração, de prestar atenção. Mas falta nos textos da turma, de um lado, que seja indicada a necessidade de que o professor estimule a crítica, a capacidade de se posicionar criticamente; e de outro lado, que o/a aluno/a possa desenvolver essas capacidades. Desse modo, a representação da identidade de aluno/a e professor/a que os textos oferecem é de aluno como um receptor passivo, submisso e de um professor transmissor, repassador de conhecimento, disciplinador. O professor não critica, não cria, ele apenas é um canal, um veículo por onde passa a informação.

4.2.2 A diferença nas características:

Aluno/a

12- “A identidade do aluno deveria ser de: **estudioso, inteligente, obediente, saber prestar atenção e bem nas horas certas ser bagunceiros.**” (17)

13- “Na sala de aula a identidade do aluno é de ser **comportado e interessado.** Na rua é fulano de tal.” (18)

Professor/a

14- “O professor possui uma identidade **responsável** e todos eles são muito **esforçados** cu tenho um exemplo de esforço em minha casa já que minha mãe é professora.” (6)

15- “Só que cada professor tem um jeito diferente de explicar, uns são **rigorosos demais**, outros **rigorosos**, outros **nem ligam**.” (22)

16- “A identidade do professor é um jeito **muito rigoroso** com o que vai fazer dentro de uma sala de aula, o que vai aplicar, as **manias** de como ser, **implicância** com os alunos, o professor é **como se fosse uma grande autoridade** dentro da sala de aula” (7)

17- “A identidade de respeito com os alunos, segurança e poder com os mesmos, o professor, muitas vezes tem uma identidade de **A pessoa autoritária**, que sabe tudo.” (9)

Nos exemplo 12 e 13, se identificam a **ordem de discurso da educação** e a **ordem de discurso da vida privada**. Por meio da modalização de obrigatoriedade – “deveria ser” (12), “é de ser” (13) – e da seleção dos adjetivos “estudioso, inteligente, obediente,” (12), “comportado e interessado” (13), constrói-se o gênero da persuasão, por meio do qual o produtor do texto parece estar querendo convencer o leitor de que esta é a imagem do aluno, que corresponde ao paradigma institucional do que seja o perfil do/a aluno/a ideal, dentro da ordem de discurso da educação.

Mas, logo após essa primeira parte, aparece, nos exemplos, uma oração “e bem nas horas certas ser bagunceiros” (12), e uma frase “Na rua é fulano de tal.”(13) que são características da ordem de discurso da vida privada, em que o/a aluno/a se coloca, expressando o que pensa. No exemplo 12, o discurso se situa no gênero da opinião; o que é dito se contrapõe às qualidades anunciadas anteriormente, já que sugere que o aluno pode ser bagunceiro em momentos certos. No exemplo 13, a expressão “fulano de tal” pode significar que na rua, fora da escola, ele/a tem um nome, uma identidade própria, enquanto que na escola ele/a tem de representar o papel de aluno/a, que, em sala de aula, por vezes, é conhecido apenas por um número. Destaca-se nesses exemplos o con-

fronto entre a identidade preconizada institucionalmente e aquela real, com que a turma convive.

O discurso dos exemplos 15, 16 e 17 se inscreve na ordem de discurso da vida privada, em que a turma aponta os defeitos /falhas do/a professor/a. Destacam-se nos exemplos as escolhas lexicais de substantivos: “manias” e “implicância” (16), “segurança e poder” (17) e de adjetivos acompanhados ou não de intensificadores: “rigorosos demais” (15), “muito rigoroso” (16), “pessoa autoritária” (17) que constituem o gênero da informação e o da opinião sobre o que a turma acha do/a professor/a. Mas, além disso, nos exemplos também está presente o gênero da persuasão a respeito das falhas do professor e que não agradam aos/as alunos/as; esse gênero se constrói por meio da gradação: “uns são rigorosos demais, outros rigorosos, outros nem ligam” (15); da comparação: “como se fosse uma grande autoridade” (16); dos verbos no presente do indicativo: “possui” e “são” (14), “tem”, “são” e “nem ligam” (15).

Considero que essas frases em que se encontra o gênero da persuasão funcionam como uma denúncia, um protesto quanto à qualidade das relações em sala de aula. A interação dos gêneros e discursos das ordens de discurso da educação e da vida privada mostra que a turma de um lado reproduz o que diz o discurso institucional e do senso comum, a ideologia dominante sobre as identidades, mas de outro aponta para posições de crítica e questionamento daquilo que está posto. Nas duas próximas seções, tratarei desses aspectos.

5. Discurso, identidade, relações de poder e ideologia

Nas respostas da turma, ficou clara a **articulação** entre o discurso e outros momentos da prática social de dar aulas e assistir. Os/as alunos/as são sujeitos situados em um contexto social onde circulam

crenças, valores, aspectos ideológicos que constituem o senso comum a respeito da vida social e que vão desde questões mais amplas como as políticas, até aquelas inerentes à vida quotidiana de cada um.

Para Thompson (1995:81), em condições sociohistóricas específicas, há diversos modos pelos quais o sentido pode servir para manter relações de dominação, que são denominados modos de operações gerais da ideologia, que são: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação, sendo que cada um destes modos opera por meio de estratégias típicas de construção simbólica. Ficaram evidentes, nos textos examinados, dois modos de operação da ideologia: a **legitimação** e a **reificação**, dos quais tratarei a seguir

As relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, porque são representadas como legítimas, justas e dignas de apoio. São várias as estratégias de construção simbólica da legitimação: a **racionalização**, por meio da qual é construída uma cadeia de raciocínio para defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e persuadir de que isso é digno de apoio; a **universalização**, por meio da qual acordos institucionais que servem aos interesses de alguns são apresentados como se servissem aos interesses de todos; a **narrativização**, que permite que as exigências de legitimação sejam inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e que deve ser aceita.

Outro *modus operandi* da ideologia é a **reificação**, por meio da qual as relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas, pois uma situação histórica transitória é apresentada como permanente, natural, atemporal. A reificação elimina o caráter sociohistórico dos fenômenos e se expressa em formas simbólicas por meio da estratégia de **naturalização**, em que um estado de coisas, que é uma criação social e histórica, pode ser retratado como algo natural, ou como resultado inevitável de características naturais; outra estratégia é a **eternalização**,

em que fenômenos sociohistóricos são esvaziados de seu caráter histórico, pois são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes.

Nas respostas da turma, a **legitimação** ocorre quando alunos/as apresentam em pequenos textos o que é considerado falha de um/a professor/a: não explicar direito, o que dificulta o entendimento (18), ser chato, antipático (19), mas logo depois, por meio da estratégia de **racionalização**, os/as próprios/as alunos/as justificam esse comportamento e se colocam a favor do/a professor/a. A justificativa é introduzida por orações adversativas “mas sempre com boas intenções” (18) e “mas o professor cumpre o papel dele,” (19).

Os exemplos são:

18- “O professor possui uma identidade extrovertida, alegre e responsável às vezes um pouco até difícil de entender **mas sempre com boas intenções voltadas para transmitir um pouco de seu conhecimento** para que os alunos se conscientizem e tome atitudes corretas fazendo um futuro melhor se bem que isso quase nunca acontece **mas o professor pelo menos faz sua parte.**” (6)

19- “Pelo aluno o professor é julgado a maioria das vezes como chato, antipático, rigoroso, **mas o professor cumpre o papel dele**, passar a matéria, ensinar o aluno.” (22)

Também nestas respostas e em outras, pode-se identificar a **reificação** pela **naturalização** dessas identidades. O emprego dos verbos no presente do indicativo – “é” (8), “possui” e “são” (14); “tem” e “são” (15); “é” (16); “sabe” (17) – apresenta as características de professor, como algo permanente, atemporal, que sempre existiu e existirá.

Os defeitos apontados no/a professor/a nos exemplos 18 e 19 (“difícil de entender”, “chato, antipático, rigoroso”) e muitos outros destacados nos exemplos 15, 16 e 17 (“nem ligam”, “manias”, “implicância”) são comuns a muitos docentes tanto no ensino público quanto

no particular, pelo que se ouve de comentários de alunos/as, pais e dos/as próprios/as professores/as. E somente o funcionamento da ideologia pode explicar por que a sociedade aceita que profissionais responsáveis por crianças e jovens tenham essas características humanas e profissionais que tanto prejudicam o processo educacional e a construção da cidadania.

6. Resistência e transformação

Mas, como já disse, não são todas as respostas que reproduzem a visão dominante, pois percebe-se também, em algumas, questionamento e resistência, conforme mostrarei a seguir.

6.1 Reflexividade e Resistência

Os mecanismos da reprodução social e cultural nunca são completos e sempre encontram elementos parcialmente realizados de oposição. Os teóricos da **resistência** apontam não só o papel que os estudantes desempenham em desafiar os aspectos mais opressivos das escolas, mas também o modo como os estudantes ativamente participam por meio de comportamento oposicional em uma lógica que freqüentemente lhes destina uma posição de subordinação de classe e derrota política (Aronowitz e Giroux, 1985:71).

O ponto de vista da resistência considera que as escolas são instituições relativamente autônomas que não só oferecem espaços para comportamento oposicional e ensino, mas também representam uma fonte de contradições que fazem com que, por vezes, as próprias escolas não atendam aos interesses materiais e ideológicos da sociedade dominante. Segundo esta perspectiva, as escolas não são somente determinadas pela lógica do interesse hegemônico; elas não são instituições

meramente econômicas, mas também são espaços políticos, culturais e ideológicos que existem de algum modo independentemente da economia capitalista de mercado. (*Idem, ibidem*: 72)

Na perspectiva da resistência, as relações de dominação e poder constituem um processo que não é nem estático, nem completo. Conseqüentemente, os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos face à dominação. A resistência considera que o poder não é nunca unidimensional; ele é exercido não só como um modo de dominação, mas também como um ato de resistência. (*Idem, ibidem*:104)

A resistência existe diante de força opressora poderosa que procura sufocar, esmagar ou domesticar o sujeito e que não pode ser enfrentada de uma vez. Mas o sujeito pode oferecer resistência (Rajagopalan, 2002: 204). Algumas das respostas da turma manifestam resistência ao poder e atitudes do/a professor/a. A resistência ocorre mesmo quando o poder está sendo contestado de modo não muito explícito (Moita Lopes, 1998: 325). E o que tornou possível que a turma externasse seus pontos de vista foi o estímulo à **reflexividade**, que ocorreu em sucessivos encontros durante a pesquisa, para análise das respostas às questões formuladas. Desse modo, a pesquisa tornou possível a explicitação, em discurso escrito, da reflexividade que os/as alunos/as vivem naturalmente nas práticas discursivas ou não que desenvolvem em sala de aula, na interação com os colegas e com o professor e que vai construindo as identidades dos envolvidos no processo de ensino.

As respostas da turma às questões formuladas permitiram que o professor e eu tomássemos conhecimento do que a turma pensava sobre identidade e que nos surpreendêssemos com a profundidade e abrangência das respostas. A turma mostrou que já possuía muitas idéias a respeito de identidade e, com certeza, esse conteúdo não fazia parte do currículo.

Evidenciou-se, deste modo, o papel da reflexividade no discurso da turma sobre identidade. E um dos aspectos relevantes da reflexão foi a identificação de elementos de resistência.

6.2 Identidade em movimento

Mas, como já foi assinalado nos exemplos 2, 3, 4, a turma percebeu o caráter dinâmico da identidade e a possibilidade de transformação. Muitos/as alunos/as disseram que a identidade se constrói, se faz, e isto se contrapõe à visão do senso comum, de identidades prontas, de um professor transmissor, repassador e de alunos como meros receptores.

20- “Na minha opinião cada aluno faz sua propria identidade pois cada um tem uma personalidade diferente ”(23)

E essa percepção da turma quanto à criação da identidade, aponta para a possibilidade de transformação, assunto de que passo a tratar.

6.3 Possibilidade de interrupção de identidades hegemônicas

Judith Butler (Apud Silva, 2000: 92 e Butler, 1999:166) analisa a identidade como uma questão de performatividade e citacionalidade. A eficácia dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua repetição contínua, de sua citação. Se houvesse a ocorrência de uma só sentença do tipo em que termos como caipira, negrão, bicha, por exemplo, tivessem sentido discriminatório, ela não teria nenhum efeito na produção da identidade, porque é por meio da repetição e da possibilidade de sua repetição que se origina a força que um ato lingüístico tem no processo de produção da identidade.

Na pesquisa, as idéias que alunos/as colocaram nos textos não é uma exclusividade deles, mas representam uma opinião compartilhada,

repetida e citada freqüentemente sobre as identidades de professor/a e aluno/a. Ao reiterar essas representações das identidades, as pessoas estão contribuindo para reproduzir o senso comum ideológico. Porque de um lado ocorre a aceitação desse tipo de identidade e de outro se dá o apagamento da necessidade de transformação, e isso ocorre devido ao poder imobilizador dos modos de funcionamento da ideologia, que reproduzem a visão hegemônica.

Entretanto, em algumas das respostas da turma, encontram-se idéias sobre as identidades que são o contrário do paradigma dominante e que apresentam a identidade do/a aluno como alguém que:

a- tem o direito de errar:

21- “é estar na sala com o objetivo de aprender e o **direito de errar.**” (14)

b- está na escola também para divertir-se, fazer amizades:

22- “A identidade do aluno é um jeito muito diferente como a inteligência, prestar atenção nas aulas, o jeito de ser, suas manias, as atitudes que eles tomam, como estudar, ler e se divertir, nas horas certas o que vai fazer, como **fazer amizades, como ser um grande companheiro.**” (7)

E o professor :

a- pode ser amigo e ensinar bem:

23- “um mais rigorosos exigentes e outros mais legais, amigo do aluno, mas **também ensinão muito bem até melhor que os mais exigentes.**” (97)

b- explica a matéria e aprende com o aluno:

24- “A do professor é **explicar a matéria** de forma que o aluno entenda, explicar a matéria que você não sabe, que tem dúvidas **aprimorar seus conhecimentos não só o dele mais do aluno também, aprender com o aluno também.**” (1)

Quando se diz que o/a aluno/a pode errar, isto significa entender a educação como um processo de descoberta, de ensaio, construção do conhecimento, em que o erro, quando adequadamente trabalhado, significa um passo no crescimento do/a aluno/a. Além disto, quando é dito que, na escola, o/a aluno/a vai “fazer amizade”, “ser um grande companheiro”, está sendo destacada a interação, o diálogo, o entendimento entre as pessoas, o que deve ser um dos elementos básicos do processo da educação na escola.

No exemplo 23, o/a produtor/a do texto se coloca contra a visão corrente de que, para ensinar bem, o professor deve ser muito exigente e afirma que há professores legais e amigos que também sabem ensinar. Já no exemplo 24, o/a produtor/a do texto explicita um dos requisitos básicos do processo de ensino/aprendizagem, o de que o professor também aprende. O que se contrapõe à imagem tradicional de um professor como dono do saber, que é completo, acabado.

Como se pode perceber, nas respostas 21,22,23 e 24, os produtores/as dos textos revelam que pensam de um modo diferente do senso comum sobre as identidades de professor/a e aluno/a, e o elemento gerador desse ponto de vista é uma discordância com o que ocorre na relação professor/a/ aluno/a no processo ensino/aprendizagem. Essa discordância e a percepção de identidades diferentes constituem aspectos de resistência.

7. Reflexões finais

A pesquisa de que trata este trabalho mostrou que, na prática discursiva da turma, convivem duas percepções da identidade de professor/a e aluno/a – a hegemônica e uma outra, que ainda não tem contornos definidos com precisão, mas que é a expressão da resistência às identidades desenhadas pelo senso comum.

Antes de prosseguir nestas considerações finais, é preciso também fazer uma reflexão sobre as limitações da pesquisa. Por um lado, o fato de ter sido examinado um número pequeno de alunos/as (uma turma com cerca de 32), por um curto período de tempo (um encontro semanal durante cerca de dois meses), não permite que se tenha um quadro mais amplo sobre o que pensam os/as alunos/as. Por outro lado, o que as respostas apresentaram é familiar à média das pessoas e não constitui uma excepcionalidade, podendo, portanto, constituir uma amostra do que poderia ser encontrado em investigação mais ampla. Além disto a análise já oferece uma visão preliminar da questão da identidade.

Assim, diante das exigências do momento histórico que vivemos, o que pode ser percebido em parte pelos resultados das análises apresentadas aqui, considero essencial que repensemos as identidades tradicionalmente atribuídas a professor/a e aluno/a (transmissor/receptor, disciplinador/obediente, detentor de conhecimento /alguém que nada sabe etc.) e formulemos as características de identidades que sejam compatíveis com um mundo dinâmico e plural, de constante necessidade de escolha e decisão e carente de sujeitos éticos.

Mas não gostaria de concluir este artigo apontando para o futuro sem levar em conta as condições de trabalho reais e atuais do/a professor/a brasileiro/a, que vêm sendo as mesmas nas últimas décadas. Seria ingênuo, talvez até irresponsável, pensar em mudanças que envolvem reflexão, tempo para pensar, estudo, atualização dos/as professores/as, quando estes/as assumem carga horária em sala de aula que os deixa exauridos física e intelectualmente. Mais uma vez, somente o funcionamento da ideologia pode explicar por que pais, famílias, governo aceitam que seus/as filhos/as passem grande parte de suas vidas sob a responsabilidades de professores/as muitas vezes bem intencionados/as, competentes, mas sem as condições materiais mínimas para realizar

seus ideais em educação. Mas outras vezes, nas mãos de profissionais sem a mínima vocação para o magistério e que atuam na área por absoluta falta de opções, isto é, por exclusão.

Portanto para que este quadro mude, é preciso que os/as professores/as recebam um salário digno, para impedir que sejam obrigados/as a ter carga direto em sala de aula e para que tenham tempo para refletir, criar, ler, se aprimorar, se atualizar. E para que isto ocorra, é preciso: que a sociedade e os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino participem ativamente de um trabalho de reflexão crítica sobre as identidades e as possibilidades de transformação; que a escola seja um espaço que estimule a crítica, a reflexão e não a simples memorização e que as turmas tenham um número de alunos/as que permita a interação satisfatória com o/a professor/a.

Reitero finalmente a necessidade de que sejam desenvolvidas pesquisas para saber o que as pessoas pensam sobre essa questão, entre outras medidas que podem ser tomadas. Considero, portanto, que a pesquisa de que trata este trabalho pode oferecer uma pequena contribuição nesse sentido, sobretudo porque mostra o potencial crítico e criativo dos/as alunos/as e aponta para a possibilidade de que a escola se oriente por paradigmas diferentes em que o objetivo dos PCNs de construção, no processo educacional, de cidadãos participantes e transformadores possa se tornar uma realidade.

8. Referências bibliográficas

- ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry A. (1985). *Education under siege*. Londres: Routledge.
- BECHARA, Evanildo. (1985). *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* São Paulo: Ática. (Série Princípios).

BUTLER, Judith. (1999). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guaciara Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

FAIRCLOUGH, Norman. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

GIDDENS, Anthony. (1993). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.

HALL, Stuart. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

LOPES, Luiz Paulo da M. (1998). "Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença". In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras: São Paulo: FAPESP.

NEVES, Maria Helena de M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/PCNs Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. (1997). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS /PCNs. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. (1999). Brasília: Ministério da Educação.

PERINI, Mário A. (1996). *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática.

POSSENTI, Sírio. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2002). Teorizando a resistência. In: SILVA, Denize E.G.; VIEIRA, Josênia A. (Org.). *Análise do discurso. Percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Editora Plano-Oficina editorial -Instituto de Letras -UnB.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis/RJ: Vozes.

_____. (1996). *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes.

THOMPSON, John. (1995). *Ideologia e cultura moderna: uma teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis/RJ: Vozes.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

WOODWARD, Kathryn. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar o discurso sobre a identidade de professor/a e aluno/a em uma turma de 8ª série de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Desenvolverei uma análise de discurso crítica das respostas escritas pela turma a questões formuladas sobre identidade e propostas de mudança. Apresentarei as características das identidades apontadas pela turma, destacando a presença do senso comum e da ideologia. A análise destaca o papel da reflexividade no processo de conscientização, resistência e transformação.

Palavras-chave: discurso, identidade, poder, ideologia, reflexividade, resistência

Caribbean heteroglossia: the question of language and identity in Derek Walcott's poetry

José dos Santos*

Resumo: *Derek Walcott, poeta caribenho ganhador do prêmio Nobel de literatura em 1992, tem se destacado por escrever poemas onde mistura inglês padrão com versões crioulas do francês e inglês falados pelos habitantes das ilhas do Caribe. Se muitos críticos têm visto este aspecto como algo positivo, outros têm criticado seus textos por não demonstrarem originalidade em termos de linguagem e expressão poética. Este ensaio discute temas de linguagem, originalidade e identidade na poesia de Walcott à luz do conceito de dialogismo desenvolvido por Bakhtin. Os poemas discutidos são "Sainte Lucie" (Sea Grapes, 1976) e "The Schooner Flight" (The Star Apple Kingdom, 1980).*

Palavras-chave: *dialogismo, identidade, poesia caribenha, Walcott, Bakhtin, originalidade*

* Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba – Curitiba, PR.

But the trajectory of the poetic word toward its own object and toward the unity of language is a path along which the poetic word is continually encountering someone else's word, and each takes new bearings from the other.

(Bakhtin 331)

Derek Walcott's poetry stands out among the works of other Caribbean writers for challenging traditional notions of language, originality, genre, and tradition. From his early works to more recent publications, Walcott has defied cultural and literary conventions by mixing his voice with that of Shakespeare, Dickens, Dante, Baudelaire, and others. A glance at poems such as "A Far Cry from Africa," from *In a Green Night* (1962) or "Midsummer" from *Midsummer* (1984), and at entire collections such as *Another Life* (1973), *Sea Grapes* (1976), *The Star Apple Kingdom* (1980), *Omeros* (1990), not to mention some of his plays as well (*Dream on Monkey Mountain and Other Plays*, 1970), reveals this rather unconventional feature of his poetry. As a black poet born on the island of St. Lucia, one of the Windward Islands in the Lesser Antilles, and then educated at St. Mary's College and the University of the West Indies, in Jamaica, Derek Walcott has felt deeply what it means to be raised under the influence of several linguistic, cultural, and literary traditions.

Derek Walcott states he feels free to write in the style of the great European masters. By doing so, he asserts, he is paying homage and at the same time learning from the great minds of the literary tradition. When scholars criticize his works for being imitative of English models, he remarks that no one can claim ownership to language or literary

tradition. For him, "the English language is nobody's property" and, consequently, he does not feel "inhibited to write as well as the great English poets" (Interview with Edward Hirsch 106). In other words, Walcott sees New World poetry as inherently derivative, for one cannot escape history and the traditions that bind it. As he carefully observes, "the moment then, that a writer in the Caribbean, an American man, puts down a word – not only the first writer but whoever he was... but every writer since – at that moment he is a mimic, a mirror man" ("Culture or Mimicry" 8).

Besides drawing from the tradition, Walcott has also experimented with other varieties of English and French developed in the Caribbean islands by the slaves and their descendants. Although still drawing on traditional models, his later poems display a variety of words and speech patterns from French patois, English Creole, and Standard English. This juxtaposition and fusion of different languages and accents form an amalgam of several voices and styles within the same text.

Colonial and post-colonial literary critics have also received this experimental feature of Walcott's poetry with either skepticism or acclaim. Some believe that Walcott's mixing of different languages weakens his poetic voice. Vendler states, for instance, that Walcott's patois poems are "unconvincing" and that "a macaronic aesthetic, using two or more languages at once, has ever been yet sustained in poetry at any length." Moreover, she adds, "neither language gains mastery" and "the mixed diction has yet to validate itself as a literary resource with aesthetic power" (26). Other critics view Walcott's exploration and experimentation with dialects in a more positive manner. They believe that poetry should grow out of its environment and thus, the power of Walcott's poetry lies in his understanding and absorption of his mixed heritage. In discussing the fate of West Indian culture, Ramsaram argues,

for example, that there is a “need for a Caribbean and a West Indian consciousness combining all strands originating from the Old World – the Mediterranean, the African, and the Asian.” Derek Walcott, in Ramsaram’s view, is unique in his search for self-identity for not rejecting or privileging one tradition over another but for assuming “the sum total of the legacy of the Old World and New World Mediterranean” (147).

However, while some critics view Walcott’s experimentation with dialects and Creoles as a sign of cultural ambivalence if not insecurity, Walcott sees it as the best way to portray the diversified features of West Indian poetry and culture. For him, Caribbean cultural expression is inherently multi-voiced and the Caribbean poet needs to draw on this diversity to write honest poetry. Walcott observes: “Once I knew that the richness of the Creole was a whole uncharted territory for a writer, I became excited. I also knew that it couldn’t be separated from the landscape, because the things I saw around me were being named by people in a new language, even if that language was being called Creole, or vulgar, or patois, or a dialect or whatever” (Interview with Edward Hirsch 58). Although dominated culturally and linguistically by Europeans, the West Indies managed to create a language of its own. The black slaves learned to assimilate the culture of their masters and added to it their own inflections and accents.

Walcott suggests, therefore, that honest poetry in the West Indies has to draw from not only the rich European tradition, but also from the rich modes of Caribbean cultural expression. Having been raised “with a three language background: French Creole, English Creole, and English” (Interview with Edward Hirsch 58), Walcott senses that multi-voiced poetry can best express the plurality of Caribbean culture. Hence, on the one side, Walcott has the voices of the masters to teach him the craft, and on the other, the rich fabric of different voices available in his

community. As he describes this process, "it is like having two hands; one hand knows the language of the master, the other knows the language of dialect, and a fusion of both takes place in the expression you write down" (Interview with Sharon Cicarelli 45). By combining and mixing features and voices from the Western tradition and the West Indies, Walcott searches for the universal in the particular, not rejecting one or the other. He challenges and stretches linguistic borders with the belief that "language is greater than its masters or its servants," and "that poetry... is a way to gain identity superior to the confines of class, race, and ego" (Brodsky 40).

Walcott questions, therefore, traditional views of literary creation and cultural identity as he juxtaposes or fuses different languages, accents, and dialects in his poetry. He challenges the notion of literary work as a single-voiced and self-enclosed entity. Instead, Walcott opts for, in Bakhtinian terms, a heteroglotic view of literary language and poetic creation. He remarks: "It is [my duty] to do what other poets before me did, Dante, Chaucer, Villon, Burns, which is to fuse the noble and the common language, the streets and the law courts, in a tone that is true to my voice, in which both accents are heard naturally" (Interview with Sjöberg 82). In the manner of Bakhtin, Walcott rejects the concept of literature as a phenomenon isolated in history and time. In other words, he perceives literary language, as Bahktin puts it, as a "highly specific unity of 'several languages' that have established contact and mutual recognition with each other (merely one of which is the poetic language in the narrow sense)" (295). While some believe, like Vendler, that "a mixed diction has yet to validate itself as a literary resource" (26), Walcott observes that the literary discourse has often been the place where languages meet in an interplay of voices and styles. According to this formulation, the poet becomes, in other words, not so much the creator but the mediator in this ongoing dialogical enterprise – poetic creation – where several languages shape each other through dialogization.

Furthermore, the poet's call, in Walcott's view, is to work in this battlefield, so to speak, where several languages and discourses act and are acted upon. Walcott writes: "Obviously when you enter language, you enter a kind of choice which contains in it the political history of the language, the imperial width of the language... So language is not a place of retreat, it is not a place of escape, it is not even a place of resolution. It is a place of struggle" (Interview with David Montenegro 142). The literary discourse, in Bakhtinian terms "represents the co-existence of... the present and the past... different epochs... different socio-ideological groups... tendencies, schools, circles, and so forth, all in a bodily form" (291). Walcott's creolized poetry epitomizes this Bakhtinian view of literary discourse as dialogization amongst several languages. Walcott has written several poems mixing Creole, English, and French Patois. However, "Sainte Lucie," from *Sea Grapes* (1976), and "The Schooner *Flight*," in *The Star Apple Kingdom* (1980), stand out for best displaying Walcott's view that language, culture, and identity are not isolated phenomena in a nation or people's history. In these poems, common themes in Walcott's poetry such as isolation, exile, identity, and cultural fragmentation gain a different dimension as Walcott explores them by mixing Caribbean and Western literary tradition voices.

The poem "Sainte Lucie" presents linguistic features that greatly exemplify Walcott's exploration of the notion of language and identity as the amalgamation of different voices or languages within the same text. Heteroglossia prevails in this poem as Walcott combines narrative, Creole English, French Patois, folk song, translation, and visual arts to form, as Bakhtin puts it, "a dialogue of languages" (294). "Sainte Lucie" deals with a common theme in Walcottian poetry, namely, the disintegration of Caribbean identity and language resulting from long years of cultural domination. In this poem, Walcott chooses to reenact the West Indies' history by combining the local and the foreign, the old

and the new. The first layer in this polyglottic tapestry of "Sainte Lucie" constitutes a narrative in Standard English. Here, Walcott evokes "the mighty line of Marlowe, of Milton" ("What the Twilight Says" 31) to depict the state of the land after the exit of the empire:

Laboric, Choiseul, Vieuxfort, Dennery,
from these sun-bleached villages
where the church bell caves in the sides
of one grey-scurfed shack that is shuttered
with warped boards, with rust
with crabs crawling under the house-shadow
where the children played house; (*Poems* 159).

The poem starts with a landscape destitute of natural colors and life where the houses, the village, and nature serve as witnesses of an exploited land. The sequence of alliterations in these verses puts in relief the atmosphere of dryness and abandonment existent in the villages after the empire exploited its natural resources, people, and culture. As the stanza proceeds, Walcott continues to portray the villages as a desert where life now strives to come forth. As if evoking Eliot's *Waste Land*, Walcott paints a landscape fraught with bareness and fragmentation, a place where the environment and inhabitants remain dissociated:

a net rotting among cans, the sea-net
of sunlight trolling the shallows
catching nothing all afternoon,
from these I am growing no nearer
to what secret eluded the children
under the house-shade, the far bell, the noon's

stunned amethystine sea,
something always being missed
between the floating shadow and the pelican
in the smoke from over the next bay
in the shack on the lip of the sandpit. (159).

In sum, the first stanza presents a conventional picture of the West Indies after the departure of the colonizers. Here, Walcott borrows from the literary tradition standard metaphors of poverty and deprivation to enact particular moments of the West Indies' history.

If part one presents a poet trying to make sense out of history through the language of the masters, part two follows a similar path, but this time by mixing English, Creole, and Patois. Here, Walcott enacts Caribbean history by abandoning traditional literary conventions and searching for a fusion of the local and the foreign. The result is a mix of sounds, words, and phrases playing off each other in a dialogue, as Bakhtin puts it, of "languages of social groups, 'professional' and 'generic' languages, language of generations and so forth" (272). Walcott starts the first stanza by invoking local tastes and smells:

Pomme arac,
otaheite apple,
pomme cythere,
pomme granate,
moubain,
z'ananas
the pine apple's. (159-160).

This sequence of descriptive words evokes different colors, smells, and sounds. Unlike the metaphors employed in the first stanza, Walcott

searches here for words and sounds that carry in themselves traits or aspects of the islands' diverse history. He seeks, in the particular, for unique ways to portray the heterogeneity of the West Indies. As the stanza proceeds, Walcott continues to fuse English, Creole, and patois to describe other aspects of the West Indies' culture and history. The land, as in the first stanza, is still destitute, living off the ashes left behind by the empire: "In the empty schoolyard / teacher dead today / the fruit rotting / yellow on the ground / dyes for Gauguin" (161). Vestiges from the empire remain side by side with the natural resources of the land: "jardins / en montagnes / en haut betassion / the wet leather reek / of the hill donkey" (160-1). Walcott combines thus several linguistic strands to paint a land and people victimized by history and colonial exploitation. As if to epitomize the fragmented state of Caribbean culture, part two ends with rhymed verses mixing traditional verse structure with Creole, English, and French Patois: "generation gone, / moi c'est gens St Lucie. / C'est la moi sorti, / is there that I born" (163). Only by mixing several forms of expression does Walcott seem able to describe the state of West Indies' culture.

Walcott elaborates on this heteroglottic aspect of "Sainte Lucie" by adding another form of expression in part four. He adds here a full-length transcription of a narrative Creole song. The song, written entirely in Creole, is a faithful version, Walcott explains, of a "conte" he "heard on the back of an open truck traveling to Vieuxfort"(164). He writes:

Ma kilma, Bon Dieu kai punir 'ous,
Pour qui raison parcequi' ous entrer trop religion.
Oui, l'autre cote, Bon Dieu kai benir 'ous,
Bon Dieu kai benir 'ous parcequi' ous fair charite l'argent.

Corbeau aille Curacao, i' voyait l'argent ba 'ous,
Ous prent l'argent cela
Ous mettait lui en cabaret. (164).

These lines introduce the story of Iona, a woman who, in the absence of her lover, spends all the money he sent her, "Ous mettait lui en cabaret", and to make matters worse gives birth to two illegitimate children. Here, Walcott turns the word to the narrator of the story who describes Iona's cheating and abuse of Corbeau's confidence. As the narrative develops, the narrator also comments on Iona's illiteracy: "Ous pas ka lire, ecrire, 'ous pas ka parler Anglais, / Ous tait supposer ca; cabaret pas ni benefice" (164). Iona is depicted as an illiterate person with neither command of the English language or skills to communicate well in any other way.

On the other side of the story stands Corbeau, Iona's lover. The narrative portrays him as a simple man who trusts Iona and has no trouble accepting Iona's illegitimate children:

Iona dit Corbeau, pendant 'ous tait Curacao,
Moi fait deux 'tits mamaille, venir garder si c'est ca 'ous,
Corbeau criait 'Mama! Bon soir, messieurs, Mesdames,
Lumer lampe-la ba mwen
Pour moi garder ces mamailles-la!
Corbeau virait dire: 'Moi save toutes negres ka semble,
I peut si pas ca moin,
Moi kai soigner ces mamailles-la!'(164).

Corbeau is depicted as a man of good intentions, the opposite of Iona. He does his best to raise the children. But his end is imminent:

“Samedi, bon matin, Corbeau partit descendre en ville, / Samedi après midi, nous ’tendre la mort Corbeau” (165). The story comes to a close with a mix of superstition and divine punishment. Corbeau’s ghost begins to haunt the valley as if looking for revenge: “Moin ’tendre un corne cornait / a sur bord roseaux-a, / Moi dit: ‘Doux-doux, moin kai chercher volants ba ’ous’/ L’heure moin ’rivait la , moin fait raconte epi Corbeau, / I’ dit: ‘Corne-la qui cornait-a, / c’est Iona ka cornait moin.’” As for Iona, the narrative continues, she got married “Dimanche a quatre heures. / Mardi, a huit heures, i’ aille l’hôpital. / I’ fait un bombe, mari-lui cassait bras-lui”(165).

The greatness of this addition to the poem lies in Walcott’s masterful combination of myth and folklore. But the story seems to show more than a sample of local tales. Iona appears to speak for a whole generation isolated culturally and linguistically from the rest of the world. The story portrays her as a woman who cannot read or write and can be easily deceived by strangers. She is naïve and unable to manage her money. Corbeau, on the other side, stands as the prototype of the West Indian man at the mercy of history. Nothing he does results in something positive. Something has been taken away from him and Iona. Iona and Corbeau’s story broadens thus the polyglottic feature of “Sainte Lucie” as it combines myth and history, superstition and facts.

Walcott completes the linguistic circle of “Sainte Lucie” by finishing the poem with a reflection on a piece of visual art – the Altarpiece of the Roseau Valley Church. Like the previous combination of dialects and a folk song, Walcott uses an altar piece in the final part of the poem to bring into perspective the atmosphere of desolation and cultural destitution of the islands. He writes: “and the massive altarpiece; / like a dull mirror, life / repeated there, / the common life outside / and the other life it holds” (168). In the altar piece, St. Omer’s rendition of the valley is an Edenic one: “This is a rich valley, / It is fat with

things. / Its roads radiate like aisles from the altar towards / those acres of bananas" (169). In this paradisiacal valley, St. Omer depicts civilization as pure and innocent and in a state of abundance. Walcott juxtaposes St. Omer's rendition of the islands, with its "two earth-brown labourers" who "dance the botay in it," and the harsh reality of the place: "This is a cursed valley, / ask the broken mules, the swollen children, / ask the dried women, their gap-toothed man, / ...ask the two who could Eve and Adam dancing"(169). The West Indies left behind by the empire has no room for joyful celebrations. Walcott contrasts here two different realities. On the one side, St. Omer's version of the West Indies' man as Adam, living in a paradise where man and nature commune; on the other, Walcott brings to the surface the cruel realities of the place: "The sugar factory is empty. / Nobody picks bananas, / no trucks raising dust on their way to Vieuxfort." The valley "is not the Garden of Eden, / and those who inhabit in it, / are not in heaven"(170). Thus, the altar piece sets in motion a series of reflections on the history told by the oppressor – St. Omer, representing the religion, power, and ideology of the outsider – and the one told by the oppressed. For the empire, with its Edenic view of the islands, the inculcation of its values and standards would bring the natives progress; for the locals, it meant repression and exploitation. The strength of "Sainte Lucie" rests, therefore, on Walcott's masterful combination of foreign and local forms of expression to enact the Caribbean's complex history. By juxtaposing and fusing different languages, Walcott allows the islands to speak for themselves as he draws from two different cultural strands. As Valerie Trueblood insightfully observes, Walcott uses in "Sainte Lucie" "the true language of the islands," (10) which constitute not a unitary but a mix of various traditions embedded in one discourse.

"The Schooner *Fligh?*" is another poem by Walcott that greatly exemplifies this tension between the local and the foreign, the traditional

and the popular. Written in the form of a dramatic monologue, like "Sainte Lucie," it fuses also different forms of expression. In this poem, Walcott defies the notion of unitary language by mixing, as Heaney observes, "the humanist voices of his education and voices from his homeground" (24). Like "Sainte Lucie," "The Schooner *Flight*" deals mainly with the theme of colonial exploitation and cultural fragmentation of the West Indies. In Shabine's speech, voices from the English tradition and Caribbean society converge, thereby forming a fusion of languages staging Caribbean history and the cultural mutilation of the islands. An important voice flowing throughout "Schooner *Flight*" is that of the tradition. In several parts of the poem Walcott goes back in time in search of a language able to re-enact adequately the complex history of the islands. He brings the past into the present as he evokes throughout the poem William Langland's *Piers Plowman*: "In a summer season when the sun was mild / I clad myself in clothes as I'd become a sheep; / In the habit of a hermit unholy of works, / Walked wide in this world watching for wonders" (256). In Langland's long allegorical poem, the persona sets out on a quest to examine fourteenth-century English society and its failure to live up to Christian principles. Ecclesiastical corruption and Christian hypocrisy were rampant and the poem constitutes basically a satire of the church and Christians alike.

Walcott mixes Shabine's voice with that of the *Piers Plowman*'s persona as he also seeks for answers to the cause of the degradation of islands' culture and people. The poem starts this way:

In idle August, while the sea soft,
and leaves of brown islands stick to the rim
of his Caribbean, I blow out the light
by the dreamless face of Maria Conception

to ship as a seaman of the schooner *Flight*.
Out in the yard turning gray in the dawn,
I stood like a stone and nothing else move
but the cold sea rippling like galvanize
and the nail holes of stars in the sky roof,
till a wind start to interfere with the trees. (*Poems* 215).

Shabine is also tired of the islands and the corruption that had spread all over: "Smuggled Scotch for O'Hara, big government man, / between Cedros and the Main, so the Coast Guard couldn't touch us, / and the Spanish pirogues always met us halfway" (218). He sees his civilization falling apart, much like Langland's one: "A pardoner preached there as if he had priest's rights, / Brought on a bull with bishop's seals, / And said he himself could absolve them all / Of failure to fast, of vows they'd broken" (258).

Walcott continues to draw from Langland's poem as he empowers Shabine with echoes from English literary tradition. As mentioned before, the persona, in Langland's allegorical poem, under the guise of a dream vision, presents a critique of English society with its religious hypocrisy. In Langland's poem, the persona sees, in a dream vision, for example, The Lady Holy Church, the confession of Envy, of Gluttony, along with speeches from Reason and the prayer of Repentance. As each one of these characters speak, Langland brings forth a powerful analysis of the society of his time. Shabine's quest voyage contains similar elements, as Walcott mixes throughout the poem events from Caribbean history in the form of a vision. For instance, as Shabine is diving one day "with crazy Mick" and a "limy named Head," he witnessed fragments of the West Indies' history and the suffering of its first inhabitants brought to the islands as slaves: "but this Caribbean so choke with the dead / that when I would melt in emerald water, / whose

ceiling rippled like a silk tent, / I saw the corals: brain, fire, seafans, / dead-men's fingers, and then, the dead men. / I saw that the powdery sand was their bones / ground white from Senegal to San Salvador" (219). The re-enactment of Caribbean history in Shabine's vision gets more intense as the poem progresses. In his sea voyage, Shabine meets the Middle Passage: "I saw men with rusty eyeholes like cannons, / and whenever their half-naked crews cross the sun, / right through their tissue, you traced their bones / like leaves against the sunlight; frigates, barkentines." As the poems proceeds, Shabine comes in contact with more history: "Next we pass slave ships. Flags of all nation, / our fathers below deck too deep, I suppose, / to hear us shouting. So we stop shouting. Who knows / who his grandfather is, much less his name?" (223). Walcott brings forth, in the poem's allegorical voyage, the historical past as Shabine witnesses different stages of the Caribbean history. He does so by blending, with the cultural tools provided by his humanist education, past and present, the old and the new.

Besides empowering Shabine with traditional voices, Walcott brings into Shabine's speech the color and richness of Caribbean English Creole. Walcott does so by moving back and forth in the linguistic spectrum as he alternates images from the tradition mixed with the Creole tongue. In fact, many of the poem's major stanzas start in Standard English, move gradually into fully creolized parlance, and go back to Standard English again. In part one, "Adios, Carenage," for instance, Shabine starts by evoking images from the literary tradition. His narrative is eloquent, after the models of his masters: "Out in the yard turning gray in the dawn, / I stood like a stone and nothing else move / but the cold sea rippling like galvanize / and the nail holes of stars in the sky roof, / till a wind start to interfere with the trees" (215). Shabine invokes here, as Chamberlin has already observed, "conventional images of sky, the sunrise, the state of his soul" (123). Shabine starts to move into Creole

in the second verse, as the verb tense in “move” and “start” does not follow the tense of “stood.” Then, Shabine’s speech switches totally into Creole as the stanza proceeds: “I pass my neighbor sweeping she yard / as I went downhill, and I nearly said: / ‘Sweep soft, you witch, ’cause she don’t sleep hard’ / but the bitch look through me like I was dead” (215). Shabine continues to speak completely in Creole as he gets on a taxi that will take him to the harbor: “The driver size up my bags with a grin: / ‘This time, like you really gone!’ / I ain’t answer the ass, I simply pile in / the back seat and watch the sky burn” (215). The contrast is clear in Shabine’s creolized speech. He abandons grammatical and literary conventions to speak in the language of the local islanders. As Walcott proceeds towards the conclusion of part one, Shabine’s speech moves back gradually to Standard English. He puts Creole aside and picks up the tone he had at the beginning: “I swear to you all, by mother’s milk, / by the stars that shall fly from tonight’s furnace, / that I loved them, my children, my wife, my home; / I loved them as poets love the poetry / that kills them...” (217). Shabine again evokes conventional images from the literary tradition. His speech loses the casual tone of the Creole to assume the solemnity of traditional poetry. Shabine ends his speech in part one with metaphors of sea, wind, and poetic creation: “I go draw and knot every line as tight / as ropes in this rigging; / in simple speech / my common language go be the wind, / my pages the sails of the schooner *Flight*” (217). Walcott completes the English, Creole, and English circle as Shabine moves from one end of the linguistic continuum to the other.

The first stanza of “The Schooner *Flight*” sets the pattern for most of the major stanzas in the rest of the poem. As Shabine proceeds narrating why he decided “to ship as a seaman on the schooner *Flight*” (251), the stanzas present a similar arrangement. Some of them start with Standard English, move gradually to Creole and go back to Standard

English. Others are written either in Creole, Standard English, or a mix of the two with no apparent order. In part three, "Shabine Leaves the Republic," for instance, Walcott follows the pattern set in part one. Shabine starts with Standard English and moves gradually into Creole: "I had no nation now but my imagination. / After the white man, the niggers didn't want me / when the power swing to their side. / The first chain my hands and apologize, 'History'" (220). The first line evokes, like the romantic writers, the power of the imagination. After all, memory is all Shabine has left. However, Creole begins to take over as the stanza develops. Shabine speaks again in the language of the Caribbean to describe his sense of exile and destitution: "I met History once, but he ain't recognize me, / a parchment Creole, with warts / like an old bottle, crawling like a crab" (220). History assumes the role of a ragged individual worn out by time. Shabine continues describing his conversation with history: "I confronted him and shout: 'Sir, is Shabine! / They say I'se your grandson. You remember Grandma, / your black cook, at all?' The bitch hawk and spat. / A spit like that worth any number of words. / But that's all them bastards have left us: words" (221). As the example demonstrates, Shabine's encounter with History is portrayed fully in Creole. His voice loses the rigidity of conventional grammar to assume a tone of informality through Creole. But as part three approaches the end, Shabine's reflections gain the propriety of Standard English again. Upon commenting on the state of the island, Shabine mentions his contempt against the political situation prevailing in Carenage, his native island. Shabine had apparently tried to change the situation around him, but had given up. He speaks: "I no longer believed in the revolution. / I was losing faith in the love of my woman. / ...Young man without flags / using shirts, their chests waiting for holes. / They kept marching into the mountains, and / their noise ceased as foam sinks into sand" (221). Standard English substitutes for Creole, as in the beginning of the stanza, as Shabine depicts how useless it was to fight against history.

His choice of Standard English seems to come from the need to denounce, in the language of the masters, the sense of nationality and identity imperialism took away.

In part nine, "Maria Conception & the Book of Dreams," Walcott continues to weave different languages. Following the pattern established in previous stanzas, he mixes different tones and accents to create, in Shabine's speech, a complex web of different voices. The stanza starts with conventional poetic images from Standard English: "The jet that was screeching over the *Flight* / was opening a curtain into the past" (226). Following this introduction, Shabine's comment on the irony of progress, as the deprived islanders perceive it, is depicted in Creole: "'One day go be planes only, no more boat' / 'Vince, God ain't made nigger to fly through the air.' / 'Progress, Shabine, that's what it's all about. / 'Progress leaving all we small islanders behind'" (226). Shabine's conversation with Vince has the tone of melancholy and deprivation of the islands. It carries the burden and anger of an isolated nation deprived of progress and opportunities: "Progress is history's dirty joke. Ask that sad green island getting nearer" (226). The poem moves on alternating Creole English as it depicts Shabine's sarcasm and search for a cure from the wounds of history: "In such fierce salt let my wound be healed, / me, in my freshness as a seafarer" (226). Walcott finishes the stanza with Shabine's speech in Standard English. He has sought for healing and refuge in the sea.

Unable to find either one, Shabine realizes that language, the oppressor's enslaving tool, has turned out to be his best medicine and weapon. Shabine's final words, first in Creole and then in Standard English, have the tone of a silent victory: "All you fate in my hand, / ministers, businessman Shabine have you, friend, / I shall scatter your lives like a handful of sand, / I who have no weapon but poetry and / the lances of palms and the sea's shining shield"(228). Shabine comes

to realize that language – “that’s all them bastards have left us: words” – is the best weapon to fight the ghost of history. The final part, “After the storm,” is written completely in Standard English. Shabine’s final words embody a certain feeling of accomplishment: “Though my *Flight* never pass the incoming tide / of this island beyond the loud reefs / of the final Bahamas, / I am satisfied / if my hand gave voice to one people’s grief”(231). Walcott completes the linguistic circle again by empowering Shabine with voices from the tradition and local dialects.

As the examples suggest, in “Sainte Lucie” and “The Schooner *Flight*,” Walcott challenges traditional notions of language, originality, and cultural identity by juxtaposing and fusing several forms of linguistic expression. In both poems, he mixes voices from several segments of the social strata to form a composite where one does not override the other. As Terada has put it, Walcott combines “Creole and classical, native and foreign, singular and multiple, doubled one within the other”(118). This multi-voiced feature of literary language can be seen in “Sainte Lucie” as Walcott combines Standard English, Creole, folk song, and visual art. Each part of this poem constitutes a language layer with the poet exploring its many possibilities. The visual adds to the song, the Creole adds to the narrative. In this web of different tones and accents, Walcott shapes a discourse that finds strength in alterity. In other words, he moves back and forth in the linguistic continuum and shows that discourses, whatever they may be, acquire such a status through interaction with other discourses. He jettisons traditional notions of originality by positing that the original poet is the one who manages to make his or her voice heard in a multitude of other poetic voices. Originality as a phenomenon springing from nowhere is simply a dream. Echoing Bakhtin, Walcott suggests that language and culture are “borne in dialogue as living rejoinder within it; [language] is shaped in dialogic interaction with an alien word that is already in the object”(279). Walcott

recognizes this interdependence of literary language as he draws from local and foreign traditions.

Likewise, "The Schooner *Flight*" defies notions of unitary language by combining different voices and literary styles. Shabine's voice constitutes fusion of the old and the new, the language of the European courts and the Caribbean fields. As Heaney has acutely observed, Walcott "has found a language woven out of a dialect and literature, neither folksy nor condescending, a singular idiom inherited out of one man's inherited divisions and obsessions..."(23). In Shabine, Walcott demonstrates, in Bakhtinian terms, that literary language takes "meaning and shape at a particular historical moment in a socially specific environment"(276). Language, culture, and consequently, notions of identity and originality cannot be posited without considering their interactionist and dialogic features. As Shabine himself describes it, "but we live like our names and you would have / to be colonial to know the difference, / to know the *pain of history words contain*" (224 italics added). The word, Walcott suggests, brings with it the burden of time because it grows out of history. In this dialogic venture, the poet becomes both the onlooker and participant of an ongoing cultural and linguistic unfolding as history and human beings move forward "to a target whose aim we'll never know, / vain search for an island that heals with its harbor / and a guiltless horizon, where the almond's shadow / does not injure the sand"(231).

Works Cited

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: U of Texas.

- BRODSKY, Joseph. "On Derek Walcott." *New York Review of Books* 30.17 (10 Nov. 1983): 39-41.
- LANGLAND, William. (1993). "Piers Plowman." *The Norton Anthology of English Literature*. Ed. M. H. Abrahams et al. New York: Norton.
- RAMSARAM, J. A. "Derek Walcott: New World Mediterranean Poet." *World Literature Written in English* 21.1 (Spring 1982): 133-47.
- TERADA, Rei. (1992). *Derek Walcott's Poetry: American Mimicry*. Boston: Northeastern UP.
- TRUEBLOOD, Valerie. "On Derek Walcott." *The American Poetry Review* 7 (1978): 10
- VENDLER, Helen. "The Poet of Two Worlds." Review of the *Fortunate Traveler* by Derek Walcott. *New York Review of Books* (4 March 1982): 23-27.
- WALCOTT, Derek. (1996). "An Interview with Derek Walcott." Interview by Edward Hirsch. *Conversations with Derek Walcott*. Ed. William Baer. Jackson: UP of Mississippi, p. 50-63.
- _____. (1970). "What the Twilight Says: An Overture." *Dream on Monkey Mountain and Other Plays*. New York: McGraw-Hill.
- _____. (1996). "An Interview with Derek Walcott." Interview with Sharon Cicarelli. *Conversations with Derek Walcott*. Ed. William Baer. Jackson: UP of Mississippi, p. 45.
- _____. (1996). "An Interview with Derek Walcott." Interview by Leif Sjöberg. *Conversations with Derek Walcott*. Ed. William Baer. Jackson: UP of Mississippi, p. 79-85.
- _____. (1996). "An Interview with Derek Walcott." Interview by David Montenegro. *Conversations with Derek Walcott*. Ed. William Baer. Jackson: UP of Mississippi, p. 142.
- _____. "The Caribbean: Culture or Mimicry?" *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 16 (1974): 3-13.

_____. (1992). "Sainte Lucie." *Derek Walcott: Poems 1965-1980*. London: Jonathan.

_____. (1992). "The Schooner *Flight*." *Derek Walcott: Poems 1965-1980*. London: Jonathan.

Abstract: This essay argues that issues concerning language, originality, and identity in Derek Walcott's poetry can be better understood when examined in light of Bakhtin's concept of language and culture as dialogic. For Bakhtin, language and literary discourses are shaped as they interact with social and ideological forces inside and outside themselves. Walcott's poems "Sainte Lucie" and "The Schooner *Flight*" greatly exemplify this heteroglotic feature of literary discourse. In these poems, Walcott mixes European and Caribbean voices as he employs English, Creole, and French Patois to examine themes such as isolation, exploitation, and lack of cultural identity. Walcott's playing with different voices suggests that language and culture do not have strict borders.

Keywords: Walcott, Bakhtin, language, culture, identity, heteroglossia

O encontro de duas culturas e a construção de identidade(s) em *Possessing the secret of joy* de Alice Walker

Michela Rosa Di Candia*

Abstract: *This article presents how the ritual of female circumcision engenders tensions in the process of identity(ies) construction. By establishing contact with the American culture, Tasbi (the main character in the novel Possessing the secret of joy, by Alice Walker), assimilates the Western society discourse and denounces the physical and psychological consequences of this ritual. In this context, it is assumed that the female sexuality becomes the destabilizing element of the subject.*

Keywords: *Afro-American fiction, identity, female genital mutilation, encounter of cultures*

Alice Walker, escritora negra norte-americana, criada no sul dos Estados Unidos, preocupa-se com a luta do povo negro contra a cultura

* Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Departamento de Letras Modernas, FFLCH-USP

dominante. Ela está comprometida com a sobrevivência e a plenitude de seu povo. Em suas narrativas, revela acontecimentos tanto observados quanto vividos pelo opressor e pelo oprimido. Não obstante, a autora focaliza principalmente as opressões e insanidades a que está sujeita a mulher negra, reportando também seus triunfos e suas conquistas.

Nos anos 90, em seu romance *Possessing the secret of joy* (1992), Walker amplia seu foco de estudo ao retratar sistemas de opressão existentes além das fronteiras da América do Norte. Nessa década, a partir de um posicionamento politizado e visando ao bem comum, a autora escolhe a questão do controle da sexualidade feminina por meio da mutilação genital na África como tema. Nesse romance, ela discute os traumas que a prática social africana (elemento constitutivo da identidade de seus ancestrais) causa às mulheres, em particular a Tashi, protagonista nessa narrativa e personagem secundária em *The Color Purple* (1982).

Segundo a autora, a intromissão do ocidente nos valores africanos está relacionada às mulheres que sofreram a dor da mutilação e o sofrimento da escravidão. Na perspectiva do homem ocidental, a circuncisão imposta pelo patriarcado reprime e mutila a mulher africana. Logo, para revelar a função crítica da autora frente às tensões causadas pelo encontro de duas culturas – africana e norte-americana –, é essencial verificar como o ritual de iniciação provoca conflitos na construção de identidade(s) e, portanto, como a sexualidade se torna um elemento desestabilizador na constituição da protagonista Tashi.

Segundo Stuart Hall¹, as identidades são pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para

¹ HALL, Stuart. "Fantasy, identity, politics." In: CARTER, E.; DONALD, J.; SQUITES, J. (eds.). *Cultural Remix: Theories of Politics and the Popular*. London: Lawrence & Wishart, 1995, p. 63-9.

nós. Elas estão em processo e não podem ser vistas como pontos fixos. O “eu”, ao projetar-se no mundo com suas crenças e seus valores e dialogar com o novo, assume ou nega variados posicionamentos.

O sujeito não é mais aquele que nasce, desenvolve-se e permanece inalterado ao longo da vida. Ele é dividido, fragmentado, e constrói significações para si em sua interação com a sociedade. Desse modo, os processos que o constituem e o reformulam dizem respeito à(s) identidade(s).

Mouffe² também parece ter a mesma opinião ao analisar a formação das identidades na contemporaneidade. Para essa autora, a identidade não está apoiada em posições fixas, centradas e acabadas. Ela é sempre algo precário e contingente, construído com base nas posições de sujeito formadas a partir da interpelação dos discursos de outrem. As posições com as quais cada um se identifica constituem – ainda que temporariamente – uma identidade, de caráter provisório e estritamente dependente do elemento externo gerador da desestabilização do sujeito. A relação dialógica – nem sempre harmoniosa e simétrica – estabelecida entre o “um” e o “outro” constitui o princípio básico para a construção identitária, como é argumentado pelo teórico russo Bakhtin: “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao Outro.”³

Os enunciados de cada sujeito estão repletos da palavra do “outro”, e esta é essencial para a construção de significados, pois é somente

² MOUFFE, Chantal. “Democratic Politics and The Question of Identity”. In: RAJCHMAN, John (ed.). *The Identity in Question*. London & New York: Routledge, 1995, p. 33.

³ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 35-36.

por meio da diferença que o sujeito é capaz de se reconhecer e de delimitar suas próprias fronteiras. Assim, a diferença é um produto derivado da identidade, e tanto identidade quanto diferença não podem ser concebidas isoladamente, mas sim em uma relação de estreita interdependência.

Em *Possessing the secret of joy*, a personagem principal Tashi busca demarcar seus limites, seu local de pertencimento. Ela é um sujeito composto por várias identidades, vivendo em constante conflito na medida em que se define ora com base na relação com a prática e com o discurso africanos, ora com base em sua vivência dentro da cultura norte-americana. Representante do biculturalismo, a protagonista reproduz as tradições de seu povo, mas também incorpora a cultura do “outro” ao receber novos nomes no decorrer da narrativa: Tashi-Evelyn, Evelyn-Tashi, Tashi-Evelyn Johnson e Tashi-Evelyn Johnson Soul. Seu nome não é um elemento exterior ao ser, mas formador de sua personalidade, permitindo uma interação contínua entre as sociedades africana e norte-americana. Sendo assim, a identidade de Tashi associa-se ao nome auto-atribuído nas diferentes etapas do romance. A auto-revelação da personagem por meio da inversão dos nomes mostra a influência tanto da cultura africana quanto da americana e sua confusão mental na busca de um parâmetro de referência. No momento em que o nome africano (Tashi) antecede o nome cristão recebido na América (Evelyn), a imposição da primeira cultura sobre a segunda se faz presente. Portanto, em “Tashi-Evelyn” é perceptível o domínio de tudo aquilo que se refere à África, seus ritos e costumes.

Yuval-Davis⁴, considerando a marginalização das mulheres em projetos étnicos-hegemônicos, sugere que os elementos utilizados por

⁴ YUVAL-DAVIS, Nira. “Ethnicity, gender relations and multiculturalism.” In: TORRES, Rodolfo D.; MIRÓN, Louis F.; INDA, Jonathan Xavier (eds.) *Race, identity and citizenship: a reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1999, p. 112-25.

elas permitem a identificação como um membro integrante ou não de uma específica coletividade. Dessa forma, o(s) nome(s), o modo de viver e de se vestir, e todas as características que definem a personagem revelam sua identidade.

A(s) identidade(s) de Tashi são territorializadas por distintos espaços geográficos. Na África, ela é considerada norte-americana: "Although, I [Tashi] spoke Olinka, he could tell I was American by my dress."⁵ Já na América, ela possui as marcas da violência imposta sobre seu corpo e sua alma pela mutilação genital: "But you had already left Africa by then? (...) Yes, I said. My body had left. My soul had not."⁶ A identificação temporária com a África ou com os Estados Unidos implica uma série de negações. O dizer da protagonista é alterado conforme a posição de sujeito que assume nos distintos locais. Essa multiplicidade de identificações da protagonista no romance é efetivada a partir do momento em que Tashi considera outros sujeitos e outras realidades culturais. Em um primeiro instante, ela é influenciada pelo fictício líder africano que ressalta a importância da luta pela identidade do grupo étnico denominado Olinka contra o processo de aculturação pelo estrangeiro. Os valores e as práticas africanas como a circuncisão feminina e a infabulação⁷ precisam ser mantidos. Aqueles que pertencem

⁵ WALKER, Alice. *Possessing the secret of joy*. New York: Washington Square Press, 1992, p. 105.

⁶ Id., *ibid.*, p. 116.

⁷ A circuncisão feminina é realizada de distintas maneiras, e sofre modificações de acordo com a região considerada (Somália, Sudão, Egito, Etiópia, Quênia, Nigéria, entre outros). A tradicional (*mild sunna*) envolve a retirada de uma parte do clitóris; a *sunna* modificada consiste na excisão parcial ou total do clitóris; na excisão ou cliteridectomia, o clitóris e os lábios menores são retirados; na infabulação, ou circuncisão faraônica, o clitóris, os lábios menores e parte dos lábios maiores são retirados, e um anel ou colchete é colocado, deixando somente uma pequena pas-

cem a essa comunidade cultural aprendem a ver o mundo de um modo particular, incorporando inconscientemente os hábitos, os valores, as crenças, os tabus etc. Os membros de uma comunidade falam, agem e refletem sobre suas experiências a partir do pertencimento a alguma história, viabilizando assim a perpetuação de uma herança cultural.

A mutilação, nesse sentido, é uma lei que deve ser cumprida para que a mulher possa ser aceita em sua sociedade. Ela acredita que a passagem pelo rito de iniciação a promove socialmente, aumentando sua oportunidade de matrimônio. Além disso, o ritual assume um caráter estético, pois a região considerada monstruosa é eliminada por meio do procedimento cirúrgico.

Assim, ao ser influenciada pelo sistema cultural de sua comunidade, a protagonista de *Possessing the secret of joy* é atraída para o universo cultural africano sob a ação da força centrípeta que, segundo Bakhtin⁸, tende à centralização e à normatização das regras. A decisão voluntária de se submeter ao ritual de iniciação legitima a identificação da protagonista com o “centro africano”. A gradação presente no trecho abaixo revela o nível de relevância que Tashi confere à mutilação: “The operation she’d done to herself joined her, she felt, to these women, whom she envisioned as strong, invincible. Completely woman. Completely African. Completely Olinka.”⁹ Ela se torna forte e invencível como as africanas

sagem para a urina e para o fluxo menstrual. In: LIGHTFOOT-KLEIN, H. *Prisoners of Ritual. An Odyssey into Female Genital Circumcision*. New York: Harrington Press, 1989, p. 32-36.

⁸ BAKHTIN, Mikhail. “O discurso no romance”. In: *Questões de Literatura e Estética – A Teoria do Romance*. S.P.: Editora Unesp, 1993, p. 82. As forças centrípetas e centrífugas agem simultaneamente sobre a linguagem. Os processos de centralização e descentralização cruzam-se na enunciação do sujeito. Por conta disso é possível sugerirmos que tais forças também podem ser aplicadas em qualquer fenômeno social.

⁹ WALKER, Alice. Op. cit., p. 64.

que suportaram a dor da mutilação, e é vergonhoso para a mulher dessa comunidade admitir que sentiu dor no momento da circuncisão. A submissão ao ritual é capaz de lhe proporcionar uma consciência de pertencimento ao grupo, assimilando os novos papéis de mãe e esposa. Com o término do procedimento, a protagonista já está apta à reintegração ao continente africano e mais precisamente à comunidade Olinka.

De acordo com os pressupostos teóricos de Hall¹⁰, a identidade nesse momento é constituída somente pelos valores do “centro africano” (*being*), ficando relegada por completo a idéia de “vir a ser” (*becoming*), de uma negociação com a alteridade para a auto-constituição. A concepção de identidade como processo não é vivenciada pela protagonista no romance. A posição de sujeito assumida por ela e com a qual se identifica temporariamente parece constituir uma identidade imutável.

Todavia, a tendência à aceitação do papel atribuído à mulher sem nenhum questionamento é rompida com o deslocamento da protagonista para os Estados Unidos. Ela é capaz de criticar o centro da cultura africana a partir de seu interior e do exterior já que a experiência da mutilação lhe causa dor e humilhação no novo local escolhido como lar, como se pode depreender do excerto, apresentado a seguir, em que Tashi critica sua própria atitude: “How had I [Tashi] entrusted my body to this mad woman [circumciser]?”¹¹ Há uma necessidade de inserção no centro africano para o posterior questionamento da herança cultural. A desagregação do “centro africano” proporcionada pela força centrífuga tende à descentralização das normas, contribuindo assim para a

¹⁰ HALL, Stuart. “Cultural Identity.” In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.) *Diaspora and Visual Culture: Representing Africans and Jews*. London & New York: Routledge, 2000, p. 27.

¹¹ WALKER, Alice. Op. cit., p. 151.

transformação das identidades herdadas de um suposto passado comum.

O produto acabado proposto pela comunidade africana passa a ser contestado quando Tashi negocia com a alteridade seu próprio “eu” na América do Norte e se conscientiza das conseqüências físicas e psicológicas do ritual em si mesma e nas outras mulheres e crianças africanas. Não há identificação com o passado de seus ancestrais.

As africanas mutiladas sofrem uma mudança de personalidade e as crianças tornam-se tímidas; o contato sexual é associado à dor e angústia devido à dificuldade na penetração; a passagem do fluxo menstrual e da urina é dificultada, o acúmulo de resíduos causa mau cheiro e o uso de material não esterilizado como vidros, lâminas e facas provoca hemorragia, tétano e Aids.

As experiências da mulher africana, ainda que dolorosas e prejudiciais ao corpo e às suas funções, precisam ser vivenciadas para que ela obtenha a formação básica da vida pessoal e coletiva em sua comunidade.

Essa essência de negritude sugerida pela comunidade africana fictícia reflete uma visão reducionista ao considerar que todos os indivíduos pertencentes a uma tribo precisam perseguir os valores e as práticas pré-determinadas pela tradição. Hall parece condenar essa visão homogênea da experiência negra ao clamar pela diversidade.

This is not simply to appreciate the historical and experiential differences within and between communities, regions, country and city, across national cultures, between diasporas, but also to recognize the other kinds of difference that place, position, and locate black people. The point is not simply that, since our racial differences do not constitute all of us, we are always different,

negotiating different kinds of differences – of gender, of sexuality, of class.¹²

Gilroy¹³ acrescenta que uma comunidade étnica pode até partilhar as mesmas idéias e rejeições, mas a pluralidade de experiências desse grupo é o que promoverá espaços para a valorização dos diversos tipos de homens e mulheres. O caminho para a celebração e contestação de particularidades pode ser trilhado por pessoas de distintas classes, gêneros, sexualidades e consciências políticas.

Assim, os limites da identidade da protagonista não precisam necessariamente basear-se em valores ancestrais. Imbuída de valores ocidentais, sua identidade passa a ser produzida a partir de um fluxo entre o passado e o presente, e principalmente sob a influência das formações discursivas com as quais ela interage na América do Norte. Desse modo, o sentido e as formas das experiências vividas por Tashi não estão somente nos acontecimentos passados, mas nos fatos históricos presentes. O local de origem é significativo, mas seu novo lar, os Estados Unidos, é o local em que suas tensões e angústias são manifestadas. É nessa zona de conflitos que as assimilações e posições são negociadas, possibilitando assim a criação de uma vertente identitária diferente daquela difundida em sua comunidade. As práticas diárias da protagonista, suas aspirações, seus anseios, os vínculos e sinais de identificação com sua comunidade precisam ser re-significados em um novo contexto.

¹² HALL, Stuart. "What is 'Black' in black popular culture?" In: WALLACE, Michele. *Black Popular Culture*. Seattle: Bay Press, 1992, p. 30.

¹³ GILROY, Paul. "It ain't where you're from, it's where you are at." In: *Small Acts. Thoughts of Politics of Black Cultures*. London & New York: Serpent's Tail, 1993, p. 123.

Laclau¹⁴, em suas asserções sobre o debate identitário, reforça as negociações entre identidades que podem ser consideradas antagônicas. Segundo o autor, a preservação da identidade de origem de uma minoria racial ou cultural é dificultada pelo fato de que, em um novo território, o sujeito terá que levar em consideração novas situações que inevitavelmente contribuirão para a transformação de sua identidade. Logo, é bastante comum entre aqueles que emigraram vivenciar um estranhamento da terra natal e uma suposta acomodação em um novo local. Com o deslocamento, novas identidades e perspectivas passam a ser elaboradas.

No romance, a personagem principal explicita sua não identificação com a comunidade africana, mas assume uma identidade americana ainda marcada pelas raízes geradoras de seu distúrbio mental. As experiências traumáticas do passado de Tashi não são superadas completamente, permanecendo como uma parte vital que desorganiza sua existência. As referências culturais de Tashi envolvem tanto os elementos do local em que nasceu quanto do país em que vive e no qual busca sua estruturação. A articulação dessas distintas partes, o conflito de pertencimento a um lugar ou a outro evidenciam a impossibilidade da criação de um “eu” centrado em uma única posição de sujeito. Entretanto, o sofrimento da protagonista com as conseqüências da mutilação na América possibilitam o questionamento da identidade de seu grupo étnico e principalmente da sexualidade da mulher africana construída sob os parâmetros do patriarcado opressor. Assim, é perceptível a vinculação do posicionamento da escritora afro-americana à luta de sua protagonista no romance.

¹⁴ LACLAU, Ernesto. “Universalism, Particularism and the Question of Identity. In: RAJCHMAN, John (ed.). *The Identity in Question*. London & New York: Routledge, 1995, p. 103.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1993) "O discurso no romance." In: *Questões de Literatura e Estética – A Teoria do Romance*. S.P.: Editora Unesp.

GILROY, Paul. (1993) "It ain't where you're from, it's where you are at." In: *Small Acts. Thoughts of Politics of Black Cultures*. London & New York: Serpent's Tail.

HALL, Stuart. (1995) "Fantasy, identity, politics." In: CARTER, E.; DONALD, J.; SQUITES, J. (eds.). *Cultural Remix: Theories of Politics and the Popular*. London: Lawrence & Wishart.

_____. (2000) "Cultural Identity." In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.) *Diaspora and Visual Culture: Representing Africans and Jews*. London & New York: Routledge.

_____. (1992) "What is 'Black' in black popular culture?" In: WALLACE, Michele. *Black Popular Culture*. Seattle: Bay Press.

LACLAU, Ernesto. (1995) "Universalism, Particularism and the Question of Identity." In: RAJCHMAN, John (ed.). *The Identity in Question*. London & New York: Routledge.

LIGHTFOOT-KLEIN, H. (1989) *Prisoners of Ritual. An Odyssey into Female Genital Circumcision*. New York: Harrington Press.

MOUFFE, Chantal. (1995) "Democratic Politics and the Question of Identity". In: RAJCHMAN, John (ed.). *The Identity in Question*. London & New York: Routledge.

WALKER, Alice. (1992) *Possessing the secret of joy*. New York: Washington Square Press.

YUVAL-DAVIS, Nira. (1999) "Ethnicity, gender relations and multiculturalism." In: TORRES, Rodolfo D.; MIRÓN, Louis F.; INDA, Jonathan Xavier (eds.). *Race, identity and citizenship: a reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Resumo: Este artigo apresenta a maneira pela qual o ritual de circuncisão feminina provoca tensões no processo de construção de identidade(s). Ao estabelecer contato com a cultura americana, Tashi (personagem principal do romance *Possessing the secret of joy*, de Alice Walker), assimila o discurso da sociedade Ocidental e denuncia as conseqüências físicas e psicológicas desse ritual. Nesse contexto, é pressuposto que a sexualidade feminina torna-se o elemento desestabilizador do sujeito.

Palavras-chave: ficção afro-americana, identidade, mutilação genital feminina, encontro de culturas

Fios diaspóricos nas narrativas de *The woman warrior*, de Maxine Hong Kingston*

Marília Borges Costa**

Abstract: *The United States, with its ideals of self-determination, liberty and respect for the rights of the individual, has attracted immigrants of various nationalities. Many Chinese also landed in this country, greatly contributing to what the country is today. From mid-twentieth century, writers of Chinese ascent have been asserting their place in American history through novels, plays, anthologies, biographies and autobiographies. Maxine Hong Kingston stands out among these writers because of the poetic quality of her narratives. The woman warrior – memoirs of a girlhood among ghosts is a unique and touching account of the Chinese American experience. These memoirs can be classified as hybrid not only because they contain the literary genders of poetry and prose, fiction and non-fiction, but also because they register various cultural values and traditions. This*

* Este artigo é um dos produtos de minha pesquisa de Mestrado apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

** Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Departamento de Letras Modernas, FFLCH-USP

peculiarity reflects the heterogeneity of the heroine and of the social environment that she occupies, the diasporic space (Brah, 1998) of the United States, signaling to the hybrid quality of the author herself. Kingston was greatly influenced by her Chinese heritage, but, outside the ambience of her oriental home, she was confronted by North-American values. This place of cultural encounters engenders conflicts and paradoxes that can be difficult for the individual to live with. The aim of this paper is to determine how the heroine builds her identity. The main character, which is also the narrator, expresses anguish and anger at having to live with diverse and contradictory cultural values, presenting herself as someone in constant tension concerning her cultural identity.

Keywords: *diasporic space, cultural hybridism, identity formation*

Os Estados Unidos são uma nação cuja filosofia política e social, e cuja própria existência, têm como base os conceitos de autodeterminação, liberdade e respeito aos direitos do indivíduo. Por isso, têm sido o destino de emigrantes do mundo todo, em busca de maior liberdade e de melhores condições de vida. Desde meados do século XIX, os americanos já discutiam sua diversidade, mas apenas no século XX, viriam a celebrar a multiplicidade das origens de sua população.

A imigração chinesa para os Estados Unidos contribuiu para a construção do país, fato este pouco documentado nas versões oficiais da história. Escritores sino-americanos vêm preenchendo esta lacuna, com romances, peças de teatro, antologias e autobiografias, reivindicando o devido lugar na sociedade americana. O sucesso do filme *O Clube da Sorte e da Felicidade*, adaptação da obra de Amy Tan, é uma das provas do espaço que os descendentes de chineses vêm conquistando na mídia americana.

Dentre as obras de autores sino-americanos, *The woman warrior – memoirs of a girlhood among ghosts* de Maxine Hong Kingston se destaca pelo caráter poético de suas narrativas. A autora parece ter tido um cuidado especial na escolha de palavras e metáforas, produzindo um texto de prosa muito rico em poesia. O leitor assim não consegue permanecer indiferente aos estados emocionais da protagonista e das outras personagens. A poesia consiste justamente em enunciados densos e concisos que transmitem determinado estado de espírito e emoção ao leitor. Neste sentido, é possível traçar um paralelo entre a língua chinesa e *The woman warrior*. Cada caractere chinês traz em si, de forma concentrada, uma idéia abstrata ou uma imagem representadas pictograficamente. De modo semelhante, *The woman warrior* é composto por narrativas que se assemelham a quadros de pintura carregados de emoção e de sentidos simbólicos.

The woman warrior é um romance híbrido não só por ser formado por prosa e poesia. A obra possui também características de biografia, autobiografia, romance de formação, memórias e texto historiográfico, além de ter qualidades da chamada **estética do trickster** (Smith, 1997: 22). Ao adotar um gênero literário híbrido para contar suas histórias, Kingston reflete o caráter heterogêneo de seu ambiente, o espaço diaspórico dos Estados Unidos.

Assim, o enfoque deste artigo é o da construção de identidade nas personagens de *The woman warrior*, especialmente da personagem principal que também é a narradora. Influenciada por tradições culturais distintas, a chinesa e a norte-americana, ela apresenta uma identidade cultural híbrida e heterogênea. A base teórica utilizada para analisar o romance constitui-se de concepções modernas sobre o sujeito, mais especificamente, sobre a formação identitária do sujeito diaspórico e híbrido, conforme elaborado pelos teóricos culturais Homi Bhabha (1994) e Avtar Brah (1998).

Filha de imigrantes chineses nos Estados Unidos, Kingston baseia-se em eventos de sua própria vida para escrever o livro de memórias, que é composto por cinco capítulos que podem ser lidos independentemente como se fossem contos. Em cada um desses capítulos, a autora focaliza determinada figura feminina de sua família, procurando articular a história de seus antepassados chineses à sua própria vida norte-americana do presente.

Ao longo de *The woman warrior*, a protagonista dá vazão a sua angústia e revolta, sentindo-se oprimida por ter que conviver com valores culturais diferentes e por vezes contraditórios. Essa é justamente a característica do **espaço diaspórico**, conceito desenvolvido por Avtar Brah (1998: 208-209). Nesse espaço, encontram-se em circulação elementos e tradições de diversas culturas, que influenciam profundamente o indivíduo, originando um sujeito em constante tensão no que diz respeito à sua identidade cultural. No espaço diaspórico, os processos econômicos, políticos, culturais e psíquicos articulam-se às diferenças de classe social, etnia, gênero, geração, religião, sexualidade, idioma e região, criando posições de sujeito que podem ser sobrepostas, contestadas, assumidas ou negadas. Por isso Brah denomina a posição do sujeito diaspórico como uma *posição de locacionalidade multiaxial*¹ (Brah, op. cit.: 205).

Com o incremento dos processos de globalização, também a posição de sujeito do nativo torna-se problemática. Brah argumenta que o espaço diaspórico, cujas fronteiras de exclusão e de inclusão, de pertencimento e de alteridade, são constantemente contestadas, é habitado tanto por aqueles que migraram e seus descendentes, como também pelas pessoas construídas e representadas como nativas (Brah, op. cit.: 181). Em outras palavras, o nativo é tão diaspórico quanto o diaspórico é nativo, não se devendo, no entanto, cair em um relativismo

¹ "A position of multi-axial locationality".

indiferenciado. Maxine Kingston parece compartilhar dessa idéia ao afirmar que, nos Estados Unidos, a cultura chinesa transforma a americana tanto quanto a cultura americana transforma a chinesa; o processo de assimilação não implica apropriação ou aniquilamento (Skandera-Trombley, 1998: 57-58).

Homi Bhabha (1994) também procura compreender o fenômeno do hibridismo cultural ao formular o conceito do *terceiro espaço*, salientando a ambivalência implícita no encontro de significantes culturais. Esse espaço cindido da enunciação, o terceiro espaço, caracteriza-se como limítrofe e híbrido, possuindo uma tensão que se origina da negociação de diferenças incomensuráveis. Nesse local de intersecção, a rearticulação ou tradução de representações simbólicas produz algo diferente que questiona as fronteiras entre culturas. A existência de interstícios culturais impede que os símbolos possuam uma anterioridade unificada, fixa e primordial. Os significantes culturais, ao se sobreporem fora de um contexto histórico e temporal, criam significados novos que se abrem para o futuro. Em outras palavras, um fenômeno cultural está inevitavelmente inserido em um contexto discursivo, temporal e espacial. Esses fatores, cruciais na formação de significados culturais, não permitem que a realidade seja representada de forma inequívoca.

O terceiro espaço constitui-se em um local de articulação de diferenças, resultando em uma instabilidade que prenuncia mudanças culturais criativas, podendo implicar até a assimilação de contrários. Neste sentido, Bhabha formula o conceito de *uma cultura internacional*² (Bhabha, 1994: 38), enfatizando não o exotismo do multiculturalismo nem a diversidade de culturas, mas a inscrição e articulação do hibridismo cultural. Os interstícios são os responsáveis por carregar o significado da cultura. Bhabha afirma que,

² "An *international culture*" [grifo do autor].

It is only when we understand that all cultural statements and systems are constructed in this contradictory and ambivalent space of enunciation, that we begin to understand why hierarchical claims to the inherent originality or 'purity' of cultures are untenable, even before we resort to empirical historical instances that demonstrate their hybridity (Bhabha, op. cit.: 37).

O conceito de cultura nacional homogênea, portanto, está sendo basicamente questionado. A noção de que as culturas nacionais resultam de processos de hibridização está ganhando peso. Em vez de remeterem a um passado fixo e primordial, essas culturas constituem uma estrutura de representação simbólica contraditória, instável e ambivalente. As minorias marginalizadas, que hoje em dia têm obtido maior força política, intensificam a percepção da *temporalidade perturbadora da enunciação*³ (Bhabha, 1994: 37).

Bhabha lança mão da metáfora de um prédio de museu, elaborada pela artista afro-americana Renée Green, para descrever o conceito de hibridismo. O poço da escada é o espaço limítrofe que une divisões binárias: o mais alto e o mais baixo, céu e inferno, branco e negro. O tecido de conexão desse espaço limítrofe, representativo de interstícios culturais ou identitários, constitui a zona de diferenciação que articula polaridades. Essa passagem possibilita o trânsito entre identidades ou entre culturas, além de impedir que qualquer uma se instale em polaridades fixas e primordiais. Esses interstícios tornam possível uma hibridização cultural que mantém as diferenças sem impor qualquer hierarquia (Bhabha, op. cit.: 4).

³ "The disruptive temporality of enunciation".

Assim, tanto Brah como Bhabha tratam da problemática relacionada ao encontro de culturas. Mas Brah, com o conceito de espaço diaspórico, enfatiza a posição de locacionalidade multiaxial tanto do sujeito diaspórico como do nativo, enquanto que Bhabha, ao teorizar sobre o terceiro espaço, salienta a ambivalência do próprio ato de enunciação cultural.

A existência de sujeitos híbridos e diaspóricos apenas confirma a noção de que a identidade é sempre plural e está continuamente sofrendo transformações. Fazendo coro com teóricos contemporâneos, Brah assinala que o sujeito não possui uma identidade unificada, estável, dada a priori; pelo contrário, ele se constitui através de processos contínuos. A base para as identificações que compõem a subjetividade de um indivíduo encontra-se em circulação em determinado contexto econômico, político e cultural na forma de discursos, matrizes de significados e memórias históricas, elementos esses presentes no ambiente em que o indivíduo vive (Brah, 1998: 124). Nesse campo de identificações, cada enunciação de identidade, individual ou coletiva, representa uma reconstrução.

Ao entrar em contato com *The woman warrior*, o leitor constantemente atravessa fronteiras, experimentando realidades culturais distintas. Como mulher, e pertencendo a uma etnia diferente da branca, Kingston articula múltiplos eixos de diferenciação que se intersectam. A autora revela-se simultaneamente dentro e fora da formação cultural norte-americana; suas modalidades de enunciação e seus posicionamentos subjetivos variam com frequência, sendo por vezes até contraditórios.

Como reflexo da subjetividade de Kingston, a protagonista mostra-se em conflito quanto à sua identidade cultural, movimentando-se continuamente entre valores chineses e norte-americanos. Ela constitui-se em uma personagem fragmentada e em constante tensão, tendo que lidar com diferenças intransponíveis e paradoxais. É possível afirmar que a narradora é uma personagem híbrida, habitando o espaço

diaspórico (Brah) ou o terceiro espaço (Bhabha) dos Estados Unidos. A identidade resultante revela-se multifacetada, rica e forte.

No início do primeiro capítulo de *The woman warrior*, a protagonista expressa sentir-se confusa e angustiada por encontrar-se em uma zona de fronteiras. Filha de chineses nos Estados Unidos, os dois mundos estão lá, presentes, ocupando o mesmo espaço. Conviver com valores culturais ocidentais e orientais não parece tarefa fácil. “Nós americanos da primeira geração tivemos que descobrir como o mundo invisível que os emigrantes criaram em torno de nossas infâncias se encaixa na solidez da América”⁴ (Kingston, 1989:5).

No trecho a seguir, a personagem principal afirma ser difícil às vezes distinguir o que é chinês e o que é norte-americano. Uma característica que ela identificaria como chinesa pode revelar-se um engano, pois é possível que se trate não de uma questão relacionada à nacionalidade, mas à família, classe social ou geração.

Chinese-Americans, when you try to understand what things in you are Chinese, how do you separate what is peculiar to childhood, to poverty, insanities, one family, your mother who marked your growing with stories, from what is Chinese? What is Chinese tradition and what is the movies? (Kingston, op. cit.: 5-6).

Ao formular o problema dessa maneira, a narradora revela (confirmando a teoria de Brah) que o sujeito diaspórico é afetado não só por

⁴ “Those of us in the first American generations have had to figure out how the invisible world the emigrants built around our childhoods fits in solid America”.

diferentes culturas, mas também por outras dimensões, que podem ser psicológicas ou sociais.

Assim, em *The woman warrior*, o espaço diaspórico dos Estados Unidos encontra-se representado toda vez que a personagem principal transita entre as posições de sujeito chinesa, norte-americana branca ou negra, etc. num processo contínuo que se estende ao longo de toda a obra. Com esse movimento, a narradora articula o legado de seus antepassados chineses com a realidade presente dos Estados Unidos.

O parágrafo que se segue reflete um ambiente rico no que diz respeito à contribuição que diferentes culturas tiveram na construção da sociedade estadunidense. A narradora conta que, quando freqüentava o jardim da infância, gostava de relacionar-se com as crianças negras da classe porque elas davam risadas altas e porque se dirigiam a ela como se fosse também, como eles, uma faladora ousada. Parece que havia nisso uma certa reciprocidade.

One of the Negro girls had her mother coil braids over her ears Shanghai-style like mine; we were Shanghai twins except that she was covered with black like my paintings. Two Negro kids enrolled in Chinese school, and the teachers gave them Chinese names (Kingston, op. cit.: 166).

Observa-se que os descendentes da diáspora africana interagem com os da diáspora chinesa, influenciando-se mutuamente e problematizando a posição de sujeito norte-americana. A menina negra identifica-se com a cultura chinesa ao trançar seu cabelo no estilo Shanghai. As duas crianças que recebem nomes chineses também sobrepõem elementos da cultura oriental às características afro-america-

nas e americanas. E a narradora, ao valorizar o modo de agir dos negros, incorpora valores africanos.

Assim, as crianças transitam entre as identidades nacionais que lhes estão disponíveis, adotando as que mais lhes agradam em determinado momento. No ambiente multicultural dos Estados Unidos, torna-se difícil distinguir qual gesto ou atitude constitui característica exclusivamente africana, chinesa ou norte-americana, pois o movimento contínuo entre as várias subjetividades impede que qualquer uma delas seja considerada uma polaridade fixa e primordial.

Em seu processo de crescimento, a narradora é influenciada tanto pela *Chinatown* e seus habitantes, como pela sociedade norte-americana. Na comunidade chinesa da época, a misoginia constituía um traço cultural de relevo. A protagonista entra em contato, desde cedo em sua infância, com ditados que expressam um profundo preconceito contra a mulher, como “Ter filhas não traz nenhum benefício. Melhor criar gansos do que meninas”⁵ e “Meninas são como larvas no arroz”⁶ (Kingston, 1989: 43 e 46). Mas é também desde cedo em sua vida que a narradora se rebela contra esse preconceito, não assumindo para si a posição de sujeito de menina submissa e dócil. Ao invés disso, ela grita e chora quando os imigrantes chineses ou seus pais repetem os ditados misóginos.

When one of my parents or the emigrant villagers said, ‘Feeding girls is feeding cowbirds’, I would thrash on the floor and scream so hard I couldn’t talk. I couldn’t stop.

⁵ “There’s no profit in raising girls. Better to raise geese than girls”.

⁶ “Girls are maggots in the rice”.

.....

'Stop that crying!' my mother would yell. 'I'm going to hit you if you don't stop. Bad girl! Stop!' I'm going to remember never to hit or to scold my children for crying, I thought, because then they will only cry more.

'I'm not a bad girl', I would scream. 'I'm not a bad girl. I'm not a bad girl.' I might as well have said, 'I'm not a girl' (Kingston, 1989: 46).

O costume oriental de desvalorizar a mulher serve de contraponto, em relação ao qual a personagem principal constrói a identidade. Por causa da misoginia chinesa, ela não aceita a conduta social nem as tarefas designadas como femininas, recusando assim ocupar o lugar social que lhe é determinado. Para enfatizar essa recusa, a narradora busca uma profissão que melhor a aproxime de uma posição de sujeito masculina:

I refused to cook. When I had to wash dishes, I would crack one or two. 'Bad girl', my mother yelled, and sometimes that made me gloat rather than cry. Isn't a bad girl almost a boy?

'What do you want to be when you grow up, little girl?'

'A lumberjack in Oregon.'

Even now, unless I'm happy, I burn the food when I cook. I do not feed people. I let the dirty dishes rot. I eat at other people's tables but won't invite them to mine, where the dishes are rotting (Kingston, *op. cit.*: 47-48).

Adotar modos bruscos e violentos como revolta contra a misoginia, entretanto, pode trazer-lhe dificuldades na sociedade norte-americana. “E o tempo todo eu tinha que me tornar americanamente feminina, senão, nada de namoro”⁷ (Kingston, op. cit.: 47). A personagem principal enfrenta assim uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que se rebela contra a condição da mulher devido ao forte preconceito da comunidade chinesa, ela sente que essa revolta lhe traz perdas no meio norte-americano. A raiva se transforma então em arrependimento, diante das perdas que tem que enfrentar.

No husband of mine will say, ‘I could have been a drummer, but I had to think about the wife and kids. You know how it is.’ Nobody supports me at the expense of his own adventure. Then I get bitter: no one supports me; I am not loved enough to be supported. That I am not a burden has to compensate for the sad envy when I look at women loved enough to be supported. Even now China wraps double binds around my feet (Kingston, op. cit.: 48).

A personagem principal inevitavelmente deve articular valores chineses e norte-americanos. Ela procura continuamente um modo lógico e coerente de traduzir os diversos significantes culturais de seu ambiente diaspórico. Mas essa articulação não ocorre de forma tranquila, pelo contrário, a protagonista depara-se frequentemente com paradoxos difíceis de resolver.

O terceiro espaço, conforme elaborado por Bhabha, por estar situado em uma zona de fronteiras, constitui justamente uma estrutura

⁷ “And all the time I was having to turn myself American-feminine, or no dates”.

desconexa e ambivalente, carregando uma tensão impossível de ser resolvida. A novidade nas práticas culturais e nas narrativas históricas é registrada através da justaposição e da incoerência, produzindo no presente um significado desconexo que, para ser compreendido, deve ser observado através de novos sentidos e dimensões (Bhabha, 1994: 218). A separação espacial de significantes culturais descontextualizados não permite localizá-los em uma escala temporal; os diferentes momentos do tempo histórico encontram-se dispostos em diversos espaços. Pode-se apenas vislumbrar esses significantes em termos de distância.

Ser feminina não se opõe apenas a não sê-lo. Como a narradora encontra-se inserida em uma zona de múltiplas coordenadas, a equação torna-se complexa com a introdução de outra variável, a da nacionalidade. A personagem principal distingue entre feminilidade chinesa e feminilidade norte-americana.

To focus blurs, people shouted face to face and yelled from room to room. The immigrants I know have loud voices, unmodulated to American tones even after years away from the village where they called their friendships out across the fields. I have not been able to stop my mother's screams in public libraries or over telephones. Walking erect (knees straight, toes pointed forward, not pigeon-toed, which is Chinese-feminine) and speaking in an inaudible voice, I have tried to turn myself American-feminine (Kingston, 1989: 11).

A narradora condena o modo chinês de falar alto e de andar, preferindo adotar o paradigma americano no que diz respeito à expressão da feminilidade. Mas essa expressão também adquire um acento oriental, apesar de a narradora não reconhecê-lo em um primeiro momento.

A protagonista descreve como o hábito de falar alto entre os chineses tem a finalidade de ressaltar as relações de parentesco, neutralizando qualquer atração sexual que pudesse surgir entre as pessoas, evitando assim o incesto. Na China, é comum os habitantes de um mesmo povoado terem relações de parentesco entre si e, mesmo hoje em dia, as mulheres costumam acrescentar as palavras “irmão”, “irmão mais velho” ou “irmão mais novo” aos nomes masculinos. A narradora age como chinesa ao usar esses termos silenciosamente quando se dirige aos moços de sua escola.

As if it came from an atavism deeper than fear, I used to add
'brother' silently to boys' names.

... ..

If I made myself American-pretty so that the five or six Chinese boys in the class fell in love with me, everyone else – the Caucasian, Negro, and Japanese boys – would too. Sisterliness, dignified and honorable, made much more sense (Kingston, op. cit.: 12).

A narradora adota algumas características de feminilidade norte-americanas, outras, chinesas. Nos parágrafos citados acima, ela enuncia a identidade dentro dos contextos de nacionalidade (chinesa e americana), gênero (homem e mulher) e geração (mãe e filha). Diferentemente de sua mãe, representante dos valores chineses, a narradora fala com uma voz quase inaudível. Ela também segue os padrões norte-americanos na expressão da feminilidade, “andando ereta, com os joelhos retos e os dedos dos pés direcionados para frente em vez de andar com pés de pombo, que é o jeito chinês de ser feminina” (Kingston, op. cit.: 11). Os

eixos de diferenciação de nacionalidade, geração e gênero encontram-se intimamente imbricados. A personagem principal adota a posição de sujeito de filha rebelde, mas esse embate contra a figura materna implica simultaneamente uma resistência a valores culturais chineses, e o tema da contenda é a expressão da feminilidade.

É impossível à narradora identificar-se inteiramente com a cultura chinesa ou inteiramente com a norte-americana. Seus posicionamentos subjetivos consistem em uma zona de constante tensão. Ela consegue apenas encontrar pontos de contato, ora com um sistema de valor, ora com outro. Dessa forma, é possível afirmar que a narradora é uma personagem híbrida, habitando o espaço diaspórico (Brah) ou o terceiro espaço (Bhabha) dos Estados Unidos, local de fronteiras e interstícios culturais.

Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi K. (1994). *The location of culture*. London/New York: Routledge.
- BRAH, Avtar. (1998). *Cartographies of diaspora – contesting identities*. London/New York: Routledge.
- COSTA, Marília Borges. *Fios diaspóricos nas narrativas de The woman warrior, de Maxine Hong Kingston*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em janeiro de 2003.
- KINGSTON, Maxine Hong (1976). *The woman warrior – memoirs of a girlhood among ghosts*. New York: Vintage, 1989.

SKANDERA-TROMBLEY, Laura E. (ed.). (1998) *Critical essays on Maxine Hong Kingston*. New York: G.K. Hall.

SMITH, Jeanne Rosier. (1997) *Writing tricksters – mythic gambols in American ethnic literature*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Resumo: Os imigrantes chineses, assim como os de várias outras nacionalidades, que buscavam nos Estados Unidos maior liberdade e melhores condições de vida, contribuíram de modo marcante para a formação do país. Desde meados do século XX, escritores de ascendência chinesa vêm reivindicando um lugar na história dos Estados Unidos através de romances, peças de teatro, antologias e autobiografias. Dentre esses autores, Maxine Hong Kingston (1976) se destaca pelo caráter poético de *The woman warrior – memoirs of a girlhood among ghosts*, que constitui um registro contundente da experiência sino-americana. Essa obra pode ser classificada como híbrida, não só por conter os gêneros de prosa e poesia, ficção e não-ficção, mas também por registrar valores e tradições culturais distintas. Esta característica reflete a heterogeneidade tanto da protagonista como do ambiente social retratado, o espaço diaspórico (Brah, 1998) dos Estados Unidos, ambos apontando para a qualidade híbrida da própria autora. Influenciada profundamente pela cultura dos pais chineses, Kingston também sofreu o impacto de valores norte-americanos. Esse espaço de encontros culturais traz para o indivíduo que nele habita conflitos e paradoxos às vezes difíceis de resolver. O objetivo deste artigo é justamente determinar como a protagonista constrói sua identidade. Ela expressa raiva e angústia de ter que conviver com valores culturais diferentes e

contraditórios, revelando-se em constante tensão no que diz respeito à sua identidade cultural.

Palavras-chave: espaço diaspórico, hibridismo cultural, construção identitária