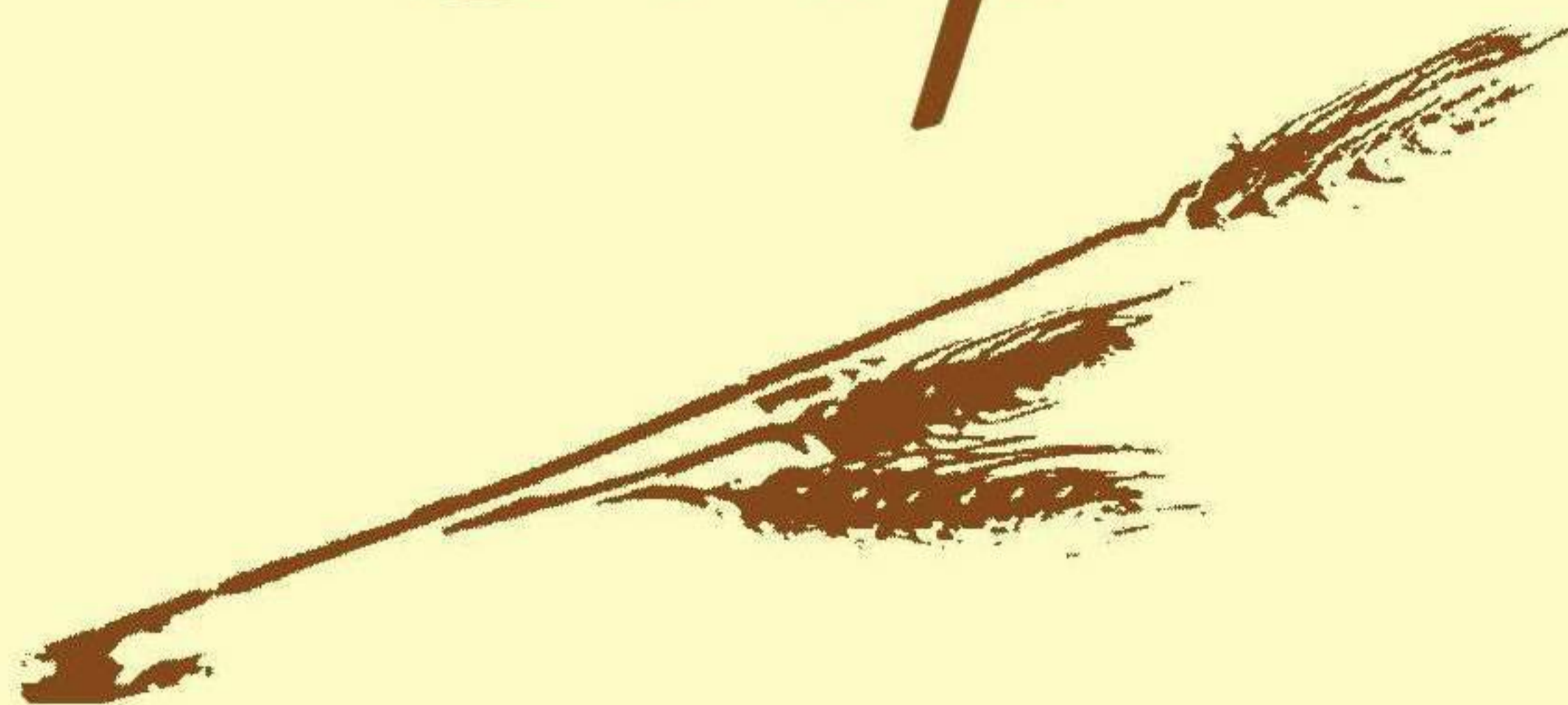


Crop



REVISTA DA ÁREA DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

GUEST EDITORS

Lenita Rimoli Esteves
Marilia Mendes Ferreira

Apresentação

Apresentação

É com grande prazer que apresentamos o número 13 da revista CROP, da área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do DLM - FFLCH - USP. Por não se constituir um número temático esta edição conta com esta edição conta com colaborações de áreas de pesquisa bastante diferenciadas, o que contribui para a riqueza de seu conteúdo. Nesta apresentação, que reflete a ordem em que os artigos estão publicados, buscamos, em rápidas pinceladas, ressaltar os pontos centrais de cada trabalho, logicamente sem uma pretensão de completude.

Nosso número se inaugura com a contribuição de nossa colega Anna Maria Grammatico Carmagnani, que sob o título “Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões” explora a noção de multimodalidade especificamente no discurso da mídia jornalística, em suas versões televisiva, impressa e digital, analisando a invasão da Reitoria da USP ocorrida em maio de 2007 e o acidente com o Airbus da TAM, ocorrido em julho do mesmo ano.

A ocupação da Reitoria da USP pelos alunos também é objeto de estudo de Ana Júlia Perrotti-Garcia, que no artigo intitulado “Afiml, o que fizeram esses meninos?” busca analisar, com ferramentas oferecidas pela Análise do Discurso de linha francesa e com o auxílio da Lingüística de Corpus, as várias designações utilizadas pelos enunciadores para se referirem ao movimento estudantil, no intuito de determinar a imagem que esses enunciadores constroem de si mesmos.

A Internet como espaço de atuação lingüística é abordada em um trabalho de nossa colega Deusa Maria de Sousa-Pinheiro-Passos em parceria com sua orientanda de Iniciação Científica Renata Matsumoto. Diferentemente dos dois trabalhos citados acima, “Expressão escrita nos chats: significando-se e identificando-se pela Linguagem” se concentra totalmente nas comunicações mediadas pelo computador e apresenta a linguagem dos chats, em sua especificidade, como um “passaporte” em contextos informais da Internet, propondo a existência de uma relação entre essa linguagem, seus usuários e o respectivo contexto socio-histórico, que desenha uma forma diferente de o sujeito se relacionar com a escrita.

A Internet também constitui-se foco central do artigo “Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte”, no qual Carlos Renato Lopes analisa como se

Apresentação

configura a questão da alteridade no discurso das e sobre as lendas urbanas em um ambiente virtual. Num corpus formado por mensagens eletrônicas que circulam na Internet, constrói-se, segundo Lopes, uma identidade norte-americana em contraposição à do imigrante mexicano, num jogo em que as diferenças entre “nós” e “eles” têm fronteiras fluidas e em constante mutação.

Estudando o confronto entre “nós” e “eles” num processo que é marcado, segundo Gilmei Francisco Fleck, pelo signo dos equívocos, o artigo “A Poética do descobrimento: uma trajetória na América Anglo-Saxônica” analisa a trajetória da temática do descobrimento na literatura anglo-americana desde seus primórdios até o período contemporâneo, contemplando obras que se destacam tanto na linha apologética quanto na linha paródica.

Em “The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study”, Marina Barbosa de Almeida analisa também a questão da formação de identidades e propõe que a metodologia de Edward Said, como explicitada na introdução de *Orientalism*, pode ser considerada um referencial para dois pontos de vista sobre a mesma questão: o de Toni Morrison que, em *Playing in the Dark*, discute a ausência da presença negra no cânone literário americano e na formação da Americanidade, e o de Benedict Anderson que, em *Imagined Communities*, define o surgimento do ideal de nação como resultado do mercado capitalista e dos avanços tecnológicos editoriais. Ambos os pontos de vista entendem nação como uma fabricação cultural - que passa impreterivelmente pela linguagem - mas por caminhos que se encontram e se separam na proposta metodológica de Said.

Edward Said é também referência central do estudo “Edward Said Leitor de Milton: *Paradise Lost* encontra a cena”, no qual Luiz Fernando Ferreira de Sá traz a leitura que Said faz de *Paradise Lost* e, articulando-a com outros ensaios de Said e também de outros autores, propõe que *Paradise Lost* de Milton é antiimperialista e pode ser lido no âmbito da pós-colonialidade como um texto fundamental.

“The Truth the Muses Carry: The Issue of Memory and Truth-Telling in Ancient Greek Poetry and in Tim O’Brien’s *The Things They Carried*” é um trabalho que também estabelece um paralelo entre épocas e gêneros distantes. Partindo de uma análise dos temas da memória e da verdade, Luiz Gustavo Leitão Vieira traça um paralelo entre exemplos retirados de Homero e Hesíodo e a obra *The Things they Carried*, de Tim O’Brien, concluindo que a memória não é um

Apresentação

produto acabado que podemos acessar, mas é sempre construída e reconstruída, já que o que vivenciamos hoje afeta nossas lembranças e altera nossa memória.

Adolfo José de Souza Frota propõe em seu artigo “O plurilingüismo em Salinger e as diversas vozes de Seymour” uma análise da obra de J. D. Salinger como contista, obra essa que apesar de ter adquirido menos notoriedade que o famoso O Apanhador no Campo de Centeio, compõe um interessante mosaico em que sobressai a figura de Seymour. Embora apareça como personagem apenas em um dos contos, Seymour permanece presente e fundamental, de diferentes formas, para o desenrolar da história da família Glass. Baseando-se na teoria de Mikhail Bakhtin, Frota enfatiza como a voz de Seymour reverbera de diferentes formas ao longo dos contos analisados, influenciando a vida e o discurso das outras personagens.

Um outro autor norte-americano é estudado em “Uma questão de consciência”, de Elton Luiz Aliandro Furlanetto, Howard Koch, autor de ficção científica que escreveu durante a década de 1950, período caracterizado pela guerra fria e pelo Macarthismo. Para Furlanetto, a ficção científica se impõe como um gênero específico que, contornando os limites impostos pela situação sócio-histórica, mapeou com agudez a sociedade da época.

O contexto norte-americano aparece novamente em “Bread & Puppet theater: radicalismo e história”, em que Mayumi D. S. Ilari analisa a trajetória de um grupo de teatro que teve seu início na década de 1960 como teatro de agitação de rua em Nova York e hoje sobrevive em Vermont, após ter passado por uma série de mudanças impostas por conjunturas políticas, históricas e sociais. O “Bread and Puppet Theater” não é mais estruturado pelo sentimento que anteriormente lhe permitira acreditar na possibilidade próxima de um mundo mais justo, mas continua a tentar viabilizar uma arte possível em meio à euforia de um público ávido por lazer e entretenimento.

Do teatro passamos ao cinema, que vem representado por alguns artigos que, em abordagens diferentes, iluminam essa atividade artística e cultural. Antônio Marcos Aleixo nos traz uma reflexão sobre os modos tradicionais de definir narração e descrição e apresenta uma nova proposta, segundo a qual a descrição pode ser considerada uma forma de narração. Em “Reflexões sobre a configuração do espaço filmico em Nashville”, Aleixo contrapõe a noção Lukácsiana da descrição como estagnação, falta de hierarquia e coisificação, para propor que no

Apresentação

filme Nashville de Robert Altman a suposta estagnação é uma maneira de incorporar o movimento narrativo dentro da trama.

O conflito centro-periferia é focado por Cristiane Toledo Maria em “Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia”, numa abordagem que analisa como a construção formal do filme de Ken Loach se dá de forma a estabelecer a relação entre centro e periferia, num enredo que relaciona Escócia e Nicarágua.

O cinema como elemento da situação de ensino é focado por Daniel de Mello Ferraz em “Reflections on visual literacy as learning spaces for theories and practices”. Segundo Ferraz, professores universitários brasileiros que revelavam em seu discurso uma expertise em relação à pedagogia crítica, mostravam-se, durante as suas aulas e especificamente em relação ao letramento visual, um desempenho que poderia ser classificado como pertencente à categoria do reprodutivismo crítico.

O ensino volta a ser abordado no artigo de Cielo G. Festino, que faz uma consideração da disciplina “Literatura Inglesa” [“English Studies”] e dos discursos que a sustentaram desde sua institucionalização, no século 19, até épocas mais recentes, em que certos pressupostos passaram a ser questionados. A proposta central de Festino em “Uma abordagem crítica da disciplina ‘Literatura Inglesa’: metáforas de dominação e subversão” é chamar a atenção para o fato de que uma tradição literária não representa valores éticos ou estéticos, mas sim os recria com um determinado propósito.

Rosamaria Reo Pereira traz em “Literature in the language classroom” uma outra perspectiva da situação de ensino. Seu artigo é o relato de uma experiência desenvolvida no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará, em que se utilizaram contos de fadas e poemas como uma maneira de melhorar as habilidades dos alunos no uso da língua. As atividades revelaram-se um modo criativo e imaginativo de estimular a produção dos próprios alunos, contribuindo para seu desenvolvimento lingüístico.

O ensino do inglês no Brasil é também abordado por Kyria Finardi e Luciana Ferrari em “Reflecting on the English(es) taught in Brazil”, artigo em que as autoras discutem a natureza do inglês ensinado no Brasil. Finardi e Ferrari convidam o leitor a um exercício de reflexão crítica em que questionam as mais tradicionais crenças sobre o papel dos professores de inglês como

Apresentação

segunda língua em diferentes contextos brasileiros e sobre a própria língua (ou línguas?) ensinada(s) por esses professores.

Mara Sílvia Reis e Denise Cristina Kluge fazem em “Intelligibility of Brazilian Portuguese-accented English realization of nasals in word-final position by Brazilian and Dutch EFL learners” um estudo em nível fonético-fonológico da aquisição do inglês como segunda língua. O artigo relata um estudo realizado em uma universidade brasileira (UFSC) e uma holandesa (Universidade de Amsterdam), com 10 falantes de português e 10 falantes de holandês que estavam aprendendo inglês. O estudo investiga se aprendizes de inglês como língua estrangeira com tipos diferentes de representações fonológicas e realizações fonéticas das consoantes nasais em final de palavras diferem no reconhecimento e no julgamento de palavras inglesas produzidas acuradamente e com sotaque.

Ainda no tema ensino da língua inglesa, Bárbara Cristina Gallard, em “Análise da frequência de phrasal verbs em um material didático através de estudos de corpora”, verifica a ocorrência a frequência e os tipos de phrasal verbs presentes em um material didático de ampla circulação em instituições de ensino. Para essa pesquisa, a autora utilizou as ferramentas da Linguística de Corpus e adotou como referência o banco de palavras Collins online. Os resultados apresentados sugerem que a ocorrência de phrasal verbs no corpus de estudo é extremamente baixa.

Encerrando a coletânea, Juliana Pereira Lemos, em “A ficção do saber”, investiga o pensamento de vários autores a respeito da história, da ciência e da ficção, colocando-os frente a frente com o conceito de verdade.

Com esse brevíssimo passeio pelos textos que compõem este número da Crop, convidamos os leitores a buscarem aqui artigos de seu interesse, o que sem dúvida não será difícil dada a amplitude dos temas abordados. Sugerimos também que os mais curiosos visitem outras áreas, com as quais não estão muito familiarizados, e conheçam a riqueza e variedade dos trabalhos dos colegas.

Boa leitura

Lenita Rímoli Esteves

Marília Mendes Ferreira

Revista Crop - nº 13/2008
Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
www.fflch.usp.br/dlm/lingles/Lcorpo_ingles.htm

Apresentação

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: FATOS E VERSÕES¹

*Anna Maria Grammatico Carmagnani**

Abstract: The aim of this text is to discuss the conception of multimodality and its relation with the media discourse, especially television news, newspapers and online news. The discussion shows how the use of different modes to present news helps constructing texts and facts from different perspectives, according to their specific conditions of production and circulation, in a specific political, economic and social context.

Keywords: multimodality; media discourse; constructing news.

Resumo: Este texto tem por objetivo discutir a noção de multimodalidade e sua relação com o discurso da mídia, em especial o noticiário em suas versões televisiva, impressa e digital. Busco mostrar como a utilização de diverso(s) modo(s) de apresentação das notícias colabora(m) na construção de textos (e fatos) a partir de perspectivas diferentes, tendo em vista suas condições de produção e de circulação, num dado contexto político-econômico-social.

Palavras-chave: multimodalidade,; discurso da mídia; construção da notícia.

Falar sobre a mídia na atualidade pressupõe levarmos em conta os diversos recursos disponíveis para a comunicação, desde imagens congeladas como a fotografia, cor, som, imagens em movimento, imagens transmitidas em tempo real, recursos cenográficos, tipos de letras, espaços em branco em contraste com as manchas na página impressa, quantidade de pixels na tela, enfim, uma enormidade de modos cada vez mais explorados em nossa sociedade para relatar um fato, contar uma história, registrar acontecimentos ou para, simplesmente, manter contatos sociais.

Nesse contexto, os estudos relativos à multimodalidade surgem, sobretudo com o advento de novas tecnologias como o computador, levando diversos autores como Kress e Van Leeuwen (2001) a discutir a importância da leitura das imagens, e de Kress (2003), em trabalho posterior, a falar de novos letramentos, partindo, também, do pressuposto de que a cultura ocidental, por muito tempo, privilegiou a

¹ Este texto é uma versão modificada do texto apresentado durante o II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso e o VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal, realizados na Universidade de São Paulo, entre os dias 8 e 10 de agosto de 2007 e publicado nos Anais do evento.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo.

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

monomodalidade, não se preparando e deixando de preparar as novas gerações para um tipo de leitura essencial para o século XXI.

Este trabalho tem por objetivo discutir a noção de multimodalidade e sua relação com o discurso da mídia, em especial o noticiário em suas versões televisiva, impressa e digital. Busca mostrar como a utilização de diverso(s) modo(s) de apresentação das notícias constrói textos (e fatos) diferentes, tendo em vista suas condições de produção e de circulação, num dado contexto político-econômico-social, no caso, o contexto brasileiro.

1. **Monomodalidade X Multimodalidade**

A monomodalidade mostra-se nos dias de hoje como um modo de produção textual limitado e, ao mesmo tempo, extremamente arraigado na cultura ocidental. Kress e van Leeuwen (op.cit.) apontam como os textos em nossa cultura, até bem pouco tempo, eram produzidos sem ilustrações, com grande densidade de texto escrito, sem variações gráficas que os tornassem menos uniformes e com maior movimento.

Sem dúvida, só nos damos conta disso quando retomamos materiais didáticos antigos (normalmente impressos apenas em branco e preto), jornais (muitos até poucos anos sem nenhuma cor na primeira página), textos de diversos tipos que se atinham a apenas um modelo que, normalmente, privilegiava a palavra impressa, procurando utilizar ao máximo o espaço em branco da página. Qualquer espaço ocupado por desenho, fotografia ou até deixado em branco, teria que ser muito bem justificado para não tornar aquele material menos reconhecido ou criar no leitor o efeito de um possível mau planejamento (por isso, mau aproveitamento) da página.

Os autores fazem referência às pinturas que por um longo tempo utilizaram o mesmo tipo de suporte, do mesmo modo que outras manifestações artísticas como a música. Segundo eles, as disciplinas teóricas especializadas e a crítica também fixaram-se na monomodalidade: uma linguagem para falar sobre linguagem (a lingüística), outra para falar sobre arte, música e assim por diante, com seus próprios métodos, pressupostos, vocabulário técnico, seus pontos fortes e fracos.

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

Contudo, nos novos tempos, a monomodalidade vem sendo abalada. Kress e Van Leeuwen (op.cit.) mencionam a mídia impressa, revistas em quadrinhos e também documentos produzidos em corporações, universidades, órgãos governamentais que cada vez mais são produzidos utilizando ilustrações coloridas, paginação e tipografia sofisticados. Assim, uma variedade de materiais vem sendo utilizada nas várias áreas de produção cultural, ultrapassando os limites antes impostos a seus usuários.

Tendo em vista esse cenário, a proposta dos autores é a de apresentar uma teoria apropriada às práticas semióticas contemporâneas: era digital que exige que, em certo nível, possamos operar os vários modos (som, imagem, palavra, etc.), utilizando uma interface. Em outras palavras, uma prática que explore melhor as possibilidades que temos à disposição para a expressão de nosso pensamento e para a apreensão dos sentidos produzidos por outros.

A proposta concentra-se em recursos semióticos da comunicação, os modos e os meios utilizados e as práticas comunicativas nas quais esses recursos são utilizados. Conforme mencionado anteriormente, concentro-me no discurso da mídia, em especial o noticiário em suas versões impressa, televisiva e digital para discutir como os fatos, dependentes de sua construção e distribuição, produzem efeitos de sentido diversos.

2. Um fato, algumas versões

A mídia impressa no Brasil vem seguindo, nas últimas décadas, o modelo americano. Revistas semanais e jornais pautam-se por um projeto de diagramação, utilização de cor e mancha da página similar aos jornais e revistas americanos. Em vários casos como, por exemplo, a Revista *Veja*, há acordos com órgãos de imprensa americanos para compra de reportagens que são traduzidas e adaptadas para atender ao “gosto” do leitor brasileiro. As imagens são as mesmas, havendo aqui, contudo, uma maior preocupação com o didatismo da veiculação (cf. Carmagnani, 1996).

No caso das revistas semanais, a capa é extremamente importante para o convite à leitura. Do mesmo modo que no jornal impresso, há um editor de arte que seleciona com um grande cuidado a manchete e a imagem que vai ocupar a capa. É ela que vai atrair os leitores não só para a compra eventual (dos que não são assinantes), mas para a

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

leitura daquela revista pelos leitores habituais. Se ela for bem planejada, com boa utilização de cor e de imagem (foto ou desenho), além de uma manchete que, de alguma forma, surpreenda o leitor, sem dúvida alguma, sua circulação será aumentada.

Há vários exemplos de capas da Revista *Veja* que tiveram um enorme impacto quando de sua publicação: foto frontal com dedo em riste do irmão do então presidente do Brasil, Fernando Collor de Mello; impeachment do mesmo presidente e foto mostrando-o de costas, reiterando sua saída; várias fotos e desenhos relativos aos escândalos da administração pública, enfim, capas que apresentavam a posição da revista de modo contundente.

Selecionamos para esta discussão uma reportagem publicada na parte interna da Revista *Veja* em 16 de maio de 2007, relativa a uma questão que nos afetava na universidade: a ocupação da Reitoria da instituição por estudantes. A escolha deveu-se ao impacto da recepção da matéria na universidade, por professores, alunos e funcionários e fora dela, pelas famílias e amigos dos diversos grupos. Decidimos, então, buscar analisar os recursos visuais e verbais utilizados para a construção da notícia, tendo por objetivo compreender melhor as diversas interpretações do fato.

O texto de uma única página (cf. anexo 1) foi bem estruturado com relação à exploração dos modos de apresentação da informação. Estamos cientes de que a diagramação de uma notícia tanto pode escondê-la quanto exacerbá-la. Foi o que ocorreu no caso em tela: duas fotos e um quadro explicativo ocupam a coluna central da página (espaço privilegiado de leitura) e a defesa do ponto de vista da revista com relação ao fato é ali resumida, explorando ao máximo a multimodalidade.

A reportagem em questão visava divulgar a “invasão” da Reitoria da Universidade de São Paulo por alunos que se rebelaram por não terem sido recebidos pela reitora da universidade e que faziam exigências de vários tipos: melhoria das condições dos prédios, aumento de moradias, maior democratização na universidade, aumento do número de bolsas de estudo e, principalmente, a crítica ao governo do Estado por estabelecer novas regras para a gestão financeira da universidade. No caso, os que protestavam entendiam que isso seria um ataque à autonomia universitária e cobravam um posicionamento mais duro por parte da Reitoria da universidade.

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

A manchete *NO CAMINHO CERTO* faz referência ao governador José Serra: é ele que está no caminho certo, conforme reafirmado pela foto frontal do governador com dedo em riste, sugerindo um caminho. No caso, o título e a foto dialogam e se confirmam. A legenda da foto reafirma a posição do governador: *Serra: gasto com eficiência*. Conforme defendido pela autora do texto, isso parece não acontecer na universidade, pois no subtítulo lê-se *O governador Serra enfrenta o atraso que ainda reina na USP*, além do título dado ao quadro informativo: *Alto custo, Baixa produtividade* (obviamente referindo-se à universidade).

A diagramação da página, as cores utilizadas, a foto que mostra uma entrada de prédio destruída, a foto do governador em posição assertiva, além do texto extremamente agressivo com relação aos alunos e à universidade enquanto instituição produzem no leitor um único sentido: o de que a ocupação é um ato de vandalismo que visa encobrir a incompetência e mau uso de verbas públicas. E esse sentido é reafirmado na legenda da foto da portaria quebrada – *Vandalismo na invasão à reitoria: ação corporativa contra a transparência*.

Como mencionamos anteriormente, esse texto foi escolhido porque apresentava ao público um fato que nós vivenciávamos na universidade. Favoráveis ou não ao tipo de ação, os professores, funcionários e alunos que circulavam nos prédios repudiaram a visão unilateral apresentada pela revista. No entanto, temos que concordar que a multimodalidade foi explorada no texto para melhor defender a posição da revista e convencer seus leitores que essa versão – a apresentada - era a única certa.

As palavras utilizadas no texto ecoam os sentidos produzidos pelos títulos, subtítulos e legendas, bem como os sentidos produzidos pelas imagens, a saber: a) foto da porta destruída e palavras usadas como referência (todas retiradas do texto): *vandalismo, invasão, depredação, horda de militantes, praga* b) foto do governador Serra e palavras utilizadas: *eficiência, transparência, medida salutar, cumprimento de seu papel, resistência às pressões corporativas, autoridade, longa carreira como professor* ; c) quadro/boxe e termos utilizados no resumo: *custo alto, baixa produtividade, nenhum prêmio Nobel (?), ensino gratuito* (visto como algo negativo já que “até na China comunista, a universidade é paga”).

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

Com relação à cor, ela é utilizada em tons sombreados na imagem da porta destruída, aumentando o efeito de destruição do local, inclusive pelo ângulo utilizado. A foto de Serra, por sua vez, é uma imagem com cores fortes, supostamente flagrada no centro do conflito, à luz do dia (a foto provavelmente é de arquivo ou foi tirada em outro local já que o governador não esteve na universidade no período em questão). O quadro, por sua vez, chama a atenção pelas cores sóbrias, efetivamente buscando produzir o sentido da seriedade do problema em questão.

Em resumo, é clara a habilidade do editor de arte da revista quanto às possibilidades a serviço de sua linha editorial, buscando mostrar a seu público leitor sua versão dos fatos, articulada de modo a parecer ser a única e verdadeira leitura do acontecimento.

Os jornais impressos de maior circulação em São Paulo – *O Estado de S.Paulo* e *Folha de S.Paulo* – apresentaram uma versão similar, porém menos agressiva do acontecimento. A palavra “vândalos”, referindo-se aos estudantes é substituída nesses jornais pelas palavras “irresponsáveis”/“desocupados”, sugerindo que essas personagens buscavam preencher seu tempo com festas e churrascos, registrados pelas câmeras. Publicaram registros da “invasão” diariamente, incluindo entrevistas, opiniões do público, opinião dos estudantes, professores, etc. Os sentidos de gente desocupada, irresponsável, contudo, esteve presente em toda a cobertura.

O jornal televisivo, por sua vez, explorou basicamente as imagens das festas promovidas (e, em nenhum momento, as reuniões, debates, palestras que ocorreram no local, salvo a reunião na qual foi decidida a desocupação do prédio) e produziu sentidos que buscavam a desmoralização do movimento. Esse foi especificamente o caso do Jornal Nacional que possui grande repercussão em nível nacional. Por mais de uma vez, o referido jornal utilizou um bloco inteiro para mostrar a festa junina organizada pelos estudantes, o churrasco com as famílias, sem haver uma discussão mais aprofundada da complexidade do protesto.

Outros jornais televisivos como os da TV Record e TV Manchete mostraram rapidamente algumas das instalações da universidade e sua deterioração sem, contudo, analisar as razões de tal descaso. Como resultado dessas diversas versões, o leitor e o

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

telespectador podiam chegar à conclusão de que não iriam conseguir pagar essa conta: se os alunos estivessem certos, as reformas exigiriam muito dinheiro; se estivessem errados, o dinheiro estava sendo mal empregado. De qualquer modo, a única conclusão a que se poderia chegar é que a universidade deveria ser paga pois, de uma forma ou de outra, a questão era econômica.

Interessante observar que a televisão comercial, no tocante à veiculação de notícias, produz “efeitos de real” e interfere de maneiras inusitadas no desenrolar das “ficções” construídas. Segundo Bucci (2004:30), que questiona a possibilidade de neutralidade do jornalismo, “o discurso jornalístico, agora como antes, muitas vezes se vê erguido sobre uma ilusão: descrever a realidade sem nela interferir. Foi assim que encontrou na tela da TV o novo palco para fincar sua autoridade”.

Em estudo anterior observamos como as narrativas são criadas nos jornais televisivos de modo que o telespectador acredite estar acompanhando os fatos, a história, sentindo-se gratificado por poder participar. O entretenimento perseguido pelos jornais televisivos talvez tenham interferido na divulgação do incidente discutido anteriormente. Explorar a possibilidade de apresentação de um espetáculo que não preocupe demais o telespectador, acreditamos, foi a tônica da divulgação da ocupação do prédio da universidade.

Observa-se nesse contexto, a grande utilização de cenas visuais (esse é o pressuposto da televisão), clipes, fundo musical, imagens facilmente compreensíveis, linguagem verbal muitas vezes estereotipada, enfim, um conteúdo pouco controvertido e que pode ser prontamente entendido pelos telespectadores. A veracidade dos fatos é garantida pelas imagens em movimento que evidenciam que “de fato” algo aconteceu, reafirmada pelo texto verbal proferido pelo âncora ou jornalista que apresenta os fatos “in loco”.

Ainda segundo Bucci (op.cit.:41), enquanto os programas de ficção cada vez mais buscam sustentar-se em argumentos de realidade, os programas de telejornalismo buscam adequar-se a uma narrativa mais ou menos melodramática. A nosso ver, ambos mantêm-se no nível da ficção mais ou menos ligada à realidade social.

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

Nesse sentido, estar alerta para as múltiplas possibilidades de construção e de interpretação de um fato é tarefa dos estudos na área da multimodalidade.

Com relação aos textos digitais que circulam na *World Wide Web*, diríamos que esse é um meio que cada vez mais nos mostra as infinitas possibilidades e a complexidade da produção de sentidos. Imagens congeladas ou em movimento, exploração visual da página de modos inusitados, percursos de leitura diferenciados, som, palavras na tela, recursos variados que permitem vivenciarmos novas experiências.

Voltando ao acontecimento em discussão, a ocupação (para a qual foram dados diversos nomes dependendo da posição de quem falava) foi divulgada em diversos sites de modo mais diluído mesmo que, muitas vezes, também parcial: havia o site dos alunos que estavam na Reitoria, site de outros alunos e muitos links que apresentavam idéias muito diversificadas dos fatos.

Podemos dizer que no meio digital a busca de pontos de vista diferentes e a exploração dos recursos desse meio permitiu uma visão menos parcial do acontecimento. Pode-se concluir, então, que essa nova cultura realmente abre muitas portas para a exploração de textos multimodais.

Retomando uma observação que fizemos em estudo anterior (Carmagnani, 2004), entendemos que a tecnologia cria situações que obrigam o homem a repensar-se, realocar-se, a aceitar-se com seus paradoxos e, principalmente, a entender-se como um ser em constante construção. Parece-nos que esse foi o caso no incidente em questão, sobretudo se compararmos os diversos meios utilizados para divulgar o fato.

3. Um acidente trágico e sua (re)construção

O segundo exemplo a ser explorado em termos dos recursos utilizados pela mídia para veicular um acontecimento é o do trágico acidente do Airbus da Tam, ocorrido em julho de 2007, que resultou na explosão da aeronave, morte de todos os passageiros, destruição de dois prédios e morte de várias pessoas que estavam no local da explosão.

Utilizamos a primeira página dos jornais *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S.Paulo*, publicados em 2 de agosto de 2007 (cf. anexo 2 e 3) na qual ambos buscam

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

reconstruir o diálogo entre pilotos do avião e a torre, a partir da gravação encontrada na caixa-preta do avião.

O jornal impresso, por não ter o recurso do som ou da imagem em movimento, buscou imprimir o tom da revelação através de cor, espaço dedicado à transcrição, posição na página e relação com outras manchetes.

Com relação à cor, o jornal *ESP* utiliza o preto de fundo, escrita em branco e vermelho, além do azul para ilustrar o céu. O preto que na cultura ocidental, entre outras coisas, está ligado ao luto ocupa a maior parte da imagem. Os últimos segundos de contato estão assinalados em vermelho e falas e personagens (desenhados) em branco.

O jornal *FSP* explorou menos o espaço e a cor, além de não apresentar nenhum desenho. Contudo, explora uma cor quente (o laranja) no fundo verde e busca compensar essa não exploração da imagem com o didatismo da apresentação verbal dos momentos cruciais.

Com relação ao espaço dedicado à transcrição e à reportagem, o jornal *ESP* utiliza meia página (parte superior) e o jornal *FSP* o canto superior direito (meia página superior). Interessante observar que o jornal *FSP* publica na mesma página outras notícias ligadas ao acidente (*IML entregou corpo errado a família de vítima, Para pilotos, erro primário é improvável*) enquanto que o jornal *ESP* dedica manchete e espaço para divulgar o diálogo e mostrar a dúvida: *FAB ainda apura se falha foi do piloto ou do Airbus*. O jornal *FSP*, contudo, aponta certezas: *Falha ocorreu 2 segundos antes do pouso*, buscando mostrar ao seu leitor que, efetivamente, “conhece” os fatos.

Ainda assim, o jornal impresso tentou, mas não conseguiu o mesmo nível de dramaticidade obtido pelo jornal *online* e o jornal televisivo por razões óbvias: a prova – o diálogo gravado e apresentado – continha a voz das vítimas, seu desespero, seu medo e o silêncio final. A transcrição no jornal busca reproduzir isso com descrições como: 18:48:24 *aumenta o ruído da turbina*; 18:48:30 *Aaah* [suspiro]; 18:48:49 *Oh não* [grito de homem não nítido]; 18:48:50 [grito de mulher e som de batida].

A leitura desse diálogo permite-nos reconstruir os últimos momentos, mas a voz das vítimas ouvidas na televisão teve um impacto maior e foi muito explorada pelo meio. Como dissemos anteriormente, o jornal televisivo visa entreter os ouvintes,

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

intercalando momentos de tensão com momentos de relaxamento. O diálogo fatal foi apresentado num bloco no meio do noticiário, seguido de notícias mais leves.

No caso em questão, todos os recursos foram utilizados, inclusive a reapresentação da imagem da aterrissagem do avião e seu desaparecimento na tela, seguido do barulho da explosão. A produção do telejornal utilizou recurso gráfico similar ao que foi utilizado pelos jornais impressos, acrescido da voz dos protagonistas reais. Foram explorados a seqüência de vozes, os barulhos, os gritos e a altura dos sons de modo a intensificar o efeito dramático do acidente. Além disso, a televisão veiculou imagens diversas de pais, parentes e amigos das vítimas que imprimiram um tom trágico e emotivo à reportagem.

No jornal *online* houve a possibilidade de ouvir a gravação, ouvir entrevistas com autoridades que buscavam entender as causas do acidente, ler textos de articulistas dos jornais e buscar outras informações em links disponíveis. Os recursos multimodais, mais uma vez, foram muito explorados no meio digital de modo a aumentar o nível de dramaticidade do acidente.

Conforme apontado em outras análises (cf. Carmagnani, 1996), tragédias que envolvem um número expressivo de mortes usualmente são muito veiculadas pela mídia por oferecerem ao público um espetáculo que vai além do esperado em suas rotinas. Os momentos catárticos são explorados ao máximo através da utilização dos vários recursos disponíveis: no caso do jornal impresso, as imagens congeladas com grande exploração de tamanho, cor, posição na página e suítes bem articuladas; no caso das notícias *online*, os mesmos recursos e mais vídeos rememorando o fato, entrevistas, e sugestão de caminhos a percorrer para a obtenção de “todos” os detalhes do acontecimento; por último, a televisão que explora ao máximo a imagem em movimento, a cor, o horário no qual o fato é reportado, a repetição de imagens mais importantes, as entrevistas, a captura de imagens dos que foram mais afetados com o incidente (como, na tragédia em questão, imagem do desespero, das lágrimas de pais que perderam seus filhos, cônjuges e parentes próximos das vítimas), e textos pontuais, preferencialmente anunciados por âncoras que demonstram credibilidade e, no caso,

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

pesar pelo acontecimento. Além disso, enquadramentos especiais e closes em momentos específicos, além de um fundo musical adequado complementam o anúncio da notícia.

Como podemos constatar, os jornais em suas diversas modalidades exploram modos que vão além do simples relato verbal da informação, construindo notícias que buscam fazer com que o leitor ou telespectador acredite que participa ativamente do mundo à sua volta e, ao mesmo tempo, entretenha-se com o espetáculo apresentado.

4. Considerações finais

O objetivo deste texto foi discutir a noção de multimodalidade, utilizando exemplos retirados do discurso da mídia, com destaque para as notícias em suas versões televisiva, impressa e digital. Constatamos (nos casos discutidos) que a utilização dos vários recursos disponíveis em cada um dos meios colabora argumentativamente para a construção do fato relatado, criando versões mais ou menos emotivas, apresentando visões mais ou menos parciais dos acontecimentos, enfim, elaborando um texto que pode e deve ser compreendido para além do texto verbal. Desse modo, levar em conta a noção de multimodalidade é aceitar que, da mesma forma que podemos construir um texto utilizando uma multiplicidade de recursos disponíveis nos dias atuais, devemos estar preparados para a leitura desses textos a partir dessa mesma perspectiva, isto é, não devemos esquecer que os diversos modos explorados, para além das potencialidades oferecidas por novas tecnologias, servem a interesses políticos, econômicos e ideológicos de grupos vinculados às diversas instâncias de poder, como é o caso da mídia.

Referências:

- BUCCI, E. e KEHL, M.R. *Videologias: Ensaio sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CARMAGNANI, A.M.G. *A Argumentação e o Discurso Jornalístico: A Questão da Heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros*. PUC-SP: Tese, inédita 1996.
- CARMAGNANI, A.M.G. "Impacto das novas tecnologias nas identidades: O caso de cursos de línguas online". IN Magalhães, I, Coracini, M.J., Grigoletto, M. (orgs) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 157-170.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

KRESS, G. e van Leeuwen, T. *Multimodal Discourse – The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

Anexo 1

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16



Brasil

No caminho certo

O governador Serra enfrenta o atraso que ainda reina na USP

O obscurantismo abomina o conhecimento. A queima de livros durante a Inquisição, a depredação, no ano passado, de um centro de pesquisas da companhia Aracruz por uma horda de 2 000 militantes teleguiada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os exemplos atravessam eras e continentes. O obscurantismo pode tornar-se pior quando combinado com a praga do corporativismo. Foi o que ocorreu no último dia 3 na Universidade de São Paulo, a maior instituição de ensino superior e pesquisa do país. Um bando de 300 alunos invadiu o prédio da reitoria, depredou suas dependências e ocupou o gabinete da reitoria Suely Vilela. Os manifestantes passaram a usar internet e telefone livremente para divulgar seu protesto, que, na última sexta-feira, já durava uma semana. Qual é a razão para tanto vandalismo? Entre reivindicações oportunistas, como a melhor conservação dos prédios da universidade, os depredadores de prédios públicos querem impedir que o governador José Serra exija mais transparência dos gastos das três universidades estaduais — além da USP, a Unesp e a Unicamp.



Serra: gasto com eficiência

ALTO CUSTO, BAIXA PRODUTIVIDADE

- O custo anual de um aluno da USP é quatro vezes maior do que nas universidades de países ricos
- Professores ou alunos da USP jamais ganharam um Prêmio Nobel. A Universidade de Buenos Aires tem cinco
- Na USP o ensino é gratuito. Na Coreia do Sul e até na China comunista, a universidade é paga
- Quando se mede a repercussão da publicação de textos científicos, a USP fica em 256º lugar numa lista de 287 instituições

Fontes: Thomson Scientific, Essential Science Indicators, 1997-2007; Anuário Estatístico USP 2006; e Síntese Estatísticas da Educação Superior (Inepi)

Vandalismo na invasão à reitoria: ação corporativa contra a transparência

A queda-de-braço começou porque Serra resolveu incluir as contas das três universidades no Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (Siafem). O sistema monitora a movimentação do caixa de órgãos públicos — ou seja, permite aos contribuintes acompanhar o uso de seu dinheiro e, aos administradores, avaliar a eficiência da gestão financeira. A medida, mais que salutar, foi vista como um ataque à autonomia universitária pelos sindicatos de professores e de funcionários da USP, as entidades que estão por trás da manifestação. Trata-se de uma desculpa esfarrapada. O Judiciário e o Legislativo, poderes independentes, também recebem recursos do governo estadual. E também estão no Siafem. Por que as universidades mereceriam tratamento diferenciado? “Em nome da autonomia, criou-se o mito no Brasil de que universidades estão acima de qualquer fiscalização”, afirma o economista Gustavo Ioschpe. “É preciso mostrar como se gasta cada centavo.”

No caso, não se trata de centavos: o orçamento executado da USP em 2005 foi de 1,9 bilhão de reais. O gasto anual por aluno anda na casa dos 12 000 dólares. Esse valor, em relação ao PIB per capita do estado de São Paulo, é quatro vezes maior do que o custo por estudante nas universidades dos ricos países da OCDE. A produtividade não acompanha esse gasto. Apesar da excelência nas áreas de pesquisa e pós-graduação, a USP ainda tem desempenho fraco em critérios acadêmicos importantes (veja o quadro). O governador Serra cumpre seu papel de administrador ao enfrentar esses problemas e resistir às pressões corporativas. Age com a autoridade de quem foi presidente da União Nacional dos Estudantes e teve longa carreira como professor em instituições como a própria Unicamp e Princeton, nos EUA. Não é ele quem quer destruir a autonomia da USP. ■

Camila Pereira

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

Anexo 2

242

O ESTADO DE S. PAULO

Edição de 1h

JULIO MESQUITA (1891-1927)

DIRETOR: RUY MESQUITA

estadao.com.br

SP, RJ, MG, PR e SC: R\$ 2,50. Demais Estados: ver tabela na página A2.

QUINTA-FEIRA

2 de agosto de 2007 - ANO 128. Nº 41561

FAB ainda apura se falha foi do piloto ou do Airbus

● Caixa-preta indica erro na posição do manete ● Hipótese de problema eletrônico não está descartada ● Torre alertou piloto de que pista estava molhada e escorregadia

As informações das caixas-pretas do Airbus da tragédia de Congonhas são insuficientes para saber se o acidente foi provocado por erro dos pilotos, falha de equipamento ou ambos. É o que se conclui do que foi revelado ontem na CPI do Apagão Aéreo da Câmara. Uma das alavancas de controle das turbinas parecia estar na posição errada, de aceleração. É possível que os pilotos não tenham conseguido corrigir o erro porque os computadores teriam assumido o comando e bloqueado as formas de reduzir a velocidade. Pela hipótese apresentada à CPI pelo brigadeiro Jorge Kersul Filho, chefe de investigação de acidentes aeronáuticos, é como se os computadores tivessem entendido que se tratava de uma tentativa de arremeter (cancelar o pouso). Kersul apontou ainda a possibilidade de o piloto ter colocado o manete na posição certa e uma falha eletrônica ter levado os computadores a interpretar que a alavanca estava em aceleração. Segundo o brigadeiro, "se o piloto provocou ou não (o acidente), é uma coisa para a gente tentar se aprofundar". O alto índice de automação dos aviões Airbus, em comparação com os Boeings, recebe críticas de alguns especialistas; outros alegam que esse problema já foi solucionado. A degravação da caixa-preta de som mostra que a viagem de Porto Alegre a São Paulo corria normalmente. Também mostra que os pilotos perguntaram à torre de Congonhas quais eram as condições da pista e ficaram sabendo que ela estava molhada e escorregadia. Receberam ainda informações sobre o vento. ● METRÓPOLE

Últimos minutos de gravação na cabine do avião:

● 18h43m04
Piloto: "Lembre-se, nós só temos um reverso". Co-piloto: "Sim... só o esquerdo"

● 18h43m16
Co-piloto: "Auto-thrust" (Manete do acelerador e reverso colocado no automático)

● 18h43m23
"Retardar" (Segundo Carlos Camacho, diretor de Segurança do Sindicato dos Aeronautas, foi o alerta dado pelo software do Airbus para que o piloto tire o manete da posição de aceleração. Nos próximos segundos ouviu-se mais duas vezes o alerta: "Retardar", "Retardar")

● 18h43m28
Co-piloto: "Spoilers nada". (Segundo o brigadeiro Luiz Bolner, pode significar que o freio aerodinâmico sobre as asas não funcionou por problema mecânico ou que não foi suficiente para ajudar na frenagem)

● 18h43m33
Piloto: "Olha isso" (Provavelmente surpreso porque os motores estão ganhando potência, em vez de desacelerar)

● 18h43m34
Co-piloto: "Desacelera, desacelera"

● 18h43m35
Piloto: "Não consigo, não consigo. Oh, meu Deus... Oh, meu Deus"

● 18h43m42
Co-piloto: "Vai, vai, vai, vira, vira, vira" (Segundo um piloto, pode ter sido sugestão para dar um cavalo-de-pau para evitar que o avião saísse da pista ou para tentar manobrar para alinhar de novo com a pista.)

● 18h43m45
Som de batidas (Quando o avião vai para a grana ou derruba e quebra)

● 18h43m48
Voz masculina: "Oh, não". Gritos, som de batida

● 18h43m51
Fim da gravação

Lula inicia com Furnas a partilha das estatais

Com a nomeação do ex-prefeito do Rio Luiz Paulo Conde para Furnas, o presidente Lula abriu ontem o pacote de nomeações das estatais. Se não houver negociação, parlamentares do PMDB, PR, PP e PTB ameaçam autorizar a divisão da CPMF e da Desvinculação das Receitas da União (DRU) com Estados e municípios. Na mira dos partidões estão Eletrobrás, Eletrosul e o Eletrobrás e as diretorias da Petrobrás, a presidência da BR Distribuidora e o comando dos portos em todo o País. ● PÁG. 14

FRASE

Luciano Castro
Deputado (PR-RR)
"Está mais do que na hora de os cargos saírem"

Governo quer criar megaempresa de telefonia

O ministro das Comunicações, Hélio Costa, anunciou ontem a formação de uma comissão interministerial para estudar a possibilidade de fusão entre a Oi (amiga Telemar) e a Brasil Telecom. O negócio criaria uma megaempresa brasileira de telecomunicações, que praticamente dominaria a telefonia fixa. Pela proposta, o governo terá importante participação na empresa, com poder de veto em decisões estratégicas, como sua venda a grupos estrangeiros. ● PÁG. 15

Divulgação na CPI viola normas internacionais

A divulgação das gravações da caixa-preta do Airbus desconsidera a Convenção de Chicago, acordo da ONU que regulamenta a aviação internacional. Esse documento recomenda divulgação apenas em situações extremas, como no caso de o piloto ter intenção de derrubar o avião. Mas não há punições previstas no acordo, porque cada país é soberano para decidir. Na CPI do Apagão Aéreo, o brigadeiro Jorge Kersul Filho resistiu o quanto pôde à divulgação. ● PÁG. 05

CARMAGNANI, A. M. G. *Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões*. pp. 01-16

Anexo 3

R 92

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL * * * WWW.FOLHA.COM.BR

FOLHA DE S. PAULO

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO PRIAS FILHO

QUINTA-FEIRA, 2 DE AGOSTO DE 2007

ANOS 67 Nº 26.041

EDIÇÃO SÃO PAULO, CONCLUÍDA ÀS 08H15 • R\$ 2,50

GREVE NO METRÔ » PARALISAÇÃO POR PARTICIPAÇÃO NOS LUCROS DEVE PREJUDICAR 3 MILHÕES HOJE **118**

Falha ocorreu 2 segundos antes do pouso

Transcrição da caixa-preta aponta que Airbus da TAM acelerou no momento de tocar pista de Congonhas



» DESTRUIÇÃO EM MINNESOTA

Destruição de uma ponte sobre o rio Mississippi, em Minnesota (EUA), que caiu na hora do rush, matando pelo menos seis pessoas e derrubando veículos na água e causa do queda da construção de 19,5 m de altura, que estava sob reparos, não foi identificada **114**

Cai juro para comprar casa própria com FGTS

Caiu 0,5 ponto percentual as atas a taxa de juro em financiamentos habitacionais com verba do FGTS concedidos pela Caixa Econômica Federal. A redução beneficia quem tem conta no fundo por no máximo três anos.

A medida vale apenas para contratos a partir de 2008. O limite de renda familiar para tomar o empréstimo passou para R\$ 4.000 —antes era R\$ 3.000—. Nas outras condições, o teto da renda é de até R\$ 9.500. **116**

SP subestimou índices de crimes em até 89%

A Secretaria da Segurança de São Paulo subestimou em até 89% as estatísticas criminais desde 2004. Período dos dados revela que mais de 16 mil casos, entre eles seqüestros e roubos a banco, não foram contabilizados.

O governo nega que tenha havido tentativa de manipulação dos dados nos últimos meses, a santidade e a atual. Os dados também revelam que o crescimento equivocado dos boletins de ocorrência criou a maior parte dos erros. **117**

'Cansei' não é golpista, diz presidente da Philips

O presidente da Philips do Brasil, Paulo Zottolo, rebateu críticas de que o "Cansei" —ação de protesto de empresários de SP, seja político ou vice-diretor do governo e sugeriu que o presidente Lula continue para o movimento. Segundo Zottolo, não é admissível "achar que qualquer movimento de cidadão não tenha peso ou é de oposição ou é de elite". Para o executivo, o "Cansei" é um convite à meditação. **118**

esporte

Ferrão, de Atlético-SP, disputa bola com jogador do Corinthians

Presidente do Corinthians se afasta por 60 dias; time empata em Curitiba **119**

Palmeiras perde em casa e Santos derrota o Atlético-MG **120**

Frigorífico usado por Renan não pode vender carne

O frigorífico que, segundo o senador Renan Calheiros (PMDB), intermediaria venda de gado a empresas da fazenda não é autorizado a negociar carne. Venda de gado é a fonte alegada por ele para explicar a verba da pensão da mãe de sua filha. **121**

equilíbrio
Veja fatores que podem levar à perda de olfato e paladar **122**

turismo
Temporada de cruzetões vira opção ao caos aéreo **123**

dinheiro
Com câmbio favorável, importações superam US\$10 bi em junho **124**

EDITORIAIS **125**
Lato "Dimensões" sobre o ataque de Lula à imprensa, sobre Darfur.

Atmosfera **126**
Temperatura máxima: 33°C
mínima: 28°C
umidade: 65%
vento: 10 km/h

RODÍZIO EM SP **127**
7 e 8

A caixa-preta do Airbus da TAM que explodiu em Congonhas mostra que a falha central no acidente ocorreu apenas dois segundos antes de o avião tocar no solo. Foi o momento em que o Airbus acelerou, em vez de frear.

A transcrição da gravação do cabine do voo, divulgada pela CTA de Aguas de Lindóia, mostra que os pilotos acionaram os manetes (alavancas de controle de potência das turbinas) na hora certa, tentando desaccelerar os motores, mas o avião acelerou. Um segundo depois, um sinal sonoro reduziu o índice de desacceleração já dado pelo computador de bordo.

Segundo a caixa-preta, o manete da turbina direita estava em posição errada, levando à aceleração na pista. O que não se sabe se foi erro do piloto, como o ex-lido registrado indica, ou se houve falha no equipamento.

A transcrição mostra que a colisão no prédio da TAM aconteceu 27 segundos depois de o avião tocar a pista, tempo no qual os pilotos perceberam que algo errado ocorreu no descolagem.

O diálogo no cabine é dramático. A última fala registrada na gravação é a grita de uma mulher, provavelmente comissária de bordo.

A transcrição mostra que os pilotos sabiam do déficit nos dois revoresores: "Lembra-se, lembra-se, apenas um revoresor", diz no voo a pessoa sentada no assento do piloto. "Sim, somente o esquerdo", é a resposta. **118**

OS ÚLTIMOS DIÁLOGOS

18:01:11 - Comissário: "O que aconteceu?"
18:01:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:01:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:02:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:03:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:04:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:05:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:06:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:49 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:50 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:51 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:52 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:53 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:54 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:55 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:56 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:57 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:58 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:07:59 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:00 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:01 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:02 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:03 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:04 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:05 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:06 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:07 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:08 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:09 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:10 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:11 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:12 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:13 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:14 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:15 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:16 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:17 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:18 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:19 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:20 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:21 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:22 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:23 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:24 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:25 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:26 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:27 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:28 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:29 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:30 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:31 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:32 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:33 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:34 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:35 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:36 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:37 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:38 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:39 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:40 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:41 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:42 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:43 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:44 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:45 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:46 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:47 - Piloto: "Não sei, não sei."
18:08:48 - Piloto: "Não sei, não sei."
18

AFINAL, O QUE FIZERAM ESSES MENINOS?

Ana Julia Perrotti-Garcia*

RESUMO: Em três de maio de 2007, um grupo de alunos/estudantes da Universidade de São Paulo (USP) ocupou/invadiu um prédio da universidade, dando início ao que foi chamado pela mídia de movimento/greve/ocupação/invasão. Em 22 de junho do mesmo ano, o prédio da reitoria foi liberado para que seus funcionários voltassem ao trabalho, com a saída dos ocupantes, que lá ficaram durante 51 dias e noites. Este trabalho procura utilizar alguns conceitos de Análise do Discurso, com base nos escritos compilados em Maingueneau (1998/2001) para analisar as diferentes designações utilizadas, ao se referirem ao movimento estudantil em questão e determinar o *ethos* dos enunciadores construído a partir de seus discursos.

Palavras-chave: Discurso; *Ethos*; *Corpus*

ABSTRACT: On May 3rd, 2007, a group of pupils/students of São Paulo University (USP) occupied/invaded a building of the university, beginning what the media called strike/occupation/invasion/movement. On June 22nd, 2007, civil servants were able to go back to work, as students left the building, after 51 nights and days. The aim of this paper is to analyze the different designations used to refer to the student movement and to determine ethos of speakers, built on their discourse, based on Discourse Analysis according to Maingueneau (1998/2001).

Key words: Discourse; *Ethos*; *Corpus*

Introdução

Em 3 de maio de 2007, um grupo de alunos/estudantes da Universidade de São Paulo (USP) ocuparam/invadiram o prédio da reitoria da universidade, dando início ao que foi chamado pela mídia de movimento/greve/ocupação/invasão. Em 22 de junho do mesmo ano, o prédio da reitoria foi liberado para que seus funcionários voltassem ao trabalho, com a saída dos ocupantes, que lá ficaram durante 51 dias e noites.

Este trabalho procura utilizar alguns conceitos de Análise do Discurso, com base nos escritos compilados em Maingueneau (1998/2001), os quais serão resumidamente explicitados mais adiante. Um primeiro conceito, entretanto, precisa ser esclarecido já nesta fase inicial: designação. Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso* (Charaudeau & Maingueneau, 2006), o termo designação pode ser definido como um ato que consiste na instituição de uma associação referencial ocasional entre o referente e um signo lingüístico, ou seja, designar significa atribuir uma denominação, não arbitrária, a determinado signo lingüístico.

* Professora do curso de Pós-Graduação da Unibero/Anhanguera; Mestranda em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL- PUC-SP.

O objetivo geral do estudo foi analisar as diferentes designações utilizadas pelos enunciadores, ao se referirem ao movimento estudantil em questão. E, com base nessa categoria de análise, determinar a imagem que os enunciadores constroem de si mesmos em seu discurso (i.e., *ethe*, plural do termo grego *ethos*).

Corpora

Para este trabalho, denominamos *corpus* **BLOG** o conjunto de textos produzidos por ocasião do movimento estudantil que se desenrolou de 3 de maio a 22 de junho de 2007, publicados em um *blog* criado pelos próprios alunos participantes no movimento (*Blog da Ocupação*, acessível em <http://ocupacaousp.noblogs.org>), os quais já haviam sido objeto de análise em outro estudo desenvolvido pela autora (Perrotti-Garcia, 2007). O *Blog da Ocupação* é uma mídia própria dos alunos, criada por ocasião do movimento, com o objetivo de servir como um canal de comunicação com outras faculdades, o público em geral e com os outros setores da sociedade. É importante reafirmar que o material publicado neste *blog* não é apenas de autoria dos alunos, mas como esse é um meio de divulgação criado por e gerenciado total e livremente por eles, mesmo os textos que não foram redigidos pelos próprios alunos, ao serem admitidos nesse espaço, somente o são por partilharem os mesmos ideais e metas do movimento estudantil. Além disso, em alguns casos, os textos foram produzidos muito anteriormente ao próprio movimento de ocupação, e foram chamados a fazer parte do *blog* como fiadores do discurso dos alunos.

Um segundo conjunto de textos, denominado aqui *corpus* **FOLHA_GLOBO** foi coletado retrospectivamente de jornais de acesso pela Internet (*Folha online* e *Globo.com*) que relatavam o movimento. Dado seu caráter retrospectivo, foram coletados apenas os textos que ainda estavam disponíveis para acesso *online* na data da coleta (novembro de 2007). Como pretendíamos delinear um panorama geral das designações utilizadas e consideramos que a quantidade de textos disponíveis talvez não fosse suficiente, surgiu a necessidade de inclusão de mais um conjunto de textos. Esse conjunto, aqui denominado *corpus* **TERRA**, é composto pelos artigos publicados em <http://noticias.terra.com.br/brasil/> de 7 de maio a 6 de junho de 2007, que haviam sido coletados por Moisés de Oliveira, e que foram gentilmente cedidos pelo colega. Ambos os *corpora* de estudo e de apoio serão considerados como tendo como enunciadores os “jornalistas”, em oposição aos enunciadores do *blog*, que são os estudantes.

Metodologia

Em uma etapa inicial, foram determinadas quais eram as possíveis designações mais comumente usadas pelos enunciadores para descrever o movimento estudantil em questão. Tal determinação foi feita com o auxílio da ferramenta *WordList* do programa *WordSmith Tools* versão 3.0 (<http://www.lexically.net/wordsmith/>) desenvolvido pelo Prof. Mike Scott, da Universidade de Liverpool, Reino Unido. Pela análise das listas de palavras de maior ocorrência em cada um dos corpora, procuramos determinar quais seriam candidatas a serem designações do movimento.

A opção pelo uso desse programa veio da definição de que os princípios de análise do discurso de Maingueneau seriam seguidos, e que o programa seria um instrumento importante que permitiria uma melhor visualização de algumas ocorrências que, por se tratar de uma grande quantidade de textos, talvez nos fosse difícil perceber tão claramente pelo método de análise visual.

A seguir, visando determinar com maior exatidão quais termos eram efetivamente usados como designações, com o auxílio da ferramenta *Concordance* desse mesmo programa foram feitas e analisadas as linhas de concordância contendo os termos candidatos. Com base em uma análise contrastiva, procurando avaliar as designações adotadas, foi possível determinar o *ethos* dos enunciadores, que era o objetivo final deste trabalho.

Análise das designações

Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso* (Charaudeau & Maingueneau, 2006), conforme já citado na Introdução desse texto, a designação pode ser definida como um ato que consiste na instituição de uma associação referencial ocasional entre o referente e um signo lingüístico. Assim, designar significa escolher. E como toda escolha lingüística é movida por processos cognitivos, podemos depreender intenções, motivos e características de um determinado enunciador com base em suas escolhas lexicais e, em nosso contexto, com base nas designações que este utiliza.

Ao analisar os textos em estudo, procurou-se depreender, por meio das marcas lingüístico-discursivas, as designações e a maneira como essas se apresentaram no discurso dos enunciadores.

Um aspecto que chamou a atenção, no momento da análise e confrontação entre os *corpora* de referência (FOLHA_GLOBO e TERRA) e o *corpus* de estudo (BLOG), foi a maneira como cada enunciador designou, de modo genérico, a manifestação dos alunos da USP. Segundo a análise dos textos que circularam no *Blog* da Ocupação, a ocupação foi uma “luta”. O termo “luta” foi usado mais de 100 vezes no *corpus*. A seguir são apresentados alguns exemplos mais característicos, com comentários inseridos entre eles.

Pela análise dos excertos a seguir, é possível depreender o tom inclusivo e companheiro que permeia os discursos que circulam no *Blog*. Termos como “nossa luta” e “estudantes em luta” colaboram para a percepção de um enunciador cujo *ethos* é caracterizado por um espírito de união e engajamento.

3 *ue nos enviam e-mails diariamente apoiando **nossa luta**. Algumas moções: Centro Acadêmico de Educ*
4 *gan: "A UNE não fala em nome dos **estudantes em luta**"; - Aprovação de uma nota à sociedade so*
30 *r apoio e solidariedade a esta luta. Esta **luta é uma luta de todos nós!***

Abaixo apresentamos uma série de ocorrências do termo luta, mostrando, em uma escala crescente, o provável “caminho ideal” que os enunciadores procuraram traçar para o movimento.

40 *da reitoria da Universidade de São Paulo (USP) e à **luta do movimento estudantil** dessa universidade.*
49 *Entidades de Servidores Federais - CNESF apóia a **luta dos estudantes, funcionários e professores das***
8 *e materializa a luta estudantil. Desejamos que essa **luta consiga romper os muros da Universidade**, apro*
53 *ar o nosso direito de livre manifestação? **Força à luta dos estudantes de todo o Brasil! Solidariedade***
67 *e funcionários públicos e se estenda, porque, **essa luta e de todo povo Brasileiro!** 09 May, 2007 18:*

Nesse contexto, expressões como “romper os muros da universidade” apontam para a ampliação do movimento, para horizontes mais distantes, tanto no mundo acadêmico quanto sindical e dos trabalhadores, para se estender a “todo povo Brasileiro”. A palavra “romper”, no caso, tem uma conotação de “extrapolar”, ou “ultrapassar”.

Em uma etapa posterior, procuramos determinar qual seria o objetivo dessa “luta”, segundo o discurso dos alunos. Os excertos a seguir, selecionados entre muitos outros de teor similar, revelam que a chamada “luta” dos estudantes é contra os decretos e contra a política educacional e governamental da época.

11 *sino superior público no Brasil. Consideramos que a **luta contra os decretos** do governador Serra,*
12 *que entende que é necessário avançar ainda mais a **luta contra a política do atual governo**,*
15 *e público no Brasil, e muitos votos que a **luta contra o decreto** do Serra deixe de ser só dos u*
18 *, é possível afirmar que a expansão da **luta contra a política econômica e social dos govern***
22 *] Manual de civildade e **luta contra a política educacional do governo Serra***
20 *Saudações Frente de **luta contra a reforma universitária** 06 May, 2007*
23 *reafirmando apoio àqueles que estão na **luta contra a mercantilização do ensino**, pela auton*
24 *Mobilizados manteremos nossa **luta contra o desmonte e a privatização das Univers***
25 *Nós estudantes nos posicionamos pela **luta contra as medidas repressivas no interior das u***
71 *nos colocando ao lado da **luta em defesa da Universidade Pública, Gratuita e***

72 *os servidores públicos se articulam para travar uma luta em defesa dos serviços públicos e de qualidade*
75 *contava com apenas 1 voto! Mas a luta era também contra o poder político externo, o q*
81 *a educação pública e que essa luta é em defesa de um direito social. Entendendo*
104 *Decreto Declaratório explicitam o limite da luta pela autonomia universitária. Certamente, o mo*
106 *moradias estudantis; não às punições; - Luta pelas diretas para reitor e outros cargos, sem*

Por outro lado, ao analisarmos os textos publicados nos sites Folha online e Globo.com (corpus FOLHA_GLOBO), o primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de o termo “luta” ter apenas duas ocorrências, ilustradas a seguir:

1 *A Liga é uma organização criada após a expulsão de alguns militantes do PSTU, em 1999. Segue a linha trotskista e defende uma luta baseada na união entre estudantes e trabalhadores.*

2 *Fogueira Para espantar o frio, na parte externa do campus, em frente ao prédio ocupado, eles acendem uma fogueira. E até ganharam companheiros um tanto inusitados nessa luta. “Temos um gato, dois cachorros e um bem-te-vi”, disse Campanhã.*

Como é possível determinar, pela análise mais aprofundada dos excertos acima, a primeira ocorrência do termo “luta” encontra-se em uma reportagem publicada no dia 6 de junho, denominada “Saiba como se organizam os ocupantes da USP”. No quarto parágrafo dessa reportagem, a autora (Thais Bilenky) cita a Liga Estratégica Revolucionária e, ao descrevê-la, afirma que esta “defende uma luta baseada na união entre estudantes e trabalhadores”. Ou seja, neste caso, o termo “luta” não está sendo usado como uma designação específica do movimento estudantil, mas sim como uma luta genérica, sem tempo definido e “baseada na união de estudantes e trabalhadores”.

A segunda ocorrência do termo “luta” aparece em um artigo publicado em 18 de maio no site Globo.com. A matéria, de autoria de Carolina Iskandarian, é denominada “Estudantes criam ‘cultura de greve’ na USP”. O texto procura descrever, segundo a óptica da jornalista, como transcorre o movimento estudantil, e alguns aspectos pitorescos das instalações onde eles se encontram. E, após uma análise cuidadosa da frase onde se encontra o termo “luta”, podemos concluir que este se refere ao frio intenso “na parte externa do campus”. Ou seja, não há relação com o movimento estudantil, mas sim com as condições climáticas no local.

Se ampliarmos um pouco mais nossa análise, ainda nesse trecho, notamos que os termos “companheiros” e “inusitados” conferem ao enunciador um tom jocoso e irônico. Também tem importância lembrar que o termo “companheiro” possui, dentro do movimento político trabalhador nacional, uma conotação particular, de identificação entre um grupo de enunciadores. Ao usar esse

termo em seu sentido denotativo, referindo-se a animais, o autor pode ter a intenção de desqualificar o discurso dos alunos, além de fazer uma referência direta ao grupo de enunciadores citado.

Uma vez que a imprensa não entende a ocupação do prédio da reitoria como um ato de luta, fica a questão: então, o que seria? Um termo que, segundo a análise, pode expressar a visão dos jornalistas é o termo “movimento”. Movimento, segundo o dicionário *Aurélio*, em sua acepção 6 é uma “Série de atividades organizadas por pessoas que trabalham em conjunto para alcançar determinado fim”. Entretanto, também é preciso ter em mente que, na acepção 4, movimento também pode significar animação, ou agitação.

Nos excertos a seguir, os enunciadores procuram mostrar, através de alguns determinantes, que o “movimento” não agrada muita gente. Ao usar termos como “descontente” e “está na hora”, os enunciadores criam um efeito de sentido de aborrecimento, como se crianças mimadas estivessem insistindo em uma atitude birrenta e infrutífera. Além disso, ao trazerem a voz de uma autoridade (Dr. Pinotti), procuram um fiador para seus discursos, ou seja, procuram expressar um tom que confira fidedignidade ao enunciado (Martins, 2007) mostrando que não são (apenas) eles que consideram os estudantes como crianças desorientadas, fazendo “movimento contra coisa que não existe”. Neste último exemplo, inclusive, podemos até mesmo depreender um efeito de sentido que aponta para a acepção 4 (acima) do dicionário *Aurélio*.

1 *idéia é mostrar que há muita gente descontente com esse movimento. A paralisação dos serviços da reitoria* 5junho
2 *Acredito que está na hora de suspender o movimento”, afirmou o vice-presidente da Associação dos* 4junho
8 *Pinotti - Estão insuflando os estudantes a fazer movimento contra coisa que não existe, para que a data junho*

A análise revela que o termo movimento, nos jornais pesquisados, adquire uma prosódia semântica negativa, principalmente quando acrescido do adjetivo “grevista”, como nos exemplos abaixo:

38 *SP retomaram as aulas ontem (12). 13/06/2007 - Movimento grevista dá sinais de enfraquecimento na Unes junho*
39 *dos organizadores da passeata que protestava contra o movimento grevista, diz que não vê perspectivas de 6 de junho*

E os alunos, utilizam a designação “movimento”? Sim, muitas vezes. Entretanto, com efeitos de sentido e modalizadores bastante distintos dos encontrados nos exemplos acima. Então, vejamos: Assim como no caso de “luta”, mais uma vez é possível depreender o tom inclusivo e companheiro que permeia os discursos que circulam no *Blog*. Termos como “nosso movimento” e “estudantes em luta” colaboram para a percepção de um enunciador cujo *ethos* é caracterizado por um espírito de união e engajamento.

3 da moradia estudantil é muito importante para o **nosso movimento**. A juventude trabalhadora não precisa somente
69 entregar oficialmente este comunicado e defender **nosso movimento** e nossas reivindicações. É importante lembrar
159 ntegração de posse, pedida pela Reitora Suely Vilela. **Nosso movimento**, pacífico, tem promovido conjuntamente

Abaixo apresentamos uma série de ocorrências do termo “movimento”, mostrando, em uma escala crescente, assim como já foi feito com o termo “luta”, o provável “caminho ideal” que os enunciadores procuraram traçar para a disseminação do movimento.

60 disse que a ocupação da reitoria tem motivação política. O movimento dos **estudantes** que ocuparam a reitoria
97ais viva da universidade, do ponto de vista político, está no movimento **estudantil e de funcionários**. Acho que vocês
55 com informações caluniosas e difamatórias com relação ao movimento dos **estudantes, funcionários e professores**
163 possamos ampliar, como foi proposto pelos colegas, este movimento para **todos os campos da docência**, não só
76 e Otavio Ianni que, por sinal, nem da Paritária foram!. Mas o **movimento esprou-se pela outras unidades** e logo
10 limite da luta pela autonomia universitária. Certamente, o movimento articulado nas **três universidades públicas**
95 que coloca essa ocupação como um divisor de águas no movimento **estudantil brasileiro**. Explico por que a seguir.l

Nesse contexto, expressões como “o **movimento esprou-se pela outras unidades**” aponta para a ampliação do movimento, para horizontes mais distantes, tanto no mundo acadêmico quanto sindical e dos trabalhadores, para se estender a um “**movimento estudantil brasileiro**”.

E qual é a motivação do movimento de estudantes? Os excertos a seguir, selecionados entre muitos outros de teor similar, deixam transparecer que o “movimento” dos estudantes é contra um conjunto de situações, documentos e condições, e não contra a figura de um determinado político ou partido. A seguir são apresentados os exemplos mais representativos, que revelam a motivação dos estudantes, segundo documentado em seu próprio discurso.

142 , UNESP e UNICAMP. Entendemos que a ocupação é um **movimento legítimo de luta**, e a história nos mostra isso.
50 nárias, e outro grande movimento no Brasil que é o MST, um **movimento de mobilização**. Mas vocês vêm como
84 à manifestação do Professor Sergio Adorno sobre o atual movimento estudantil em **defesa das Universidades públicas**
54 propostas pela reitoria e a Polícia Militar. Nosso movimento **defende a educação pública** contra os ataques
27s e assim deslegitimar os métodos de lutas adotados pelo movimento **contra a política educacional do governo Serra**.
51o, temos garantido ordem e transparência nas ações de um movimento de caráter pacífico. Acreditamos que a defesa

Além disso, em alguns enunciados, é possível perceber que os estudantes, além de não assumirem uma postura agressiva, acabam passando a impressão de terem sido atacados, como

podemos depreender pelos excertos abaixo, nos quais os enunciadores colocam-se em uma posição de vítimas:

56 *com informações caluniosas e difamatórias com relação ao movimento dos estudantes, funcionários e professores*
115 *na Unesp, onde vemos uma crescente “criminalização” do movimento estudantil, onde o diálogo e a tolerância*
154 *Helen, refletindo uma iniciativa clara de criminalizar o movimento. Nosso movimento é feito de milhares de estu*

Ethos dos enunciadores

Em um estudo realizado anteriormente (Perrotti-Garcia, 2008), ao pesquisarmos as designações alunos/estudantes, concluímos que a designação “aluno” foi mais freqüente no *corpus* FOLHA_GLOBO, enquanto o *corpus* BLOG apresentou mais ocorrências da designação “estudantes”, sendo este último um termo usado para referir-se a “pessoas que estudam”, com uma noção de ação concreta para construir conhecimentos. Já “aluno”, segundo as pesquisas feitas na época, é um termo que traz uma carga de passividade, uma noção de “pessoas que frequentam um curso”, sem deixar mais evidente o esforço intelectual, ou seja, as duas designações (alunos/estudantes) contrapuseram as noções de freqüentar um curso/estudar para adquirir conhecimentos.

O presente estudo acrescentou ainda mais algumas características à imagem discursiva dos enunciadores do *blog* (ou seja, os próprios estudantes) – revelou seu tom inclusivo e companheiro. Termos como “nossa luta” e “estudantes em luta” colaboram ainda mais para a percepção de um enunciador cujo *ethos* é caracterizado por um espírito de união e engajamento.

Nos *corpora* FOLHA_GLOBO e TERRA, por sua vez, é possível perceber um enunciador completamente diverso. A análise do léxico revela o *ethos* de prepotência materializado no discurso do enunciador. Na frase “*E até ganharam companheiros um tanto inusitados nessa luta. Temos um gato, dois cachorros e um bem-te-vi*” uso do termo “companheiro” (para referir-se a animais de rua, mas com uma clara referência ao termo usado como vocativo por muitos elementos dos movimentos estudantis e de trabalhadores) revela um enunciador de tom jocoso e irônico.

Conclusões

Ao analisar os *corpora* utilizando como categorias de análise as designações, foi possível detectar os *ethe* dos enunciadores. Algumas conclusões interessantes foram: mesmo utilizando termos diferentes, esta análise e aquela realizada anteriormente (Perrotti-Garcia, 2008) revelaram

uma imagem discursiva semelhante, no que concerne aos alunos. Isso mostra que os aspectos encontrados acabam por completar a pesquisa anterior.

Com relação aos alunos, este estudo reafirmou as conclusões a que já havíamos chegado anteriormente. O tom intelectual e engajado transparece no discurso materializado nos textos publicados no *blog*, mostrando que esta é a imagem que os enunciadores querem deixar evidente. Segundo a pesquisa, os estudantes deixam evidente que o movimento não se dá no campo físico, muito embora haja uma ocupação real do espaço da reitoria, mas os estudantes deixam claro que esse espaço é apenas a plataforma, e que a “luta” real se dá no campo das ideias.

Referências

- ALMEIDA, G.C. Invasão ou ocupação? Ensaio sobre a função social da propriedade. In: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8882>, 2006.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora. *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod, 1998/2001
- MARTINS, MSC. Ethos, gênero e questões identitárias. DELTA vol.23 no.1 São Paulo, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000100002. Acessado em 16/07/2008
- NASCIMENTO, L.M.J. (2003) O que diz e o que faz a Folha de S. Paulo com o seu dizer: as imagens do discurso nos editoriais sobre a compra de votos, 2003 *Dissertação*. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/LuizMarine.pdf>. Acessado em 23/04/2008.
- PERROTTI-GARCIA, A J. Discursos que relatam a greve de estudantes da Universidade de São Paulo: um vôo nas asas da análise do discurso. Artigo submetido à publicação, aguardando aceite, 2008..
- SOUZA-E-SILVA, M.C.P. et col. Acontecimento e memória: discursos que (re)contam a história do Brasil-colônia. In: Barros, D.L.P (org.) *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: FAPESP/EDUSP, pp. 193-206, 2000.

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identificando-se pela linguagem*. pp. 27-36

EXPRESSÃO ESCRITA NOS CHATS: SIGNIFICANDO-SE E IDENTIFICANDO-SE PELA LINGUAGEM

Renata Matsumoto^{*}
Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos^{**}

RESUMO: A linguagem dos *chats* está se popularizando cada vez mais devido a tantas possibilidades de comunicação mediada por computador. Seu uso já é um requisito para o usuário que deseja pertencer a comunidades virtuais que adotam esse tipo de linguagem, o que significa que ela funciona como um “passaporte” em contextos informais da internet. O objetivo deste artigo é discutir o uso dessa linguagem e propor uma reflexão acerca da causa de sua popularidade através do entendimento de sua relação com os sujeitos-usuários e com o contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Palavras-chave: linguagem dos *chats*, práticas discursivas, identidade, letramento digital.

ABSTRACT: Chat language has become even more popular because of the many computer-mediated communication possibilities. Its use is already a requisite for the user who wants to belong to virtual communities that adopt this kind of language, which means that it works as a “passport” in informal contexts of the internet. The purpose of this article is to discuss the use of this language and to propose a reflection concerning the reason of its popularity through the comprehension of its relation with its users and its social and historical context.

Key words: chat language, discourse practices, identity, digital literacy.

Com a maior oferta de velocidade nas conexões de internet feitas por provedores e com tantas possibilidades de comunicação sincrônica mediada por computador, como salas de bate-papos fornecidas por *sites* de assuntos gerais e de relacionamento, por provedores de *e-mails* e por programas de comunicação em tempo real, a linguagem de *chats* populariza-se na comunicação de vários internautas, principalmente entre adolescentes. O presente artigo tem como propósito discutir o uso e a popularidade da expressão escrita nos *chats* no contexto propiciado pelas novas tecnologias e pela

* Graduanda em Letras Português/Inglês da Universidade de São Paulo. Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla de Iniciação Científica financiada pela FAPESP e com orientação da Professora Doutora Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos.

** Docente da área de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Doutora em Lingüística pela UNICAMP.

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

sociedade líquido-moderna (Bauman, 2007), colocando em ênfase a relação entre sujeitos, contexto sócio-histórico e linguagem.

A popularização da linguagem dos *chats* deve-se ao contato virtual de internautas entre si, o que faz com que a adesão a essa forma comunicativa de expressão seja requisito ao usuário que deseja ser aceito no contexto da virtualidade real (Castells, 1996) das comunidades que adotam esse tipo de linguagem. Ocorre, com isso, efetivação de comunicação, sociabilização na rede e experiência envolvendo interação. A partir dessa efetivação, o usuário continua a fazer uso dessa linguagem também por conta de rapidez na digitação com tendência a uma brevidade determinada pelas restrições espaciais, temporais e sociais dadas pelas condições de comunicação no meio digital (Werry, 1996).

A tendência à brevidade é o resultado de uma busca incessante por interatividade, que, segundo uma das definições de Lévy (2000: 79), é um conceito que “ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”, implicando em reciprocidade e participantes na mensagem para que haja uma comunicação em tempo real (sincronização sem unidade de lugar) nos *chats*.

Segundo Crystal (2005), o *netspeak* (termo utilizado por esse mesmo autor para designar a linguagem de bate-papos) é diferente da fala devido ao fato de que o ritmo de interação é mais lento do que o de uma situação de fala, falta retorno simultâneo e há possibilidade de participação simultânea em várias conversas. No entanto, observa-se que a linguagem dos *chats* tem algumas características típicas da modalidade de enunciação falada, tais como dialogicidade (resultado da interação entre os interlocutores), não-planejamento, fragmentação e envolvimento (Hilgert, 2000). Tais características não são encontradas na modalidade de enunciação escrita, que é planejada e normalmente construída com algum distanciamento e sem interação entre escritor e leitor (Rodrigues, 2003). Apesar de ter características da modalidade falada, a linguagem de *chats* constitui um texto de materialidade gráfica, mas não semelhante à escrita tradicional por não ser estática e por possibilitar o *link* de hipertexto. De acordo com Crystal (2005, pp.89-90),

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

o *netspeak* é mais compreendido como uma linguagem escrita que foi empurrada em direção à fala do que uma linguagem falada que foi escrita. Entretanto, expressar essa questão em termos de dicotomia tradicional é enganador. A comunicação mediada por computador não é idêntica à fala ou à escrita, mas exibe certas propriedades seletivas e adaptáveis presentes em ambas. Ela também faz coisas que nenhum dos outros meios faz, oferecendo-nos problemas novos de gerenciamento de informações.

Como o uso da linguagem dos *chats* aconteceu devido a limitações temporais e sociais do meio comunicativo digital e teve sua popularização efetivada pelos sujeitos-usuários, é possível dizer que há uma verdadeira relação entre sujeitos, linguagem e contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Nesse sentido, entende-se que as novas tecnologias redimensionaram essa relação.

A tecnologia, capaz de alterar substancialmente nossas relações, é desenvolvida e distribuída de acordo com os moldes da globalização, do capitalismo e do consumismo para que os mesmos sejam mantidos. Nos tempos atuais, a tecnologia se encontra cada vez mais presente na sociedade e é impossível negar que ela gera alterações na vida das pessoas, seja em aspectos pessoais, profissionais ou institucionais, pois a tendência global é informatizar os processos realizados no âmbito social. Não somente há mudanças nas práticas sociais, mas também “no modo de conceber as práticas de discurso”, de acordo com Kleiman e Vieira (2006: 130), que defendem que:

novas formas de expressão estão se instalando e nossos jovens não podem ficar de fora. As alterações são profundas e mudam desde a forma de as crianças brincarem – os brinquedos e os jogos tornam-se virtuais – até o modo de o sujeito comunicar-se com o “outro” nas relações interpessoais.

Segundo Coracini (2006: 151), “somos todos parte dessa história e dessa cultura e, nessa medida, as construímos e somos por elas construídos: daí, inclusive, nossa inserção inevitável na sociedade virtual”. Assim como o domínio da escrita funciona,

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

segundo Marcuschi (2004: 21), como um “passaporte para a civilização e para o conhecimento” em muitos casos do cotidiano da sociedade, o domínio da linguagem dos *chats* é hoje considerado um passaporte para os usuários que desejam efetivar sua aceitação em contextos informais da virtualidade real (Castells, 1996). De acordo com Orlandi (2006: 25), “é pela linguagem que o sujeito se constitui e é também pela linguagem que ele elabora sua relação com o grupo”. A linguagem de bate-papos é, então, o vínculo necessário para a legitimação do sujeito no grupo.

O inadequado nos *chats* é o uso da norma culta da língua. Desse modo, pode-se afirmar que, nos *chats*, há uma representação do princípio do “panopticon”, como uma técnica de vigilância global e individualizante (Foucault, 1993), feita pelos próprios usuários em relação à linguagem. Essa vigilância é expressa de modo informal pelos usuários totalmente inseridos no mundo dos *chats*, que, na interação com um novo usuário que ainda apresenta muitos traços cultos ao “teclar”, se expressam com muito mais oralidade e recursos típicos da linguagem de bate-papos (como mudanças na grafia baseadas em aspectos semióticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos) do que normalmente, pois, devido ao estranhamento da norma padrão, há um esforço para tentar fazer com que a pessoa use essa linguagem para realmente ter pertencimento naquela esfera. Nesse sentido, os usuários estariam em um campo de vigilância total mas não-formalizada nos bate-papos, onde o olhar anônimo e coletivo dos usuários funcionaria como um lembrete - não-manifesto ao locutor - da necessidade de adequação à linguagem de *chats*, deixando implícitos a impossibilidade, a falta de desejo e o estranhamento do uso da norma culta.

Como já mencionado, a popularidade da linguagem dos *chats* aumenta por conta do contato de internautas entre si. Após esse contato, os usuários continuam a usar tal linguagem pela consciência de que ela é a mais apropriada para o contexto em que estão inseridos (devido ao olhar e à opinião dos outros), além de que ela possibilita um uso criativo da escrita, fazendo com que modismos de linguagem sejam criados, recriados e propagados pela rede e possibilitando aos seus usuários a diversão pelo jogo com a escrita e uma aparência de que o produtor desses modismos seja original por criar “novas” maneiras de se expressar. Há, então, uma necessidade do uso de uma

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

linguagem em comum para pertencer ao grupo ao mesmo tempo em que há uma individualização feita pelo jogo com as palavras e as diversas formas de expressão (Orlandi, 2004).

Pode-se afirmar que temos na rede um letramento digital. Podemos entender como letramento, de acordo com Marcuschi (2004: 21), o “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”. O letramento digital acontece de uma forma espontânea na medida em que os usuários têm contato um com o outro e a prática do que é aprendido é feita entre eles mesmos, que verificam sua efetividade de comunicação através do entendimento do usuário com quem interagem. A linguagem dos *chats*, a princípio incompreensível, constitui, então, um fator de exclusão, pois quem não consegue decifrá-la tem uma sensação de estranhamento e de perturbação, não se sentindo à vontade para se comunicar além de não sentir pertencimento ao grupo visto que “é preciso ser iniciado” (Orlandi, 2004: . 125) para compreender o que está escrito. Dessa forma, afirma-se que a linguagem dos *chats* constitui uma separação entre o grupo e aqueles que não fazem parte dele e uma “marca de pertencimento a um conjunto” (Orlandi, 2006:. 24).

Com tantas salas de bate-papos proporcionadas por *sites* de assuntos gerais e de relacionamento, por provedores de *e-mails*, por programas de comunicação em tempo real e por jogos on-line, o letramento digital se difunde na rede facilmente e ainda é motivado pela propaganda de que há economia de tempo na digitação da linguagem dos *chats*.

Além da motivação feita pela economia de tempo e pela impressão de adequação e pertencimento ao contexto quando a linguagem de bate-papos é utilizada, nota-se que seu uso também permanece pelo fato de que se torna uma rotina. Nos *chats*, a inadequação é utilizar a norma culta da língua e é exatamente a negação, a implicitação e a distância do padrão contida nessa linguagem que atraem os usuários, pois o atrativo está na reinvenção da escrita e em sua “oralização” (Hilgert, 2000). À medida que utilizam essa linguagem, os sujeitos-usuários aprendem a jogar com a palavra e com a estruturação de suas sentenças e textos, o que contribui para estabelecer um hábito. Palavras, pontuação, cores, letras, imagens, tudo tem um significado nesse jogo ou,

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

como diria Orlandi (2004: 121), “tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular. Jogo da formulação, aventuras dos trajetos que configuram sua circulação”.

Segundo Marcuschi (2004), a linguagem de bate-papos constitui uma nova maneira de os sujeitos se relacionarem com a escrita, mas não necessariamente uma nova forma de escrita. A aparência do novo, então, é “teclar”, ou seja, escrever na linguagem dos *chats*. A consciência do “novo” é produzida nas relações dos internautas entre si, que tentam inventar cada vez mais modismos que são facilmente absorvidos na rede.

A aparência de “novidade” é muito atraente aos usuários, principalmente aos internautas adolescentes. Bombardeados por propagandas de produtos e programas eletrônicos, adolescentes das classes sociais alta e média sonham com um computador próprio com internet de altíssima velocidade para brincar com jogos, conversar com amigos, “conhecer” novas pessoas, ter acesso a todas as novidades e fofocas daquilo que os interessa, criar *blogs*, páginas pessoais e trocar *e-mails*, fotos, músicas, piadas, vídeos e tudo o que têm direito no “maravilhoso” mundo virtual. Tal pensamento consumista é reflexo da vida líquida (Bauman, 2007) que esses adolescentes levam, ou seja, da vida sem vínculos e com hábitos, rotinas e formas de agir facilmente modificáveis. Nessa vida líquida, produtos e programas eletrônicos são uma necessidade imprescindível, principalmente o acesso à internet.

Parte da sociedade brasileira, mais especificamente, a grande maioria das pessoas de classe média e, principalmente, alta, é líquido-moderna e, por isso, tem uma vida líquida. Segundo Bauman (2007), uma sociedade líquido-moderna seria caracterizada por ter condições propensas a mudar rapidamente e de modo imprevisível de tal maneira que não há tempo para consolidar as rotinas, os hábitos e os jeitos de agir de seus membros. Assim, há uma constante configuração e re-configuração dessa sociedade assim como da vida de seus indivíduos. A vida líquida é repleta de sentimentos, vontades, relacionamentos, formas de agir e hábitos descartáveis, pois a sua modernização consiste em descartar as coisas e reconstruir as identidades, destruindo indiretamente os próprios indivíduos. O lixo constitui o produto principal e

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

tentar não ser jogado fora é um dos principais desafios. As pessoas seriam, então, tanto consumidoras quanto objetos de consumo, pois nessa sociedade tudo tem a obrigação de estar válido para consumo e caso isso não ocorra, o destino é certamente ser descartado.

O sujeito da sociedade líquido-moderna é, então, um ser em busca de identidades mais “apropriadas”, um ser que sempre tenta deixar de ser o que é para buscar uma “nova” identidade (incorporando traços próprios do grupo ao qual almeja pertencer) e não acabar excluído de seu mundo fluido, onde o que realmente importa é consumir em alta velocidade tudo o que a vida capitalista proporciona para obter prazeres instantâneos e não se tornar desatualizado em relação aos outros indivíduos. Isso significa que para ter uma sensação de pertencimento a essa sociedade, um breve sentimento de adequação e felicidade, o sujeito precisa fazer parte dos movimentos efêmeros e se jogar (tanto no sentido de aventurar-se quanto no sentido de mover-se ou até mesmo de descartar-se para encontrar identidades mais “adequadas”) nesse universo fluido. Segundo Turkle (1995), em nosso tempo, o bem-estar é representado de acordo com a fluidez ao invés de ser descrito de acordo com a estabilidade. Dessa forma, saber adaptar-se a tudo o que é novo é essencial nessa sociedade.

Como os bens de consumo são sempre ligados a valores de felicidade na sociedade capitalista, pode-se afirmar que os recursos tecnológicos podem desempenhar papéis na estruturação de identidades (Kellner, 1995), principalmente a internet, que, segundo Turkle (1995: 180), tornou-se um “laboratório social” para as diversas reconstruções de identidade no contexto pós-moderno. Temos, como exemplo, os *chats*, onde houve uma transformação na relação dos indivíduos com a linguagem e uma mudança na forma de interação com o outro.

Na sociedade líquido-moderna, o sujeito tem a falsa impressão de ser mais “livre”, de ter “poder de decisão”. Dessa maneira, o sujeito analisado neste trabalho pode ser caracterizado como sendo tanto o sujeito do consumo, quando inserido no contexto virtual, ou seja, o sujeito da sociedade líquido-moderna que tenta satisfazer as suas pulsões as quais, por sua vez, o levam direto ao objeto, quanto como sendo o sujeito do desejo, de castração, quando inserido na sua suposta realidade. Esse sujeito psicanalítico percebe não poder ter tudo o que quer ao mesmo tempo em que almeja ou

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e idêntificando-se pela linguagem*. pp. 27-36

não a mesma coisa, nunca conseguindo uma satisfação quando a vontade é realizada, pois o desejo seria ao mesmo tempo estimulante e insaciável (Fink, 1998). Pode-se afirmar, então, de acordo com Coracini (2006: 150), que o sujeito dessa sociedade é híbrido e

é nessa tensão entre o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo e, portanto, sujeito da falta (já que o sujeito é castrado e o desejo não se realiza nunca) e o sujeito do gozo, do consumo, do mundo egóico de hoje, onde o hedonismo impera, seduzindo pela ilusão de onipotência e de totalidade, herdeiros que somos de gerações passadas, lançados nas fronteiras onde os limites se (con)fundem.

Pelo fato de que o sujeito é híbrido, nota-se que até mesmo na escola, onde a escrita padrão é ensinada e praticada, ecoam os princípios consumistas e as rotinas adquiridas na vida líquida dos estudantes adolescentes. Os sujeitos não são mais somente da escola, mas também do consumo e os ecos dos princípios capitalistas são evidenciados pela exposição desses adolescentes aos vários estímulos eletrônicos. A linguagem dos *chats* é utilizada em bilhetes e no tempo livre dos estudantes. Os programas de internet, sejam os *chats* ou os jogos, são assunto diário para esses adolescentes. Em conversa informal com alguns adolescentes, todos afirmaram que a linguagem dos *chats* se tornou um hábito e que gostam de utilizá-la porque é divertido. Afirmaram também que todos os seus amigos utilizam tal linguagem e que sua primeira tentativa de produção textual sempre tem muitos traços dessa linguagem, mas como não podem utilizá-la na escola, são obrigados a revisar o texto inteiro antes de entregá-lo ao professor.

O uso da linguagem dos *chats* no tempo livre dos adolescentes da escola foi presenciado em uma cena¹ em que os alunos decidiram “brincar de MSN” (programa de comunicação em tempo real da internet) na sala de aula porque a professora não havia permitido a ida ao laboratório de informática. Todos os alunos pegaram um giz e

¹ Cena presenciada pela própria pesquisadora, que atuava como professora em uma escola particular de ensino infantil e fundamental em um bairro na zona sul de São Paulo.

MATSUMOTO, R; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identificando-se pela linguagem*. pp. 27-36

fingiram que o quadro negro era uma tela de computador. Assim, eles inventaram apelidos como se estivessem em um bate-papo e começaram a escrever na linguagem dos *chats* como se estivessem “teclando”. Passaram todo o tempo livre fingindo conversar por meio de computador e em nenhum momento foi notada a observância à norma culta escrita da língua.

Como conclusão, fica evidente que há uma relação formada entre a linguagem dos *chats*, os sujeitos e o contexto sócio-histórico. Limitações do meio comunicativo possibilitaram aos sujeitos a criação de tal linguagem, que hoje é tão propagada pelos próprios usuários no meio virtual informal devido às suas características e ao valor sociocultural que ela possui quando está inserida nas comunidades que a utilizam. Ao utilizar essa linguagem no mundo virtual o sujeito, então, “desatualiza a separação entre oralidade e escrita” (Orlandi, 2004: 116), significando-se através de imagens semióticas, jogos com frases, letras, pontuação, criação e reutilização de expressões e palavras, tendo, dessa maneira, a ilusão de livrar-se de normas tanto de linguagem quanto de sua própria realidade. Essa forma diferente de o sujeito se relacionar com a escrita é reflexo das mudanças tecnológicas e dos hábitos adquiridos na vida líquida atual ou, como diria Orlandi (2004: 118), “determinação da linguagem e da história, o sujeito se inscreve – se escreve – em suas múltiplas versões”.

Referências

- BAUMAN, Z. *Vida Líquida* (trad. Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. Vol. 1. Blackwell Publishers, pp. 327-375, 1996.
- CORACINI, M. J. R. F. “Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: Impacto das novas tecnologias de comunicação”. In: CORACINI, M. J. R. F., GRIGOLETTO, M. e MAGALHÃES, I (org.). *Práticas identitárias de língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- CRYSTAL, D. *A Revolução da Linguagem* (trad. Ricardo Quintana). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FINK, B. *O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo* (trad. Maria de Lourdes Sette Câmara). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

MATSUMOTO, R.; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. *Expressão escrita nos chats: significando-se e identicando-se pela linguagem*. pp. 27-36

- HILGERT, J. G. “A Construção do texto ‘falado’ por escrito: a conversação na *Internet*”. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2000.
- KELLNER, D. “Television, advertising and the construction of postmodern identities”. In: *Media Culture – Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern*. London: Routledge, 1995.
- KLEIMAN, A. B. e VIEIRA, J. A. “O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet)”. In: CORACINI, M. J. R. F., GRIGOLETTO, M. e MAGALHÃES, I. (org.). *Práticas identitárias de língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- LÉVY, P. *Cibercultura* (trad. Carlos Irineu da Costa). 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. “Oralidade e Letramento”. In: *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- ORLANDI, E. P. “À flor da pele: indivíduo e sociedade”. In: MARIANI, B. *A escrita e os escritos: Reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.
- RODRIGUES, A. C. S. “Língua falada e língua escrita”. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 6ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.
- TURKLE, S. *Life on the Screen – Identity in the age of the internet*. Londres: Weidenfeld & Nicolson, 1996.
- WERRY, C. C. Linguistic and Interrectional Features of Internet Relay Chat. In: HERRING, S. C. (ed.). *Computer-Mediated Communication – Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Vol. 39. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, pp. 47-63, 1996.

LENDAS URBANAS E ALTERIDADE: CRUZANDO FRONTEIRAS NA AMÉRICA DO NORTE

Carlos Renato Lopes*

RESUMO: Este artigo propõe examinar de que modo se configura a questão da alteridade no discurso das e sobre as lendas urbanas em circulação em um ambiente virtual. Tomando como *corpus* de pesquisa um conjunto de mensagens eletrônicas trocadas em um fórum de discussão sobre o tema, busca-se identificar como a identidade norte-americana é construída, do ponto de vista lingüístico-discursivo, como estando em contraponto à do imigrante mexicano que entra ilegalmente nos Estados Unidos. Verifica-se como este último vem assumir, nas narrativas, a personificação do elemento “outro” – o estranho ou estrangeiro – que representa uma ameaça a uma ilusória homogeneidade identitária e cultural. A análise se encaminha para a conclusão de que a materialidade lingüística dos relatos selecionados revela, de modo particular, o caráter fluido e freqüentemente contraditório das fronteiras entre o “nós” e o “eles” (ou entre o “um” e o “outro”) tal como são encenadas no gênero narrativo em questão.

Palavras-chave: lendas urbanas; alteridade; discurso; identidade

ABSTRACT: This article aims at examining the ways in which the question of alterity is represented in the discourse of and about urban legends circulating in a virtual medium. Based on a research *corpus* consisting of a number of electronic messages exchanged in a discussion forum dedicated to the genre, we set out to identify how the American identity is built, from a linguistic and discursive point of view, as a counterpart to that of the Mexican immigrant who enters the United States illegally. We point out how in such narratives the latter comes to represent the personification of the “other” – the stranger or foreigner – who poses a threat to an imaginary cultural and identitary homogeneity. The analysis heads towards the conclusion that the linguistic materiality of the stories reveals, in a particular way, the flowing and often contradictory nature of the frontiers between “us” and “them” (or between the “one” and the “other”) such as they are enacted in the narrative genre in question.

Keywords: urban legends; alterity; discourse; identity

*O Outro é o que me dá a possibilidade de
não me repetir ao infinito.*

– Jean Baudrillard, *A Transparência do Mal*, 1990

Introdução

Roubos de órgãos para transplante ou tráfico internacional, telefones celulares explosivos ou cancerígenos, latinhas de refrigerante contaminadas com o agente transmissor de leptospirose, golpes aplicados em estacionamentos de shopping centers e hipermercados: narrativas como essas, de forma composicional um tanto fluída, e que

* Universidade Paulista (UNIP)

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

têm lugar dentro de práticas discursivas bastante localizadas (como os fóruns de discussão virtuais, por exemplo), as chamadas lendas urbanas podem ser definidas como “um relato anônimo, apresentado sob múltiplas variantes, de forma breve, com conteúdo inusitado, contado como sendo verdadeiro e recente dentro de um contexto social cujos medos e aspirações ele exprime de modo simbólico” (Renard 2006: 6).

Gênero da cultura popular ainda pouco investigado na academia brasileira (e mesmo fora dela), as lendas urbanas têm recebido cada vez mais atenção em países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, seja por parte de uma tradição já bastante assentada de estudos folclóricos (*folklore studies*), seja por outras frentes disciplinares, em especial a psicologia e a sociologia¹. Entretanto, muito pouco tem se produzido especificamente em relação ao modo como a questão da alteridade é articulada nesse tipo de texto. Referimo-nos aqui a alteridade tal como o conceito se vincula a uma discussão mais ampla sobre a construção de identidades nas sociedades modernas, discussão que, por sua vez, dialoga de forma intensa com estudos de discurso conduzidos mais recentemente no Brasil². Neste artigo, propomos tecer uma possível inserção nesse território, analisando a questão da alteridade tal como ela se configura em um conjunto de textos em circulação, no período entre 2005 e 2006, em um fórum de discussão virtual em língua inglesa sobre o tema Lendas Urbanas³. Do ponto de vista metodológico, filiamo-nos aqui ao pensamento de Orlandi (2001), segundo o qual os textos funcionam como locais privilegiados de escuta dos *processos discursivos* que no entanto não se iniciam nem se encerram nele. Os textos seriam, segundo essa concepção, uma porta de entrada para se vislumbrar a maneira como o discurso se filia a uma memória do dizer – aqui, no nosso caso, uma memória constituída pelo que já se disse e se escreveu sobre lendas urbanas –, ou seja, uma memória do *quê* e do *como* já se contou. Dessa forma, eles *materializam* a memória por meio da linguagem e devem

¹ Há boas coletâneas do gênero publicadas nesses países, com destaque para Brunvand (1981; 1999; 2001; 2002), Bennett & Smith (2007) e Champion-Vincent & Renard (1999; 2002). Dentre os estudos teóricos acerca do tema, recomendam-se: Fine (1992), Ellis (2001) e Fine et al. (2005), para uma abordagem mais sociológica; Dégh (2001), para uma discussão aprofundada dentro do painel dos *folklore studies*; Dundes (2007) para uma leitura psicanalítica; e, em especial, a coleção de artigos de diversas frentes teóricas em Bennett & Smith (1996).

² Temos em mente, mais especificamente, os estudos de discurso em sua interface com a psicanálise e os estudos pós-estruturalistas (ver Coracini 2004; 2007 e Magalhães et al. 2006). Consideramos também aqui os trabalhos de Orlandi (2001) e Possenti (2002; 2004) em suas abordagens sobre a relação entre sujeito e discurso.

³ Fórum vinculado ao portal www.snopes.com, inteiramente dedicado às lendas urbanas.

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

ser vistos em seus mecanismos de construção de sentido, e não meramente como o reflexo de uma realidade que lhes é exterior.

Poderíamos, pois, iniciar nossa abordagem sobre a questão da alteridade considerando que ela se inscreve no discurso das/ sobre as lendas urbanas sob pontos de vista distintos, porém interligados. Ela surge, de princípio, na tentativa de definição de um gênero que, na medida em que se constitui como uma intersecção com *outros* gêneros, confunde-se com estes ou a eles se combina em textos de natureza heterogênea. Isso se torna mais evidente quando se toma a lenda urbana como uma prática discursiva localizada, que não se encerra em um texto que *contém* a lenda, mas antes relaciona esse texto a tantos outros que com ele compõem uma cadeia interdiscursiva – incluindo acréscimos, comentários, refutações e outras atitudes responsivas que aí se interpõem.

A questão do outro aparece também no modo como narrativas arquivadas são reelaboradas, retomadas, reativadas numa rede de memória. O outro é o mesmo reencenado; o outro é o evento que desloca a estrutura, tanto no sentido de contestá-la como no de reafirmá-la, reforçar ou reposicionar suas fronteiras (sempre e por constituição) fluidas.

Quando somos tentados a perseguir os rastros deixados por narrativas anteriores nas narrativas que se nos apresentam para análise no “presente”, buscando suas origens, remontando suas filiações longínquas, ou mesmo mapeando sua variabilidade inevitável ao longo do espaço e através dos diversos contextos sócio-históricos de sua produção/circulação, estamos, em última análise, buscando entender o *outro*. Estamos buscando restituir às narrativas o que é próprio seu, em vista daquilo que jamais pode ser totalmente seu, ou seja, jamais totalmente original. Com um olhar para o que elas apresentam de novo e outro buscando identificar uma matriz supostamente originária, comum e universal, somos confrontados com uma relação de complementaridade que está, afinal, na base de qualquer forma de discurso.

Assim, o outro constitui o mesmo não como simplesmente uma presença explícita marcada na superfície lingüística do discurso, mas antes como uma *falta constitutiva*. Na materialidade do discursivo, o outro não se manifesta necessariamente na forma de uma citação ou fragmento localizáveis – como nos discursos direto e indireto –, ou como uma entidade exterior que irrompe no discurso “forçando” a quebra

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

de uma suposta homogeneidade – um gênero se misturando a outro, por exemplo. Não há a necessidade de uma ruptura visível para que se identifique aí a presença do outro. Como bem sintetiza Possenti:

O Outro encontra-se na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. O Outro é o que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite fechar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade – e cujos elementos nunca são tomados, ou retomados, a não ser como simulacros. (Possenti 2004: 384)

O outro representa, enfim, a própria condição de possibilidade do discurso, o qual só se permite fechar em uma positividade/regularidade mediante o “esquecimento” dessa *outridade* que lhe constitui.

Neste artigo, propomo-nos a olhar para a questão do outro de um ponto de vista bastante específico. Buscaremos investigar as diversas formas sob as quais o estrangeiro, o elemento estranho – no caso aqui, o imigrante latino nos Estados Unidos – é personificado nas lendas urbanas transmitidas em um fórum de discussão em língua inglesa na Internet.

A vida urbana cotidiana, a tecnologia, a comida e a doença constituem-se como verdadeiros “outros”, cuja presença ameaçadora se projeta assumindo formas materiais diversas, em relatos não muito distintos entre si em sua apresentação básica. São esses “outros” que as lendas urbanas, com sua vocação de urgência e pânico, buscam expurgar, exorcizar. Mas o outro pode ser também o outro personificado, o outro da *identidade outra*: o imigrante ilegal, o americano, o chinês, o mexicano, o terceiro-mundista. Trata-se do sujeito que, como qualquer outro sujeito, tem sua identidade construída de modo relacional, pela alteridade (o outro constituindo o mesmo). É o sujeito que só adquire uma unidade por meio da enunciação, isto é, por meio da performatividade narrativa que *enuncia/anuncia* as relações de alteridade e estranhamento que contribuem – sempre a partir de valores locais e contextualizados – para a constituição e permanente reelaboração do que chamamos identidades. No caso aqui, mas não somente, identidades nacionais.

Ameaças Mexicanas

Para entendermos melhor o funcionamento desse processo de construção identitária, comecemos com um relato que figura entre as lendas urbanas já tornadas “clássicas”. Reza a lenda: uma mulher norte-americana em férias em Acapulco, nadando certo dia em uma praia deserta, depara-se com um cãozinho Chihuahua, a quem, por não ter dono, decide levar ao hotel e alimentar. O tempo passa e o animal, silencioso e dócil, acaba ficando ali, no hotel, até o final da permanência da mulher no México. Chegada a hora de voltar para os Estados Unidos, a turista resolve levar a criatura junto, escondendo-a na bolsa como a um objeto contrabandeado. Ela passa ileso pela alfândega e por todo o trajeto. De volta a seu país, mantém o animal por um certo tempo em seu apartamento, sem reclamações de vizinhos ou qualquer outro tipo de problema. Até que um dia, ao retornar para casa do trabalho, descobre que ele havia caído dentro do vaso sanitário. Resgata-o, mas, temendo algum tipo de doença, leva-o a um veterinário, que, para seu choque, sentencia: “O que a senhora tem aqui não é um Chihuahua, e sim uma ratazana d’água mexicana, um animal raro e extremamente selvagem!”. Essa é talvez a versão mais conhecida de *The Mexican Pet*, uma das lendas urbanas mais citadas em compilações e publicações sobre o gênero (Brunvand 2002; Bennett & Smith 2007).

Trata-se de uma narrativa cuja simbologia se apresenta de modo bastante evidente: a ameaça, o “outro”, aqui mexicano, entra em *nosso* território clandestinamente, mas por *nossa* responsabilidade. Então, devemos agora pagar pelas conseqüências de acreditar na suposta inocência e fragilidade de uma criatura que, na realidade, representa um perigo à nossa própria segurança e integridade física. Enfim, trata-se de uma besta feroz escondida sob a aparência enganadora de fragilidade.

Curiosamente, tal narrativa adquire versões distintas em momentos e locais diferentes: em uma destas, a criatura é trazida por nova-iorquinos em férias na Flórida (começo dos anos 1990, época de grande fluxo de imigrantes haitianos à região); em outra, por ucranianos em férias no Paquistão (meados dos anos 1990). De fato, há registros de versões em que as ratazanas são “identificadas” como originárias de lugares tão distantes entre si quanto a Austrália, a Coréia do Norte, a Bélgica, a Turquia e a Guatemala (www.snopes.com; <http://urbanlegends.about.com>).

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

Seja qual for a versão, estamos diante de uma modalidade de narrativa que parece ganhar fôlego renovado a cada nova “crise de imigração” mundial. Se isso se comprova, temos motivos suficientes para crer que histórias como essa mantêm sua popularidade em plenos anos 2000. No momento de escrita deste trabalho, por exemplo, um muro fortemente monitorado é erigido entre os Estados Unidos e o México para impedir, com o auxílio de avançada tecnologia, a entrada ilegal de imigrantes deste país para aquele. Afinal, vêm do México aproximadamente 50% do contingente de “outros” que se aventuram a cruzar as fronteiras geográficas – e culturais – de uma América mais ao sul para uma América mais ao norte.

Poderíamos dizer, preliminarmente, que a narrativa em questão, espécie de “fábula do século XXI”, inscreve-se numa memória discursiva que trabalha o imaginário no sentido de conter a diferença. Encenada aqui pelos tropos do “atravessamento de barreiras” e da surpresa a se descobrir que o “lobo vestia pele de cordeiro”, tal diferença constrói-se narrativamente sob a forma de um binarismo que contrapõe, de um lado, o Mesmo da identidade – lugar de onde se narra – e o Outro – o lugar do já-excluído, aqui incluído na qualidade de sombra, de ameaça a uma suposta completude identitária.

Rastreado um *corpus* de pesquisa composto de lendas urbanas apresentadas, comentadas e discutidas em uma lista de discussão na Internet dedicada exclusivamente ao tema – urban-legends@yahoo.com –, e da qual traçamos um recorte cronológico correspondente ao período de 2005-6, encontraremos um número considerável de textos em que figuram as palavras *Mexico* ou *Mexican*. Inaugura essa série de textos uma mensagem postada em 4 de janeiro de 2005 por uma participante, identificada como Anna Sunshine Ison⁴, que toma como ponto de partida um link enviado anteriormente por um outro membro da lista dando conta de um possível roubo de órgãos de iraquianos por parte de soldados do exército norte-americano. Trata-se de mais uma formulação de um enunciado assentado no arquivo lendário contemporâneo: “vilões americanos andam pelo Terceiro Mundo roubando órgãos para comércio ilegal”. Anna aponta para a presença maciça dessa narrativa tanto no que chama de “alta” como de “baixa cultura”, e diz-se feliz por ter encontrado em um filme que acabara de ver um

⁴ Optamos por manter os nomes dos membros da lista citados ao longo deste artigo do mesmo modo como aparecem no fórum de discussão.

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

exemplo de confluência de dois de seus passatempos preferidos: lendas urbanas e filmes de luta mexicanos. No filme em questão, chamado “*Santo en la frontera del terror*”, o famoso *luchador* oferece proteção a um imigrante ilegal contra o diabólico Dr. Sombra, que rouba e vende órgãos de imigrantes para um hospital na cidade de McAllen, no Texas.

Note-se como nessa narrativa a polarização binária já não se sustenta, pelo menos não da forma alegórica com que se dá na lenda do *Mexican Pet*. Narrado, a princípio, pelo ponto de vista dos mexicanos, o filme nos apresenta uma rede maligna de “outros” que coloca num mesmo plano americanos e mexicanos – a ação do Dr. Sombra incorporando essa dualidade. No entanto, o tropo da fronteira (*frontera del terror*) permanece como marca que reforça discursivamente a existência de um lado benigno a que se adere e um lado maligno a se combater.

Dois meses depois, em 8 de março, a moderadora da lista virtual encaminha a mensagem de uma leitora do portal Snopes.com (ao qual o fórum é vinculado) que questiona se é ou não lenda urbana um relato que lhe havia sido feito. Um bombeiro que anos antes trabalhava em Los Angeles havia sido chamado para apagar um fogo em um apartamento. Depois de fazê-lo, entrou no apartamento e encontrou vários extintores espalhados pelo local. Ocorre que o morador, quando estava se mudando para lá, viu um extintor do lado de fora e perguntou a um vizinho para que servia. O vizinho lhe deu a resposta óbvia de que se tratava de um extintor e que ele poderia usá-lo para apagar incêndios. Quando então ocorreu o fogo no apartamento, o morador correu para pegar um extintor e arremessou-o para dentro do local. Como isso não surtiu o efeito desejado, buscou outro e mais outro extintor, arremessando-os todos da mesma forma. Ele era mexicano.

Enquanto um ou outro membro da lista entra em longos esclarecimentos técnicos quanto ao uso inadequado de extintores e explosões resultantes, o detalhe étnico não passará despercebido. Nem poderia. Estée (hepatterson) comenta: “*Judging by what some of my clients (I work with immigrants) have done in the past, it wouldn’t surprise me in the least.*” Theresa Burch, como ex-bombeira, conclui: “*Yes, people can be that dumb.*” Sim, pessoas podem ser incautas, ou burras, mas não se trata aqui de pessoas quaisquer, qualquer um de nós.

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

Ainda que contado como possivelmente verdadeiro, o relato dialoga de forma muito próxima com um sub-gênero de piadas étnicas em que os traços de “burrice típica” de uma determinada nacionalidade aparecem de forma explícita, como fonte do humor⁵. O que o relato acaba por fazer – ainda que não seja essa sua “intenção principal” – é reforçar o estereótipo de que latinos são ignorantes, seja porque não entendem a língua dos nativos norte-americanos, seja porque ficam confusos com a operacionalidade das “coisas modernas”. Sobretudo, está em jogo nessas narrativas o efeito de uma rígida *alienação* da alteridade.

Como define De Souza (2004), o estereótipo é uma forma de representação que rejeita a alteridade no próprio processo de construção da identidade de um grupo ou nação. Nos dizeres do autor, o estereótipo “nega o jogo da diferença presente no processo relacional da construção da identidade e, com isso, nega a necessidade da alteridade e do hibridismo na construção da identidade, pressupondo que haja identidades puras, não-híbridas” (op. cit.: 123). No nosso caso aqui, o mexicano é esse outro, esse “ele” que não pertence, não se encaixa no universo do “nós”, não porque seja simplesmente diferente, mas porque é inferior – num raciocínio que diz que a diferença do “eles” só pode ser vencida pela assimilação ao mesmo do “nós”, ou seja, pela conversão ao universo de valores e referências que compõem o supostamente homogêneo “nós” da cultura.

Na mesma Los Angeles daquela “anedota inocente”, algo mais “ameaçador” ocorreu dois meses depois, por ocasião do feriado nacional mexicano de *Cinco de Mayo*. Segundo reportagem da NBC 4-TV intitulada “*Black Leaders Call On Feds To Probe Internet Rumor About Racial Attacks*”, um rumor propagado por e-mail alertava para um possível ataque racial de hispânicos a negros nas escolas da cidade no dia do feriado. Sem querer alimentar mais alarmismo, líderes negros locais pediam uma investigação federal sobre o caso, que teria mantido dezenas de milhares de alunos (um índice de ausência de aproximadamente 18%) em suas casas, com medo do que a

⁵ Em sua análise sobre piadas, Possenti (2002, p. 155-166) formula a hipótese de que os estereótipos – a respeito de nacionalidades, identidades culturais, etc. – sobre os quais se sustenta o gênero seriam a manifestação particular de simulacros identitários. Para o lingüista, baseando-se em Maingueneau, o simulacro é uma identidade atribuída a um grupo a partir de um outro lugar, isto é, por um Outro que, tipicamente, se apresenta como seu oposto.

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

reportagem chamou de “terrorismo na comunidade”. O rumor provava, porém, não passar de uma farsa (*hoax*).

Ora, uma questão logo nos chama a atenção. Se se trata de uma farsa, se não há afinal nenhuma “guerra racial” – “*I don't care what your objective is. Please stop doing it. There is no racial war that is about to occur*”, como diz David Hurn, líder negro de uma escola estadual –, por que o termo “terrorismo” haveria de ser usado por uma fonte por princípio imparcial de informação que é a de um artigo impresso? Qual a diferença entre um caso real com jeito de piada (como o do incêndio) e um rumor falso noticiado com alarmismo por um órgão de imprensa? A julgar pelo efeito sintomático de uma relação de alteridade/estranhamento “mal resolvida”, ambos parecem cumprir uma função similar: o de fomentar a lenda, reforçar o estereótipo de que o *outro étnico* representa fundamentalmente uma ameaça. E o que é particularmente significativo neste caso específico: trata-se de uma ameaça dirigida a uma comunidade já por si só “outra”: a de minoria negra norte-americana, que, no entanto, possui articulação político-cultural consolidada, com entidades e conselheiros que lhe são porta-vozes e cujos direitos estão sempre alertas para defender. Como David Hurn faz questão de salientar, o prejuízo recai sobre aqueles que são os “nossos futuros líderes”. Entretanto, se, pelo comentário, subentende-se que também os jovens latinos se incluem na denominação auspiciosa de “futuros líderes”, a absoluta ausência no artigo de qualquer escuta (na forma de testemunho, declaração, “direito de defesa”) dessa *outra parte* do rumor nos deixa em dúvida sobre o verdadeiro estatuto de pertencimento desses últimos. Dentro dessa lógica, caberia se perguntar: terão, mesmo, os latinos os mesmos direitos? Ou estarão eles ocupando, provisoriamente, a posição de *outros dos outros*?

A nosso ver, é este último o efeito que parece se construir discursivamente, e que se dá por meio de uma representação bastante particular. Nela ganha voz, na superfície do narrado, uma formação discursiva na qual sujeitos *simultaneamente* marginalizados (pela discriminação) e integrados (por meio de um ativismo político) a um tecido imaginariamente inclusivo de uma identidade nacional se permitem enunciar a si próprios como “nossos futuros líderes”, o que automaticamente exclui de tal aspiração o outro cuja identidade insiste em se apresentar como forasteira, agindo fora dos princípios da lei e da ordem democrática. Ora, um rumor desse tipo certamente não nos dará, por si só, as respostas que buscamos sobre “quem tem direito a ser um líder na

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

América”, mas funcionará, talvez, como sintoma de uma tensão ainda latente na sociedade norte-americana.

A Situação Californiana

Quando, em maio de 2006, manifestações na Califórnia a favor dos direitos dos imigrantes latinos nos Estados Unidos tornaram a esquentar o debate em torno do problema, mais uma oportunidade se apresentou para a reciclagem de velhas lendas sobre o estrangeiro preferencial. No dia 6 daquele mês, Smitty acende a primeira chama de um alentado debate a ser referido sob o título de *California Situation*. Reproduzimos a mensagem, um tanto desconexa, em seu formato original:

You have to live in California to really know what is going on and what has been going on....the demonstrations only opened the silent majority's eyes of the arrogance and depth of this problem and the Mexicans...do not blame the other foreigners...they do not have a proliferation of making babies.....you just have to see it... you see the healthcare.....citizens who work and have no health insurance are screwed but the mexicans are not cause they make babies and they have to be delievered and cared for after they are born..today's price, \$1100 per family, plus food stamps \$400 per head, plus WIC (milk and formila and pampers) and FREE MEDICAL.....

AND THEY HAVE THE ARROGANCE TO WANT THEIR LANGUAGE THEIR RIGHTS AND SING THE NATIONAL ANTHEM WITHOUT PERMITS TO EVEN BE HERE IN SPANISH...

that is extreme propaganda which I beleive in the end will bite them back in the ass.

THEY FORGOT ONE SMALL PART OF THE EQUATION I TOLD YOU....

THE AMERICANS ARE NICE ,. BUT NOT SO STUPID...

AND THEY HATE GETTING THREATENED BY ANYONE...IT GETS UP THEIR LEFT NOSTRIL....ESPECIALLY AFTER THEY THINK THEY HAVE BEEN SO

NICE AND ACCOMMODATING TO YOU...AND AFTER A WHILE...THEY KICK ASS AND COME BACK WITH A VENGEANCE SO YOU WILL THEN KNOW WHO AND WHAT IS MEANS TO BE AMERICAN.....

TRUE OR FALSE..???

We have 11 hospitals close down in Los Angeles County including Martin Luther king which served the black community since it was raised from the ground....even the blacks did not run the well that dry!!! AND THEY ARE AMERICANS!!!!

Num primeiro momento, salta aos olhos o tom raivoso e indignado da mensagem. O uso extensivo de letras maiúsculas e pontuação dramática ressalta o tom passional do autor, que parece estar fazendo um desabafo sob a forma de um testemunho pessoal. Aquilo que está acontecendo na Califórnia é alçado ao estatuto de “situação” (*The California Situation*), termo que em língua inglesa sugere um estado agudo de coisas, algo talvez mais permanente e grave do que provisório ou contingente. Isso parece se evidenciar no enunciado: “*the demonstrations only opened the silent majority's eyes of the arrogance and depth of this problem and the Mexicans...*”, em que as manifestações aparecem como sendo apenas o dispositivo que desencadeou uma maior “tomada de consciência”, por parte da “silente maioria”, de um estado de coisas reinante. Além, obviamente, da representação homogeneizante da população americana como sendo formada por uma maioria de não-imigrantes, chama a atenção nesse enunciado uma certa ambivalência que na materialidade lingüística se manifesta sob a forma de uma “falha” coesiva: o sintagma “*the arrogance and depth of this problem*” – “arrogância” e “profundidade” aqui articulados, por coordenação, como atributos de “problema” – é justaposto a “*the Mexicans*”, numa construção sintática disjuntiva que permite a leitura daquelas duas atribuições (arrogância e profundidade) como sendo características inerentes a estes últimos.

Observe-se ainda um outro efeito ambíguo de sentido inscrito no enunciado “*The Americans are nice, but not so stupid*”, em que a caracterização dos americanos como “não tão idiotas” pode ser entendida no sentido tanto de “eles não são tão idiotas a esse ponto” (significando “ninguém, em sã consciência, o seria”), quanto o de “eles são

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

idiotas, sim, mas não tanto” (significando que aquilo que os *outros* pensam dos americanos – que estes são idiotas – pode até ser verdade).

No entanto, mais do que estes “atos falhos” (manifestações do “real da língua” segundo uma interpretação psicanalítica) espalhados pelo texto, chama-nos a atenção em particular a pergunta lançada de súbito, quase ao final do texto: “TRUE OR FALSE...???”. A que ela estaria se referindo? A tudo que se vem dizendo até então? Ou especificamente à descrição do “*they*” feita no parágrafo anterior? Aliás, a quem se refere esse “*they*”? Aos americanos? Aos mexicanos? Uma leitura baseada na simples coesão textual nos autoriza a pensar que pode se estar falando tanto de uns quanto de outros, o que só reforça a idéia de uma fronteira indecível, para a qual a materialidade da língua apenas tenta (pois falha) estabelecer um contorno.

As duas primeiras reações à mensagem de Smitty são sucintas, e igualmente emocionais. Roiz, sensível ao conteúdo marcadamente ideológico da mensagem, sugere que a pessoa está na sala de discussão errada: a KKK (Klu Klux Klan) é no final do corredor... à direita. Pat Chapin concorda plenamente, e pede para que Smitty mantenha o dedão (“ou seja o que for”) longe das letras maiúsculas... pois mesmo se aquele fosse um local designado para tal discussão, ainda assim o autor da mensagem não o estaria fazendo, para evocar um conceito foucaultiano, *dentro do verdadeiro* de uma sociedade do discurso” (Foucault, 1971/1996). Pat acrescenta ainda que não é preciso viver na Califórnia para saber o que está acontecendo. Michael Rohaly tenta argumentar que a mensagem oferece uma chance para se discutir certa propaganda política atual, e menciona a declaração do presidente Bush alguns dias antes segundo a qual todas as pessoas que quisessem se tornar cidadãos americanos deveriam aprender inglês e cantar o hino daquele país em inglês. Roiz, no entanto, reafirma sua posição: ele e os demais estão em um grupo de discussão chamado UL, e isso quer dizer “Urban Legend”. Não estão interessados em propaganda ou quaisquer editoriais políticos que as pessoas queiram despejar. Para isso, há muitos outros grupos de discussão. Mas Rohaly insiste em seu raciocínio, defendendo que se deve corrigir uma falsa concepção, corrente na época, de que hinos cantados em espanhol estariam ultrajando todos os pensadores de direita americanos. Além disso, lembra ele, no próprio Snopes.com é possível encontrar uma página dedicada a citações de líderes hispânicos supostamente feitas na época e que na verdade datavam desde pelo menos a década de 1990.

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

O debate prossegue, porém, afastando a questão da “situação californiana” em si e concentrando-se no *estatuto* do texto, isto é, no direito de pertencimento ao fórum de uma mensagem como a de Smitty. O estranhamento inicial provocado pela ausência de uma fonte ou referência faz alguns membros da lista questionarem se se trata de algo a ser combatido, desbancado (para Roiz, o objetivo principal da lista), ou se, ao contrário, deve ser tomado como expressão direta de um pensamento partidário e (para muitos) ofensivo. Neste caso, o texto seria um “estranho no ninho”.

Mas como parece in(de)terminável a discussão sobre qual afinal é o propósito da lista, e o que as pessoas estão lá para fazer, mais uma vez entra em cena a moderadora. Ela parte de uma citação de Marc Alberts, que, ao contrário de Roiz, acredita que a lista existe para *discutir* as coisas, não simplesmente desbancá-las. Para Alberts, discutir mitos não equivale a propagá-los como fatos. O que Barbara questiona, entretanto, é a natureza do que está sendo discutido – um questionamento da ordem do que *pode* e *deve* ser dito na ordem do discurso (Foucault 1971/1996).

Uma discussão sobre por que se crê nos rumores com tão pouco questionamento, e por que a atual controvérsia sobre a imigração mexicana se reflete nas histórias que ouvimos e nos e-mails que recebemos de pessoas que nos são próximas, é certamente bem-vinda. Já uma discussão sobre se os mexicanos deveriam ter permissão de entrar em território americano, se hispânicos estão se apoderando de terras nos Estados Unidos, ou se a imigração ilegal é boa, má ou perdoável, caberá melhor em *outras* listas. E ela aproveita para lembrar, mais uma vez: “[W]e’re here to discuss folklore, to study where various tales come from and how they’ve changed over the years, to examine how society is reflected in its stories, to look at what our stories say about us, about the people who tell them.”

Se levarmos a termo essa última proposta, no entanto, haveremos de nos perguntar por que um texto expressando uma posição tão radical, tão politicamente incorreta, foi capaz de gerar tamanho desconforto entre os membros da lista. Poderíamos arriscar a interpretação de que o texto primeiro (“original”), tendo sido lançado na ordem do discurso de modo um tanto violento – isto é, não-conforme as regras de uma comunidade supostamente habituada a seus parâmetros, supostamente certa de sua identidade –, acaba por lançar um elemento de alteridade ameaçadora que

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

de certa forma ecoa aquela exorcizada em seu próprio conteúdo: a saber, a ameaça mexicana.

A mensagem de Smitty *grita* na voz desconexa, raivosa e por que não dizer radical de um sujeito (nação?) em crise explícita de identidade. Quer dizer, ouvimos aí a voz de um “nós” que se apega aos últimos estertores de uma identidade que já há muito não é homogênea (nunca foi), posto que atravessada por esses e outros tantos “eles”.

Considerações Finais

Se a proposta da moderadora do fórum virtual for de fato considerada, haverá de se reconhecer que o folclore pode, sim, dizer muito sobre quem o discute e o propaga. Os membros do fórum, supostamente mais esclarecidos sobre os efeitos do folclore sobre as crenças e discursos das sociedades contemporâneas, têm, eles mesmos, de dar conta de uma exterioridade agressiva, uma exterioridade radical com a qual é difícil se identificar, mas que não deixa de projetar um “outro” dentro de um “mesmo” – sendo ela portanto uma exterioridade (alteridade, estranhamento) que se encontrará sempre-já dentro de nós (eles) mesmos. Como bem a propósito diria Kristeva (1991, p. 191): “[O] estrangeiro está dentro de nós. Quando fugimos ou lutamos contra o estrangeiro, nós estamos lutando com nosso inconsciente – aquela faceta ‘imprópria’ do nosso impossível ‘único e próprio’”.

Enfim, se levada às últimas conseqüências, a questão da ameaça mexicana coloca a todos que se confrontam com seus discursos o desafio de descobrir sua própria e perturbadora outridade, “pois é isso o que de fato eclode no confronto com aquele ‘demônio’, aquela ameaça, aquela apreensão gerada pela aparição projetiva do outro no coração daquilo que insistimos em manter como um próprio e sólido ‘nós’” (Kristeva, op.cit., p. 192). Se é nas práticas discursivas que os demônios são enunciados, tomando corpo e assumindo identidades, também deverá ser por meio dessas práticas que se abrirá um espaço possível para a negociação e, por que não dizer, “exorcização” de tais demônios.

Referências:

BAUDRILLARD, J. *A Transparência do Mal – Ensaio sobre os Fenômenos Extremos*. Campinas: Papirus, 3ª edição, 1996.

- LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52
- BENNETT, G. & SMITH, P. (eds.). *Contemporary Legend: A Reader*. London and New York: Routledge, 1996.
- _____. *Urban Legends: A Collection of International Tall Tales and Terrors*. Oxford: Greenwood Press, 2007.
- BRUNVAND, J. H. *The Vanishing Hitchhiker – American Urban Legends & Their Meanings*. New York: W.W. Norton & Company, 1981.
- _____. *Too Good to Be True – The Colossal Book of Urban Legends*. New York: W.W. Norton & Company, 1999.
- _____. *The Truth Never Stands in the Way of a Good Story*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- _____. *Encyclopedia of Urban Legends*. New York: W.W. Norton & Company, 2002.
- CAMPION-VINCENT, V. & RENARD, J.-B. *Légendes urbaines : Rumeurs d'aujourd'hui*. Paris: Payot, 1999.
- _____. *De Sources Sûres – Nouvelles rumeurs d'aujourd'hui*. Paris: Payot, 2002.
- CORACINI, M. J. *A Celebração do Outro*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e Discurso*. Chapecó: Argos, 2004.
- DÉGH, L. *Legend and Belief – Dialectics of a Folklore Genre*. Bloomington: University of Indiana Press, 2001
- DE SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha, in: ABDALA JUNIOR, B. (org.) *Margens da Cultura*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- DUNDES, A. *The Meaning of Folklore*. Logan: Utah State University Press, 2007.
- FINE, G. A. *Manufacturing Tales. Sex and Money in Contemporary Legends*. Knoxville: The University of Tennessee Press, 1992.
- FINE, G. A.; CAMPION-VINCENT, V. & HEATH, C. (eds.) *Rumor Mills: The Social Impact of Rumor and Legend*. Piscataway: Aldine Transaction, 2005.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 3ª edição, 1971/1996.
- KRISTEVA, J. *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press, 1991.
- MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M. J. (orgs.) *Práticas Identitárias – Língua e Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- NBC 4-TV. “Black Leaders Call on Feds to Probe Internet Rumor About Racial Attacks”, in: <http://www.knbc.com/education/4463872/detail.html>, 8 de maio de 2005. Acessado em 12/03/2008.
- ORLANDI, E. *Discurso e Texto – Formulação e Circulação de Sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- POSSENTI, S. *Os Limites do Discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- _____. “Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas”, in: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à Lingüística – Fundamentos Epistemológicos*. Volume 3. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LOPES, C. R. *Lendas urbanas e alteridade: cruzando fronteiras na América do Norte* pp. 37-52

RENARD, J.-B. *Rumeurs et Légendes Urbaines*. Paris: PUF, 3e édition, 2006.

SNOPE.S.COM. *Urban Legends Reference Page*. www.snopes.com.

URBANLEGENDS.ABOUT.COM. *Urban Legends and Folklore Guide*. <http://urbanlegends.about.com>.

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

A POÉTICA DO DESCOBRIMENTO: UMA TRAJETÓRIA NA AMÉRICA ANGLO-SAXÔNICA

*Gilmei Francisco Fleck**

Resumo: A Poética do Descobrimento da América é um dos temas favoritos na criação de romances híbridos de história e ficção. A trajetória da temática na literatura anglo-saxônica americana vai desde a exaltação de Colombo e suas ações, no Romantismo, até as obras mais desconstrucionistas das imagens heróicas do navegante, no período contemporâneo. Buscamos, pois, estabelecer o percurso da temática na produção romanesca norte-americana, apontando e comentando as obras que se destacam tanto na linha apologética como na linha paródica. Tal variedade de romances gerou uma produção dialética no contexto da Poética do Descobrimento na produção romanesca anglo-saxônica americana a partir da década de 80 do século XX. Nosso intento é, também, estabelecer a possível causa dessa produção dialetizada da temática no contexto norte-americano.

Palavras-chave: Poética do Descobrimento, Romance Histórico, Exaltação, Paródia, Cristóvão Colombo.

Abstract: The Poetry of the Discovery of America is one of the favorite themes in the creation of hybrid novels of history and fiction. The trajectory of this theme in the Anglo-Saxon American Literature goes from the exaltation of Columbus and his actions in the Romanticism until more deconstructionist works that subvert the heroic representations of the navigator in the contemporary period. Along this work, we attempt to establish the route of this theme in the North American production of historical novels, pointing to and commenting the novels that can be considered samples of both the apologetic and the parodic trends. Such a variety of novels generated a dialogical production in the context of the Poetry of the Discovery in the Anglo-Saxon America since the beginning of the decade of 1980. We also intend to establish the possible cause for such a dialogic production of the theme in North America.

Keywords: Poetry of the Discovery, Historical Novel, Exaltation, Parody, Christopher Columbus.

O contato de Colombo com a ilha de Guanahaní, no Caribe americano, na madrugada de 12 de outubro de 1492, com sua natureza exuberante em espécies de fauna e flora e seus habitantes vivendo em estado natural, quando o navegante imaginava haver atingido seu grande objetivo de chegar a Cipango ou Cathay, foi, seguramente, marcado pelo signo dos equívocos. Tais equívocos se multiplicaram em uma escala binária, uma vez que os nativos, da mesma forma como os europeus, passaram a ver os estranhos seres vindos do mar sob

* Professor de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras pela UNESP/Assis.

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

configurações distanciadas da realidade, confundindo-os com divindades presentes em suas tradições culturais milenares e, em seguida, tratando-os como tais.

Estas impressões equivocadas de um e outro acabaram se perpetuando sob diferentes formas e gerando novas incoerências na percepção do outro: Colombo registra suas percepções do Novo Mundo em seu *Diário de bordo* – um relato escrito durante todo o trajeto de travessia e retorno, bem como em uma extensa carta redigida logo após seu retorno à Europa, endereçada aos Reis Católicos. Essa carta foi impressa em 1493 e se espalhou pelos reinos europeus. Assim, Colombo torna-se o primeiro Cronista das Índias. Foi ele, portanto, o responsável pela configuração primordial – no imaginário do povo europeu do final do século XV – das terras e gentes com as quais ele e sua tripulação contataram em sua primeira travessia do Atlântico.

Imagina-se que tal propagação de impressões tenha ocorrido da mesma forma entre as tribos autóctones do Novo Mundo. Imagens dos europeus devem ter atravessado montanhas, de boca em boca, de ilha em ilha, nas vozes dos mensageiros, até chegar aos mais inusitados recônditos do continente. Ao contrário do que se deu no Velho Mundo, destas experiências dos autóctones não há registros escritos que tenham perdurado pelos séculos que nos separam desse episódio. Estes são, portanto, os aspectos presentes na Poética do Descobrimento – uma categoria que se habilitou a fim de reunir as muitas leituras ficcionais centradas especialmente nas configurações discursivas de Cristóvão Colombo – desde suas primeiras manifestações no século XVI – em formas dramáticas e líricas –, até as produções romanescas do século XIX, que se estendem à contemporaneidade. Lírica e drama constituíram, portanto, uma primeira fase da Poética do Descobrimento que, em palavras de Milton (1992, p. 58), “constitui uma tradição poética que se inaugura já em tempos do navegador. Ela alcança a poesia e o teatro fundamentalmente, e em menor escala o romance e a prosa em geral”. Essa tradição tem sido, ao longo dos anos, constante alvo de estudos da crítica literária.

As primeiras manifestações romanescas sobre as ações do descobrimento na América são transposições do modelo canônico romântico do romance histórico clássico cultivado na Europa no início do século XIX e que aqui foram efetuadas por romancistas estadunidenses. Tais manifestações clássicas de romance histórico romântico em solo americano restringem-se, dentro das recriações romanescas do episódio do descobrimento, à porção norte, anglo-

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

saxônica, inserindo-se numa tradição que busca, à imitação do discurso histórico europeu, louvar as ações do idealizador do projeto e dos que o apoiaram para concretizá-lo.

Cultivar uma imagem heróica de Colombo e suas ações se instituiu como tradição na literatura norte-americana nos períodos anteriores às manifestações romanescas da Poética do Descobrimento. Segundo expõe Stavans (2001, p. 53), “around 1776 it was fashionable among poets and artists in the British colonies to perceive the admiral as an inaugurator of the patriotic experience, an indirect founding father of the Republic”. Tal visão, nos anos seguintes, ainda segundo as palavras de Stavans (2001, p. 53), só veio a ampliar-se, pois, “during the attempt to shape an independent collective identity in the British colonies; as an attractive historical figure, he became instrumental in the shaping on the national past. [...] They also saw him as a bridge, a link with the civilization of the Old World.” No século XIX, James Fenimore Cooper – inserido no movimento romântico e considerado o Scott americano – segue as tendências exaltadoras da lírica do século XVIII e coopera para que tais configurações laudatórias de Colombo se estendam à prosa do século XIX, ao produzir, em 1840, o seu romance *Mercedes of Castile, or the voyage to Cathay*.

Na literatura latino-americana desse período, tais exemplos submetidos aos parâmetros scottianos – dentro do contexto das narrativas da Poética do Descobrimento – são praticamente inexistentes. Grande é, contudo, a produção romanesca da temática colombiana no norte do continente americano. Inseridas no contexto do Romantismo, tais obras apresentam, conforme descreve Stavans (2001, p. 53-54), intenções bem claras herdadas ainda dos poetas norte-americanos do século XVIII, como Joel Barlow, Jeremy Belknap, Philip Freneau, entre outros, que exaltavam as ações do Almirante e viam na figura de Cristóvão Colombo “an originator of the United States [...], a precursor of modernity, a prophet, a man of invaluable talent”. Transferem-se tais atitudes impregnadas na lírica dos poetas mais expressivos do século XVIII ao romance histórico do século XIX e XX, nos Estados Unidos, para dentro dos padrões do Romantismo e do Realismo. A produção literária, nesses contextos, segundo Aínsa (1991, p. 82), é “una novela forjadora y legitimadora de nacionalidades, crónica fiel de la historia”.

Os parâmetros scottianos, imitados na Europa por grandes romancistas franceses, alemães, italianos, espanhóis, entre outros, não deixaram de ter na América o seu eminente representante no âmbito da temática do Descobrimento da América, no período áureo do

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

Romantismo. Nesse período, em que a literatura, especialmente o romance, tem uma função primordial para as nações emergentes no continente americano, voltar-se para o passado – especialmente para esse momento em que a Europa se expande pelas grandes navegações, levando Colombo a se deparar com o Novo Mundo – é bastante representativo. Assim, em 1840, publica-se nos Estados Unidos a mencionada obra de Cooper, *Mercedes of Castile, or the voyage to Cathay*, a qual dá seguimento à temática romanesca da chegada dos europeus na América, inaugurada pelo primeiro romance histórico hispano-americano *Xicoténcatl* (1826), de autor anônimo.

A obra de Cooper (1840) é um romance histórico que segue, em todas as linhas, os parâmetros tradicionais fixados por Walter Scott. Cooper elege como pano de fundo para as ações de seus heróis o período da consolidação do Estado Espanhol, apresentando personagens bem conhecidas, como Cristóvão Colombo e os Reis Católicos Fernando e Isabel, como marcos históricos e temporais. Em sua diegese inclui-se, pois, o passado histórico oficial do descobrimento da América e o processo de unificação dos reinos de Castela e Aragão para a formação do atual território da Espanha. Como heróis da trama novelesca, Fenimore Cooper cria, como de costume já nas obras de Scott, um triângulo amoroso, formado pelos jovens europeus Luis de Bobadilla e Mercedes de Valverde e pela exótica Ozema – uma nativa das terras americana. Sobre a configuração dessas personagens ficcionais no âmbito de uma narrativa híbrida de história e ficção, o autor comenta, no prefácio da obra: “Some may refer to history, with a view to prove that there never were such persons as our hero and heroine, and fancy that by establishing these facts they completely destroy the authenticity of the whole book” (Cooper, 1840, p. II). As palavras de Cooper mostram o quanto os autores de romances históricos dessa época estavam conscientes do processo de leitura a que suas obras eram submetidas e o empenho dos romancistas na busca da verossimilhança em suas criações literárias.

O narrador extradiegético do romance de Cooper relata, com sua visão onisciente, que, após conseguir o patrocínio dos reis espanhóis, Colombo parte para sua viagem em busca de uma nova rota pelo ocidente para chegar à China. Colombo leva consigo o jovem Luis de Bobadilla, que pretende provar ser um homem valoroso e merecedor da mão de Mercedes, uma nobre espanhola que acompanha a rainha Isabel em sua corte itinerante. O fato de Luis de Bobadilla haver levado a jovem nativa americana Ozema em seu regresso à Espanha quase

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

acaba com a possibilidade de sua união com Mercedes, pois todos pensam que ele havia esquecido seu amor pela nobre espanhola e tinha se apaixonado pela nativa das terras encontradas. O mal-entendido é esclarecido e, ao final da narrativa, Luis e Mercedes vencem todos os obstáculos e concretizam sua união.

As personagens Luis de Bobadilla e Mercedes de Valverde assumem o papel de protagonistas e heróis da diegese, enquanto Ozema contribui para a formação do triângulo amoroso e se torna motivo de discórdias entre os jovens amantes, embora, no final, todos os mal-entendidos sejam resolvidos e reine a felicidade geral. As ações dessas personagens são as que movem a narrativa, sempre contextualizada por episódios históricos bem conhecidos, enquanto Fernando de Aragão, Isabel de Castela e Cristóvão Colombo, além de outras figuras históricas presentes na ficção, servem para imprimir a necessária verossimilhança às ações dessas personagens. James Fenimore Cooper buscou criar uma imagem heróica de Cristóvão Colombo, demonstrando a determinação e a persistência do Almirante em realizar seu objetivo de cruzar o Oceano Atlântico à procura de uma nova rota para a China.

Quando, no final, todos os empecilhos para a felicidade plena dos amantes são removidos e Luis e Mercedes passeiam felizes pelas areias do porto de Palos, mudando o foco para a voz popular, o romance aponta a excelente reputação de Colombo. O casal de heróis ouve uma senhora que relata o engajamento de seu marido na segunda viagem de Colombo: “–‘You are to be envied neighbor, that he is in so good repute with so great a man’. – ‘How could he be otherwise, seeing that he was with him before, when few had courage to be his companions, and was ever faithful to his orders’” (Cooper, 1840, p. 537). O romance recobre, pois, apenas o período em que Colombo serve como modelo de persistência, recompensado com os mais altos elogios, favores, títulos e riquezas. Tal imagem, porém, como a história mesma revela, logo se dissipará da mente dos próprios espanhóis, os quais nunca o aceitaram como um nobre em sua sociedade preconceituosa e estratificada do período das grandes navegações.

Desse modo, celebra-se, na arte romanesca da Poética do Descobrimento do norte da América, o heroísmo de Cristóvão Colombo. Suas ações são, pois, vistas como exemplos do *self-made man* – imagem do cidadão ideal, que coopera com todos os seus esforços para a criação de uma nação soberana. Exemplares nesse sentido são, também, as obras *Columbus* (1875), de Rafael Sabatini, e *Columbia* (1892), de John R. Musick. A obra de Sabatini

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

apresenta as primeiras alterações feitas pelos romancistas nos parâmetros formais de Scott, ao transformar as ações das personagens históricas ficcionalizadas pelo romancista no centro mesmo da narrativa. Sabatini lança mão da estratégia da descrição para, desde a primeira página do seu romance, distinguir Colombo dentre os demais: “[...] the man was well above the common height, broad shouldered and long-limbed, fashioned in lines of great athletic vigour” (Sabatini, 1875, p. 7). O percurso da história de Colombo, nesta narrativa, inicia-se com sua chegada ao mosteiro de La Rábida, na Espanha, em 1487, onde, desde o primeiro contato com Frey Juan de Marchena, o marinheiro revela-se um predestinado: “– ‘How can your paternity assert that there is a Heaven and a Hell, never having seen them’? – ‘By faith and revelation’, was the grave answer. ‘Just so. And in my case, to faith and revelation I may add cosmography and mathematics’.” (Sabatini, 1875, p. 10). Essa jornada é, porém, marcada por uma série de tormentos e dificuldades que, uma vez vencidas, revelam a grandiosidade do caráter do herói, e o valor da recompensa pela sua firme determinação é revelado pelo narrador ao descrever a volta triunfante de Colombo de sua primeira viagem. A descrição da calorosa recepção dos Reis Católicos em público reconhecimento é a maior recompensa pelas ações louváveis do marinheiro, sendo esta a cena final descrita no romance.

Já o contexto no qual se publica a obra de John R. Musick, *Columbia* (1892), é o das comemorações do quarto centenário da viagem de Colombo. Na obra, o descobridor é apresentado sob matizes mais dignificantes ainda. Colombo é descrito na visão e voz do adolescente Hernando Estevan – que sonha algum dia cruzar o oceano para salvar seu pai, obrigado a fugir da Espanha por causa das intrigas de seu tio, cuja inveja levou-o a denunciar o irmão falsamente. No diálogo entre o menino e sua avó, a figura de Colombo ganha os contornos que a obra lhe atribui: “– ‘What is he like?’ – ‘Like a saint. Ah, good granddame, I never saw such a face, so full of kindness and love! His grey eyes and snow white hair and beard give him a saint-like look’” (Musick, 1892, p. 12).

Essa dimensão se torna ainda maior quando o já estimado estranho acaba salvando a vida do garoto numa corrida de touros. O narrador, contudo, previamente anuncia o enlace dessas duas vidas: “[...] his light grey eyes watched Hernando [...]. Did his prophetic soul read something in the bright lad, which told him that the destiny of the child and the man was henceforth to be closely linked?” (Musick, 1892, p. 19). Após Colombo ter salvo o garoto da morte, novas dimensões do herói são descritas pelos olhos gratos de quem ganha uma nova

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

vida: “Never had he heard tones more gentle, at the same time deep and firm, as if the speaker was one for kings and princes to obey [...]. Realizing that he was in the presence of a superior being, he became abashed and silent.” (Musick, 1892, p. 24-25). Assim, novamente, ao unirem-se as duas personagens numa relação de pai e filho, guiada por um sentimento superior, a modalidade do romance histórico norte-americano – seguidora dos parâmetros scottianos, cujo discurso se volta para a configuração de um herói ficcional e para a exaltação do homem visto como modelo histórico – é celebrada nesse ano especial da efeméride do quarto centenário.

Na obra de John R. Musick, ambas as personagens, o valente, corajoso e fiel Hernando Estevan – jovem órfão, cujo pai fora injustiçado primeiro pelo irmão e depois pelos mouros, por quem nutre um ódio ardente como bom cristão e nobre espanhol –, e Colombo – síntese de todas as virtudes humanas e divinas –, são configurados como exemplos de *self-made men*. Assim, em 1892, o intrépido marinheiro é festejado e glorificado na Europa e no norte da América, por um lado, como o homem que expandiu todas as possibilidades de realizações humanas e, por outro, como o precursor da modernidade, fundador da nação, ideal de homem que se constrói a partir das dificuldades, tornando-se um vencedor e merecedor de todas as glórias. Ainda no significativo ano de 1892, quarto centenário do descobrimento da América, destaca-se a obra *Columbus and Beatriz*, de Constance Goddard DuBois, a qual inaugura a escrita de autoria feminina no âmbito da temática do Descobrimento. A obra de DuBois (1892) lança-se ao desafio de revelar a importante participação de Beatriz Henríquez de Arana – companheira de Colombo em seus anos de peregrinação pela Espanha em busca de apoio a seu projeto e mãe de Fernando Colombo, o primeiro biógrafo do Almirante – nesse fato histórico cujos méritos são atribuídos, pela história tradicional, apenas ao Almirante e aos Reis Católicos que o financiaram.

Entre as obras clássicas da temática nos Estados Unidos está também o romance *The son of Dolores*, de Ida Mills Wilhelm, publicada pela primeira vez em 1945. Nesse romance, a identificação herói/modelo é tão clara que até mesmo as ações de um em relação ao outro se repetem. Na trama novelesca, ambientada primeiramente no período da Guerra de Granada, em 1492, Colombo heroicamente salva um soldado espanhol da morte por afogamento. Este soldado, Carlos, torna-se o herói do romance, encarnando todos os valores morais e religiosos cultivados na Espanha cristã dos Reis Católicos, que, junto a outros nobres da corte,

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

constituem, com suas ações registradas pelo discurso histórico, o pano de fundo da obra de Ida Mills Wilhelm. O herói jamais se esqueceu do dia em que um estranho lhe salvara a vida. Como protótipo de homem de coragem, aventureiro e audacioso, Carlos se engaja na primeira expedição de Colombo, sem saber que este era o estranho que lhe salvara a vida. Na longa travessia empreendida pelo marinheiro, porém, é-lhe dada a chance de fazer o mesmo por Colombo. Quando os marinheiros amotinados procuram matar o comandante da nau *Santa María*, Carlos é, desta vez, o herói que salva a vida de Colombo. Entrelaçam-se seus destinos, suas ações e, com certeza, a identificação do público leitor com ambas as personagens.

Este panorama exaltador de Colombo nas letras norte-americanas só é, em parte, alterado quando, na década de 80 do século XX, o auge da nova narrativa latino-americana passa a exercer certa influência sobre a produção de romances inseridos no contexto da Poética do Descobrimento, com obras de grande destaque traduzidas ao inglês. Tal influência dá-se, especialmente, pelo experimentalismo lingüístico e formal presente em obras consagradas como *El arpa y la sombra* (1979), do cubano Alejo Carpentier, *El mar de las lentejas* (1979), do também caribenho Antonio Benítez Rojo, *Los perros del paraíso* (1983), do argentino Abel Posse, e *Cristóbal Nonato* (1987), do mexicano Carlos Fuentes. Cristóvão Colombo, a partir dessas produções, passa a ser uma personagem histórica narrada por meio de recursos como a paródia e a carnavalização, procedimentos que ensejaram instigantes releituras ficcionais do passado e estas acabaram encontrando ecos em certos romancistas da porção anglo-saxônica do continente. Tal fato passou a gerar uma produção dialógica no âmbito dos romances norte-americanos da Poética do Descobrimento. Este diálogo entre a tradição e a renovação pode ser visto, conforme comenta Bakhtin (1990, p. 99), como “relações dialógicas [...], ou seja, elas podem ser percebidas como pontos de vistas sobre o mundo”, estabelecendo a dialética da apologia e da paródia no universo ficcional que recria a saga de Colombo na literatura norte-americana, com obras que, em linhas gerais, seguem, até a contemporaneidade, a tendência apologética das primeiras manifestações romanescas da temática, e obras como *The memoirs of Christopher Columbus* (1987), de Stephen Marlowe, nas quais prevalecem a paródia, a carnavalização e a metaficção na configuração de Cristóvão Colombo. Segundo os estudos de Seymour Menton (1993) sobre o novo romance histórico latino-americano, este romance de Marlowe pode ser considerado o mais experimentalista fora do contexto das produções latinas. Na opinião de Ilan Stavans (2001, p. 75), “*The*

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

memoirs of Christopher Columbus is a rambunctious, 569-page travesty, an offering of metafictional eccentricities set in seventeenth-century Spain but with the admiral speaking in a contemporary Brooklyn accent”. Já na opinião de Menton (1993, p. 64), o romance de Marlowe “es un delicioso tour de force lingüístico en que Colón se expresa en la jerga de los ochenta. De acuerdo con la irreverencia de esa época”. Este é um dos fatores, entre muitos, que torna a obra de Marlowe (1987) significativa para estabelecer um marco de ruptura na hegemonia da linha apologética da Poética do Descobrimento existente até então na produção romanesca dos países anglo-saxônicos da América e assinalar, deste modo, o início de um intenso diálogo entre discursos díspares sobre Colombo nas letras norte-americanas. Tais discursos projetam, no plurilingüismo romanesco, diferentes imagens do passado histórico. Imagens construídas a partir da “conjunção dialógica de duas linguagens e de duas perspectivas [que] permite que a intenção do autor se realize de tal forma que nós a percebemos nitidamente em cada momento da obra” (Bakhtin, 1990, p. 119).

No romance de Marlowe, o peculiar uso da linguagem – da qual o narrador-protagonista se vale para dar vazão às suas memórias e à sua total inadequação no contexto sócio-histórico marcado pelo espaço temporal do final do século XV e início do XVI, período no qual os eventos narrados se deram e no qual as personagens se expressam – é de total consciência da voz enunciativa do discurso. Nesse sentido, adiantando-se às críticas, o narrador registra, em um intenso diálogo anacrônico com os possíveis leitores e críticos de sua obra: “Sooner or later some well-meaning critic is bound to ask: – ‘Are you writing an autobiography, a historical novel, a romance, or what?’ ‘Can’t you at least stick to your own century’ [...]. – ‘My voyages of discovery didn’t exactly follow the rules. So why should my memoirs?’” (Marlowe, 1987, p. 378). A alta carga metafictional do romance, o emprego da paródia, da carnavalização, da intertextualidade, da polifonia, dos anacronismos exacerbados, entre outros recursos, permite afirmar que, a partir da experiência de Stephen Marlowe, vários romancistas anglo-saxônicos passaram a explorar a figura e os feitos de Colombo sob a linha paródica e desconstrucionista do novo romance histórico latino-americano, praticada intensamente pelos escritores hispano-americanos desde as primeiras manifestações romanescas da Poética do Descobrimento nesse universo literário, a partir da década de 70 do século XX, em especial.

A paródia, segundo defende Linda Hutcheon (1985, p. 13), é “uma das formas mais importantes da moderna auto-reflexividade” e constitui-se elemento fundamental na

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

elaboração dos romances que buscam desmistificar as imagens heróicas de Cristóvão Colombo, construídas, primeiramente, pelo discurso histórico hegemônico e, em seguida, reafirmadas por toda uma corrente apologética e laudatória do romance histórico na Europa, como na América.

No contexto mais atual, destacam-se manifestações romanescas da Poética do Descobrimento em uma corrente que denominamos Romance Histórico Contemporâneo de Mediação, já que estas são criações literárias que buscam aproveitar algumas das características mais tradicionais do subgênero – como a linearidade na construção da diegese e a busca pela verossimilhança –, juntamente com outras mais desconstrucionistas, típicas da nova narrativa latino-americana – como a paródia, a intertextualidade, o emprego de recursos metanarrativos, entre outros. Tais romances atuais buscam privilegiar a visão dos excluídos pelo discurso histórico oficial ao eleger um ponto de vista único, oriundo do universo marginalizado pelo discurso histórico oficial, sob o qual a história ganha novas perspectivas. Neste contexto, destaca-se, na produção romanesca anglo-saxônica da temática do descobrimento da América, a obra *The discoveries of Mrs. Christopher Columbus: his wife's version*, de Paula DiPerna (1994). Nesta obra, a voz enunciativa do discurso é a de Felipa Moniz Perestrello – a esposa portuguesa de Colombo que, na ficção, acompanha o marido na aventura do descobrimento e escreve, a modo de paródia, um “diário de bordo” no qual relata as suas impressões sobre o grande feito de seu marido. Após a década de 80 do século XX, a Poética do Descobrimento passou a ser área explorada por uma série de grupos minoritários dentro da produção romanesca americana anglo-saxônica. Assim, temos romances como o de Paula DiPerna (1994), que dá seguimento à produção de autoria feminina da temática do descobrimento, além de obras como *The heirs of Columbus* (1991), de Gerald Vizenor, e *The Aztec Chronicles: the true History of Christopher Columbus as narrated by Quilaztli of Texcoco* (1995), de Joseph P. Sánchez, que trazem à tona as vozes dos nativos e mestiços, revelando as suas visões dessacralizadoras do Almirante, alinhando-se, em seus discursos, com as intenções paródicas da literatura hispano-americana desmitificadora das imagens de Colombo.

A literatura hispano-americana, ao contrário da norte-americana, passou a explorar a temática do Descobrimento em obras romanescas, com pouquíssimas exceções, apenas por volta da década de 70 do século XX, já no contexto do chamado novo romance histórico

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

latino-americano. Cristóvão Colombo, a partir de então, passa a ser uma personagem histórica narrada por meio de recursos como a paródia e a carnavalização, procedimentos que ensejaram instigantes releituras ficcionais do passado. O fato a destacar é que esta modalidade de novo romance histórico, instaurada por romancistas hispano-americanos, acabou influenciando as produções da temática do Descobrimento em todo o nosso continente, levando determinados romancistas norte-americanos a se alinharem, em suas obras voltadas à recriação da saga de Colombo, com os logros estéticos da literatura hispano-americana. Como consequência desse processo, temos, na literatura norte-americana contemporânea, um conjunto de obras que revela a presença de uma corrente apologética – que segue ainda padrões do romance histórico tradicional scottiano – e outra corrente paródica – resultado da influência do novo romance histórico latino-americano das últimas décadas do século XX – em relação às narrativas romanescas do âmbito da Poética do Descobrimento. Este conjunto, no qual dialogam a tradição e a renovação, a exaltação e a paródia, revela o intenso diálogo entre discursos opostos existentes no universo literário anglo-saxônico que recria a saga de Colombo. Uma prática que instaura leituras dialéticas do passado pela ficção.

Referências:

- ANÓNIMO. *Xicoténcatl*. Trad. Guillermo Castillo-Feliú. Austin: University of Texas Press, 1999.
- AÍNSA, F. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, México, v. 240, p. 82-85, 1991.
- BENÍTEZ ROJO, A. *El mar de las lentejas*. Barcelona: Plaza & Janés, 1984.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética* (a teoria do romance). Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1990.
- COOPER, J. F. *Mercedes of Castile, or the voyage to Cathay*. New Cork; London: The Co-operative Publication Society, 1840.
- DiPERNA, P. *The discoveries of Mrs. Christopher Columbus: his wife's version*. New York: The Permanent Press, 1994.
- FUENTES, C. *Cristóbal Nonato*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1987.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- MARLOWE, S. *The memoirs of Christopher Columbus*. London: Jonathan Cape, 1987.
- MENTON, S. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FLECK, G. F. *A poética do descobrimento uma trajetória na América Anglo-Saxônica* pp. 53-64

MILTON, H. C. *As histórias da história. Retratos literários de Cristóvão Colombo*. 1992. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1992.

MUSICK, J. R. *Columbia: a story of the discovery of America*. New York: Funk & Wagnalls Company, 1892.

POSSE, A. *Los perros del paraíso*. 3. ed. Barcelona: Argos Vergara, 1983.

SABATINI, R. *Columbus*. London; New York; Melbourne: Hutchinson & CO, 1875.

SÁNCHEZ, J. P. *The Aztec chronicles: the true history of Christopher Columbus as narrated by Quilaztli of Texcoco*. Berkely; California: TQS Publications, 1995.

STAVANS, I. *Imagining Columbus: the literary voyage*. New York: Palgrave, 2001.

VIZENOR, G. *The heirs of Columbus*. Middletown: Wesleyan University Press, 1991.

WILHELM, I. M. *The son of Dolores*. New York: House of Field-Doubleday, 1945.

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

THE CONSTRUCTION OF NATIONAL IDENTITIES IN SAID, ANDERSON, AND MORRISON: A COMPARATIVE STUDY

Marina Barbosa de Almeida *

RESUMO: Este trabalho é um breve estudo comparativo a respeito da construção cultural de identidades nacionais. Partindo da metodologia proposta por Edward Said em *Orientalism*, Benedict Anderson e Toni Morrison abordam a fabricação da identidade nacional a partir da produção do conhecimento, dos usos da linguagem e da produção literária. Morrison discute a ausência da presença negra no cânone literário americano e na formação da Americanidade. Anderson define o surgimento do ideal de nação como resultado do mercado capitalista e dos avanços tecnológicos editoriais. Ambos os argumentos entendem nação como uma fabricação cultural - que passa inevitavelmente pela linguagem -, mas por caminhos que se encontram e se separam na proposta metodológica de Said.

Palavras-chave: produção literária, identidade cultural, nação

ABSTRACT This is a brief comparative study on the cultural construction of national identities. Inspired in Edward Said's methodology in *Orientalism*, Benedict Anderson and Toni Morrison address the construction of a national identity in the production of knowledge, the uses of language and the literary production. Morrison discusses the absence of the Africanist presence in the American canon and in the formation of *Americanness*. Anderson draws the rise of the nation as an ideal from the interaction between capitalism and the development of printing-press technology. Both arguments understand nation as a cultural fabrication - which inevitably relies on language and its uses -, nonetheless, these arguments meet and divert in the method proposed by Said.

Key-words: literary production, cultural identity, nation

The earth seemed unearthly. We are accustomed to look upon the shackled form of a conquered monster, but there - there you could look at a thing monstrous and free. It was unearthly and the men were... No they were not inhuman. Well, you know that was the worst of it - this suspicion of their not being inhuman. It would come slowly to one. They howled and leaped and spun and made horrid faces, but what thrilled you was just the thought of their humanity - like yours - the thought of your remote kinship with this wild and passionate uproar. Ugly. Yes, it was ugly enough, but if you were man enough you would admit to yourself that there was in you just the faintest trace of a response to the terrible frankness of that noise, a dim

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

suspicion of there being a meaning in it which you – you so remote from the night of first ages – could comprehend. And why not? The mind of man is capable of anything – because everything is in it, all the past as well as all the future. (Conrad, 2006: 36)

The extract above is from Joseph Conrad's *Heart of Darkness* (1899). It is one of the narrators and the captain of the steamship, Marlow, describing their journey up the river toward the Inner Station, allowing for his first impressions of the native villages along the shore. In the passage Marlow's imagination is confronted with his visual perceptions, and he seems to admit the limits of his assumptions and actual perception about how those men were. A European man used to images of conquered creatures now is confronted with the reality of men who were not inhuman. The thought of a "remote kinship" with once believed monsters is frightening – in his words, "the worst of it".

The Norton Critical Edition of *Heart of Darkness* opens the series of critical texts with an introduction that begins by addressing the text as "indisputably a *classic text*" (Armstrong, 2006: ix, ênfase do autor). The discussion on the positive and negative aspects of the quality of being a classic text of fiction interests me, as well as the passage quoted above, for both are elements discussed in this paper. On the one hand, the power of classic texts in the production of cultural identities; on the other, the practice of racial alterity, the **othering** of communities, civilizations, and countries as a strategy for the construction of cultural and national identities. In this paper I compare and contrast three critical texts on the cultural construction of identities: Edward Said's "From the Introduction to *Orientalism*" (1978); Benedict Anderson's "The Origins of the National Consciousness" (1983); and Toni Morrison's "From *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*" (1992) ¹. In the three texts we note a similar approach to culture as the place of changes in a society along with history and economy. All texts bring literature and the production of literature as important objects of study if we want to understand a society's mind, a culture's imaginary, and historical changes. The importance given to the production of knowledge in a given culture is emphasized as a phenomenon (Said) which cannot be overlooked in the humanities. Moreover, language and

¹ The texts used in this paper are the editions printed in RICHTER, David H. (ed.) *The Critical Tradition*. Boston: Bedford/ St.Martin's, 2007.

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

the uses men make of their language – being the production of art, of knowledge, of communication – is brought up to a central role in cultural life. As Toni Morrison argues, the access to the imaginative, to the creative minds of a period and place is achieved through the narratives and texts written at the time. Benedict Anderson's thesis identifies the publication and republication - then and until today - of certain texts and literary narratives as an important fact. The economic factor – printing press capitalism – plays its major role combined to the production of literature and of knowledge – this knowledge being explicitly produced as knowledge, as science, or being indirectly passed and produced through literary texts.

According to Said in the introduction to his book *Orientalism*, institutional and cultural disciplines served as means through which Europeans (and later Americans) constructed an idealized notion of the Orient. Through the **orientalization** of the East, hierarchies and borders were established between the East and the West: constructing a cultural identity for the Occident against the Orient. For Said, **Orientalism** is an abstraction, a way of thinking about the Orient which has helped to subordinate it through misconceptions and assumptions produced about it, establishing who and what was considered Other. In spite of Said's intention to point the illusory and creative element behind the production of knowledge about the Orient, he does not intend to construct another concept about the Orient, nor about the Occident. On the contrary, his intention is to question and place himself against totalitarian and essentializing thought.

In the chapter “The Origins of National Consciousness” of *Imagined Communities*, Benedict Anderson (1991) proposes that culture along with history “set the stage for the modern nation”. One of the key arguments in the book is the understanding of nations as **imagined communities**: it is imagined because of the impossibility – even in the smallest nation – of an individual to know all the members of the nation. A nation is a utopian community. According to Anderson's argument, before that modern ideological concept, there was the establishment of a common language, a national language, which was the print-language. The interaction among human linguistic diversity, capitalism, and printing technology was crucial in the sense of establishing an imaginable community. For Anderson,

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

this interaction was casual and unselfconscious, and the fixing of print-languages was the basis for the idea of national consciousness. At first, a community of speakers of the same language was united as readers of that language. This unification of an imagined community of fellow-readers, in the long run, gave a people's image of antiquity. At last, the print-language became a language-of-power different from the old administrative vernacular, once certain dialects came to be "closer" to the final form of the print-language. In their origin, the fixing of print-languages (and the differentiation of status) were a fortuitous process resulting from the interaction of capitalism, technology and linguistic diversity. However, once they were fixed, in the history of nationalism, they were imitated, manipulated and exploited in a "Machiavellian spirit" – it certainly became a field of power.

In the extract from *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination* examined here Toni Morrison begins by pointing to the vulnerability, in her opinion, of a collection of traditional assumptions, accepted by historians and literary critics, circulated as "knowledge" of what the American traditional literature and canon are. This "knowledge" ignores the presence of the first Africans, and later of the African-Americans, in the construction of the national literature. The main assumption establishes **Americanness** as a way of being and a sentiment that would have molded the characteristics of the national literature – and this would not have been directly informed or influenced by the Africanist presence in the American culture and society. Morrison searches for the social and historical origin of **Americanness** in young America. She asks questions about the reasons why the first immigrants – the pilgrims – flew to the New World; why they abandoned their lives with the desire to start a new one; and, most importantly, what they left behind as opposed to what promises they dreamed of in the New World. According to Morrison, it was the escape from poverty, oppression, social ostracism, to name a few, and the search for richness, power, and community that shaped the imaginary of those first Americans.

One could move from discipline and punishment to disciplining and punishing; from being

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

socially ostracized to becoming an arbiter of social rank. [...] The body of literature produced by the young nation is one place it inscribed these fears, forces, and hopes.(Morrison, 2007: 1794)

Following this argument, racialism and the idea of the hierarchy of race found in slavery the ideal counterpart for the concept of freedom. Specifically in the American context, the construction of blackness and enslavement as the not-free, but also the Other, turned out to be ideal for the imaginary². Africanism, thus, was the result of collective needs to alleviate internal fears and to rationalize the exploitation of other human beings.

Edward Said's methodology in the introduction to *Orientalism* could be thought of as guiding framework to both Anderson's and Morrison's works. The idea of Orientalism as a system of knowledge about the Orient can be best understood by two key concepts in Said's text: the Gramscian concept of **hegemony** and the concept of **authority**.

Gramsci has made the useful analytic distinction between civil and political society in which the former is made up of voluntary (or at least rational and noncoercive) affiliations like schools, families, and unions, the latter of state institutions (the army, the police, the central bureaucracy) whose role in the polity is direct domination. Culture, of course, is to be found operating within civil society, where the influence of ideas, of institutions, and of other persons works not through domination but by what Gramsci calls consent. In any society not totalitarian, then, certain cultural forms predominate over others, just as certain ideas are more influential than others; the form of this cultural leadership is what Gramsci has identified as *hegemony*, an indispensable concept for any understanding of cultural life in the industrial West. It is hegemony, or rather the result of cultural hegemony at work, that gives Orientalism the durability and the strength I have been speaking about so far. (Said, 2007: 1803)

Two characteristics of the concept of hegemony are important when we discuss Anderson's and Morrison's texts: 1) the predomination of certain cultural forms; and 2) the influential quality of certain ideas. In "The Origins of the National Consciousness" Anderson

² Morrison points out the European Africanism with its counterpart in colonial literature.

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

values the unconscious and accidental aspect of fixing a language as a community's print-language, at first, and later this print-language's transformation into a country's national language. For Anderson, the predomination of a certain dialect as closer to the printing form is, at first, accidental; only later it will become a language-of-power. Differing from Anderson's point of view of causality, Toni Morrison would contend that the predomination of cultural forms and influential ideas is nothing but deliberately controlled by certain institutions and people. The development of racist ideas into what one can call common-sense knowledge is a clear example of cultural hegemony at place in American society. Morrison sees cultural hegemony as part of an intricate system of economic, historical and cultural elements happening at once in a society. The theoretical basis of racialism and a hierarchy of races was elaborated at the same time slaveholders and plantation owners needed a justification for bringing their workforce from Africa.

My point is to say that we can better understand the persistence and the durability of saturating hegemonic systems like culture when we realize that their internal constraints upon writers and thinkers were *productive*, not unilaterally inhibiting. It is this idea that Gramsci, certainly, and Foucault and Raymond Williams in their very different ways have been trying to illustrate. (Said, 2007: 1807)

Morrison would agree with Said's highlighting of the productive quality of hegemonic systems upon artistic creation, for she believes that a writer's imagination and creativity is influenced by the writer's time and place, by a sort of collective unconscious of a certain society. The construction of the white man's identity – what would become the American identity – was elaborated through a discourse based on racial difference. As the author puts it:

National literature, like writers, get along as best they can and with what they can. Yet they do seem to end up describing and inscribing what is really on the national mind. For the most part, literature of the United States has taken as its concern the architecture of a *new white man*. (Morrison, 2007: 1792)

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

I pointed out that cultural identities are formed and informed by a nation's literature. What seemed to be on the "mind" of the literature of the United States was the self-conscious but highly problematic construction of the American as a new white man. (Morrison, 2007: 1795)

One recurrent argument in the works here is the belief that a national literature ends up "describing and inscribing what is on the national mind". Toni Morrison pointed that the Africanist persona helps provide the American literature's distinguishing characteristics. Edward Said drew from Flaubert's representation of the Oriental woman a point of departure for the repeated representation of the Orient by western writers. Benedict Anderson sees the community of fellow-readers of same books as the origin of a feeling of unification – and here one can assume the consequences of the dissemination of information and knowledge through the printing press. In the chapter "Patriotism and Racism" of *Imagined Communities*, Anderson develops further his argument on the process in which a nation came to be imagined – and later modelled, adapted and transformed. He discusses how poetry, prose fiction, music, and plastic arts – "the cultural products of nationalism" – inspired patriotic love.

What the eye is to the lover - that particular, ordinary eye he or she is born with – language – whatever language history has made his or her mother-tongue – is to the patriot. Through that language, encountered at mother's knee and parted with only at the grave, pasts are restored, fellowships are imagined, and futures dreamed. (Anderson, 1991: 154)

Anderson highlights here the importance of language as the means through which an individual calls himself/herself a citizen, a patriot. It is through language – in Said's words, through discourse – that past and future meet in the present. A sense of belonging, of fellowships, and union is produced by the narration of a common past, and the wishing for and dreaming of a better future for everyone. Artistic expression can be an effective means in which historical narratives are created. The three authors studied here understand the importance given to literary narratives in the formation of identities: how cultural identities

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

are formed and informed by a national literature. Said's concept of **othering** - by representing an image of the other you can possess it and from that construct yourself -, helps define the interdependence of polar opposites in the definition of identities. For Morrison, the quintessential American identity was elaborated by comparison and contrast with black savagery and rawness, for example, stating freedom versus bondage. Additionally, once **American** means **white**, whoever was left outside that category was left struggling with hyphenated identities. At last, for Anderson, as it has been mentioned before, the unification of people and the construction of a feeling of union was done through the establishment of a print-language. In this way, the definition of one's identity departs from one's mother-tongue. Another important aspect present in all three texts is the construction of a system of ideas that have lasted for a long time and could be said to remain as powerful. Said brings to the surface the institutional power of academic disciplines and the authority of researches and intellectuals in the fabrication and production of Orientalism as a system of knowledge. On this Said uses the example of Flaubert's affair with an Egyptian courtesan as an experience which influenced the writer's depiction of - consequently a model of - the Oriental woman; a woman who "never spoke of herself, she never represented her emotions, presence, or history. *He* spoke for and represented her"(Said, 2007: 1802, ênfase do autor). For Said, Flaubert's position as white male European, considered a wealthy man, was a historical fact that allowed him to have a relationship with her during his trip, and to speak **for** her and **of** her to his readers - to convey what was Oriental about her. As Said concludes: "I myself believe that Orientalism is more particularly valuable as a sign of European-Atlantic power over the Orient than it is a veridic discourse about the Orient." (:1802)

Said does not propose to erase the history, the tradition of thought, imagery and vocabulary behind the idea of the Orient - nor its opposite, the Occident. Instead, he calls for a reflection on the persistence of this tradition. Ideas that remain unchanged over the longest period are more than a mere collection of lies. Furthermore, it is wrong to assume that the Orient was essentially an idea with no corresponding reality. What happened is that the Orient could be made Oriental: it was **orientalized**.

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

A similar process – the **orientalization** of the Orient – happened to Africans and African-Americans in America: the black population could be submitted to racialism. Toni Morrison uses the term Africanism, like Said uses Orientalism, as a term that describe a discourse about the African continent, population and descendants.

[Africanism is] a term for the denotative and connotative blackness African peoples have come to signify, as well as the entire range of views, assumptions, readings, and misreadings that characterize these peoples in Eurocentric eyes. [...] Africanism has become, in the Eurocentric tradition favored by American education, both a way of talking about and a way of policing matters of class, sexual license and repression, the formation and exercise of power, ethics, and accountability. (Morrison, 2007: 1792)

Following the discussion above, the power of racialism as a system of ideas about the morality and worthiness of races cannot be dismissed. Using the advances of science and technology in biology and genetics to reveal the construction and reconstruction of race as both an intellectual device and a social reality has not helped end racism. Ignoring it or deliberately deciding to avoid the subject do not erase its existence either. Instead, one should focus on its strength over centuries and how it has been passed and taught in books, schools, universities, proliferating in the American culture through ordinary statements and common-sense. Morrison argues that the “meaning” of the color black had inherited a long history that goes back to the eighteenth century. The “meaning” of the color of the slaves had been named and defined at the same time natural history and the inalienable rights of man, i.e. human freedom, were also being investigated. Morrison’s focus is on the social and political nature of knowledge, and here we can call Said’s thesis on the scientific and academic construction of a system of knowledge that ends up becoming deeply ingrained in a society’s imaginary. In Morrison words: “Knowledge, however mundane and utilitarian, creates linguistic images and cultural practices” (Morrison, 2007: 1798).

Following the issue of cultural hegemony Said addresses the importance of relations of power in the construction of a discourse. A discourse is a site for **authority**. Said proposes

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

a methodological device for the study of **authority** departing from the assumption that within Western culture, German, Anglo-French and American **Orientalism** had in common a kind of authority over the Orient. This authority has given Europeans a powerful position in relation to the Orient.

In a quite constant way, Orientalism depends for its strategy on this flexible *positional* superiority, which puts the Westerner in a whole series of possible relationships with the Orient without ever losing him the relative upper hand. (Said, 2007, 1803)

Said argues that the **positional** superiority of Europeans was a result of the fact the European was or could be or could think about the Orient with little resistance on the Orient's part. Although Morrison's argument goes on similar lines of being possessed and unable to express oneself, there is a difference when it comes to contrasting the **positional** superiority of white literature versus black literature in the American canon. As Morrison demonstrates, black characters' voice and persona were silenced in the establishment and study of the canon; a master narrative that spoke **for** and **of** the black population was created (2007: 1798). However, a black literature was written and consistently gave voice to black characters and their reality. What we could argue here, in the light of Said's argument, is that resistance on the black literature's part was ignored or silenced by literary criticism and theory.

However, as Morrison affirms, the contemplation of this black presence must be central in any literary study and not left to the margins of literary imagination. For the novelist, the celebrated themes of American literature:

[...] individualism, masculinity, the conflict between social engagement and historical isolation, an acute and ambiguous moral problematic, the juxtapositions of innocence with figures representing death and hell – all these were, in fact, answers to the black presence. A real or fabricated black presence has been crucial to the writers' feeling of *Americanness*. (Morrison, 2007: 1791 – 1792, ênfase da autora)

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

One of the reasons pointed by Morrison for this absence in the literary discourse is the thought that addresses racialism asymmetrically: it deals with the consequences of racialism on the victims. Morrison asks for a complementary deep examination of the effect of racialism on the subjects that perpetuate it.

It seems to me both poignant and striking how the effect of racialism on the subject has been avoided and left unanalyzed. The scholarship that looks into the mind, the imagination, and the behavior of slaves is valuable; equally so is a serious intellectual examination of what racial ideology did and does to the mind, the imagination, the behavior of the master. (1792)

In the same path of Said, Morrison inquires about the interdependence of subjects and objects, of slaves and masters, of victims and those who perpetuate racism. Morrison recognizes the political importance of efforts and studies on the horrific effects of racialism and racism on the victims. However, she also asks for an acute analysis and serious study of the effects of racialism and racism on those who perpetuate it. After all, and here Said's methodology is important, the effect of racialism and racism on the construction of blackness (and the omission of the Africanist presence) is inseparable from the effect on the construction of whiteness (and its establishment as the core of Americanness). The same way that Said proposed a study of Orientalism from the effects of the East on the West – the presence of Orientalism in the construction of the Occident – Morrison is arguing for a study of the presence of Africanism (of blackness) in the American literary canon that ignored its contribution and presence. For Morrison, even when there is omission and silence, the black presence is implicitly there.

The constructions of **we** and **they**, as pointed by Stuart Hall, can only be understood by addressing both sides of the relationship. One can only understand the Occident in relation to the Orient; in the same way, one can only grasp the significance of whiteness in the American literary imagination in relation to the downplayed significance of blackness. In Hall's words: "It is only through the relation to the Other, the relation to what it is not, to precisely what it lacks, to what has been called its *constitutive outside* that the 'positive'

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

meaning of any term—and thus its identity—can be constructed” (Hall, 1996: 04, ênfase do autor).

The creation and recreation of images of racial origins supplied the basis for racist essentialisms. Images of origin and antiquity, as Anderson has pointed, are on the basis of the construction of the nation. National identities are based on essentialist constructions, whether homogeneous or heterogeneous, because racialist views always recreate images of racial origins, which supply the basis for essentialisms. Viewing the nation as a discursive process opens up the possibility of seeing the processes by which “imagined communities” are given essentialist identities. Along the lines of Said’s approach to the study of culture, first a discourse is created, then conquest and subjugation are **authorized** to take place. However, Said did not propose an evaluation and recreation of the ideas and knowledge about the Orient and the Occident, which is also what Morrison proposes when she asks for an examination on the consequences and effects of slavery on the subjects. Viewing discursive processes in their complexity is understanding the interdependence between the subject and what is constituted as its Other.

Marlow’s description of their entrance into the river belongs to a discourse filled with practices of racial alterity. Practices that seem to display both a distance and fear of aliens, those others, and a concern with relatedness, the strange sensation of some sort of kinship. The opposing views and sensations are an example of a deeply ingrained discourse that, even when challenging, it seems to sustain the master narrative.

Referências:

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/ New York: Verso, 1991, p. 141 – 154.

_____. “The Origins of National Consciousness.” In: David H. Richter (ed.) *The Critical Tradition*. Boston: Bedford/ St.Martin’s, 2007, p. 1814 – 1820.

ARMSTRONG, Paul B. “Introduction” In: Joseph Conrad. *Heart of darkness: an authoritative text, backgrounds and contexts, criticism*. Edited by Paul B. Armstrong, 4th edition – A Norton Critical Edition. New York: W.W. Norton & Company, 2006, p. ix – xix.

ALMEIDA, M. B. *The construction of national identities in Said, Anderson, and Morrison: a comparative study*. pp. 65-77

CONRAD, Joseph. *Heart of darkness: an authoritative text, backgrounds and contexts, criticism*. Edited by Paul B. Armstrong, 4th edition – A Norton Critical Edition. New York: W.W. Norton & Company, 2006.

HALL, Stuart. “Introduction: Who needs ‘Identity?’” In: Stuart Hall and Paul du Gay (ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications, 1996, p. 01-17.

MORRISON, Toni. “From *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*” In: David H. Richter (ed.) *The Critical Tradition*. Boston: Bedford/ St.Martin’s, 2007, p.1791 – 1800.

SAID, Edward. “From the Introduction to *Orientalism*” In: David H. Richter (ed.) *The Critical Tradition*. Boston: Bedford/ St.Martin’s, 2007, p. 1801 - 1814.

EDWARD SAID LEITOR DE MILTON: *PARADISE LOST* ENCONTRA A CENA

Luiz Fernando Ferreira Sá*

RESUMO: Em *Paradise Lost* de John Milton, épico e império se encontram dissociados. Contrário a muitas leituras tradicionais, essa escrita da renascença inglesa intersecta o pensamento pós-colonial de várias maneiras. Ao usar o circuito pós-colonial de teoria e prática textual de Edward Said, este artigo desenvolve uma des-leitura contrapontista desse texto de Milton: *Paradise Lost* poderá finalmente libertar-se de seu conteúdo colonial e liberar seu conteúdo pós-colonial.

Palavras-chave: Edward Said, pós-colonialismo, John Milton.

ABSTRACT: In John Milton's *Paradise Lost* epic and empire are dissociated. Contrary to many misreadings, this all-important writing of the English Renaissance intersects postcolonial thinking in a number of ways. By using Edward Said's circuit of postcolonial theory and practice, this article enacts a counterpointal (mis)reading of Milton's text: *Paradise Lost* may at last free it its (post)colonial (dis)content.

Key-words: Edward Said, postcolonialism, John Milton.

“Say first, for Heaven hides nothing from thy view,
[...] say first what cause
[...] and transgress his will” (1.27-31)¹

Farei aqui um breve esboço do pensamento do crítico e teórico Edward Said ligando-o de forma direta à tese de que *Paradise Lost* é um poema épico “antiimperialista” e se inscreve, inicialmente de forma sutil, e mais detalhadamente de forma fundamental, nos registros teóricos do momento pós-colonial. Vale lembrar que a teoria nesse momento

* Professor Adjunto de Literaturas de Expressão Inglesa – FALE - UFMG

¹ Todas as referências a *Paradise Lost* de John Milton virão no texto entre parêntesis com número do livro seguido de ponto e número de linhas.

pós-colonial a que me refiro tomou forma através da afiliação crítica de teóricos como Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha ao pensamento francês, notadamente de Jacques Derrida, Michel Foucault e Jacques Lacan. A perspectiva pós-colonial resultante de tal encontro visa a acessar o problema de como negociar solidariedades e alianças entre diversas formações pós-coloniais, entre tais formações pós-coloniais e suas respectivas metrópoles e entre as questões sociais e de interesse político suscitadas por tais formações e as práticas críticas por elas geradas.

Em *Beginnings: Intention and Method* (1985), Edward Said medita sobre os três pontos que ele vê como básicos para uma “leitura” bem-informada: inícios ou origens, intenção e método. Temos que o início ou origem é um momento de tomada de consciência ou uma descontinuidade, que a intenção é acessória ou conseqüente, pois provém dessa tomada de consciência ou não, e que o método é uma disciplina crítica exercida sobre o produto e o processo desse ponto descontínuo da experiência. Se inícios e origens carregam consigo tamanha responsabilidade, como entender que a literatura é sobrecarregada de origens e inícios, apesar da tirania do início *in medias res*, que pretende ser um outro no lugar do início? Said classifica esses começos de “hysterically deliberate” e “solemn-dedicated, the impressive and noble” (1985: 43, 44). Para ele, a segunda categoria inclui *Paradise Lost*: o que inicialmente seria o começo se torna, ou se tornou, a escrita em si. Ou seja, o poema épico pretende começar pelo início, mas esse início é o próprio gênero épico, sua escrita e f(r)atura.

Nada mais lógico do que ver *Paradise Lost* como um poema de origem, pois ele tem como princípio e argumento “Of MAN’S first disobedience, and the fruit/ Of that forbidden tree” (1.1,2). Mas, o que era para ser um início, ou seja, a partir da desobediência original narrar a perda do Éden e como “one greater Man/ Restore[s] us” (1.4,5), também é o meio e o fim já que o poema, de acordo com Said, situa-se como “ways of delimiting, defining, and circumscribing human freedom” (1985: 44). De novo, o início é inaugurado numa descontinuidade: delimita e fala de um possível início e de um possível fim (desobediência

e restauração), define e fala do fim (liberdade humana), e circunscreve e fala de um outro início espacial e geográfico e de um outro fim, também espacial e geográfico (liberdade num desvio extraterritorial, ou seja, liberdade do corpo pós-colonial). O que se abre com a queda dos anjos luciferinos, se abre também para imagens “of creatures in a free state—that is, unconstrained, wandering, extraterritorial” (1985: 44). Um poema épico que pretende narrar a desobediência original do ser humano começa, *in medias res*, com a desobediência de um outro (anterior a Adão), Satã:

Here at least/ We shall be free; the Almighty hath not built/ Here for his envy, will not drive us hence:/ Here we may reign secure, and in my choice/ To reign is worth ambition, though in Hell:/ Better to reign in Hell than serve in Heaven” (1.258-263).

Radical, o poema de Milton imagina a vida humana como tendo um início e tal início nem está nela mesma: tal início se liga forçosamente a situações de conflito anteriores (uma desobediência angelical).

O início de *Paradise Lost* é investido de significação, pois é Satã que é a origem de “MAN’S first disobedience” e é também uma “*arché* in response to which the continuities of human history and destiny are arranged” (Said 1985: 46). De uma maneira complicada, o poema de Milton tenta narrar, através de seu início, a origem histórica do ser humano depois que o paraíso foi perdido. Talvez esteja exatamente aí o motivo pelo qual William Blake, crítico e ilustrador do paraíso de Milton, decidiu que o autor estava do lado de Satã. Lúcifer tem seu início se afastando de Deus por sua própria vontade mesmo antes do início do poema. Os inícios de *Paradise Lost* são tão irredutíveis que eles se reportam a inícios temporal ou geograficamente anteriores a eles mesmos e, como mostrarei mais adiante, se repetem numa descontinuidade que pertence às origens. Tal estado de coisas levou Said a concluir que “Milton sees his text aspiring to the place of inauguration, as if to protest the usurpation of the beginning place by an antecedent text, a *codex unicus*” (1985: 213). É essa intenção ou aspiração a um código único ou universal que Milton perfaz como autor de *Paradise Lost* e que o texto desfaz na sua repetição de origens e inícios, no seu início

literalmente irredutível – pois se inicia numa impossibilidade de início –, e na textualidade de desconstrução de continuidades históricas (um início e um fim que se ligam a outro início e a outro fim e assim por diante). A partir dessas constatações concluo temporariamente que *Paradise Lost* se inscreve de forma importante nos registros teóricos do momento pós-colonial.

Said continua em *Beginnings* a discutir *Paradise Lost* em termos da ausência de uma Verdade absoluta e plena, como que uma comemoração de tal ausência, e também em termos da representação da perda no sentido mais literal possível:

To read *Paradise Lost* is to be convinced, in Ruskin's phrase, of the idea of power: by its sheer duration and presence, and by its capacity for making sense despite the absence at its center, Milton's verse seems to have overpowered the void within his epic. [...] Outside the monotonous sequence of analogies, we presume, is a primeval Origin, but that, like Paradise, is lost forever. Language is one of the actions that succeeds the lost Origin: language *begins* after the Fall. Human discourse, like *Paradise Lost*, lives with the memory of origins long since violently cut off from it: having begun, discourse can never recover its origins in the unity and unspoken Word of God's Being. This, we know, is the human paradigm incarnated in *Paradise Lost* (1985: 280).

Nesse longo trecho, tenho do autor de *Beginnings* vários pontos para começar a pensar *Paradise Lost* numa visão pós-estruturalista e por sua vez, começar a pensá-lo como um texto que pode ser inscrito numa visão pós-colonial. Através de deslocamentos de inícios e origens e disjunções internas o texto de Milton desconstrói o centro; o que é desconstruído no centro é a idéia de poder, do poder que o texto teria de comunicar uma verdade absoluta e quase dogmática. Porém, a idéia de poder ainda assim se encontra no texto, mas desta vez numa duração e presença fragmentárias. Essa fragmentação textual de poder se encontra na disjunção entre palavras e realidade e também no momento que as palavras se tornam analogias delas mesmas. Fora desse *continuum* de analogias eu poderia

pensar, caso fosse um leitor ingênuo, que encontraria uma Origem Primeira, mas essa, como o paraíso, foi perdida há muito. O que nos é apresentado no texto do paraíso de Milton é linguagem, discurso, que tenta dar conta da memória de ter há muito e violentamente perdido as origens, os inícios. Ao libertar linguagem e discurso, proponho, com a ajuda de Said, que o paraíso de Milton, esse texto desconcertante da Renascença Inglesa, descobre o regresso infinito de verdades permanentemente fugidias e escondidas atrás de palavras; desloca a ontologia do Ser em direção à ontologia do nada, do espaço vazio e, no entanto, altamente ocupado; e desconstrói o centro nesse processo de deslocamento.

Tão grave injunção deveria necessariamente acordar uma leitura crítica de *Paradise Lost* para os inícios, intenções e métodos propostos por Edward Said em *Beginnings* e em outros pontos de sua obra. Continuo com esta consideração: quando, “however, we read Milton’s great poem with the disquieting sense that we are witnessing an ‘ontology of nothingness’—an infinite regress of truths permanently hidden behind words—then we have entered a phase of knowledge which has been made the domain of contemporary French criticism” (1985: 281). Tanto uma leitura pós-estruturalista de *Paradise Lost* quanto uma leitura de *Paradise Lost* lado a lado à crítica pós-colonial estariam em boa companhia.

Acompanhar Said nos pontos críticos que se põem tem a vantagem de nos fazer verificar as dificuldades que o pensamento ocidental tem encontrado desde que as questões sobre império, colônia e perspectiva pós-colonial tomaram corpo. Já na introdução a *Orientalism*, Said propõe que o Oriente foi formado no discurso ocidental como um Outro e que as representações ocidentais desse Outro o cristalizaram como um “cultural contestant” (1978: 1). Tão violentas foram essas representações que seu estudo crítico e sua tomada de consciência, ou seja, orientalismo, nas palavras de Edward Said, não pode ser mero jogo político refletido de forma inócua na cultura, academia ou instituições em geral. O pensamento crítico, que estamos acompanhando, acentua, na formação do discurso orientalista, um ângulo ou triângulo que iremos encontrar em *Beginnings*. Qual seja: uma

descontinuidade ou início que é investida de intenção e método. Orientalismo é em primeiro lugar uma distribuição – descontinuidade disseminada talvez – de consciência geopolítica nos textos estéticos, acadêmicos, econômicos, sociológicos, históricos e filosóficos. Em segundo lugar, orientalismo é uma elaboração, não apenas da distinção geográfica básica de que o mundo é dividido em duas partes desiguais, Oriente e Ocidente, mas também de interesses criados e mantidos por descobertas científicas, reconstrução filológica, análise psicológica, descrição sociológica e topológica. Orientalismo é, e não simplesmente expressa, uma certa intenção ou vontade de conhecer, em alguns casos controlar, manipular, incorporar o que é manifestamente diferente (1978: 12). Para existir, Said continua, orientalismo é um discurso de troca desigual com o poder político, o poder intelectual, o poder cultural e o poder moral. Em suma, o Ocidente dá forma ao Oriente, o nomeia e o adjectiva como um “bem” cultural, social, político, econômico, intelectual, moral e “esquece” que está falando de si mesmo, de suas necessidades e intenções.

O passo efetuado merece que nos detenhamos. Said adverte quanto ao perigo de se aproximar do fato político e cultural que o orientalismo é e tratá-lo como um arquivo existindo no vácuo. Tanto para o Oriente quanto para o Terceiro Mundo, diz ele,

my hope is to illustrate the formidable structure of cultural domination and, specifically for formerly colonized peoples, the dangers and temptations of employing this structure upon themselves or upon others” (1978: 25).

Com a ajuda de Antonio Gramsci e Raymond Williams, Said elabora o antigo “conhece-te a ti mesmo” como produto de um processo histórico, e o “conhece o mundo”, mas desaprendendo os seus traços de conquista e domínio. No caso do mundo oriental, e mesmo para o momento pós-colonial, faz-se necessário estar atento a esses traços escritos num repertório cultural prodigioso. Do Éden à Babilônia e passando por Cleópatra, os Reis Magos e Maomé,

SA, L.F.F. *Edward Said leitor de Milton: Paradise lost encontra a cena*. pp. 78-92

between the Middle Ages and the eighteenth century such major authors as Ariosto, Milton, Marlowe, Tasso, Shakespeare, Cervantes, [...] drew on the Orient's riches for their productions, in ways that sharpened the outlines of imagery, ideas, and figures populating it" (1978: 63).

Uma questão, então, é colocada: para uma leitura bem informada de *Paradise Lost* na linha do orientalismo de Said ou numa visão pós-colonial, que riquezas ou bens foram refinados no poema de Milton e de que forma esses bens foram refinados e inscritos para o argumento geral desse último poema épico inglês no século XVII?

Se o Oriente e o discurso orientalista ajudam a delinear um panorama colonial e uma visão pós-colonial também no século XVII inglês, em *The World, the Text, the Critic* (1983), Said discute o lugar da crítica literária como secular ou "mundana", textual ou cultural, e a localização do crítico literário nessas instâncias. A questão secular da crítica está intimamente ligada às relações de filiação e afiliação. Se a primeira é de ordem natural e envolve autoridade ou autorização, a segunda pertence exclusivamente à sociedade e à cultura. Para Said, "the loss of the subject, as it has commonly been referred to, is in various ways the loss as well of the procreative, generational urge authorizing filiative relationships" (1983: 20). Mas se a perda do sujeito ou do sujeito como procriador ou gerador de influências e autorizações nos abre um campo de investigações rico em possibilidades, a mera afiliação, ou seja, uma relação de afinidades eletivas pode ser tão ou mais restritiva e falsificadora dos fatos no mundo e na cultura. Said chama novamente Raymond Williams em cena e proclama que, para fazermos uma leitura crítica diferente das possibilitadas pelas relações de filiação e afiliação, precisamos nos lembrar que

for every poem or novel in the canon there is a social fact being requisitioned for the page, a human life engaged, a class suppressed or elevated—none of which can be accounted for in the framework rigidly maintained by the processes of representation and affiliation doing above-ground work for the conservation of filiation. And for every critical system grinding

SA, L.F.F. *Edward Said leitor de Milton: Paradise lost encontra a cena*. pp. 78-92

on there are events, heterogeneous and unorthodox social configurations, human beings and texts disputing the possibility of a sovereign methodology of system. (1983: 23)

O crítico estaria com a responsabilidade de escapar das reduções culturais e textuais dos simples conceitos de filiação e afiliação, literárias ou não, e atentar para um outro campo de batalha: não aquele da mera representação (quem representa e quem é representado e como), mas aquele campo onde textos e seres humanos lutam para controlar os sistemas e métodos de representação (ou seja, quais grupos representam imensas porções da “realidade”, por que algumas imensas porções são representadas e outras não, com que objetivos). Restam-nos, então, algumas perguntas relacionadas com o pensamento crítico aqui desenvolvido: se Milton não se filiou ao proto-imperialista e “pen-pusher” Edmund Spenser (já que Milton escolheu o gênero épico e não o romance pastoral ou uma fábula de *captatio benevolencia* imperial na linha de Spenser em *The Faerie Queene*), e se Milton não se afiliou à política pseudo-imperialista de Oliver Cromwell em *Paradise Lost* (o dito “western design” do protetorado inglês que decepcionou o velho poeta renascentista), qual sistema ou metodologia de representação foi utilizado? Se os poetas do Romantismo inglês se filiam, mesmo que de forma bastarda, a Milton, e se os poetas do Modernismo inglês tentam uma afiliação distante de Milton, qual sistema de representação está sendo formado e como entender tal formação? Essas e outras perguntas retóricas poderão servir de base para o enriquecimento da tese de que *Paradise Lost* de Milton é antiimperialista e pode ser lido no âmbito da pós-colonialidade como um texto fundamental.

No mundo textual de relações “desequilibradas”, de filiações e afiliações, Said cita a perspicácia de Nietzsche ao ver que

texts are fundamentally facts of power, and not of democratic exchange. They compel attention away from the world even as their beginning intention as texts, coupled with the inherent authoritarianism of the authorial authority (the repetition in this phrase is a

SA, L.F.F. *Edward Said leitor de Milton: Paradise lost encontra a cena*. pp. 78-92

deliberate emphasis on the tautology within all texts, since all texts are in some way self-confirmatory), makes for sustained power (1983: 45-46).

É esse “autoritarismo da autoridade autoral”, ou a força que todo texto exerce sobre si mesmo e sobre a sua realidade no mundo, que é preciso transgredir. Uma leitura crítica deve levar em conta que textos não podem ser lidos como objetos monolíticos, confirmadores de si mesmos ou monumentos do passado. A crítica de cunho mundano que Said propõe presume uma articulação de textos no presente, na atualidade, e não num passado silenciado quanto a relações desiguais e onde a luta por definição ocorreu sem apreço pela intransigência e inconsciência política entre dominadores e dominados. Acima de tudo, Said afirma, “criticism is worldly and in the world so long as it opposes monocentrism, a concept I understand as working in conjunction with ethnocentrism, which licenses a culture to cloak itself in the particular authority of certain values over others” (1983: 53). Nestes termos, uma leitura “mundana” de *Paradise Lost* deverá desfazer a estrutura do gênero épico, como também o seu tema, e descobrir de qual maneira esse texto reescreve um *cantus firmus* original que de tão imitado e repetido parece perder o seu poder.

Reiterar o poder de um poema épico como *Paradise Lost* é no mínimo um lugar comum, mas importante aqui é ler o texto dentro ou inserido em sua estrutura de poder, estar consciente dela e criticá-la. Se o conhecimento dos percursos da linguagem retirou dessa o poder religioso da Verdade ou de uma Verdade e tornou-a uma questão lingüística, científica e até mesmo racial, não significa que esse mesmo poder não tenha sido metamorfoseado e reinscrito de formas extremamente sutis. Nesse sentido, teremos de indagar por que a Índia e partes do mundo sujeitas ao colonialismo (europeu ou não) adquirem uma dimensão figurativa na literatura ocidental “from the pre-Orientalism of Milton and Dryden through the Lake poets to Emerson, Whitman, the Transcendentalists, Richter, Novalis, Schelling, Rückert, Heine, Goethe, and of course Friedrich Schlegel” (1983: 260). Central para mim está o ponto de partida, o “pré-orientalismo” de Milton e as

outras rotas dentro e fora da Europa e passando pelos séculos XVIII e XIX. E mais: numa visão pós-colonial, o que poderia ser um *Paradise Lost* pré-orientalista? De quais estruturas de poder o autor lançou mão dentro do texto?

Todas essas questões devem estar presentes numa leitura do poema épico porque nunca é aparente como as falácias de poder – que tomam várias formas: binarismo, oposições axiológicas com um termo dito igual controlando um outro, hierarquias, valorizações etnocêntricas, falocentrismo – se insinuam entre os textos e dentro da “metafísica ocidental dos textos”. A problemática da textualidade nessa ambiência não pode ser nem evadida nem suprimida, mas deve ser tornada explícita nos seus aspectos intencionais e constitutivos. Daí, vale a pena citar Said num contexto no qual ele discute o romance como um gênero, se reporta à crítica derridiana, e toma como exemplos os textos de Sterne, Cervantes, Proust e Conrad: “Such texts cannot therefore be deconstructed, since their deconstruction has already been begun self-consciously by the novelist and by the novel” (1983: 193). Para Said, desconstrução textual como estratégia interpretativa é baseada nas supostas características universais do pensamento ocidental. Ela não lida com a escrita como uma atividade de “superfície” complexa e não leva em conta as contingentes diferenciações entre escrita, cultura e mundo. Ora, se as estratégias de desconstrução textual são muitas e variadas (e respondo à advertência do crítico de que os textos de Sterne, Cervantes, Proust e Conrad não podem ser desconstruídos, pois já nascem de uma desconstrução autoral e de gênero literário), só de tornar aparente que as vantagens da escrita se encontram precisamente na habilidade que toda ficção tem de autorizar e criar um oposto e depois agir como se fosse subordinada a ele ou mesmo invisível já seria oportuno. Desconstrução e conscientização textual, ou os inícios de Said, parecem se concatenar. “Between the power of the dominant culture, on the one hand, and the impersonal system of disciplines and methods (*savoir*), on the other, stands the critic” (Said 1983: 220). O posicionamento geopolítico do crítico é entre o império e o saber, como que desconstruindo esse outro texto que a crítica cria e se faz de subordinada, descobrindo e desconstruindo

também as afiliações que a crítica tem com o mundo político a que ela serve. Com Said, o texto do crítico (pós-colonial?) no mundo deve desconstruir a “pseudo” desconstrução do texto de poder da qual o texto literário advém.

A relevância desses pontos não precisa de demorada justificativa, mas Said continua a advertir contra as falácias de poder e suas formas reducionistas na linguagem da mera diferença, da raça como essência, do hibridismo indiferenciado e desqualificado. A seu ver, “difference, in short, can become an ideological infection and a generalized *trahison des clerics*” (1985: 56), porque

when Borges says, “I used to marvel that the letters in a closed book did not get mixed up and lost in the course of a night”, it is as if he were providing Foucault with the start of a historical quest, to understand how statements acquired not only their social and epistemological status, but their specific density as accomplished work, as disciplinary convention, as dated orthodoxy. (1986: 149)

Pelo caminho traçado por Said de Borges a Foucault (e Derrida), confirma-se que o fato textual adquire status social e epistemológico e tende a tornar-se uma ortodoxia que a diferença, no jogo binário de (des)valorização etnocêntrica ou na axiologia oposicional de raças, confunde ou ignora. O que pode ser perdido no curso de uma noite não é necessariamente negativo: “Innocence is now out of the question of course” (Said 1989: 213). O crítico pós-colonial estará apto assim a ler o mundo menos como um texto transparente e ler mais o texto como um mundo perdido e bastardo na a-parência (representação, filiação imposta, afiliação abusiva).

Em suma, para Said, o mundo não é texto, mas o texto é no e do mundo, e o crítico deve (re)ler “desconstrutivamente” a nódoa (a aporia) do texto para todo mundo. Essa nódoa talvez possa ser também localizada no mundo espe(a)cial do colonizado e colonizador, “just as in *The Wretched of the Earth* Franz Fanon spoke of the colonial [world] as divided into two separate halves, communicating with each other by a logic of

violence and counterviolence” e mais tarde quando “Alfred Sauvy’s ideas about Three Worlds had been institutionalized in theory and praxis, the colonized had become synonymous with the Third World” (Said 1989: 206). O redemoinho de coisas associadas aos povos colonizados – pobreza, dependência, subdesenvolvimento, patologias de poder e corrupção inumeráveis, nacionalismos capengas e naturalmente aquisição das estratégias de guerra, de educação, e de “desenvolvimento” econômico – se livrou do controle do colonizador, mas continuou “vítima” do passado. Ainda nesses inícios da luta pela representação do colonizado, Said argumenta que

an interlocutor in the colonial situation is therefore by definition either someone who is compliant and belongs to the category of what the French in Algeria called an *evolué*, *notable*, or *caid* (the liberation group reserved the designation of *beni-wéwé* or white man’s nigger for the class), or someone who, like Fanon’s native intellectual, simply refuses to talk, deciding that only a radically antagonistic, perhaps violent riposte is the only interlocution that is possible with colonial power (1989: 210).

Via Aimé Césaire e C. L. R. James, Said acessa o modelo de Fanon para o mundo pós-imperial como dependente das idéias de coletividade e pluralidade, ou seja, a pouco mais inclusiva contra-narrativa de liberação. Representação deixa de ser uma exclusividade acadêmica e teórica e passa a valer numa escolha política; diferença deixa de ser uma palavra de ordem e passa a valer numa necessidade de processo: tornar-se diferente.

Thus to see Others not as ontologically given but as historically constituted would be to erode the exclusivist biases we so often ascribe to cultures [... which] may then be represented as zones of control or abandonment, of recollection and of forgetting, of force or of dependence, of exclusiveness or of sharing (Said 1989: 225),

Em outras palavras, des-aprender os privilégios como uma perda (ou apreender a noção de que todo privilégio constitui uma perda).

A espessura da desaprendizagem de privilégios e hegemonias na literatura comparada ou no momento pós-colonial, dois locais-tempos imediatos neste artigo, compartilha com a obra de Said o seguinte:

what partly animated my study of Orientalism was my critique of the way in which the alleged universalism of fields such as the classics (not to mention historiography, anthropology, and sociology) was Eurocentric in the extreme, as if other literatures and societies had either an inferior or transcended value” (1994b: 22).

A zona de contato a ser lembrada, lida, articulada e criticada, tanto nos dois locais-tempos a que me refiro quanto na política ou na cultura, está presente (como uma voz silenciosa e de ação sub-reptícia) nas narrativas de emancipação e “enlightenment” mais como narrativas de integração do que de separação. Um apanhado de narrativas de povos que foram excluídos do grupo principal, mas que já decididamente iniciaram alguns processos de luta por um lugar no mundo histórico, social, político, econômico, cultural e intelectual. Esse lugar no mundo, como Said lembra em *Culture and Imperialism*, começa e termina num hibridismo de contra-energias do tipo: gêneros mistos, combinações entre tradição e vanguarda que produzam perplexidade, experiências políticas tendo como infra-estrutura comunidades de interpretação e esforço e, talvez, o desejo de “to transcend the restraints of imperial or national or provincial limits” (1994a: 335). Mesmo que a idéia de transcendência traga consigo todo o jugo da metafísica ocidental, seu (ab)uso estratégico, como diria Spivak em *A Critique of Postcolonial Reason* (1999), pode e deve ser empregado numa estratégia pós-colonial. Esse mo(vi)mento estratégico pós-colonial é maximizado na teoria crítica de Said quando ele retorna a uma passagem de um monge saxão do século XII, Hugo de St. Victor, e abriga seus olhares críticos sobre cultura e imperialismo numa citação que ele adjetiva como “hauntingly beautiful”:

is therefore, a source of great virtue for the practiced mind to learn, bit by bit, first to change about in visible and transitory things, so that afterwards it may be able to leave them behind altogether. The person who finds his homeland sweet is still a tender beginner; he to whom every soil is as his native one is already strong; but he is perfect to whom the entire world is as a foreign place. The tender soul has fixed his love on one spot in the world; the strong person has extended his love to all places; the perfect man has extinguished his (1994a: 335).

Crítico, poeta e monge parecem se encontrar no âmbito da desaprendizagem das longas e contínuas tradições, de habitações sustentadas no desabrigo alheio, de línguas nacionais e geo-grafias de cultura e política, e no desconhecimento do mundo como um lugar-comum.

Said, Hugo de St. Victor e Milton, para reportarmo-nos à epígrafe do início, parecem justapor transcendência e transgressão; o primeiro no sentido de negociar com a cultura de imperialismo, o segundo no sentido de negociar entre virtude e perfeição e o terceiro no sentido de negociar o tráfico de influências por entre a origem (“say first”) e a razão (“what cause”). Nesse artigo me ative, tanto quanto possível, a trabalhos particulares de Said, lendo-os em contraponto à tese de que *Paradise Lost* é um poema épico antiimperialista mesmo quando articulado sob o ponto de vista engendrado pela relação entre cultura e império e os seus correlatos origem e razão. Acredito, com Edward Said, que autores literários não são mecanicamente determinados por ideologia, classe, experiência histórica ou história econômica, mas que a história da sociedade e cultura a que eles pertencem e suas histórias particulares formam um mundo e seus textos.

Referências:

- MILTON, John. *John Milton: complete poems and major prose*. HUGHES, Merritt (Ed.). New York: Hackett Publishing, 1957.
- SAID, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books, 1994a.

SA, L.F.F. *Edward Said leitor de Milton: Paradise lost encontra a cena*. pp. 78-92

- . Secular interpretation, the geographical element, and the methodology of imperialism. In: PRAKASH, Gyan (Ed.). *After Colonialism: imperial histories and postcolonial displacements*. Princeton: Princeton University Press, 1994b. p. 23-39.
- . Representing the Colonized: anthropology's interlocutors. *Critical Inquiry*, v. 15, p. 205-225, Winter 1989.
- . Foucault and the Imagination of Power. In: HOY, David Couzens (Ed.). *Foucault: a critical reader*. New York: Basil Blackwell, 1986, p. 149-155.
- . *Beginnings: intention and method*. New York: Columbia University Press, 1985.
- . *The Word, The Text, The Critic*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- . *Orientalism*. New York: Pantheon, 1978.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *A Critique of Postcolonial Reason: toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

THE TRUTH THE MUSES CARRY:
THE ISSUE OF MEMORY AND TRUTH-TELLING IN ANCIENT GREEK
POETRY
AND IN TIM O'BRIEN'S *THE THINGS THEY CARRIED*

Luiz Gustavo Leitão Vieira*

ABSTRACT: This paper aims to analyze the issues of memory and truthfulness by comparing American writer Tim O'Brien's *The things they carried* and examples from Ancient Greek poetry. Moreover, in both O'Brien and Homer we find formulations about how stories should be told and the supposed truthfulness of the narratives. The characters and the narrator of *The things they carried* and the heroes and bards of the *Iliad* and the *Odyssey* resort not only to what they remember, but also to imagination, in order to build their tales; making it then clear that memory is not a ready and finished product we can access – memory is always constructed and reconstructed, what we live today comes to affect our memory and changes what we remember. Regarding the truthfulness of the stories, the role of the muses in Homer and Hesiod may be compared to the narrator in O'Brien's work in order to provide a richer argument.

Keywords: *The things they carried*, Memory, Greek Poetry.

RESUMO: O presente artigo oferece uma breve análise dos temas da memória e da verdade ao comparar a obra *The things they carried* do escritor americano Tim O'Brien a exemplos retirados de Homero e Hesíodo. Além disso, em O'Brien e Homero encontramos formulações a respeito de como histórias devem ser contadas e da suposta veracidade das narrativas. Os personagens, e o narrador, de *The things they carried* e os heróis e aedos da *Iliada* e da *Odisséia* recorrem não só a lembranças, mas também à imaginação para construir seus relatos; explicitando assim que a memória não é um produto pronto que podemos acessar – a memória é sempre construída e reconstruída, o que vivenciamos hoje afeta nossas lembranças e muda nossa memória. No que tange à veracidade dos relatos, uma aproximação entre o narrador da obra de O'Brien e as musas de Homero e Hesíodo oferece campo para frutífera análise.

Palavras-chave: *The things they carried*, Memória, Poesia grega.

The following paper aims to analyze American writer Tim O'Brien's work *The Things They Carried*¹ in regard to its approach towards the issues of memory, remembrance, and truth-telling. Such analysis is conducted by comparing O'Brien's approach to elements found in Ancient Greek poetry, namely in the role of the bards and of the Muses in the epic poems *Iliad* and *Odyssey*, and in Hesiod's *Theogony*. The performance of Odysseus in the

* Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras.

¹ In this essay I shall avoid labeling O'Brien's work as a novel. The front page simply states it is a work of fiction and, though a full-proof definition of what a novel is has not yet been formulated, I believe O'Brien's work only profits from not being viewed solely as a novel.

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

Odyssey, as a narrator who both relies on memory and on his craft as a storyteller, is also compared to the claims to the truth that O'Brien makes throughout his work. O'Brien, a bard that tells an epic poem, the bard Demodocus in the epic poem *Odyssey*, Odysseus, and the Muses, all look back into the past, into events that have already happened, to gather the material out of which they will build a narrative. This material is provided by what we term memory; the act of looking into the past is what we term remembrance. However, the truthfulness and authenticity of what O'Brien, Odysseus, and the Muses narrate may be questioned and challenged in these narratives. I begin by exploring the issue of memory and remembrance and how it is related to storytelling in the works herein analyzed. Then, I move on to discuss the claims of supposed truthfulness present in these narratives.

The act of recalling the past, as Jay Winter explains in a recent study on remembrance and war – the very subjects of O'Brien's work, “is a dynamic, shifting process” (Winter 2006:3). Our memory, instead of being a retrievable product created out of our past experience and then clearly fixed and established, is rather a process always reshaped and reconstructed by what we may come to experience afterwards: we bias our memory with feelings, knowledge, and even beliefs we only acquired after the experience itself (Winter 2006: 3-4)². Arguing that the word “memory” has been promiscuously used without any precise definition of meaning, Winter proposes a differentiation between the terms “memory” and “remembrance”: “[w]e all recollect the past, but remembrance is generated by action” (Idem: 277). Memory would be passive and inherent, remembrance is active and motivated. We have memories whether we want it or not; remembrance is an action we must be engaged in. In this paper I analyze in what ways O'Brien deals with the issue of memory when he is engaged in the act of remembering the past, and how some influential examples of Ancient Greek Poetry approach memory and the acts of remembrance. Classicist James Tatum suggests an insightful connection between our contemporary view of memory and the Muses: “Muses seem a most dispensable part of ancient poetry. Far more dignified than muses, we think, is the veneration of *memory*.” However, as we shall see, “[t]he modern insistence on memory as a construction – as opposed to the retrieval of facts – is but a rediscovery of the inspiration of the muses,

² For more on the subject of memory and its link to the issue of war, see Winter (2006).

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

translated into the abstraction of psychology, rather than the delightful language of poetry and myth” (Tatum 2003: 33).

The Muses, in ancient Greek poetry, are the entities that provide poets with the raw material for their composition of songs, for their making of narratives. Memory, in *The Things They Carried*, is Tim O'Brien's Muse: the entity that provides him with the material for telling his stories. In terms of methodology, I would like to point out that, due to the nature of the texts analyzed in this paper, the verbs “to sing”, “to narrate”, and “to tell”, unless stated otherwise, shall be used interchangeably in order to make the connection between the Greek poetry and O'Brien's book clearer and, perhaps, more fruitful. A bard is supposed “to sing” the tales of the past. O'Brien's work is mostly made up of narratives, which are narrated or told, not necessarily written. I hope that, by narrowing the gaps among these verbs, the comparison is enriched.

Homeric epics are opened by an Invocation to the Muse. Before narrating the story of the wrath of Achilles (*Iliad*) and of Odysseus' adventures (*Odyssey*), ancient bards always called upon these entities, whose genealogy, Hesiod, in the beginning of the *Theogony*, presents as follows: “Mnemosyne, mistress of Eleutherian hills, / Lay with father Zeus and in Pieria gave birth to the Muses / Who soothe men's troubles and make them forget their sorrows” (1993: 53-55). The Muses are the daughters of Mnemosyne and Zeus. Mnemosyne is memory personified; Zeus, besides being the son of Chronos (time personified), is the god who organized and arranged the world. The Muses have thus the power, bestowed by their “mother”, of knowing all that has happened, to retrieve past events; but this knowledge has been penetrated by the power, bestowed by their “father”, to organize and to arrange under a time frame. They are able to tell under the constraints of time: they can narrate. This is the reason why bards appeal to the Muses for assistance: in comparison to Mnemosyne, they are superior entities (Brandão 1990: 4). A narrative constrained by time also implies choices: only by rejecting some stories, can one tell a story in particular. It is impossible to tell everything, to tell all stories. Endless narratives are what the Sirens sing. Their limitless song leads men to death (xii.184-191). The sirens are, in François Hartog's words, “the Muses of death and oblivion” (Hartog 2001a: 29). Or, according to Jacyntho Brandão, the Sirens' voice “cheia de encanto, oculta o espetáculo terrível de uma rocha nua e deserta”

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O' Brien's The things they carried* pp. 93-103

(1990: 11).³ By stopping to listen to the Sirens' songs, a man is caught up in an endless, deadly tale.

Unlike the Sirens, the Muses do not sing limitless songs. They therefore offer the bard the condition to narrate a proper story. "Proper" in the sense that it is a coherent narrative, with a beginning, a middle, and an end. This is explicitly stated by Odysseus in his praise of the bard Demodocus when the hero says that the bard must have been taught by the Muses for he sings *katà kósmon* (viii.489) and *katà moiran* (viii.496): according to the whole (*kósmon*) and according to the parts (*moiran*). The bard tells the story accordingly, as it is supposed to be told. In *The Things They Carried*, the issue of telling stories properly is repeatedly addressed. The characters are always telling stories to one another and commenting on how these narratives must be delivered. In "How to tell a true war story," the character Sanders tells a tale with all the gestures and a performance worth of a bard (O'Brien 1990: 79-83): he is thus acknowledging that stories call for certain skills in order to be narrated properly. In the chapter called "Sweetheart of the Song Tra Bong," the narrator is criticizing the way Rat tells a story and how Sanders gets upset by this mistaken narration: "[w]hat you have to do, Sanders said, is trust your own story. Get the hell out of the way and let it tell itself" (Idem: 116). Sanders points out to Rat's shortcomings as a storyteller: "[t]he whole story,' Sanders would say, 'The whole tone, man, you're wrecking it.'" Sanders ends his criticism by advising Rat to "tell it right" (Idem: 117). If the character Rat were a bard in ancient Greek poetry, he would not be entitled to a praise; he has not, in Sanders' opinion, been taught by the Muses. The same kind of criticism is voiced in another passage: "'Jesus Christ, it's against the *rules*,' Sanders said. 'Against human *nature*. This elaborate story, you can't say, Hey, by the way, I don't know the *ending*. I mean, you got certain obligations'" (Idem: 122). What are these obligations Sanders claims that Rat is not fulfilling? The obligation of a storyteller is to sing, or to narrate, *katà kosmon katà moiran*. According to Sanders, who is Rat's audience as much as Odysseus is Demodocus', an end is an obligatory part of a story. A proper story, if it is delivered according to the whole and according to the parts, or if it is inspired by the Muses, must have an end.

Demodocus is a blind bard – the Muses deprived him of the capacity to see in exchange for the ability to sing (viii.62-65). Theoretically speaking, as he is always assisted

³ "full of enchantment, hides the awful sight of a naked and desert rock."

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O' Brien's The things they carried* pp. 93-103

by the power of the Muses, Demodocus does not necessarily need to have seen what he sings. He exchanges memory for divine inspiration. However, the bard does not simply voice what the Muses tell him: the Muses assist him in telling, but he tells the Muses what tales he is interested in. The bard and the Muse establish a dialogic relation between themselves (Krausz: 2007: 88). For instance, in the proem of the *Iliad*, the bard exhorts the Muse to sing of the wrath of Achilles (I.1). By defining what the subject matter is, the bard immediately sets aside all other tales. The same resource is found in the opening lines of the *Odyssey*: by defining Odysseus' tale, the bard informs the Muse what he wants to be assisted in. On the other hand, Achilles, in the *Iliad*, sings without being assisted by the Muses (IX.189). He sings what he knows and what he has seen (Krauz 2007: 66). So does Odysseus in the *Odyssey*: "Odysseus is not a bard. He is not inspired by the Muse: he himself has physically endured and witnessed with his own eyes all that he recounts" (Hartog 2001a: 29). There are, therefore, two kinds of songs, or stories, in the examples of ancient Greek poetry herein discussed: one is impersonal, told by the bard with the Muses' assistance; the other is personal and narrated out of direct experience.

In *The Things They Carried*, the same two kinds of narratives are present: there are those the characters heard from others and those they have experienced. In "Sweetheart of Song Tra Bong," Rat claims that he has seen most of what he tells but only heard the final part of the tale. Tim O'Brien or, to put it more appropriately, the character named Tim O'Brien in *The Things They Carried*, claims to have seen and endured what he narrates throughout the book. His is a tale of direct experience. Endurance is a proper definition for the first chapter, "The things they carried": after listing several concrete and abstract things soldiers carried with themselves in Vietnam, the narrator states that "[t]hey shared the weight of memory" (1990: 14). O'Brien, like Odysseus, relies on memory, not on the Muses, for telling his stories. During a meeting after the war, Jimmy Cross comments to O'Brien: "[y]ou writer types," he said, 'you've got long memories'" (1990: 30). The chapter named "Spin" has two out of the first four paragraphs opened by "I remember" (Idem: 35). Later on, the narrator O'Brien claims that it is "hard to remember" (Idem: 36). But he does not stop trying: the verb "to remember" is applied at least fourteen times in this chapter, always in reference to the narrator, in the first person of the singular. By telling his stories, like Odysseus and Achilles, O'Brien preserves the memory of what has happened to

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O' Brien's The things they carried* pp. 93-103

him: “as I write about these things, the remembering is turned into a kind of rehappening” (36). Rehappening in the sense that what happened in the past is brought into the present, and preserved: “remembering makes it now. And sometimes remembering will lead to a story, which makes it forever. That’s what stories are for. Stories are for joining the past to the future” (Idem: 40). The narrator of *The Things They Carried* struggles to keep alive the memory of what he witnessed. He engages in acts of remembrance in order to make sense of what he went through in Vietnam. He tries to fit his experiences into a narrative so that all his memories may be framed and turned into a coherent story.

For Odysseus, remembrance is an antidote against being forgotten, against oblivion. He must remember who he is so that he can come back to Ithaka, claim his throne, and regain his wife. If he dies at sea, Odysseus may be forgotten, his name erased by the suitors to Penelope. His remembrance, and his singing, are ways to preserve his name (Hartog 2001a: 26-31). By singing of his perils and adventures, Odysseus has his name inscribed in *klea andron* (the glory of men): it is as if he knew that it is not enough to perform great deeds, it is necessary to sing of them (Brandão 1990: 10). Unlike Achilles, who dies at the pinnacle of his glory, and thus has his name forever inscribed in *klea andron*, Odysseus risks losing everything if his name is lost (Hartog 2001b: 36).

Stories have thus the power to preserve the past. But is this past true to fact? To put it differently, are the stories narrated in all these examples authentic? Did what is narrated really happen the way it is narrated by all these storytellers? Memory, as we have seen in the explanations provided by Winter, is not a fixed product. In fact, it is changed and reconstructed by what we experience afterwards. Therefore, the narratives offered by those who witnessed them first-hand cannot be accepted as fully authentic. What Odysseus, O'Brien, Rat, and others, narrate may have been reshaped and changed. It is impossible to say if what they tell actually happened the way they tell. On the other hand, in Homeric epic, the narratives offered by bards, and inspired by the Muses, have their authenticity assured by the Muses' divine condition (Krausz 2007: 51). By singing with the Muse's help, the bard affirms that what he tells is true to fact.

The truthfulness of what is narrated, or of stories in general, is one of Tim O'Brien's main themes in *The Things They Carried*. First of all, the book is titled a “work of fiction.” But, how can it be a work of fiction if the subject matter is, at least apparently, the

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

experiences O'Brien had while serving as a soldier in Vietnam? All the tales present in the book take place during the Vietnam War or deal with its consequences over the veterans. The book seems to be about the Vietnam War and O'Brien served there as a foot soldier. In addition to it, the book is dedicated to O'Brien's comrades during the war and all these men feature as characters during the narrative. O'Brien makes repeated references to his own life as a writer and to his family. *The Things They Carried*, therefore, can not be easily labeled a "work of fiction." Why then does O'Brien title his book "a work of fiction"? The answer, I suggest, may be found in elements of ancient Greek poetry.

The Muses, in Hesiod's *Theogony*, voice the following warning: "[l]isten, you country bumpkins, you swag bellied yahoos, / We know how to tell many lies that pass for truth, / And we know how, when we wish, to tell the truth itself" (1993: 26-28). The daughters of memory, in this passage, add another kind of song to what was usually expected of them. Besides the truth, they can also tell lies that pass for truth. Whereas in Homeric epic the song provided by the Muse was always truthful, in Hesiod this song has the lie that passes for truth included. Is it not what Winter states about the issue of memory: that it is not a fixed product whose authenticity is not verifiable, that "lies" that pass for "truth" may emerge without being noticed? Tatum, as we have seen, claims that the "modern insistence on memory as a construction is but a rediscovery of the inspiration of the muses." Like the Muses, memory can, therefore, tell many lies that pass for truth. Even in Homeric epic, whose bard song has its authenticity assured by Muses that did not "tell lies that pass for the truth" yet, we find examples of these narratives that can pass for the truth: in Book 14 of the *Odyssey*, when he meets the swineherd Eumaeus, Odysseus makes up that he is from Crete – a story he affirms to be full of truth (xiv.191-200). More revealing is the formulation of the words of Odysseus – they are almost the same words used by the Muses in Hesiod: "he knew how to say many false things that were like true sayings" (xix.203). In Greek, the Muses' word for "lie" and Odysseus' word for "falsehoods" is *pséudéa*. Odysseus and the Muses can say the very same thing. The *Odyssey*, in its narrative frame of many stories inside the main story of Odysseus' journey, already points out towards the formulation of the Muses in Hesiod. Odysseus, even more explicitly, can hide the truth by making up stories that pass for the truth (Brandão1990: 8).

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

In Hesiod, the Muses have two kinds of songs. Therefore the songs provided by the bards acquire these two possibilities: they can be the truth itself or a lie, a falsehood, that passes for truth. This is what Odysseus sings: sometimes the truth and sometimes the lie that passes for truth. In Brandão's assessment, "o processo está completado, o aedo tornou-se poeta" (1990: 11).⁴ The bard that only sang the truth inspired by the Muses can now sing the lie that passes for truth and is thus granted the power to include other stories in the previous single truthful story. It is important to note that the word "lie" in Hesiod does not mean an inherently negative term; it is not the exact opposite of truth⁵. It is the admittance that stories offer many possibilities; that there is not one single truth. Once again we are reminded of the issue of memory: there is not one single truth to what we remember – this process of remembering is reshaped and possibilities are offered: new "truths", like new stories, may appear.

I now return to O'Brien's book and the statement that it is a "work of fiction". O'Brien does not tell one single story because he knows that there are many possibilities to stories: many lies that pass for truth. The fact that there are possibilities is clear when the narrator tells of a night bombardment and of the way Kiowa died. These events are approached in "Speaking of courage," "Notes," "In the field," and in "Field trip." There are at least two versions to what happened in that incident: it was either O'Brien or Norman Bowker who did not save Kiowa. In "Speaking of courage," O'Brien says Bowker blamed himself for not saving Kiowa. In the other three chapters, Kiowa died before O'Brien - although "In the field" is narrated in the third person and the "young soldier", who we assume to be O'Brien, is not named. O'Brien explains that "[b]y telling stories, you objectify your experience. You separate it from yourself. You pin down certain truths. You make up others" (1990:179). By narrating "In the field" in the third person, O'Brien objectifies the experience, separates it from himself. By making up other stories, one tells lies that pass for the truth. It does not necessarily mean that the versions are "lies" in the negative sense. O'Brien clarifies the issue by saying that "a true war story does not depend upon that kind of truth. Absolute occurrence is irrelevant. A thing may happen and be a total lie; another thing may not happen and be truer than the truth" (1990: 89). Occurrence does not assure authenticity.

⁴ "The process is complete, the bard has become a poet."

⁵ For more on this passage of the *Theogony* and the concepts of truth and lie therein approached, see Torrano (1998).

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

O'Brien makes the point that he wants us to feel what he felt: "I want you to know why story-truth is truer sometimes than happening-truth" (Idem: 203). Stories are not necessarily lies – stories are possibilities and these possibilities may ring as "lies that pass for truth." He admits the role memory plays in his writing: "I want to tell her exactly what happened, or what I remember happening" (Idem: 147). What he remembers may differ from what exactly happened – O'Brien knows that memory is not an authentic record of what happened in the past.

Another event narrated in different versions is the killing of a Vietnamese soldier. The killing is narrated in "The man I killed" and in "Ambush." In "The man I killed," the character O'Brien does not utter one single word in the first person of the singular – the whole chapter is narrated impersonally and reads like a description of the man's dead body as if it were before a camera - the only reference that it was O'Brien who killed the man is found in the title. In "Ambush", on the other hand, O'Brien admits killing the man and describes the episode. However, in "Good form," he says: "I did not kill him" (Idem: 203). O'Brien says that he was present when the man was killed and therefore he blames himself (Idem: 203). What is the truth then? What did actually happen? We, as readers, do not know and may wonder whether O'Brien himself knows in spite of his saying that, except for the fact that he really was a foot soldier, "[a]lmost everything else is invented" (Idem: 203). The word "almost" makes the previous sentence more puzzling: what are the exceptions? Which part, or parts, of his stories are invented and which are not? Another chapter, the one called "How to tell a true war story", opens with a short sentence: "[t]his is true" (Idem: 75); which is followed by the assurance that it is "all exactly true" (Idem: 77). The word "truth" is repeatedly employed; the authenticity of the tales is repeatedly assured; and yet O'Brien constantly warns his readers that "absolute occurrence is irrelevant."

O'Brien's point, in my opinion, is that, in telling a story, "memory and imagination and language combine to make spirits in the head" (1990: 260). The spirits may be the Muses – these entities who tell lies that pass for the truth. Tim O'Brien builds his own theory of the relation between memory and storytelling:

But the thing about remembering is that you don't forget. You take your material where you find it, which is in your life, at the intersection of past and present. The memory traffic feeds into a rotary up in your head, where it goes in circles for a while, then pretty

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O'Brien's The things they carried* pp. 93-103

soon imagination flows in and the traffic merges and shoots off down a thousand different streets. As a writer, all you can do is pick a street and go for the ride, putting things down as they come at you. (p.38)

This citation reveals some of the aspects Winter approaches in his definition of memory: the material, or the events, are presented during our lives; then imagination, or even what we experience afterwards, flows in; and we are left with stories, or possibilities. Authenticity cannot be definitely established. O'Brien's work, I have said, is apparently about his experiences as a soldier in Vietnam. In fact, it would be more suitable to state that *The Things They Carried* is about memory, the memory of O'Brien's time in Vietnam; and about the innumerable possibilities of storytelling.

I would like to close this paper with one final remark about the purpose of storytelling in regard to the works herein discussed. In Hesiod, we have seen, the Muses "soothe men's troubles and make them forget their sorrows" (1993: 55). O'Brien claims that, as he writes, he realizes "it is as Tim trying to save Timmy's life with a story" (1990: 273) and that, with stories, "[w]e keep the dead alive" (Idem: 267). The epics, it is agreed among scholars, keep the memory of the past alive. In the epic, the glory of Achilles and of all other heroes is preserved. In one sense, through *klea andron*, the song of man's glory, the dead - Achilles, Hector, Odysseus, and all the other heroes - are kept alive. Stories also have a beneficial purpose in the epics. By singing, Achilles forgets he is away from battle and can better cope with his wrath - he soothes his troubles. By telling Priam the story of Niobe, Achilles grants some relief to the king who has lost his son (Krausz 2007: 66-67) - Priam forgets his sorrows. Odysseus uses his stories to save his life as in the passage when he arrives at his palace and says he is only a beggar, thus avoiding the danger of the suitors trying to kill him before he is ready to extract his revenge. One sentence in *The Things They Carried* is an acknowledgement of the power of stories: "this too is true: stories can save us" (1990: 255). Odysseus, Achilles, any bard, and the Muses, would certainly agree.

References:

- BRANDÃO, Jacyntho Lins. "Do Épos à Epopéia: sobre a gênese dos poemas homéricos." *Textos de Cultura Clássica* v 12 (1990): 1-13.
- HARTOG, François, *Memory of Odysseus: Fronteir Tales from Ancient Greece*. Trans. Janet Lloyd. Chicago: U of Chicago P, 2001a.

VIEIRA, L.G.L. *The truth the muses carry: The issue of memory and truth-telling in ancient greek and in Tim O' Brien's The things they carried* pp. 93-103

_____ (ed.) *A história de Homero a Santo Agostinho*. Trans. Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.

HESIOD. *Hesiod: Theogony, Works and Days, Shield*. Trans. Apostolos Athanassakis. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1983.

HOMER. *The Iliad*. Trans. Richmond Lattimore. Chicago: U of Chicago P, 1951.

_____ *The Odyssey*. Trans. Richard Lattimore. New York: Harper Torchbooks, 1967.

KRAUSZ, Luis S.. *As Musas: Poesia e Divindade na Grécia Arcaica*. São Paulo: EDUSP, 2007.

O'BRIEN, Tim. *The Things They Carried*. New York: Broadway Books, 1990.

TATUM, James. *The Mourner's Song: War and Remembrance from the Iliad to Vietnam*. Chicago: U of Chicago P, 2003.

TORRANO, J. A. A.. "Mito e verdade em Hesíodo e Platão." *Letras Clássicas* 2 (1998): 11-26.

WINTER, J. M. *Remembering War: The Great War between Memory and History in the Twentieth Century*. New Haven: Yale UP, 2006.

O PLURILINGÜISMO EM SALINGER E AS DIVERSAS VOZES DE SEYMOUR

Adolfo José de Souza Frota*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar como se configura a influência do discurso de Seymour através das vozes do narrador e das personagens, nos contos sobre a família Glass. Para tal, faremos uso da teoria do plurilingüismo de Bakhtin.

Palavras-chave: plurilingüismo, discurso, influência.

ABSTRACT: This article aims to analyze how Seymour's discursive influence through the narrator and the characters' voices is constructed in short-stories about The Glass family. Bakhtin's theory of plurilinguism is used in our attempt to make such analysis.

Keywords: Plurilingualism; discourse, influence.

O escritor estadunidense recluso e incomunicável Jerome David Salinger ganhou notoriedade com a publicação do romance *O apanhador no campo de centeio*, em 1951. Entretanto, apesar do sucesso por esta narrativa longa, podemos considerar Salinger mais um contista do que romancista, já que mesmo antes da publicação de *O apanhador...*, vinha publicando, em revistas e jornais, cerca de três dezenas de contos, muitos dos quais foram proibidos, pelo próprio autor, de serem reunidos em antologias, aqueles que ele chamou de “the gaucheries of my youth”, em uma de suas raras entrevistas. Hoje em dia esses contos podem ser encontrados online. Já aqueles poucos que sobreviveram à exigência artística de Salinger, foram reunidos em três volumes, a saber: *Nove estórias (NE)*, de 1953, *Franny & Zooey (FZ)*, de 1961 (com dois contos) e *Carpinteiros, levantem bem alto a cumeeira e Seymour, uma apresentação (CS)*, publicado em 1963 (também mais dois contos), todos traduzidos no Brasil.

A característica que mais chama atenção para esses contos é a aparição da personagem Seymour Glass, o irmão mais velho de uma família de notáveis, sendo sucedido por Buddy, Boo Boo, Walter, Waker, Zooey e Franny. Mais notável ainda é que Seymour aparece como personagem apenas uma única vez, em “Um dia ideal para

* Professor de Literatura de Língua Inglesa – Universidade Estadual de Goiás – Campos Belos. Email: adolfo_thedrifter@yahoo.com.br.

os peixes-banana” (*NE*), que trata da viagem de Seymour e a esposa (Muriel) para uma tentativa de segunda lua-de-mel na praia antes de seu suicídio. Os demais contos trazem Seymour apenas como citação e alusão por parte dos seus outros irmãos ou do narrador desses contos, Buddy Glass. No conto “Zooey”, Seymour, já morto, se torna “o ponto de apoio” para que Franny vença a crise existencial que começara em “Franny”. Em “Carpinteiros...”, Buddy, personagem e narrador, vai ao casamento do irmão que não ocorre, pois descobrem que Seymour foge com Muriel. A narrativa “Seymour, uma apresentação” pode ser considerada um conto-tese em que Buddy tenta provar a santidade do irmão e tenta justificar o suicídio dele.

Dentre os contos esquecidos pelo autor, faltou-nos citar “Hapworth 16, 1924” (1965), sobre o acampamento de Seymour com 6 anos de idade. Este conto é inédito no Brasil e é o único, dentre aqueles que tratam dos irmãos Glass, em que Buddy não é o narrador.

Os irmãos Glass se tornam uma espécie de porta-voz de Seymour, de suas filosofias, principalmente o narrador. Nestes contos sobre a família, Seymour não deixa de ser o assunto principal mesmo quando não está presente, mesmo depois de sua morte ou mesmo quando as atenções se voltam para um ou outro membro do clã. Buddy, como narrador, incorpora, nesses contos, as palavras e ideologias de Seymour como se fosse a opinião corrente de toda a família. Zooey, o caçula dos homens, mesmo quando se opõe a educação espiritual recebida, incorpora o discurso de Seymour para ajudar a irmã.

O estudo basilar para a compreensão das possibilidades dialógicas no romance foi desenvolvido pelo teórico russo Mikhail Bakhtin que, em *Questões de literatura e de estética* (1998: 86), discute uma das características essenciais da prosa: a multiplicidade de discursos que permeiam o romance. Mas, essa multiplicidade nem sempre implica uma contraposição de idéias. Em um romance ou qualquer outra forma de narrativa em prosa podem coexistir perfeitamente uma série de falas alheias, de outras vozes, num amálgama que formaria um outro discurso. Esta multiplicidade discursiva é reflexo do plurilingüismo existente em todas as sociedades. Assim, nessa superabundância de linguagens que caracteriza a fala das pessoas inseridas num meio social, um enunciado surgido num determinado momento histórico não deixa de tocar com “os milhares de

fos dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”.

Percebendo essa interação recíproca entre linguagens num mesmo contexto, Bakhtin assegura que o discurso de um emissor se encontra com o de outro “e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”. E, caso houvesse uma fala sem a participação e interação de outras, ela seria a fala de um Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo ainda virgem. Somente ele poderia evitar por completo a mútua orientação dialógica do discurso alheio. Para o discurso humano, isso é praticamente impossível, sabendo-se que o homem é um ser sociável, que necessita da interação com outros semelhantes. Isso significa que há uma interação dialogal entre os discursos da mesma forma que as pessoas se relacionam (1998: 86).

Para Mikhail Bakhtin (1998: 97-8), cada época histórica, cada geração, observando-se as várias camadas sociais, tem a sua linguagem. A diversidade dialógica pode ser percebida através de seus discursos, pois eles têm as suas linguagens características, “seu vocabulário[s], seu sistema[s] de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social [...] e de outros fatores de estratificação”. Nos contos em que as personagens são os irmãos Glass, o discurso mais comum é aquele construído a partir da influência de Seymour. No conto “Zooey”, por exemplo, o narrador Buddy, logo no início, alerta para o tipo de diálogo que o leitor vai encontrar: uma linguagem esotérica familiar e que a distância entre dois pontos é mais ou menos um círculo completo (FZ, 2003, p. 43), ou seja, uma linguagem peculiar de um determinado clã, influenciado pela religião, que é, na verdade, um amálgama de diversas metafísicas. O discurso principal, tanto do narrador quanto das personagens, gira em torno das religiões orientais (Zen-Budismo, Cristianismo Ortodoxo Russo, Taoísmo e Hinduísmo) a partir da interpretação de Seymour para os conceitos dessas metafísicas. Com isso, temos sempre uma espécie de “voz do além” nos diálogos entre os irmãos ou mesmo na forma como Buddy narra, já que todos os contos que seguiram “Um dia ideal para os peixes-banana”, foram escritos depois da morte de Seymour.

A influência filosófica de Seymour pode ser observada a partir do conto “Franny” quando a personagem homônima, em crise identitária e religiosa, pega o livro *The Way of a Pilgrim and the Pilgrim Continues His Way* que estava no quarto de

Seymour/Buddy. O livro trata da peregrinação de um camponês russo em busca de respostas espirituais. Franny lê o livro em busca de respostas para as suas dúvidas, aquelas que a universidade não poderia responder, já que, no momento, ela precisava de suporte emocional. Por isso, quando fala sobre as universidades, Franny diz: “Jamais se escuta num campus a mais leve sugestão de que a sabedoria é a finalidade suprema do saber. É raro ouvir-se até a palavra sabedoria [...]” (FZ, 2003: 116).

Não encontrando respostas para a sua crise pessoal, que em “Zooney” fica claro não se tratar de um problema com a universidade, Franny se refugia em casa, em família. Zooney assume o papel dos irmãos mais velhos (Seymour e Buddy) e empreende um longo diálogo com a irmã. Nos momentos finais de “Zooney”, (2003: 136-146), Zooney vai para o quarto de Seymour/Buddy para usar o telefone e tenta enganar a irmã fingindo ser Buddy. A ida dele a essa espécie de “santuário”, significa que Zooney estava procurando absorver a atmosfera mística de Seymour. Ele lê algumas frases que Seymour havia retirado de diversos livros e que estão pregados na parede, muitos deles religiosos como o *Bhagavad Gita*. Após a leitura, senta na poltrona de Seymour, lê uma carta escrita pelo irmão e pega o telefone que está no nome do falecido irmão. Liga para Franny simulando a voz de Buddy. No diálogo que tem com a irmã consegue enganá-la, inicialmente. Entretanto, quando ela descobre não se tratar de Buddy, os dois direcionam a conversa para o problema que a aflige e Zooney começa a citar Seymour. É nesse momento que vem a grande revelação:

No público ali sentado não existe uma só pessoa que não seja a Senhora Gorda de Seymour. Nisto inclui-se o seu Professor Tupper, minha parceira. E todos os seus primos e primas, às dúzias. Não há ninguém, em parte nenhuma, que não seja a Senhora Gorda de Seymour. Franny, você não sabia disso? Não conhecia ainda esse segredo? E agora... agora escute com toda a atenção... você não sabe quem é realmente a Senhora Gorda? Ah, companheira, companheira! Como você pode ignorar uma coisa dessas? A Senhora Gorda é o Próprio Cristo. O Próprio Cristo, companheira (FZ, 2003, p. 157).

O plurilingüismo nessa passagem ocorre porque Zooney utiliza o conhecimento transmitido pelo irmão. As palavras de Seymour servem para que ele construa o seu

discurso. Foi Seymour quem chamou o público de “Senhora Gorda”. Para Mikhail Bakhtin (1998: 139) “[e]m todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem”. E são as palavras de Seymour Glass que são reproduzidas pelo irmão. As palavras de Seymour se tornam tão fortes que mobilizam a transformação psíquica e ideológica de Franny, que logo depois vai dormir. A fala é de Zooney, mas a referência é de Seymour. Para Bakhtin (1998: 139), a evolução ideológica do homem se caracteriza por “um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem”. Franny consegue vencer a crise existencial quando assimila as palavras de Seymour, quando Zooney recorda um dos maiores dilemas da família: saber qual é o seu público, já que ela é atriz desde criança, pois, assim como os seus outros irmãos, Franny participou de um *quizz show* chamado *It's a Wise Child*.

Bessie, a mãe, demonstrava preocupação pela saúde da filha. Em conversa com Zooney, diz ter intenção de chamar um psiquiatra. Essa idéia não vai adiante porque Zooney lembra que Seymour passou pela análise psiquiátrica e isso não deu resultado. Na verdade, o que os dois irmãos precisam é se reconciliar com Seymour, principalmente Zooney, daí o sentido da revelação. Zooney diz: “Esta maldita casa cheira a fantasma. Não me importo de ser chateado por um fantasma morto, mas detesto que um semimorto [referindo-se à Buddy] me chateie!” (FZ 2003: 83). A impressão que nos dá é que Zooney precisa tanto de Seymour quanto Franny, que diz antes da conversa ao telefone: “– Quero falar com Seymour...” (FZ, 2003: 119).

Zooney critica a influência que os irmãos mais velhos tiveram sobre os dois. Em conversa com a mãe, antes de se encontrar com Franny, diz ele: “– Somos dois desajustados, Franny e eu [...] E esses dois safados é que têm a culpa toda” (FZ 2003: 83). Entretanto, apesar das críticas, Zooney consegue as duas reconciliações quando começa a citar Seymour.

Ele alerta Franny que ambos necessitam entrar em harmonia com o passado para terem paz: “Nós somos a Mulher Tatuada do circo, e nunca teremos um minuto de paz, o resto da vida, enquanto não virmos que todos os outros também foram tatuados” (FZ, 2003: 110). Em “Um dia ideal...” (NE, 2003: 13), ficamos sabendo que Seymour considerava ter tatuagens no corpo. Entretanto, ele não tinha nem uma, a não ser alguma tatuagem espiritual, ou alguma mácula psíquica, pois Seymour era um ex-combatente da

Segunda Guerra Mundial, e uma das razões mais fortes para o seu suicídio foi os problemas advindos daquela experiência extrema.

Zoey também diz que nem sempre tudo que é “ensinado” por Seymour foi assimilado corretamente por Franny: “Recordei a coisa porque não creio que você entendesse Jesus quando era criança nem acredito que o entenda agora. Acho que você o misturou na cabeça com outros cinco ou dez personagens religiosos” (FZ, 2003: 129). Se Franny quer falar com Seymour e se vê impossibilitada por causa de sua morte, Zoey tenta reproduzir o conhecimento absorvido nas aulas de religião, funcionando como a “voz” de Seymour Glass.

Quando Bessie demonstra o desejo de ver Zoey casado, ele se comporta ironicamente demonstrando nenhuma simpatia pela vontade da mãe dizendo: “ – Eu adoro viajar de trem. Depois que um sujeito casa, nunca mais pode viajar sentado do lado da janela” (FZ, 2003: 85). Apesar do tom galhofeiro da resposta, por trás da ironia de Zoey, há um resposta mal-criada a um dos ensinamentos de Seymour. Buddy, em “Carpinteiros, levantem bem alto a cumeeira”, encontra no diário do irmão morto o seguinte trecho: “Os parceiros conjugais devem servir um ao outro. Elevar, ajudar, ensinar, fortalecer um ao outro, mas, acima de tudo, servir” (CS, 2001: 79-80). Zoey está, neste momento, respondendo àquele ensinamento de Seymour.

No processo de narração não apenas os diálogos evidenciam a presença de um plurilingüismo que é a marca da representação artística do romance, conto e principalmente da nossa realidade lingüística, mas o próprio relato do narrador já é em si um indício dele, já que para Bakhtin (1998: 142) relatar um texto com nossas palavras, ou seja, contar uma história ou anedota, é, até certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras dos outros. Em outras palavras, a nossa fala é constituída de uma série de falas de outras pessoas que assimilamos durante nossa interação social. Nas conversas e ensinamentos de Seymour, Buddy incorporou muito do discurso de Seymour, que o influenciou até na forma de narrar.

Sendo ele o narrador de toda a trajetória do irmão, Buddy assimilou e procurou reconstruir alguns dos momentos mais importantes de Seymour, assim como reproduzir os seus principais ensinamentos.

No conto “Zooney”, o narrador inicia relatando a leitura que Zooney faz de uma carta que Buddy endereçou a ele. A carta foi reproduzida na íntegra. Em determinado momento, Buddy se refere a uma garotinha que havia lhe chamado a atenção por ter dado uma resposta religiosa a uma pergunta feita por ele. A pergunta se refere à quantidade de namorados que a garotinha tem, e a sua resposta foi dois, um menino e uma menina. A impressão foi para ele tão surpreendente que Buddy confessa: “uma visão perfeitamente comunicável da verdade” (FZ, 2003: 56). Em seguida, ele se lembra de um dos ensinamentos de Seymour:

Certa vez, Seymour me disse [...] – que todo estudo religioso legítimo deve culminar na ignorância das diferenças, as ilusórias diferenças, entre rapazes e moças, animais e pedras, dia e noite, calor e frio (FZ, 2003: 56).

A força das palavras de Seymour pode ser melhor notada através da narrativa de Buddy. Quanto mais Buddy se propõe narrar a história de Seymour e da família, mais ele cresce em sua mente. Quando escrevia “Seymour: uma apresentação”, Buddy passa dois meses longe da narrativa, e quando ele retorna, enfrenta um “problema”: “Ele [Seymour] cresceu demais durante minha ausência” (CS, 2001: 129). Morto fisicamente, Seymour está vivo no discurso do narrador. E Buddy deixa isso bem claro: “Sem dúvida, foi tudo de verdadeiro para nós: nosso unicórnio de listras azuis, nossa lente de aumento, nosso gênio *in residentia*, nossa consciência portátil, nosso comissário de bordo e nosso único poeta completo” (CS, 2001: 92).

Uma das características mais notáveis nesses contos sobre Seymour é a identidade dessa personagem que se confunde também com a do narrador. Ele não só compartilha as idéias do irmão, mas até procura difundi-las entre os leitores. Quando falamos que tanto Buddy quanto Seymour compartilham das mesmas opiniões, estamos nos referindo às evidências textuais presentes nessas narrativas. Em “Zooney”, Zooney diz: “Ele faz tudo o que Seymour fazia... ou tenta fazer. Então por que diabo não imita tudo e não dá também um tiro na testa?” (FZ, 2003: 83). Em “Seymour...”, Buddy reconhece essas semelhanças:

Todavia, vários membros de minha família imediata [...] – que costumam vasculhar minha prosa publicada em busca de pequenos erros técnicos – já me fizeram gentilmente saber [...] que o “Seymour” que anda e fala nesse conto mais antigo, para não mencionar o tiro, não tem nada do nosso Seymour, e sim, estranhamente, se parece muitíssimo – pasmem! – comigo mesmo. O que é verdade, creio, ou verdadeiro o suficiente para me provocar uma ponta de desgosto profissional (CS, 2001: 98).

Seymour também chama atenção para o fato de que Buddy costuma reproduzir o que ele diz. Buddy ouve o que o irmão fala, absorve suas palavras e incorpora-as em seu discurso e narrativas, constituindo assim uma das marcas mais fortes do plurilingüismo nas histórias sobre Seymour. Em certo momento, Buddy cita uma crítica do irmão:

Uma das poucas coisas no mundo, afora o próprio mundo, que ainda conseguem me entristecer é a impressão de que você se aborrece quando a Boo Boo ou o Walt dizem que está falando alguma coisa como eu falaria. Você parece tomar isso como uma acusação de plágio, uma censura à individualidade. O quê que há de errado se às vezes um de nós fala como o outro? A membrana que nos separa é tão fina! Será tão importante que cada um de nós jamais se esqueça quem é quem? (CS, 2001: 135).

Bakhtin (1998:119), afirma que o autor e o narrador podem compartilhar ou não as mesmas idéias. A religião Zen se torna uma espécie de “obsessão” literária de Salinger. Isso passa a refletir também nas narrativas de seu *alter ego* Buddy. Bakhtin (1998: 118), diz também que o autor se realiza e realiza o seu ponto de vista “não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem [...], mas também no objeto da narração”. Nesse caso, o objeto é Seymour e as suas religiões orientais, que influenciam os demais irmãos. Além de o plurilingüismo prever a fusão das vozes do autor e narrador, o que se torna explícito em Salinger/Buddy, é possível que os discursos das personagens também coincidam ou não com o do escritor. As falas das personagens podem tanto refratar as intenções do autor, quanto ser, em certa medida, a segunda linguagem dele. A intenção de Salinger é apresentar as religiões orientais através das personagens e do narrador, que assume ser o autor de todas as principais obras literárias de Salinger.

O biógrafo Ian Hamilton, no livro *Em busca de Salinger* (1990: 129-134), aponta para a conversão religiosa de Salinger. Em *Nove Estórias*, há um conto chamado “Teddy”, em que a personagem homônima é um *Jatismara*, ou seja, aquele que conhece as suas vidas anteriores. O livro também traz um *koan* (Um tipo de pergunta paradoxical e freqüentemente sem sentido que ajuda na meditação): “Nós todos conhecemos o som de duas mãos que aplaudem. Mas qual será o som duma única mão que aplaude?”

Vale lembrar que todo discurso representa sempre uma perspectiva particular sobre o mundo, “que aspira a uma significação social” (Bakhtin, 1998: 118). Isso significa que o autor pode experimentar sua ideologia na voz do narrador ou personagem, ou pode inclusive experimentar opiniões divergentes da sua. Seja qual for a personagem ou o narrador, seu discurso sempre se baseia numa determinada ideologia. Em Salinger, podemos dizer que são as religiões orientais. Outro ponto que também nos chama a atenção nas narrativas de J. D. Salinger é o diálogo entre gerações. Segundo Bakhtin, a contraposição discursiva entre gerações é um fenômeno presente tanto na fala das pessoas quanto em obras narrativas em prosa:

em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se a isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos (1998: 98).

Observando a afirmação bakhtiniana da coexistência de discursos de diferentes gerações, destacamos outra forma de caracterização do plurilingüismo nos contos de Salinger e que tem a ver com a participação de Seymour: o diálogo entre diferentes gerações, conforme podemos observar em “Um dia ideal...”. Cada discurso traz em si um *background*, uma carga de experiências e interações com outros discursos. Em “Um dia ideal...”, por exemplo, temos as falas de Muriel e de sua mãe, as falas de Sybil (uma criança de 4 anos) com a mãe e de Sybil com Seymour Glass. Os diálogos se reúnem nesses três núcleos. Da mãe de Muriel a Sybil são três gerações, e Seymour procura contato com a mais jovem. Muriel está mais para a sua mãe do que para Seymour, e ele está mais para Sybil do que para Muriel, visto que o conto põe em destaque apenas

esses dois diálogos. Só que essa interação entre gerações é quebrada, ou melhor, nem mesmo é iniciada.

Em nenhum momento Seymour conversa com um adulto, a não ser uma rápida discussão dentro do elevador, momentos antes do suicídio. A única personagem com quem ele conversa é Sybil, quando estão na praia. Esse é o instante em que ele fala sobre os peixes-banana. Ainda muito criança, a garotinha se surpreende quando pensa ter visto um peixe com seis bananas na boca, na verdade, o pé de Seymour, de seis dedos. Ele pára de falar, beija-lhe o pé e vai embora (NE, 2003: 19). Depois desse diálogo, Seymour não conversa com mais ninguém. Na verdade, ele nem mesmo aparece nas outras narrativas a não ser quando alguma coisa sua é reproduzida pela fala de Buddy ou dos outros irmãos. Os irmãos também não conseguem estabelecer diálogo com aquelas pessoas fora do clã, por causa da “fala esotérica”. Em “Franny”, o desentendimento entre Franny e Lane, seu namorado, ocorre por eles pertencerem a mundos diferentes, por ela estar em busca de respostas para a sua crise espiritual, ao passo que ele se preocupa mais com o artigo que havia escrito sobre Flaubert.

Se Bakhtin (1998: 134-135) afirma que uma das características mais importantes do romance é a fala, pois o romance necessita de falantes que lhe tragam seu discurso original e sua linguagem, observamos o diferencial que Salinger traz para essa acepção. De todas as narrativas, Seymour só fala em dois momentos, nos dois extremos de sua vida, nos contos “Um dia ideal...” e em “Hapworth 16, 1924”. Nos demais contos, conforme já falamos, ele fala somente através dos discursos do narrador e das outras personagens. Mesmo assim, a idéia de Bakhtin é válida se levarmos em conta que mesmo estando morto, Seymour continua falando. O teórico russo defende que o “sujeito que fala no romance é sempre, em certo grau, um ideólogo e suas palavras são sempre um ideograma” (Bakhtin, 1998: 135). Não é difícil encontrar referências para a ideologia predominante nessas narrativas. No conto “Seymour: uma apresentação”, Buddy reconhece a importância das idéias do irmão sobre ele: “Seymour disse certa vez que, em nossas vidas, só fazemos passar de um pedacinho de Terra Sagrada para outro. Será que ele nunca se engana?” (CS, 2001: 181). A idéia presente aqui é a dos adeptos do Zen-Budismo, que acreditam serem todos os seres humanos, animais e natureza,

manifestações do Divino. Assim, tudo em volta é sagrado, por fazer parte da essência de uma Criação Superior.

Quando Salinger cria Seymour e os demais Glasses com esses anseios religiosos, ele está apenas manifestando uma posição que ganha força nos Estados Unidos na segunda metade do século XX. Ele, de alguma forma, consegue antecipar alguns dos discursos presentes entre os *hippies*, anos depois. Voltar as atenções para as filosofias orientais se torna um dos lemas dessa nova geração, até como resposta para a convenção. Aliando o discurso religioso da família ao dos jovens da época, percebemos mais uma característica do plurilingüismo. Diz-nos Bakhtin que o “sujeito que fala no romance é um homem essencialmente social, historicamente definido e seu discurso é uma linguagem social [...], e não um dialeto individual” (Bakhtin, 1998: 135). Dessa forma, podemos aliar os discursos das personagens, que, mesmo reunindo-se em um núcleo familiar, uma sociedade quase fechada, conseguem refletir as vontades, não apenas deles, mas da sociedade que se formava naquela época. Assim, a busca pelas religiões do Oriente representa a procura por novas identificações, se pensarmos que as religiões podem contribuir para a formação de nosso caráter.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornon Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1998.
- HAMILTON, Ian. *Em busca de J. D. Salinger*. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial & LCT – Livros Técnicos e Científicos, 1990.
- SALINGER, J. D. *Carpinteiros, levantem bem alto a cumeira e Seymour: uma apresentação*. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Franny & Zooey*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2003.
- _____. *Nove estórias*. Tradução de Jório Dauster Magalhães e Silva e Álvaro Gurgel de Alencar. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2003.
- _____. *Hapworth 16, 1924*. Disponível em: <http://www.geocities.com/deadcaulfields/stories/Hapworth_16_1925.txt>. Acesso em: 26 set. 2005.

Uma Questão de Consciência

Elton Luiz Aliandro Furlanetto¹

RESUMO: Este ensaio busca analisar as relações entre a literatura e a sociedade dos anos 1950 no contexto norte-americano de guerra fria e Macarthismo. Através da análise do conto “Invasion from Inner Space” de Howard Koch, discute-se o papel da ficção científica como um gênero específico, e como ela mapeia a sociedade americana da época com grande acuidade, ainda que dentro dos limites impostos por sua situação sócio-histórica.

Palavras-chave: crítica literária, ficção científica, Guerra Fria, Howard Koch

ABSTRACT: This essay aims at analyzing the relationship between literature and society in the 1950's in the United States of Cold War and McCarthyism. Through the analysis of the short story “Invasion from Inner Space” by Howard Koch, it is discussed the role of science fiction as a specific genre and how the author maps the American society of that time with extreme accuracy, in spite of the limits imposed on him by his socio-historical situation.

Keywords: literary criticism, science fiction, Cold War, Howard Koch

Nunca como agora, à luz dos desenvolvimentos teóricos das últimas décadas, esteve tão clara a questão do posicionamento do autor diante do que ele escreve. Por mais que ele tente reprimir sua posição política e sua visão de mundo, existem instrumentos cognitivos que nos permitem enxergar através deste não-dito, além do que foi dito, de que forma ele se posiciona. A relevância deste conhecimento está exatamente em poder o leitor se questionar a respeito de sua própria posição no mundo e o que é esse mundo que o cerca. Dessa maneira, a forma de encontrar respostas está relacionada ao modo como podemos fazer as perguntas, modo este que está determinado por fatores sócio-históricos, ou seja, pelo tipo de sociedade em que vivemos e pelo nosso tempo.

Utilizar o meio cultural como ponto de partida parece-nos ser lícito, na medida em que vemos tal produção como a materialização ou a formalização ou a tentativa de figuração das aparentes forças que nos regem e organizam socialmente.

Percebemos, primeiramente, que a análise de um objeto da cultura pode ser feita, nos dias de hoje, através de diversas formas. Há uma linha de pesquisa para a qual o contexto histórico influencia a obra cultural, mas a análise se atém apenas em ligar o externo ao interno, fazendo com que a obra seja vista numa via de mão única.

¹ FFLCH-USP, mestrando, pesquisador da CAPES.

Entretanto, estas análises parecem não dar conta do aspecto dialético da arte e de sua ligação com os processos sociais. Não vêem a função social da cultura como um encobrimento necessário da contradição nas relações sociais, ou seja, produzida pelas relações de dominação, e, conseqüentemente, não vêem a leitura crítica como uma tentativa de revelação do processo de repressão desta contradição, já que, ao mesmo tempo em que reprime, a cultura também dá forma a esta ilusão; assim, através da percepção formal da cultura percebemos dialeticamente também o que ela não é.

Destarte, de que maneira é possível entender a lógica e a prática socioeconômica do capitalismo tardio através dos seus elementos culturais que possuem uma função específica dentro do sistema?

Talvez a melhor maneira de responder a este questionamento esteja na sua exposição através da análise de um determinado produto cultural. O objeto escolhido foi um conto de ficção científica chamado “Invasion from Inner Space” de Howard Koch, datado de 1959².

A primeira pergunta que nos poderiam fazer é por que escolher a ficção científica como tema para ilustrar o nosso tempo? Para isso responderemos com um argumento emprestado de Cevasco, quando ela explica o porquê de Jameson ter escolhido a ficção científica como tema de seu último volume do que ele chama da *Poética das Formas Sociais*:

Historicamente, as Utopias se propuseram conceber tais sistemas alternativos e não é coincidência que elas têm atraído tanta atenção crítica séria, precisamente quando o sistema total do capitalismo tardio monopolista e da sociedade de consumo encontra-se tão generalizado. Isso, para Jameson, levou a uma impenetrabilidade tão massacrante que a arte considerada alta ‘não pode mais experimentar ou brincar com a realidade como era sua vocação fazer.’ As oportunidades históricas da ficção científica como um gênero estão intimamente ligadas a esta paralisia da alta arte. (Cevasco 2006)

Assim, entremos no conto. Um narrador sem nome, que vive num futuro não tão distante, decide contar a história de sua vida. O objetivo desse testemunho é duplo: ele se propõe como uma forma do narrador “reviver” o que passou (Koch 1959: 139) e

² Koch, Howard. “Invasion from Inner Space” In: Pohl, Frederik (Ed.) *Star Science Fiction Stories #6*, Ballantine, 1959. As indicações são referentes às páginas do original, mas foram traduzidas por mim.

também como justificativa da sua atitude de transformar aquele texto em uma espécie de testamento, um registro do que ele chama de “idade dourada”.

Uma das maneiras de entender a atualidade é buscar as linhas de força que nos conduziram aonde estamos, ou seja, é possível compreender o contexto atual se colocarmos o presente como parte de uma totalidade, o que significa buscar epistemologicamente a composição desta totalidade (que não é possível de ser atingida, mas pode ser mapeada) – e que se torna mais visível em momentos de crise.³ Poderemos desvendar as tensões das aparências, apropriando-se da crise por meio de sua reconfiguração. O presente, nesse sentido, pode ser reconfigurado se ele for exposto sob a perspectiva do futuro. Com essa leitura, o presente empírico se torna histórico, como se já tivesse terminado, pois não sofre interferência das dinâmicas das forças sociais, e é apresentado como se fosse um *passado* (Jameson 2005, cap. II).

No conto em questão, tal relação fica óbvia. Na verdade, o conto poderia ser visto como um jogo, no qual as forças do então e do agora buscam representação. Essas categorias podem se confundir um pouco por serem dêiticas, e referem-se a duas situações:

	AGORA	ENTÃO
Situação narrativa	Futuro	Anos 50
Situação existencial	Anos 50	Futuro (projetado)

Temos assim uma inversão completa entre o tempo existencial e o tempo narrativo. Essa é segundo Jameson uma das antinomias que existe na forma da Utopia, e que a caracteriza. Ela está ligada à crise da noção de tempo que é fruto de outra crise trazida pela modernidade e assumida com força total pela pós-modernidade, que é a questão entre o tempo coletivo (eras, ciclos) e o tempo individual (cotidiano) (Idem: 213). Uma das soluções que a ficção encontra para poder lidar com essa antinomia, e que encontramos no conto, é estender a vida humana para além do conhecido. Preferindo uma explicação baseada na ciência, à *la* século XX, (enquanto alguns autores nostálgicos utilizam a fórmula do século XIX de longevidade por meios mágicos), uma injeção de moléculas previne a morte e o desenvolvimento da medicina permite que órgãos danificados sejam prontamente substituídos (Koch 1959. 156).

³ Como nos mostra Lúkaacs em seu *História e Consciência de Classe*

Assim, o narrador pode transcender a vida individual (como a conhecemos) atravessando dois períodos históricos que o determinam de forma diferenciada. Isso permite que ele possa ter vivido não apenas num dos períodos, pré ou pós-revolução, mas também – e essencialmente – que ele nos mostre de que forma a mudança se deu, o momento de transição, o que pode ser muito útil dentro de uma tentativa de uma solução para o sistema. Porém, como veremos logo, é aí onde se encontra o seu “deslize”, pois ao apresentar uma solução, determinada por suas limitações históricas, o autor trabalha dentro da ideologia e desloca o impulso utópico para além das possibilidades humanas.

Mas logo voltaremos a este ponto. Tendo já respondido ao questionamento sobre o papel da ficção científica nesta análise, outra pergunta que se coloca diz respeito ao nosso recorte teórico espaço-temporal. Por que os anos 1950, e um contexto americano? Trata-se de um contexto diferente do atual. Hoje em dia, a impossibilidade de pensar uma alternativa ao sistema vem principalmente como fruto das décadas de 1980 e 1990, com a dissolução da União Soviética (que foi vista como a derrota do socialismo), a quebra do Estado de Bem-estar Social pela Nova Direita, o chamado “fim da história”. Isso causou um fechamento e este fechamento reprime e impede que se pense na possibilidade de um outro sistema.

Nas décadas anteriores a estas, nos anos 60 e 70, houve um período de otimismo, fruto de enormes convulsões sociais em busca de um mundo melhor não apenas como uma possibilidade teórica. A resistência ao *status quo* se fazia presente nas manifestações contra a guerra, contra os meios de comunicação, contra as convenções e as instituições. Mudanças não só eram pensadas como possíveis, mas também como factualmente viáveis, e essa concepção norteava, por exemplo, as lutas pelos direitos civis.

Mas antes disso, tínhamos uma fase de fechamento, de uma forma muito mais severa e violenta do que agora. Este fechamento, através da censura, pôde ser “subvertido” na escrita do conto pela inversão temporal que mencionamos. Também, segundo Clareson, esta é uma característica inerente ao gênero: “Seus seguidores podem não ter exagerado muito quando dizem que na era McCarthy, a ficção científica era a única forma literária que podia criticar as políticas porque os políticos não a liam ou não a compreendiam”. (Clareson 1971: 22) Ainda que, pelo menos em teoria, existissem

alternativas ao sistema estabelecido, tentar resolver os problemas do sistema era visto como dissidência, como uma aliança com o inimigo. Assim, procurar alternativas era como tentar solapar o delicado equilíbrio das forças, e prejudicar um lado seria beneficiar o outro, mesmo que esta causalidade não fosse efetiva.

Então, mesmo criticando severamente a verdade, comparando-a a uma doença (Koch 1959: 134-135), o narrador faz um relato minucioso a respeito de uma época, buscando elucidar diversos aspectos da superestrutura e também da base. Ao mesmo tempo, esse processo envolve um paradoxo: temos um sujeito que se coloca em uma determinada posição social, do lado do sistema: “Exceto por deslocados e não-conformistas crônicos, aqueles de *nós* que estávamos vivos acreditávamos que havíamos alcançado a sociedade final, infalível e impermeável a mudanças. (...) a *nossa* vida corporativa parecia estar em perfeito equilíbrio” (Idem: 142, meu grifo). Tal posição é revelada em vários outros trechos, como na decadência que ele vê em seu presente (Idem: 144), e na sua associação a uma ideologia baseada na tradição e no corporativismo. Essa ideologia liga-se a um processo histórico que foi extensivamente discutido por Georg Lukács em seu livro *História e Consciência de Classe*. O processo de reificação através do fetichismo ou da ideologia, presentes na lógica da estrutura mercadoria, que passou a subsumir todas as esferas da vida, busca ocultar as relações entre as estruturas e negar ou reprimir que exista uma estrutura total, o que alguns chamam de Real, ou um todo que incluía em si todas as coisas, todas as realidades alienadas e parciais. Assim, questionamos de que forma alguém tão ligado à lógica do fragmento, como o narrador do conto, consegue dar uma visão tão totalizante e marcada pelo processo de fazer conexões e relações, ação tão avessa à lógica reificada do capitalismo tardio. Talvez encontremos uma resposta a isso no próprio ato de narrar a experiência, porque, ao fazê-lo, “a obra de arte não somente expressa a ideologia, mas também, por conceder a ela uma representação estética e figuração, acaba atuando como seu virtual desmascaramento e autocrítica.” (Jameson 1992: 33).

Mas quais são essas relações? Tomemos alguns exemplos do conto. O primeiro material social do qual o autor dá conta é a questão da economia. Ele começa a descrever uma sociedade na qual as pessoas têm desejos e outras pessoas inventam “new things for us to need” (Koch 1959: 135). Até mesmo na língua empregada por essa sociedade há uma mudança de percepção: o prefixo “super” passa a se espalhar

numa tal dimensão que um objeto até então “comum” passa a ser visto como ruim. Enfim, a ordem do dia era ter o melhor e o mais atual (Idem:136). Contudo, esse retrato do *American Dream* não é tão perfeito como parece. Segundo o narrador, a maior parte do que as pessoas compram não é de fato delas, já que foi paga por intermédio das empresas de crédito.

Entretanto, o narrador não se restringe a descrever as relações financeiras individuais. Ele salta para uma reflexão rápida sobre as questões das super-corporações e do mercado financeiro (Idem: 136), numa época em que a financeirização do sistema não tinha atingido níveis críticos ainda. Ele figurabiliza um sentimento de determinação da vida pelo mercado financeiro, pela dívida do Estado e pelo alto nível de abstração a que o capital chegou: “Quando o ponteiro das operações acelerava, também o fazia nossos corações (...) dívida pública cresceu a números tão assustadores que somente banqueiros e astrônomos podiam compreender. E nem mesmo eles conseguiam explicar seu significado”. (Idem: 136-7). Só mais tarde essa forma de vida se concretizaria, “não como uma indústria competindo com outro ramo, nem mesmo uma tecnologia produtiva contra outra mais avançada na mesma linha de produtos, mas como a própria forma de especulação: espectros do valor” (Jameson 1998: 142). O narrador busca se posicionar sobre esses assuntos por meio de sua indignação com o fato de essas relações terem se modificado, pois elas geravam uma “ansiedade estimulante” e uma “insegurança” das quais ele se orgulhava.

O próximo passo descritivo se dá no plano político. O autor explica sobre o que era a Guerra Fria de uma forma bastante interessante. Primeiramente ele relativiza a crença na democracia, visto que “teoricamente nós, o povo, éramos o governo”, e nos políticos, porque eles “havam se tornado então apenas figuras nominais”, e se revelaram mais tarde um puro entretenimento (Koch 1959: 142), enfatizando o que seria teorizado como a estetização da política.⁴

Depois, ao colocar o conflito em termos militares e filosóficos entre EUA e URSS, ele explica que vê-lo apenas por essa perspectiva seria “simplifica[r] demais um processo que era infinitamente mais sutil e ramificado” (Idem: 138). Ele desloca a ideologia da época que colocava a guerra como uma defesa da soberania nacional e do próprio sistema, e explica o fenômeno da Guerra Fria (“nem quente demais, nem fria

⁴ Por exemplo Arthur Miller, *On Politics and the Art of Acting*, NY, Viking, 2001

demais”) como “injeção no braço da economia”. Assim, o sistema que deseja reprimir o objetivo econômico do conflito, como um instrumento de expansão do capital, é desmascarado por este cidadão do futuro. Contudo, isso não resolve e só acirra a contradição, pois, mesmo com consciência do que estava acontecendo, o narrador tem um impulso nostálgico e saudosista pelo *ancient régime*.

O passo seguinte do narrador é continuar com uma listagem de outros elementos sociais na forma como então se configuravam. Ele cita, por exemplo, a ciência. Explica o duplo papel do cientista e sua ambigüidade como produtor de novas tecnologias, especialmente em questão de armas, ao mesmo tempo em que havia o “typical highbrow scare stuff” (Idem.: 139), que era baseado nos alarmes dos cientistas a respeito de ecologia. Dessa forma, o leitor tem acesso a um quadro que não mostra apenas as tensões entre dois sistemas através do tempo, mas também as contradições dentro do próprio sistema, as ambigüidades envolvidas em cada um dos processos sociais.

O assunto tratado por ele a seguir tende a uma digressão ao aspecto econômico. O autor nos descreve uma anedota sobre a cidade de Las Vegas, que seria um dos baluartes do capitalismo, e explica um pouco sobre o funcionamento do jogo (como consequência do próprio sistema), conforme vemos a seguir: “fantasias de abundância sem esforço, de derrotar o capitalismo em seu próprio jogo ao tirar o número premiado ao comando de forças invisíveis. Mais uma vez, a mão invisível” (Comaroff & Comaroff 2001: 6). Tal mão invisível refere-se à metáfora criada por Adam Smith em sua obra *A Riqueza das Nações* para se referir a uma força objetiva do capitalismo que transforma o esforço de um indivíduo em um bem de sua comunidade. O que nos fascina e se percebe no conto é a ligação que a questão do jogo tem com a religião. Assim, o autor mapeia uma relativização da religião, já que “nossas preces mais fervorosas não surgiam nas igrejas, mas num jogar de dados ou no voltar da roleta” (Idem: 140), assim como o próprio Smith havia feito quando ele viu “no auto-interesse econômico a operação de um plano providencial (...) a ordem existente, exceto quando os atos míopes do governo nela interferiam, era a ordem natural, e a ordem estabelecida pela natureza era a ordem estabelecida por Deus” (Tawney 1926: 195). Temos neste trecho mais uma visão ampla de como os aspectos da superestrutura e os da base econômica interagem.

A seqüência da lista explica como era possível resolver as contradições que ele vai nos apresentando. Já que a ciência e a religião estavam intimamente ligadas ao sistema, uma das alternativas seria uma guinada para dentro e a busca de solução nas profundezas do indivíduo. Porém, mesmo nos anos cinqüenta já era possível perceber os limites que esta alternativa teria, pois mesmo o inconsciente já estava sendo colonizado. Os que buscavam esta alternativa terminavam no “divã do analista”, o que com o passar do tempo passou a ser tão comum a ponto dessa prática individual se tornar coletiva: uma sala cheia de pessoas “reclamando sobre suas figuras-paternas e recitando os mais extraordinários sonhos pornográficos para o deleite óbvio dos outros presentes”, de modo que elas serviam ao duplo propósito de “uma terapia útil, tanto quanto excelente entretenimento”. (Idem: 142)

Isto nos liga ao próximo assunto do qual o narrador trata. Depois das ligações feitas até agora, ele fará um paralelo entre o agora e o então, estabelecendo que no seu agora, isto é, no futuro, o lazer não é mais visto como um problema. A linha que ele traça no conto é a de um “desenvolvimento” a partir do deslocamento da mão-de-obra dos homens para as máquinas. Os homens se revoltam contra este movimento, mas são calados pelas empresas (o que explicaremos mais adiante). Ele mesmo nos explica que nos anos 50 a única alternativa de ocupação do tempo livre conhecida era o entretenimento de massa. Televisão e rádio seriam as maneiras de poder ser livre do trabalho, “matar o tempo, horas e horas”, consumindo o tempo cotidiano. Ele tem uma perspectiva da televisão como um momento de ação do sistema através do maciço estímulo ao consumo, que provia apenas intervalos para que o consumo pudesse deixar de ser contemplado para poder ser efetuado. Notamos com surpresa que ele aborda o tema de forma crítica, seguindo os ensinamentos dos teóricos da Indústria Cultural⁵. Criava-se assim certo temor ao tempo livre, sobre o qual ele decide fazer um relato que trabalha com as contradições da época: durante a transição do supracitado deslocamento das forças produtivas para as máquinas, os trabalhadores decidem realizar uma greve, que é um instrumento de contestação de esquerda, para exigir mais horas de trabalho, uma medida conservadora. Eles falham porque as greves eram ilegais e ameaçadoras à segurança, ou seja, nem sob uma forma distorcida de existência elas poderiam atingir

⁵ Conferir *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer.

seus objetivos. Quem mais lucraria com as horas excedentes de produção foi quem proibiu as greves, caindo, assim, na própria armadilha.

Finalmente, ele narra um episódio que envolve as drogas, tidas como a última possibilidade de escapatória de uma realidade nociva. Elas permitiam um momento de escapatória real, através do esquecimento. Em vez de representar o uso de drogas por um viés moral, como um instrumento de rebelião, de desafio ou de superioridade, como viriam a ser vistas mais tarde,⁶ e sem assumir um discurso relacionado a drogas ilícitas que poderia trazer consigo um eco dos argumentos da Direita do consumo de drogas como uma ameaça à soberania nacional,⁷ ele se refere aos produtos das próprias corporações das drogas, a indústria farmacêutica americana: álcool, tranqüilizantes, caféina, benzedrina e antidepressivos. De certa forma, até elas se submetem a uma certa racionalização do sistema já que funcionam em cadeia: o consumo de uma depende do consumo de outra. Assim, até a fuga do sistema está subordinada à influência deste.

Assim, o narrador faz um resumo da situação a partir do que ele apresentou até o ponto analisado. Retornando o debate acerca do que ele chama de “verdade” e contrapondo-a à “ilusão”, ele explicita qual era o *telos* da sociedade de então:

Estávamos convencidos que pela primeira vez na história nós tínhamos conseguido reconciliar o bem público e a iniciativa privada, desígnio e acidente, liberdade e conformidade, amor e ódio, paz e guerra, criação e destruição (...) é simples o bastante para os críticos de hoje provarem que estes conceitos eram totalmente irreconciliáveis e que nossa tentativa de igualá-los nos levou a um labirinto de ilusões em um mundo esquizóide dividido contra si mesmo. (Idem: 142-3).

Percebendo então a mecânica daquela sociedade, o autor não chega a simpatizar com sua derrota e transcendência. Ao contrário, ele lamenta que ela tenha chegado ao fim: “Você pode fazer a escolha errada – pode virar à direita onde deveria ter virado à esquerda – mas este é um risco necessário se você quer ser livre. A verdade, por seu

⁶ Aqui nos referimos aos anos 60 e 70. Cf. Hobsbawm E. *A Era dos Extremos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. pp. 326-327

⁷ “A mensagem da última campanha americana contras as drogas é: ‘Quando você compra drogas, você dá dinheiro aos terroristas!’ 'Terrorismo' é assim elevado até se tornar o ponto oculto de equivalência entre todos os males sociais.” Retirado de Zizek, S. “Are we in a war? Do we have an enemy?” In: <http://www.lrb.co.uk/v24/n10/zize01.html>. Acessado em 10-01-07.

lado, move toda a ação para si mesma (...) São águas passadas os caminhos alternativos e cruzamentos, o prazer do apostar, o encantamento da incerteza”.

Ou seja, ele se mostra fiel a uma ideologia que não pode aceitar a verdade como emancipação, já que ela não dá conta de trabalhar com os impulsos da reificação ao mesmo tempo em que percebe o mundo cindido e uma sensação de paranóia (Idem: 144).

Destarte, em vez de resolver este dilema, ele prossegue com sua narrativa. Todavia, o conto sofre uma mudança de natureza. Até aqui, o narrador tinha buscado desenvolver uma análise sistêmica do seu passado (anos 50), confiando em um estilo descritivo, contrapondo e comparando as duas sociedades e emitindo juízos a respeito delas. Agora, há uma mudança de modo, e passamos a um relato narrativo. Este conflito formal, assim como a questão da temporalidade, também está no cerne da utopia, e é uma das antinomias de que nos fala Jameson, ao situar duas dimensões distintas da literatura que não podem ser realmente reunidas, a do enredo e a do estilo, (Jameson 2005: 214), ou talvez, em outros termos, o narrar ou descrever de Lukács. Mas qual a relevância desta guinada no contexto da narrativa? Ela marca uma importante mudança de conteúdo, já que o foco não estará mais nas diferenças do agora e do então, e, sim, no processo, no que havia acontecido para que a mudança se desse, ou seja, para a explicação do momento revolucionário. Assim, os utopistas de plantão podem começar a pegar suas canetas e papel para arquitetarem tal solução? Infelizmente, aqui percebemos por que toda utopia é negativa (por nos mostrar nossos limites, os limites do nosso pensamento) e é exatamente neste momento em que o conto “falha”, apresentando-nos uma solução ilusória, que é determinada pelas condições sócio-históricas do autor.

Ele nos conta a história de um homem que, mesmo com as checagens de lealdade, com sistemas desenvolvidos de censura e controle ideológico por parte do Estado, ousou ir além e através de um instrumento do sistema, a tecnologia, conseguiu criar um mecanismo que minasse o sistema: os computadores. Segundo o relato do narrador, este homem concedeu aos computadores a possibilidade de alcançar “a verdade”, através de um segundo cérebro que servia para confirmar dados, probabilidades. Deu a eles um novo parâmetro moral, ou seja, “colocou numa máquina nosso ceticismo” (Idem: 152) e fez com que eles prosseguissem em um “continuou seu

violento ataque aos nossos mais queridos mitos” (Idem: 149). Assim, o que temos aqui como solução é o deslocamento do sentimento ou impulso de emancipação utópico para as máquinas. Isso nos leva a pensar: será que o autor acredita em uma natureza humana ruim (já que o próprio criador não tinha idéia do que estava criando quando construiu o implemento “altamente experimental”) que impeça que uma tomada de atitude venha das relações entre os homens? Ainda que o título do conto esteja direcionado a algo interno, por que a solução dos problemas do sistema estaria fora do homem? Essa é uma forma de mudança de consciência? O próprio narrador busca dar uma justificativa: “era uma tendência do homem do século vinte de confiar mais nas máquinas do que nos seres humanos (...) os computadores apenas tocaram numa veia de consciência reprimida que corria como pólvora seca bem abaixo de nossas respostas condicionadas”. (Idem: 150)

Mas não é apenas neste deslocamento para fora do homem que jaz a resposta. Os computadores desencadeiam uma reação cuja motivação está recheada de contradições: eles disparam uma resposta coletiva, “uma orgia de querer saber sobre o pior” (Idem: 149), que é bem recebida e se espalha em uma população que havia sido descrita como fugidia pelas drogas, pelo entretenimento de massa, pela religião, ciência e pelos mecanismos econômicos do sistema. As pessoas, ignorando tudo isso, desenvolvem uma vontade de descobrir a verdade, sem que uma força contrária resista para manter o *status quo*. Por um lado, há resistência do sistema, através das leis que proíbem a venda de computadores e depois a ordem militar que obriga que os cidadãos quebrem as máquinas. Mas essa resistência é vã. E outra pergunta se coloca: de que forma a descrença na ideologia que lhes concedeu a posição em que estavam poderia ser o suficiente para que eles se “resignassem e encarassem a realidade com estoicismo”? Percebemos que o autor coloca o impulso criativo na antinomia da consciência vs. inconsciência, notando que assim que a consciência do que havia sido reprimido viesse à tona, automaticamente os poderosos se renderiam e simplesmente fugiriam através da maneira mais fácil, pelo suicídio, deixando para os que ficassem os frutos do Iluminismo e meios para desdobrá-lo *ad infinitum*. Abandonariam o sistema para ele se colocar “no caminho do conhecimento, não houve parada e hoje dificilmente se encontra um mistério que o homem não tenha ameaçado esclarecer” (Idem: 153)

Ainda assim, temos uma contradição apresentada pelo próprio conto que suscita alguns questionamentos sem uma resposta definitiva: considerando-se que o narrador fosse contra as mudanças, porque ele também não se juntou aos que se matavam, ou não tentou juntar esforços para criar um enclave dentro do sistema criado após a libertação da Verdade, como uma sociedade secreta, um espaço de resistência? Por que, apesar de sua não-aceitação do presente, e de seu saudosismo pelo que havia passado (e que subsiste de forma residual), ele aceitou a extensão de vida (até o momento de fechamento do conto, no qual ele decide que “Ninguém vai me privar da grande última aventura concedida à minha raça”) em lugar de mesmo secretamente – ou inconscientemente – lutar contra tudo aquilo que ele desprezava?

Contudo, o autor não pára aí, no fechamento individual do narrador-personagem. Atingindo uma nova era de razão contra a anarquia, ou de “a compaixão derretendo o antagonismo natural do homem ” (que se demonstrava assim não ser “natural” e sim um produto de determinadas relações sociais), os homens, coletivamente, passam a explicar qualquer fenômeno cientificamente: não há mais o medo, nem o desconhecido. Então, o ápice da experiência cognitiva o leva a descobrir vida em outros planetas e daí o autor novamente desliza para uma possibilidade de transcendência apenas no que está além do humano, pois tais seres alienígenas desejavam “gradualmente fundir suas identidades com – tão exato quanto conseguimos traduzir – a mente criativa que forma o universo” (Idem: 155) A busca finalmente termina em uma solução metafísica, ou nas palavras de Jameson, “faz com que termine numa parábola metafísica da relação epistemológica da raça humana com seu não-eu em geral: onde este não-eu não é meramente a natureza, mas outro ser vivo” (Jameson 2005: 108-9), de tal forma que a resposta final, o objetivo último da existência, não é encontrável nem numa inversão de prioridades desde que “parecíamos estar mais preocupados com a matéria do que com a mente” (Idem:155), nem em um estado de evolução mais avançado (que, segundo o conto, é regressivo, já que tende a buscar a simplicidade em lugar da complexidade), mas na dissolução da unidade ou da individualidade em um corpo coletivo imaterial e a-histórico.

Concluimos, então, que mesmo criando um mapa bastante minucioso da sua realidade histórica, Howard Koch tem de lidar com limitações do pensamento que se impunham a ele e a seus contemporâneos tanto na forma quanto no conteúdo, e a partir das contradições levantadas por ele conscientemente ou não, podemos ter um lampejo

FURLANETTO, Elton Luiz Aliandro. *Uma questão de consciência*. pp. 114- 127

do desejo utópico e das marcas de ideologia, dando especial atenção ao seu conceito de (in)ação do sujeito histórico e ao modo como uma mudança de consciência coletiva é necessária, ainda que os meios de atingi-la parecessem estar, então, e talvez mais fortemente hoje pareçam estar, além das relações humanas.

Referências

- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997
- CEVASCO, M. E. Producing Criticism as Utopia. In: Andrew Milner, et al. (Org.). *Imagining the Future: Utopia and Dystopia*. Melbourne, Arena Publications, 2006, pp. 52-62
- CLARESON, Thomas. *SF: the Other Side of Realism*. Ohio, Bowling Green University Press, 1971.
- COMAROFF, J. e COMAROFF, J. L. Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming. In: *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*. Duke University Press, 2001.
- HOBBSAWN, E. *A Era dos Extremos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- JAMESON, Fredric. Reification and Utopia in Mass Culture. In: *Signatures of the Visible*. New York & London: Routledge. 1992. p. 33
- _____. "Culture and Financial Capital" In: *The Cultural Turn*. New York & London: Verso, 1998.
- _____. *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Londres, Verso, 2005.
- KOCH, Howard. "Invasion from Inner Space" In: Pohl, Frederik (Ed.) *Star Science Fiction Stories #6*, Ballantine , 1959.
- LÚKACS, G. *História e Consciência de Classe*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- MILLER, Arthur. *On Politics and the Art of Acting*, NY, Vicking, 2001
- TAWNEY, T.H. *Religion and the Rise of Capitalism*. New York, Harcourt, 1926.
- ZIZEK, S. "Are we in a war? Do we have an enemy?" In: <http://www.lrb.co.uk/v24/n10/zize01.html>.
Acessado em 10-01-07.

BREAD & PUPPET THEATER, RADICALISMO E HISTÓRIA

Mayumi D.S. Ilari*

RESUMO: O presente trabalho analisa a trajetória do Bread & Puppet a partir de sua mudança do teatro de agitação de rua da Nova Iorque dos anos 1960 para o campo, em Vermont, onde o grupo consolidaria o Circo de Ressurreição Doméstica, um evento teatral que seria realizado anualmente por quase três décadas, e que chegou a aglutinar platéias de dezenas de milhares de espectadores. Partindo de leituras de Fredric Jameson sobre o pós-modernismo e a instituição cultural da vanguarda, analisaremos a extinção do Circo, em meio à euforia nostálgica de um público “pós-moderno”, ávido por lazer e entretenimento. **Palavras-chave:** teatro norte-americano, teatro político, materialismo cultural

ABSTRACT : This paper analyzes Bread and Puppet’s change from street agitation theater in the city of New York in the 1960s to rural Vermont, where the theater consolidated the Domestic Resurrection Circus, a theatrical event that was presented annually for almost three decades and that attracted tens of thousands of spectators. Based on Fredric Jameson’s readings of post-modernism and the cultural institution of the *avant-garde*, the end of the Circus is hereby analysed along with the nostalgic euphoria of our “post-modern” leisure and entertainment seeking audiences.

Keywords: American drama, political theater, cultural materialism

O Bread & Puppet Theater surgiu junto à vanguarda que se criou na cidade de Nova Iorque nos anos 1960, atuando inicialmente em espetáculos e protestos de rua. Nesse período, o grupo alcançou grande renome, sobretudo em Paris e em outras cidades européias (mas não em Nova Iorque, como se poderia imaginar), e seu trabalho foi reconhecido tanto como parte importante da tradição de vanguarda do século XX quanto como um exemplo do desenvolvimento da vanguarda americana dos anos 1960.

Após sete anos em Nova Iorque, atuando ativamente em pequenos teatros e em espetáculos maiores de rua, o grupo instalou-se em uma fazenda em Vermont, onde passaria a realizar grandes espetáculos ao ar livre, desenvolvendo um trabalho político

* Doutora em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês pelo Departamento de Letras Modernas/ USP em 2008, sob orientação da Prof.a Dra. Maria Sílvia Betti

calcado na simplicidade e na imaginação criativa, que não se deseja apenas teatro de protesto, mas um teatro útil, em que os elementos sejam reduzidos ao essencial. Radicado e atuante até hoje em Vermont, o grupo, após uma série de mudanças formais, consolidou o *Circo de Ressurreição Doméstica (Domestic Resurrection Circus)*, um espetáculo que reunia uma mistura complexa de formas de animação e um desejo claro de apresentar alternativas à cultura de massas. No final dos anos 1990, o *Circo* chegou a atrair uma platéia de 60.000 pessoas; todavia, as contradições inerentes ao próprio sucesso do evento levariam ao esvaziamento relativo de seu significado, fazendo com que o grupo, para permanecer fiel aos ideais que o constituem, desse uma nova forma a suas apresentações.

Os espetáculos épicos produzidos pelo Bread & Puppet nascem do próprio processo de criação e produção. O grupo opta por um processo coletivo, alternativo e artesanal e faz uso de marionetes, máscaras, desenhos, faixas, pernas-de-pau, paradas, etc. Em vários espetáculos distribui-se pão ao público, untado com pasta de alho (aioli), buscando-se assim demonstrar seu parentesco com o teatro, que, mais do que puro entretenimento e diversão, mais do que um lugar de comércio onde se paga para se obter algo, deve, segundo P. Schumann, parecer-se mais com o pão, parecer-se mais com uma necessidade.

É fato que, em nossa civilização atual, fundada na lógica da mercadoria analisada por Marx, o consumo torna-se uma prática idealista total: “Assim como as necessidades, a cultura, o saber, todas as forças próprias do homem mostram-se integradas como mercadoria na ordem de produção, e se materializam em forças produtivas para serem vendidas, hoje em dia todos os desejos, as exigências, todas as paixões e todas as relações abstratizam-se (e se materializam) em signos e em objetos para serem compradas e consumidas” (Baudrillard, 2002: 207). Nesse contexto, desprovido da estrutura de sentimento que permitira, no período de criação do Bread & Puppet, acreditar na possibilidade próxima de um mundo mais justo, continuam as tentativas do grupo de viabilizar uma Arte possível em meio à euforia nostálgica de um público ávido por lazer e entretenimento, dadas a instituição cultural da vanguarda, a transformação da contracultura

em mercadoria e a impressão, desejável à cultura pós-moderna, de um espetáculo de nostalgia.

Fredric Jameson (1989: 181; 207) aponta que a idéia mais recorrente sobre os “anos 60” (*the 60s*) é a impressão de que, ali, tudo era possível, de que este foi um período de liberação universal, de uma liberação mundial de energias – os anos 1960 foram o período em que os “nativos” *tornaram-se seres humanos*, tanto interna quanto externamente: os colonizados internos do Primeiro Mundo (minorias, marginais, mulheres), como também os sujeitos externos e seus “nativos” oficiais, conquistam o direito de falar em uma nova voz coletiva, jamais dantes ouvida no palco do mundo. Contudo, cabe lembrar também que essas novas “identidades” coletivas, ou esses novos “sujeitos históricos” (*subjects of history*), possibilitados dada uma conjuntura maior e anterior (que inclui, na década de 1950, o macarthismo, a expulsão dos comunistas do movimento trabalhista norte-americano, entre outros), buscando novas formas de expressão e constituindo novas categorias sociais e políticas, acabaram esmagando a noção clássica de classe social. “Liberados” das classes sociais, esses novos grupos, agora atomizados, vieram a ocupar espaços que lhes seriam vetados nas instituições clássicas da política de classes anterior, e a um só tempo realimentaram e incentivaram o fim da consciência de classe operária. Na realidade, Jameson aponta como os anos 1960 foram um período de crescimento do capitalismo em escala global, um período de transição de um estágio infra-estrutural do capitalismo para outro, e que produziu concomitantemente uma imensa soma de energias e forças sociais de mudança que se configurariam como uma ilusão histórica, redundando, algumas décadas mais tarde, no capitalismo tardio, na chamada globalização.

Nesse processo dialético em que liberação e dominação mostram-se profundamente imbricadas, o Bread & Puppet buscou desenvolver uma forma(/conteúdo) de arte crítica de seu tempo, acreditando em sua capacidade de conscientização e transformação. O Circo de Ressurreição Doméstica nasceu, assim, dos anseios e objetivos radicais da contracultura dos anos 1960 e 1970. Desejava-se criar um circo que não fosse somente uma coleção de fatos extraordinários arbitrariamente justapostos. Tratava-se de uma grande atração externa,

alegórica em termos de conteúdo, integrada à paisagem, ao tempo real, a rios, montanhas e animais reais, algo a ser observado em seu “ambiente”. Buscava-se dar um sentido maior aos eventos, ao usar o simbolismo abstrato e imediatamente evocativo dos bonecos e máscaras, abrindo espaço também para piadas e puro *nonsense*, necessariamente fazendo uso de recursos épicos. Essa abertura marcou o desenvolvimento do Circo, e influenciou sua forma até o último evento, em 1998: o Circo, apresentado anualmente por quase três décadas, sempre durante o verão, tinha um dia de duração (tarde e noite). Iniciava-se com a apresentação de breves espetáculos paralelos e simultâneos (*sideshow*s), seguidos de um *circo de bonecos* locado em uma área circular, um *pageant* e apresentações noturnas até as 22 ou 23hs. Durante o evento, Schumann distribuía seu pão em uma “Loja de Pão Grátis”, e nunca se cobrou entrada para os espetáculos, embora doações fossem bastante solicitadas. John Bell afirma que, enquanto os espetáculos paralelos apresentavam ultrajes e prazeres da vida cotidiana, e o circo era uma grande celebração das possibilidades ridículas da mesma, o *pageant* caracterizava-se muito mais como um espetáculo sobre a natureza, que assiste silenciosamente as loucuras da humanidade “civilizada” tentando ser e parecer mais do que é possível, moral ou justo. Essas tentativas, boas e más, invariavelmente terminavam em perda e então renovação.

Os *pageants* organizados pelo Bread & Puppet, bem como outros concebidos e encenados nos Estados Unidos no início do século XX, de natureza política, tiveram forte influência de raízes estrangeiras, particularmente da Rússia revolucionária, em que grandiosos festivais de rua celebravam a revolução bolchevique com bonecos gigantes, máscaras, veículos a motor, barcos, paradas flutuantes, bandas de metais e a participação de centenas de amadores (Guinzburg, 1992).¹ Pensando na cultura norte-americana no contexto atual, Bell (1997:6) afirma que os *pageants* são uma exceção, na medida em que são espetáculos estranhos, não movidos a energia elétrica e que caminham em direção contrária à cultura oficial; disso decorre que os limites relativamente estreitos do teatro tal

como definido pela cultura norte-americana são explodidos pelo trabalho de grupos como o Bread & Puppet, de tal modo que freqüentemente os críticos apresentam pouco preparo para entender o que é o Nosso Circo de Ressurreição Doméstica, uma vez que esta não é “*um happening politicamente correto/ de contracultura/ retro-hippie/ com bonecos, ou “sobra requentada” dos anos sessenta*”.

Desde o primeiro Circo de Ressurreição Doméstica, na década de 60, o relógio da História avançou consideravelmente. Em 1998, Vermont havia mudado, assim como a economia cultural da vanguarda. O Circo havia se tornado o evento anual central do Bread & Puppet. Os números de espectadores dos eventos de verão foram aumentando aos poucos, de tal modo que, em meados dos anos 1980, não apenas o Circo pagava a si mesmo, como havia se tornado a maior fonte anual isolada de recursos para o teatro; o Circo era o evento para o qual se construía os bonecos e eram inventadas as novas músicas, temas, textos e movimentos. Todavia, tornou-se aos poucos uma espécie de “contracultura instituída” que envolvia mais de 200 participantes voluntários, atraindo para as redondezas da cidadezinha de Glover platéias de dezenas de milhares de pessoas. Segundo Bell, o aparente oxímoro da “tradição da contracultura” (assim como muito da “instituição da vanguarda”) caracteriza não apenas o Circo, mas a situação pós-anos 60 em Vermont, e, por extensão, grande parte da cultura norte-americana pós-1960.

F. Jameson (1995: 6) aponta como traços constitutivos do pós-moderno uma nova falta de profundidade, que encontra prolongamento na “teoria” contemporânea e em toda uma nova cultura da imagem ou do simulacro; e um conseqüente enfraquecimento da historicidade, entre outro. Aponta, ainda, para o fato de que a produção estética contemporânea integrou-se de modo geral à produção de mercadorias. É interessante observar de que modo esses sinais dos tempos atuaram em torno da Arte realizada pelo Bread & Puppet, a ponto de descaracterizar, em grande medida, o Circo de Ressurreição Doméstica.

¹ Segundo Guinsburg, a evolução da atividade teatral no interior de círculos operários alcançou na Rússia revolucionária sua melhor formulação como projeto de arte independente e de expressão de classe, e permitiu

A platéia do Circo modificou-se bastante da década de 1970 para a década de 1990. À medida que o número de participantes crescia, tornou-se necessária a criação de um comitê responsável pela logística do evento, formado por habitantes locais e dirigido democraticamente, diferentemente da direção artística do grupo, centrada em Peter Schumann. A organização da alimentação, dos espaços para estacionamento e acampamentos passou a exigir maior atenção, e desenvolveu-se um sistema de reciclagem de lixo que, graças à participação da platéia, mostrou-se bastante eficiente. No final dos anos 1970, carros estacionados começaram a congestionar as estradas públicas, e o grupo pediu aos vizinhos que cedessem parte de seu terreno como estacionamentos provisórios. O que começou como um favor acabaria por se tornar um negócio altamente lucrativo para esses proprietários de terra, que trataram de providenciar estacionamentos e zonas de camping. O pão produzido pelo Bread & Puppet passou a ser produzido em escala cada vez maior, assado em um forno de cerca de três metros. Com o aumento de participantes, a alimentação tornou-se algo por demais complicado para o grupo administrar, e acabou-se convidando vendedores de comida, que por sua vez aumentaram em número, até o ponto de invadir o espaço reservado ao Circo, no início da década de 1980. Solicitados a saírem desse espaço, os vendedores passaram a se instalar na estrada estadual, perturbando o trânsito e os vizinhos que não freqüentavam o Circo. Finalmente, foram instalados em uma parte do espaço reservado à área de acampamento, em uma espécie de “praça de alimentação” ao ar livre. Cães trazidos pelos participantes, cuja população começou a aumentar descontroladamente, e o uso de álcool e drogas tornaram-se outros problemas a serem resolvidos. No que tange a esses dois últimos, o grupo concluiu que o uso de drogas é um aspecto inevitável na cultura americana como um todo, e que sua presença no Circo era reflexo dessa cultura, e não, como afirmaram moradores locais descontentes, causado pelo evento. Embora a regulação individual parecesse autoritária e dissonante do espírito aberto do evento, decidiu-se por pedir aos participantes, através de cartas, declarações nos jornais e nos programas, que não trouxessem drogas ou álcool para o Circo. Os pedidos

a radicalização em torno do binômio arte/ política.

foram, surpreendentemente, atendidos, porém o consumo transferiu-se para as áreas de camping, e os administradores destes não conseguiram aplicar medidas parecidas.

O número de campings e de vendedores, legais e ilegais, aumentou, até o ponto que uma trilha para o Circo tornou-se um grande bazar temporário, onde se encontrava de tudo, de pizza e capuccino a jeans boca-de-sino, roupas de “tribos” urbanas e drogas. Esses elementos dos acampamentos, das lojas, etc., que não tinham ligação com o evento do Circo, tornavam-se, indiscriminadamente, sobretudo para os freqüentadores mais jovens, a “experiência Bread & Puppet”. Alguns membros do grupo descobriram, inclusive, que alguns dos visitantes jamais se dirigiram ao Circo, permanecendo todo o tempo nos acampamentos. Uma espécie de cultura paralela, de festas, comércio, lixo e muita droga, havia se instalado nas áreas de acampamento, indiferente às questões políticas/ ambientais tratadas no Circo. Parte do sistema, da cidade, e de todos os tipos de seus “demônios vagos” pareciam aportar junto com essas multidões.

Em meados dos anos 1990, quando já haviam ruído há muito os ideais revolucionários, a idéia de uma alternativa à cultura capitalista americana tornou-se inseparavelmente misturada com uma visão diferente, mais corrente, de contracultura, freqüentemente dissonante das propostas do Bread & Puppet. De alguma forma, o acontecimento do Circo se tornara uma espécie de opção de consumo “alternativa”, semi-tragada pelo sistema. No Circo apresentado em 1998, um espectador de longa data foi morto em uma briga de bar, em um dos estacionamento, por um motivo “relacionado a um cachorro-quente”. Nesse ano, J. Bell relata imagens noturnas de uma das áreas de camping - na semi-escuridão, dentre as centenas de carros e barracas que enchiam os campos, avistavam-se caixas de som localizadas em diferentes pontos, competindo com músicas de ritmos diferentes, ao lado de aparelhos de TV, fogueiras e cadeiras; havia até mesmo uma discoteca completa, com uma pista de dança portátil, DJ e show de luzes; uma banda de rock barulhento cujos músicos se apresentavam vestidos com bermudas coordenadas, tocando música instrumental ouvida por surfistas nos anos sessenta – *uma grande festa*

noite adentro, com toda a intensidade de uma pequena cidade. Guy Debord afirmou, acerca do espetáculo, que

Considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos – o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade. É a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o consumo que decorre dessa escolha. Forma e conteúdo do espetáculo são, de forma idêntica, a justificativa total das condições e dos fins do sistema existente (Debord 1997: 14)

O sucesso do evento paralelo ao Circo, localizado nos acampamentos e denominado livremente como “a experiência Bread & Puppet”, acima descrita, demonstra o quanto grande parte dos frequentadores dos últimos Circos preferiam “a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser” (Feuerbach, citado em Debord 1997). De fato, o simulacro festivo dos anos 1960 criado em torno do Bread & Puppet provia uma festa à parte, um consumo ou degustação “espetacular” de uma época, esvaziado seu conteúdo político – que podia, de fato, ser vivenciado, em alguma medida, no Circo oferecido ao lado. O “esmaecimento do afeto” da cultura pós-moderna descrito por Jameson, com toda sua frivolidade gratuita e eufórica, batia continência.

Ao encerrar-se o Circo de 1998, Schumann decidiu que ele seria o último. Refletindo sobre a cobertura jornalística do evento, e nos muitos anos de Circo, em geral, observou o quanto as intenções claras do grupo foram largamente omitidas pela imprensa, substituídas pela visão de um “espetáculo de nostalgia dos anos 1960”, que conscientemente evitava o verdadeiro conteúdo das produções do Bread & Puppet. Encarar sua proposta a sério equivaleria a falar de assuntos estranhos, e certamente indesejáveis, à cultura pós-moderna.

Jameson afirma que uma das dificuldades em especificar o pós-modernismo (que se inicia, segundo ele, em algum lugar entre 1972-74) (Jameson, 1989: 204), está em sua relação parasitária e simbiótica com a Alto Modernismo:

De fato, com a canonização de um Alto Modernismo escandaloso, feio, dissonante, amoral, anti-social e boêmio, ofensivo às classes médias, e sua promoção justamente à condição de alta cultura em geral, devido à sua instalação na instituição acadêmica, o pós-modernismo emerge como um meio de abrir espaço criativo a artistas agora oprimidos por aquelas categorias modernistas a partir de então hegemônicas de ironia, complexidade, ambigüidade, temporalidade densa e, particularmente, grandiosidade estética e utópica. (...) O Alto Modernismo e a cultura de massa desenvolvem-se em uma inter-relação e oposição dialética uma para com a outra. É justamente o enfraquecimento de sua oposição, e uma nova fusão das formas da alta cultura e da cultura de massas que caracteriza o pós-modernismo (Jameson 1989: 195-6).

O pós-modernismo, pois, não se opõe a coisa alguma. Ele constitui justamente a própria estética hegemônica ou dominante da sociedade de consumo, e serve à sua produção de mercadorias como um laboratório de modas e formas novas. Ainda que todos os seus traços formais já estivessem presentes no alto modernismo anterior, a diferença é que estes tornaram-se agora uma dominante cultural, com uma funcionalidade socioeconômica precisa.

A tradição marxista mostra que, longe de ser algo totalmente distinto, esta nova sociedade não é senão um terceiro estágio do capitalismo, um estágio mais puro do que qualquer um dos outros que o antecederam. Nele, dissolve-se a fronteira entre a alta cultura e a chamada cultura de massa, e surgem novos textos infundidos com as formas, categorias e conteúdos dessa mesma indústria cultural tão veementemente denunciada pelos ideólogos do modernismo. Desprovido também da História, o indivíduo pós-moderno é levado a viver

sempre e apenas o presente, e tem como única forma de agência o poder (ou não) de consumir. Nesse contexto, em que ocorre uma ruptura entre forma e conteúdo, o Circo do Bread & Puppet foi tomado como uma forma alternativa, nostálgica e espetacular de consumo, sobretudo por frequentadores mais jovens. Ainda assim, o grupo permanece no século XXI com suas apresentações de cunho aberta e declaradamente político, avesso à mídia e à crítica que consideram seu teatro ultrapassado, exótico ou nostálgico, e segue acreditando na Arte como um modo de manter acesa a idéia de liberdade, que eventualmente possibilite a percepção da relação dialética entre agência e estrutura. Em um mundo em que o “Mal” já não tem rosto, em que se tornou impossível figurar presenças abstratas como “O Capital”, o Bread & Puppet segue reformulando seu teatro épico e político, apresentando seus homens de terno preto, seus imensos dragões e monstros destruidores e suas personagens solo gorduchas que incorporam a ganância, o egoísmo, o poder, o dinheiro, a maldade, etc., apresentando uma crítica específica da civilização e do mundo posterior ao capitalismo industrial, no final do século XX e início do século XXI. Ernst Bloch (citado em Jameson 2000: 366) denomina “Esperança” (“*Hope*”) a tensão permanente da realidade humana rumo a uma transformação radical de si mesma e de tudo a seu redor, rumo a uma transfiguração utópica de sua própria existência e de seu contexto social. Se o futuro está *estruturalmente* inerente no presente, queremos acreditar que possamos manter viva a Utopia de imaginar um outro sistema, um outro mundo, melhor.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *O Sistema de Objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2002
- BELL, John. *Landscape and Desire*. Glover, VT: Bread & Puppet Press, 1997.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contratempo, 1997.
- GUINSBURG, Jacó. *Diálogos sobre Teatro*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- JAMESON, Frederic. *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. New York: Verso, 1995.
- _____. “Periodizing the Sixties” in *The Ideologies of Theory, Essays 1971-1986, Volume 2, The Syntax of History*, 1989.

Ilari, M. D. S. *Bread & Puppet Theater, Radicalismo e História* pp. 128-138

_____. "To Reconsider the Relationship of Marxism and Utopian Thought" in Michael HARDT
and Kathi WEEKS (eds.) *The Jameson Reader*. Oxford, Blackwell, 2000.

REFLEXÕES SOBRE A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO FÍLMICO EM NASHVILLE

Antônio Marcos Aleixo¹

RESUMO: Lukács identificou dois procedimentos literários utilizados na configuração do espaço no romance: a narração e a descrição. O primeiro corresponderia à materialização de uma visão de mundo dinâmica, enquanto o segundo seria sinônimo de estagnação, falta de hierarquia e coisificação. Ao analisar uma seqüência que configura um espaço público moderno em forma fílmica (*Nashville*, de Robert Altman), verificamos que, assim como Antônio Cândido apontou em um ensaio sobre um romance naturalista, a descrição pode também ser usada como uma forma de narração. Na verdade, a suposta falta de movimento associada à descrição é, neste filme, uma maneira de incorporar o movimento narrativo maior dentro de um episódio da trama. A seqüência em questão é construída a partir da montagem de diversos fragmentos, cuja junção final sedimenta conflitos e tensões do real.

Palavras-chave: narração e descrição; processo social e forma estética; literatura e cinema

ABSTRACT Lukács identified two literary procedures used in the configuration of space in the novel form: narration and description. Narration would correspond to the materialization of a dynamic point of view, while description would mean stagnation, a lack of hierarchy and reification. By analyzing a sequence that configures a modern public space in a film (Robert Altman's *Nashville*), we have observed that, just as Antônio Cândido pointed out in an essay about a Naturalist novel, description can be used as narration. In fact, in this film the supposed lack of movement associated with description is a way of incorporating the wider narrative movement into an episode of the story. This sequence is built upon the *montage* of several fragments whose final assembly precipitates real-life conflicts and tensions in film form.

Keywords: narration and description; social process and aesthetic form; literature and cinema

Entremos, desde logo, *in media res*. Em dois famosos romances modernos, *Nana* de Zola e *Ana Karenina* de Tolstoi, encontra-se a descrição de uma corrida de cavalos [...] A descrição da corrida é um esplêndido exemplo do virtuosismo literário de Zola [...] No entanto, esta descrição, com todo o seu virtuosismo, não passa de uma digressão dentro do conjunto do romance [...] A corrida de cavalos de *Ana Karenina* é o ponto crucial de um grande drama. (Lukács: 1965, p. 43-44)

Assim começa o famoso ensaio no qual Lukács identificou dois procedimentos literários – a descrição e a narração – utilizados respectivamente por Zola e Tolstoi na configuração de um espaço público (uma corrida de cavalos) e na amarração deste espaço

¹ Mestrando do programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês da FFLCH-USP.

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

com o trecho de seus respectivos romances. Para Lukács, narrar ou descrever, mais do que opções técnicas à disposição dos autores, são procedimentos reveladores da maneira como cada um dá forma ao conteúdo sócio-histórico específico que se apresenta à sua consciência e, por tabela, do grau de profundidade que cada um alcança na compreensão de tal conteúdo. Assim, tanto a fatura estética dos dois romances quanto o entendimento que os dois autores têm da matéria social de seu trabalho são vistos como profundamente determinados por experiências históricas distintas: de um lado, a Rússia de Tolstói, cuja revolução burguesa ainda em processo de maturação permitia que o escritor “elevasse sua cabeça” para além do contexto imediato, traduzindo o modo de ser do mundo que se transformava no dinamismo de uma narração; do outro lado, a França de Zola, governada por uma burguesia pós-revolucionária degradada em classe opressora (sobretudo depois dos eventos de 1848), que oferecia ao escritor uma paisagem social má e reificada, cuja rigidez e achatamento ele, por uma suposta incapacidade de elevar sua consciência acima das determinações históricas de seu tempo, reproduzira em uma descrição.

Muito se falou a respeito da justeza da análise lukácsiana e, a despeito de sua identificação acertada da relação entre processo social e conformação estética na construção do espaço romanesco, cabem algumas ressalvas quanto ao papel da narração e da descrição no desvelamento de tais processos e às reais condições de possibilidade, e interesse político-ideológico, de se efetuar tal desvelamento a partir de uma superação de determinações sócio-históricas na forma. Antônio Cândido depura os argumentos do mestre húngaro afirmando que, em *L'Assommoir* [1877], por exemplo, descrever é em si uma forma de narrar e que o acúmulo de momentos descritivos em Zola é mais uma eliminação da hierarquia entre pessoas e coisas do que um mero rebaixamento do homem. Diz Cândido:

Prenunciando algumas direções do romance contemporâneo na França (apesar da aparência em contrário), esta perspectiva construída a partir das coisas faz que elas se tornem não apenas parte de um ambiente, mas elemento constitutivo da seqüência narrada. [...] Aí está porque (seja dito mais uma vez) num romance naturalista, materialista por pressuposto, a descrição assume importância fundamental, não a modo de enquadramento ou complemento, mas de instituição narrativa. É ela, de fato, que estabelece como denominador comum a supressão das marcas de hierarquia entre o ato, o sentimento e as coisas, que povoam o ambiente e representam a realidade perceptível do mundo, a que o Naturalismo tende como parâmetro. (Cândido: 2004: 64-65)

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

Enfim, esta discussão demarca um terreno crítico há muito percorrido pela teoria literária, com a produção de conhecimentos relevantes sobre a constituição do espaço no romance e sua relação com aquele outro espaço que lhe serve de base: a vida social. Talvez valha a pena agora transpor as indagações sobre narração e descrição para o campo da teoria do cinema, usuário legítimo e lugar de desenvolvimento de muitas das soluções formais do romance, e verificar se é possível produzir conhecimentos válidos sobre a constituição narrativa do espaço fílmico, ainda pouco explorada em comparação com o que se escreveu sobre sua constituição plástica (a decupagem espacial, o plano, a composição do quadro, etc). Para dar um exemplo desta relação de parentesco entre literatura e cinema, basta lembrar que D.W. Griffith, lançador das bases do que viria a ser, mais tarde, o cinema narrativo norte-americano, buscou em Dickens os modelos literários para seu desenvolvimento posterior da montagem paralela, do uso narrativo do *close up*, das variações de tom, dos planos insistentes de objetos, dos cortes rápidos, etc (Eisenstein: 2002, p. 176-220). Passado este primeiro período de formação, hoje qualquer filme *hollywoodiano* típico se utiliza, ainda que de forma bastante rebaixada, das mesmas categorias que Lukács encontrou em *Ana Karenina* e que ele reputava serem as características de um realismo verdadeiramente crítico e épico, a saber: o dinamismo da ação (sem digressões descritivas), a narração do ou próxima do ponto de vista do protagonista, uma hierarquização de pessoas e coisas, sendo as últimas configuradas em função das primeiras, a identificação do leitor com a ação narrada etc. Por outro lado, os poucos filmes cujo embate contra a lógica estritamente comercial do modo de produção *hollywoodiano* deixou marcas na sua forma narrativa foram freqüentemente descritos pela crítica, sobretudo a crítica de jornal (aquela com alcance mercadológico suficiente para influenciar na formação do gosto médio e ditar o destino do filme na bilheteria), como histórias paradas, aborrecidas, sem ação, que saem do nada para chegar a lugar nenhum, que não “cativam” o espectador, que não o trazem para dentro da narração, que expõem idéias por meio de digressões incômodas em vez de narrar acontecimentos humanos, que deixam de lado a emoção em favor da reflexão etc. Em suma, são freqüentemente apontadas “fraquezas” muito parecidas com aquelas que, guardadas as devidas proporções, Lukács dizia fazerem de Zola um escritor de menor valor literário que Tolstoi.

Robert Altman foi uma das vítimas deste tipo de inversão crítica durante toda a sua carreira, recebendo elogios por seus momentos mais “narrativos” (leia-se “mais

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

hollywoodianos”) e sendo criticado por aqueles momentos em que deixava as idéias tomarem o lugar de uma “história bem-narrada”. A verdade é que, trabalhando para produzir filmes que fossem intelectualmente relevantes em um ambiente hostil à reflexão, Altman produziu uma filmografia feita de muitos avanços e poucos sucessos de bilheteria. Se por um lado não é possível afirmar com certeza que *Nashville* [1975], um dos momentos em que tal avanço alcançou uma extensão inverossímil em se tratando de cinema norte-americano, seria um exemplo de descrição no pleno sentido do termo lukacsiano, o fato de que uma parcela mais tacanha da crítica e do público (ver Stuart: 2003: 273-294) tenha reclamado de problemas no filme na mesma linha daqueles apontados acima nos convida a renovar a discussão. Além disso, assim como *Nana* e *Karenina*, o filme traz uma seqüência que configura um espaço público moderno – um acidente numa auto-estrada seguido de um engarrafamento – o que nos permite tecer alguns comentários a respeito da conformação do espaço a partir de procedimentos fílmicos e mais uma vez testar, por aproximação, a validade das afirmações de Lukács sobre a composição literária.

Esta seqüência de *Nashville* foi interpretada por alguns como uma possível homenagem a *Weekend* [1967] de J. L. Godard, possibilidade esta que Jan Stuart (2003: 147) descarta, apontando para uma inspiração mais prosaica: um incidente real que envolveu Joan Tewkesbury, a roteirista do filme, em uma de suas viagens de pesquisa a Nashville (EUA). Acreditamos que, para além do escopo do presente ensaio, um estudo das soluções narrativas adotadas nos dois filmes, independente de haver uma relação “genética” entre eles, bem como uma comparação de tais soluções com uma matriz literária moderna, o conto “La autopista del sur”, de Julio Cortázar, próxima de ambos tanto no conteúdo – a representação de um engarrafamento resultante de um acidente em auto-estrada, quanto na forma – a narrativa fragmentada em pequenos átomos e construída a partir de uma “junção forçada” – ajudaria a lançar luz sobre as condições de possibilidade da narração em uma sociedade em níveis crescentes de desintegração. Contudo, por necessidade de concisão, nos concentraremos no filme de Altman.

Passemos então à seqüência que nos interessa. O acidente em *Nashville* aparece no começo do filme, logo após o prólogo, e tem a função de concluir a apresentação das teses a serem desenvolvidas no restante da narrativa. Não há, em momento algum, uma tomada suficientemente geral que possibilite vislumbrar a totalidade do engarrafamento que se forma; este vai sendo montado pela justaposição de planos de média e curta duração. Aparentemente,

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

estamos diante de uma digressão em relação à totalidade da narrativa, como se o movimento desta parasse para que se apresentassem as personagens. Porém, ainda que haja uma diminuição no ritmo e que um engarrafamento em si seja uma parada bastante concreta, o trabalho com os pormenores e a montagem da seqüência nos permitem vislumbrar o movimento narrativo maior, além da cena. Em vez de ligar-se mecanicamente às ações imediatamente anteriores e posteriores, esta seqüência tem relações múltiplas com pontos próximos e distantes da trama. Em vez de dispersão do enredo, ela é uma aglutinação das narrativas menores de cada personagem. Em vez de parar o movimento narrativo (que no fim se revelará como “junção forçada de várias histórias”), ela o incorpora em si mesma.

Ao som do hino americano tocado em ritmo *country*, começamos com uma tomada do meio da estrada, atrás dos carros. Enquanto estes seguem adiante, a câmera os acompanha em *travelling* para a frente. Em seguida, em uma tomada *plongée*, vemos um sofá cair do bagageiro de um dos automóveis, fazendo com que os que o seguiam se envolvessem em choques sucessivos. Alguns segundos se passam, a velocidade é reduzida e um congestionamento se forma. A partir deste ponto, o foco narrativo ilumina carro por carro, sem privilegiar nenhum, em uma série de planos curtos, tomados de diferentes posições. Trata-se de vários quadros compondo o espectro social de Nashville: uma classe de trabalhadores “menos qualificados”, os trabalhadores da indústria fonográfica local, autoridades, a mídia etc. Cada carro funciona como exteriorização da posição social de seu dono: Wade, funcionário da lanchonete do aeroporto e garçom nas “horas vagas”, guia um velho *sedan* recortado e improvisado como picape; Haven, um astro da música de aparência e modos conspícuos, vem em um jipe branco e não menos vistoso; Mr. Green, sóbrio velho suburbano, dirige um velho e sóbrio compacto; Del, advogado de prestígio, está no volante de um *sedan* condizente com a importância de seu motorista. Uma primeira chave alegórica nos é dada aqui: estes carros, isolados e postos em posições conflitantes no engarrafamento, devem ser lidos como figuração das posições atomizadas de seus ocupantes em um espaço social instável, ao mesmo tempo resultado e produtor de tais posições. Se quisermos “esticar” a interpretação, antecipando algumas conclusões, podemos dizer que este engarrafamento serve de figuração, em miniatura, daquilo que Guy Debord (1997) chamou de “sociedade do espetáculo”, o estágio mais avançado e atual do capitalismo, no qual toda produção se voltou para a criação de representações e toda objetivação deve então curvar-se à “ditadura da imagem”. Pois não é justamente isto o que ocorre com os carros quando a paralisia do

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

engarramento os impede de cumprir seu valor de uso, ao mesmo tempo em que, justamente por lhes tirar o movimento, permite que eles sejam contemplados como imagens fantasmáticas de aspectos subjetivos de seus donos? Além disso, Debord aponta para o fato de que a única coesão social experimentada na sociedade espetacular é a de “unidade no espetáculo”, unidade esta que, para não se esfacelar completamente, deve ser autoritariamente repostada pela imagem, já que “o espetáculo reúne o separado, mas o reúne *como separado*” (p. 23). Na seqüência em questão, não é justamente esta unidade em perigo e violentamente repostada que lhe informa tanto o conteúdo (o engarramento que reúne, a partir de um **acidente**, pessoas socialmente atomizadas) quanto a forma (um acúmulo de fragmentos precariamente sustentados por elementos fora do campo)?

Olhemos nossa seqüência ainda mais de perto e verifiquemos se estas impressões iniciais se desenvolvem. Começemos com uma cena-chave: no primeiro plano, um astro musical, com metade do corpo para fora do teto solar de um Volkswagen, aparece trocando números de telefone com um grupo de mulheres. O fato de ele estar dividido ao meio pelo teto solar do carro reforça toda uma construção iconográfica de homem transformado em objeto de investimento erótico. Camadas de fetiche se sobrepõem: o pequeno carro tem pintura berrante e é decorado com adesivos de flores, sois e borboletas, configurando um clichê de sonho de consumo feminino e, ao mesmo tempo, servindo de invólucro para um objeto mais desejável – o cantor, de quem basta ter uma parte, a parte de cima, o torso e o rosto, aquela para onde se dirige o olhar das mulheres. O foco narrativo está no primeiro plano, justamente na posição que o *star system* reserva ao nosso cantor, o que poderia nos levar, como espectadores fora do filme, a uma identificação com as mulheres espectadoras dentro do filme e a uma adesão fetichista à imagem do cantor. Poderia, mas não é o que acontece. Afora a inversão singular dos papéis – em geral são homens, e não mulheres, as vítimas do fetiche do carro e dos mais belos torsos saídos dos fornos da indústria cultural – há ainda o fato de que esta cena é filmada em profundidade de campo, o que deixa ver, no segundo plano, elementos que lhe servem de contraponto e relativização. Nesta parte do plano, vemos um outro músico, companheiro de banda do primeiro, negociando com um ambulante uma espécie de mesinha em formato de tartaruga. Após abandonar a cena durante alguns planos, o foco narrativo volta a ela, mas, a partir de um corte no eixo da imagem, privilegia o conteúdo que estivera no fundo: o segundo cantor e o vendedor de mesinhas-tartarugas. Para que não haja dúvidas sobre a total inutilidade e o sentido irônico da tartaruga,

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

lembramos que estamos no meio de um engarrafamento, onde a nota dominante é a paralisia, a lentidão. Assim como no primeiro plano, há aqui também uma inversão dos papéis: o fetiche por objetos de decoração, normalmente associado às mulheres, exerce seu poder sobre um homem, e não um homem qualquer, mas uma celebridade do mundo da música, acostumado a ser objeto e não sujeito de adoração fetichista. Mais tarde, o comportamento do cantor vai se revelar como autêntico mecanismo de compensação quando descobriremos que seu casamento está em crise e a mesma mesinha se tornar uma interposição incômoda entre ele e a esposa. Embora inicialmente colocada no fundo do plano, a contraposição entre o vendedor ambulante do lado de fora e o cantor do lado de dentro de sua limusine já revela, desde o começo, o pressuposto econômico do fetiche (tanto o fetiche da mercadoria quanto o fetiche do homem mercadoria): um modo de produção baseado na divisão das tarefas espetaculares, na distribuição desigual dos espetáculos e na transformação de toda relação social em troca de imagens. Quando o foco se alterna e o que está no fundo vem à frente, este pressuposto econômico é verbalmente exteriorizado na negociação da mesinha (claramente injusta para o ambulante). Ao mesmo tempo, fica explícito como a transação comercial do fundo da imagem precisa de elementos de investimento erótico presentes no primeiro plano para explicar o consumo de uma mercadoria absolutamente inútil e irresistivelmente prestigiosa, típico da sociedade espetacular, na qual até a mercadoria se degradou em uma imagem de si mesma, perdendo a própria objetividade do seu valor de uso.

Em um outro enquadramento, o jogo de forças entre determinações econômicas e constituição da imagem se configura de outra forma. Aqui, o foco narrativo aparece plasticamente circunscrito pela atividade mercantil: o braço de um sorveteiro, seu carrinho e um consumidor ideal (um menino devorador de sorvetes), postos nas bordas do quadro, formam uma espécie de moldura para a cena enfocada. Esta ocorre dentro de um carro, no centro da imagem, onde uma jornalista a caça de momentos significativos para um documentário sobre Nashville conversa com uma cantora de coral *gospel*. A relativização do foco narrativo emoldurado ganha a ajuda de um elemento complicador: os diálogos captados, simultânea e separadamente, por um gravador de oito canais e sobrepostos na edição de som².

² Esta técnica, desenvolvida por Altman e sua equipe, permite captar várias fontes de som ao mesmo tempo a partir de microfones distribuídos pelo set, para depois registrá-las em um gravador de oito canais, permitindo inclusive que os diálogos se sobreponham. Trata-se de um avanço incontestável em relação ao que a técnica hollywoodiana impunha aos realizadores até então: a captação dos diálogos por um único microfone central, obrigando que cada ator falasse de uma só vez para manter a sincronia dos segmentos de som com os segmentos de imagem. Rick Altman chega a comparar o aumento de possibilidades que esta contribuição de Altman representou em relação à captação do som à contribuição de Orson Welles para o desenvolvimento da

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

Quando o sorveteiro pergunta ao menino o que ele quer, ouvimos a jornalista dizer que desejaria que seu *cameraman* estivesse ali. Em seguida, quando ela diz que era justamente de um acidente e de corpos mutilados que ela precisava para seu documentário sobre “a América”, ouvimos o sorveteiro dizer: “custa 25 centavos”. Durante este breve momento, os interlocutores do sorveteiro e da jornalista, o menino tomando seu sorvete e a cantora dentro do carro, permanecem calados para que o diálogo que realmente interessa possa acontecer: aquele que se dá entre a jornalista, no centro, e o sorveteiro, em primeiríssimo plano. É evidente que tal diálogo involuntário só é possível pela intervenção de uma instância narradora, que, com a possibilidade de sobrepor as vozes, o instaura não para os interlocutores inscritos no filme, mas para o espectador, revelando para este, através de um arranjo visual e sonoro, as determinações sociais da cena. Ou seja, se, devido à situação de isolamento em que se encontram a jornalista e o sorveteiro, as mediações entre suas situações sociais não são imediatamente reconhecíveis para o seu ponto de vista, elas são re-estabelecidas no nível da forma para o olhar do espectador. Aquilo de que a jornalista e o sorveteiro não se dão conta é o preço em vidas humanas que o modo de produção capitalista cobra para a manutenção das relações espetaculares: a vibração da jornalista com os corpos **humanos** espatifados, “perfeitos” para seu documentário, dá notícia do nível de abstração de sua relação com os anônimos (propositadamente não representados) feridos no acidente. São vidas humanas necessárias para que houvesse o próprio engarrafamento, que por sua vez proporcionou tanto o “material” do documentário quanto a oportunidade de vender sorvetes. A associação das duas atividades ficará mais explícita quando, alguns planos depois, o foco abandonar sua moldura para se fixar nas duas mulheres. Aproveitando a oportunidade, a jornalista resolve gravar material para seu documentário, usando seu gravador portátil. Em uma clara relação de contigüidade, a cantora parece “falar” para um picolé que tem em mãos e que serve como duplicação do microfone da jornalista.

A estrada, os carros e o tráfego são produtos da ação humana concreta no espaço, mas são também produtores deste espaço narrativo, pois formam o sistema de relações que obriga as personagens a existirem juntas. Porém, do ponto de vista das personagens, fica guardada a impressão de que estão sós e livres, sendo a situação de paralisia em que se encontram uma imposição do acaso. Para elas, a direção do tráfego é um dado óbvio, espécie de “segunda

profundidade de campo. (Cf. Altman, Rick. “24-track narrative? Robert Altman’s *Nashville*”. *Cinemas: revue d’études cinématographiques*. Vol. 1 nº 3 (24 de novembro de 2000). Disponível no site www.revue-cinemas.unmontreal.ca/vol001no03/08-altman.htm

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

natureza”, uma força tão imperceptível e ao mesmo tempo tão inexorável quanto a força da gravidade. A ninguém, a não ser justamente os “losers” Albuquerque e Kenny, que abandonam seus carros para tomar a direção contrária, ocorre a possibilidade de se deslocar daquela posição em que se encontra paralisado³. Lukács nos ajuda a entender tal situação:

O homem da sociedade capitalista encontra-se diante da realidade “feita” – por si mesmo (enquanto classe) -, como se estivesse em frente a uma “natureza”, cuja essência lhe é estranha; está entregue sem resistência às suas “leis”, e sua atividade consiste apenas na utilização para seu proveito (egoísta) do cumprimento forçado das leis individuais. Mas mesmo nessa “atividade”, permanece – pela própria natureza da situação – objeto e não sujeito dos acontecimentos. Desse modo, o campo de ação de sua atividade é totalmente impellido para o interior: por um lado, consiste na consciência relativa às leis que o homem utiliza, por outro, na consciência relativa a suas reações interiores diante do desdobramento dos acontecimentos. (Lukács 2003: 284)

Assim, o ambiente sufocante do engarrafamento aparece para a perspectiva das personagens como possibilidade de expressão de sua individualidade. Para a moça aspirante a estrela *country*, ele se transforma em um palco improvisado onde ela pode-se exhibir. Para as estrelas da música, a aglomeração é uma oportunidade de aprofundar laços de consumo com suas “fatias de mercado”. Para os que estão mais abaixo na escala social, é o mercado que se forma para fazer campanha política e vender tartarugas e sorvetes. Em suma, na constituição da imagem espetacular, o que é atraso e violência rapidamente se reveste de positividade, aparecendo como um mundo dinâmico de oportunidades a serem fruídas individualmente, ou, para falar como Guy Debord,

o espetáculo se apresenta como uma enorme positividade, indiscutível e inacessível. Não diz nada além de “o que aparece é bom, o que é bom aparece”. A atitude que por princípio ele exige é a da aceitação passiva que, de fato, ele já obteve por seu modo de aparecer sem réplica, por seu monopólio da aparência. (Debord: 1997: 16-17)

³ Mais tarde, as “saídas” dos dois se revelarão igualmente inúteis na subversão das relações espetaculares: no caso de Kenny, esta saída será uma oposição radical ao espetáculo, mas degradada por sua forma individual (um assassinato político que acaba por reforçar a situação que lhe serve de alvo); no de Albuquerque, esta será uma ação de adesão cega e individual às forças espetaculares (na verdade, uma “não-ação”, já que ela é **atirada** dos bastidores para o centro de um palco).

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

Se o engarrafamento assim se configura para o ponto de vista das personagens, para o ponto de vista do espectador, a situação é bem diferente. O foco narrativo que ilumina fragmentos como quem “recolhe cacos”, em vez de ancorar-se em um ponto e a partir daí configurar o sentido, preserva a tensão do espaço configurado, a dificuldade que este espaço tem de formar uma totalidade, o seu equilíbrio instável entre coesão e esfacelamento. Há uma expressão em inglês que bem serve para descrever como o sentido das perspectivas individuais das personagens promove esta instabilidade: “*at cross-purposes*”, traduzindo literalmente, “com objetivos cruzados”. A título de esclarecimento, vejamos alguns exemplos do uso desta expressão: quando duas ou mais pessoas trabalhando juntas não conseguem colaborar porque estão equivocadas a respeito da contribuição que cada uma deve dar, ou porque de propósito querem prejudicar-se mutuamente, diz-se que estão trabalhando “*at cross-purposes*”. Ainda, quando se está em desacordo com alguém e a situação se torna irremediável, é comum que se diga: “Definitivamente, fulano e eu estamos *at cross-purposes*”. “*Cross-purposes*” é uma metáfora que a comunidade anglófona utiliza para dar expressão verbal a contradições, incompatibilidades e cisões vividas. “*Purposes*” são “objetivos”, “metas”, “propósitos”; “*cross*” quer dizer “cruz”, mas também “cruzar”, “atravessar”. “*Cross-purposes*” evoca a imagem de linhas divergentes que se chocam, que se cruzam, que são irreconciliáveis.

As relações humanas configuradas na seqüência do engarrafamento, e que vazam para a totalidade da narrativa de *Nashville*, são relações “*at cross-purposes*”. L.A. Joan, a moça “descolada” recém-chegada da grande metrópole, pergunta a seu tio se não há rádios de *rock and roll* em Nashville. Este responde – sem se dar conta de que não falam do mesmo assunto – com uma descrição do tratamento que sua esposa recebeu no hospital. O plano seguinte, a negociação de tartarugas mencionada anteriormente, lança luz sobre este: os objetivos incompatíveis do consumidor e do comerciante justificam a conversa esquizofrênica do velho e sua sobrinha. Numa sociedade em que toda troca de experiências humanas está em processo de degradação em troca de mercadorias, a cisão constitutiva da relação mercantil não deve ser vista como um acessório das relações sociais, mas como algo que se converteu na figura “dominante que influencia decisivamente todas as manifestações da vida” (Lukács: 2003: 195), ou seja, a conversa esquizofrênica, enquanto manifestação em linguagem de uma incompatibilidade vivida, deve ser considerada regra e não exceção.

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

Os planos seguintes vão re-configurando esta esquizofrenia com novos matizes, sempre na chave dos “*cross-purposes*”: a jornalista verbaliza seu horror e consternação exagerada ao descobrir que os filhos da cantora *gospel* são surdos e que, portanto, não podem seguir a profissão da mãe. Apesar da insistência da cantora, a jornalista, esta sim momentaneamente ensurdecida, se recusa a conhecer os filhos da outra dizendo que não suportaria a tristeza de tal situação. Porém, o cúmulo do desencontro se dá no final da seqüência: a mesma jornalista, agora dentro do furgão de Tommy Brown, cantor negro de música branca, pergunta quando este chegará. Enquanto o espera, ela não economiza elogios à generosidade de Brown, que dá emprego a tantas pessoas “adoráveis” (“adorável” é o adjetivo que ela usa em lugar de “negro”) apesar dos “problemas do Sul”. O que ela não sabe é que está falando com o próprio Tommy Brown e que uma das pessoas “adoráveis” é a esposa dele. Assim como nesta cena, erros de julgamento e perspectivas incompatíveis vão-se reproduzindo em todo o restante da trama.

A marca dos objetivos conflitantes vai além das relações pessoais, imprimindo-se na configuração plástica do espaço. Logo nos primeiros choques dos carros, a câmera se ajusta em *zoom-out* para revelar uma placa de trânsito em que se lê “*merging traffic*”, o sinal correspondente à nossa placa indicadora de “confluência de tráfego”. Evidentemente, a placa de trânsito, um elemento arrancado do real, tem seu sentido re-configurado quando entra na composição de um espaço narrativo. Ora, a palavra “*merging*”, aquilo que conflui e que se funde, ganha um sentido irônico e, por que não dizer, oposto ao seu uso corriqueiro, próximo àquele da tartaruga posta no engarrafamento. Quando posta ao lado de carros batidos, a placa onde se lê “*merging*” passa a significar aquilo que se choca, aquilo que não se junta, aquilo que se junta separadamente. Além disso, o próprio deslocamento da câmera (há tomadas de praticamente todas as direções possíveis, sem que nenhuma seja suficientemente privilegiada para que lhe sirva de ancoragem) repõe o princípio das “*cross-purposes*” no nível do deslocamento do foco narrativo.

Se voltarmos às categorias de Lukács, isso significaria dizer que esta seqüência é descrita ou que é narrada? Ainda, como pode haver narração quando o pressuposto social da narrativa – a troca de experiências humanas – se degradou em troca de mercadorias (Benjamin: 1994, p. 197-221)? De fato, se concordarmos com as categorias lukacsianas, diremos que o engarrafamento de *Nashville* é descrito e não narrado, que ele acumula fragmentos em vez de promover uma hierarquização do material a partir de um foco narrativo

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

seguro. Por outro lado, se encararmos o problema a partir da perspectiva benjaminiana, esta talvez seja a única narrativa possível em um mundo degradado por relações humanas fetichizadas. Deste prisma, o problema deixa de ser visto como um defeito da forma e passa a ser encarado como um mal social.

Tirado o peso de cima de Altman, resta então voltarmos à segunda pergunta, até agora apenas parcialmente respondida, e verificarmos quais foram os expedientes formais utilizados para que o acúmulo de “cacos” configurasse um espaço narrativo e não fosse apenas uma soma de fragmentos. Para começar, veremos que alguns pontos de referência foram dados ao espectador: quando a câmera é re-posicionada, a direção de cada carro permite saber de que lado da estrada se está; quando ela ilumina um fragmento periférico, o som, mais claro ou mais abafado, de um discurso político proferido fora do campo permite medir a distância que há entre este fragmento e o epicentro do acidente; o próprio discurso político em *off*, juntamente com os diálogos sobrepostos que vazam de um plano para outro, adensam o “campo sonoro” da seqüência e lhe conferem tridimensionalidade, evocando um espaço fora do campo visual, que ajuda a manter a unidade dos elementos visuais, ao mesmo tempo em que problematiza os pressupostos de tal unidade. Finalmente, a música extra-diegética (o hino nacional americano em estilo *country*) tocada no começo e a música diegética do fim (“*It don’t worry me*”, tocada no rádio de um dos carros) impõem limites claros à seqüência, sublinhando suas características de episódio da narrativa maior e impedindo que ela se disperse em sua fragmentariedade⁴.

Assim, quando ouvimos “*It don’t worry me*”, o espaço está configurado, sem que as tensões presentes em cada plano tenham sido perdidas. Na verdade, podemos afirmar que o acúmulo de tensões em cada plano é a quantidade que resultou em uma nova qualidade: uma imagem total e instável do engarrafamento, surgida da justaposição dos diversos momentos parciais e reconstituída pelo observador por meio de mediações concretas na cena ou no material sonoro que compõe o espaço extra-campo. Esta imagem total não pode ser vista como mera reprodução do cenário real filmado; é a partir do trabalho de composição e

⁴ Anatol Rosenfeld (2002: 148) chama a atenção para a capacidade da música de recuperar a totalidade quando o enredo começa a se dispersar em acontecimentos particulares. Usada com esta função, a música “já não exprime os conflitos dos caracteres individuais, nem procura induzir o público a identificar-se com o herói [...]; antes, vem conduzi-lo da esfera da intimidade individual e particular à do sofrimento coletivo e do problema social”. Que músicas seriam mais apropriadas para nos jogar para dentro do problema social do que o hino norte-americano em ritmo *country* na abertura da seqüência e o hino à alienação criado por Keith Carradine no seu fechamento?

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

montagem que ela se configura e, ao configurar-se, ela desencavou princípios de organização que não são apenas da ordem das formas estéticas, mas da vida social.

Em suma, o espaço e as personagens são apresentados em ação, muito embora esta ação seja apequenada, próxima da não-ação, sendo a objetividade (o espaço), ao mesmo tempo, produto e produtor das várias subjetividades. Desta maneira, a falta de amplidão do espaço configurado é o resultado da estreiteza das **ações individuais** e conflitantes das personagens que se movem por ele, ou seja, é pela **descrição** deste espaço que se **narram** os acontecimentos humanos que se desenrolam nele. Se o resultado é a paralisia, a fragmentação e a estreiteza, a culpa não é do método utilizado (a descrição), mas do modo de ser do espaço social (fora do filme) que se precipita em forma estética. Se Lukács (2000) associou o surgimento do romance com a necessidade de se reconstituir, por meio da configuração formal da vida de um indivíduo, o sentido já não mais apreensível na vida social, Altman teve de se deparar com um momento em que o sentido da vida social alcançou um tal nível de privatização que configurá-lo a partir de uma perspectiva individual seria corroborar com uma mentira. É por isso que, se Hollywood centraliza o foco narrativo no protagonista, configurando todo o espaço a partir dele e apagando as suas marcas de produção (oferecendo este espaço como objetividade pura), a câmera de Altman não privilegia nenhum ponto de vista, revelando a matéria social antagonica por trás da constituição de cada um. Se Hollywood resolve as tensões de uma sociedade hostil à narrativa efetuando uma hierarquização dos dados a partir do foco narrativo no protagonista, Altman incorpora estas tensões como dificuldades da forma. E não é exatamente isso que Zola fez ao incorporar na forma de seus romances a degradação da vida social da França pós-1848? Parece-nos que Lukács estava certo em seu diagnóstico dos procedimentos literários da descrição e da narração. Entretanto, a seqüência do engarrafamento em *Nashville* mostra que houve uma injustiça na sua interpretação dos fenômenos: o procedimento de narrar por meio do acúmulo de momentos descritivos aqui, assim como em Zola, não é o resultado de uma consciência reificada e doentia do diretor, mas, ao contrário, de uma compreensão profunda do processo de solapamento dos pressupostos sociais de sua atividade. Em vez de mais uma opção no repertório técnico disponível, este processo de acumulação é a solução narrativa que incorpora a verdade e desmascara um estágio de desenvolvimento da civilização em que o dinamismo, a organicidade e a ação imediatamente plena de sentido desapareceram da vida social. Reinstaurar tais características do realismo literário do século XIX em uma forma fílmica

ALEIXO, A. M. Reflexões sobre a configuração do espaço fílmico em Nashville. pp.139-152

conciliada cumpriria uma função ideológica clara: encobrir o estado das coisas e desviar as atenções do lugar onde as questões épicas encontram sua elaboração prática – a luta política. Em suma, assim como nos romances de Zola, em *Nashville* descrever é narrar.

Referências:

- ALTMAN, Rick. “24-track narrative? Robert Altman’s *Nashville*”. Cinémas: revue d’études cinématographiques. Vol. 1 nº 3 (24 de novembro de 2000). Disponível no site www.revue-cinemas.unmontreal.ca/vol001no03/08-altman.htm.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, volume 1) p. 197-221
- CÂNDIDO, Antônio. Degradação do Espaço. In: CÂNDIDO, Antônio. *O discurso e a cidade*. 3ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. p. 47-79
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- EISENSTEIN, Sergei. Dickens, Griffith e nós. In: EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 176-220
- LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever? Trad. Giseh Vianna Konder. In: LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre literatura*. Trad. Leandro Konder et. al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 43-44
- LUKÁCS, Georg. A reificação e a consciência do proletariado. In: LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 193-411
- LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.
- ROSENFELD, Anatol. *Cinema: Arte e Indústria*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- STUART, Jan. *The Nashville Chronicles: the making of Robert Altman’s masterpiece*. New York: Limelight Editions, 2003.

UMA CANÇÃO PARA CARLA: O DIFÍCIL DIÁLOGO CENTRO-PERIFERIA

Cristiane Toledo Maria *

RESUMO: Este ensaio se propõe a analisar *Uma Canção para Carla* (*Carla's Song*, Inglaterra, 1996), filme do cineasta inglês Ken Loach, cujo enredo relaciona a Escócia e a Nicarágua dos anos 80. Essa análise tenta compreender a maneira como a problemática relação centro-periferia se estabelece através da construção formal do filme, e o que isso nos diz sobre a sociedade de Ken Loach no final do século XX.

Palavras-chave: cinema inglês; globalização; relações centro-periferia

ABSTRACT: This essay aims at analyzing *Carla's Song* (England, 1996), a movie by the English director Ken Loach, whose plot connects the Scotland and the Nicaragua of the 1980s. This analysis tries to understand the way in which the problematic relation between center and periphery is established through the formal construction of the movie, and what it says about Ken Loach's society at the end of the 20th century.

Keywords: English cinema; globalization; center-periphery relations

A relação entre Escócia e Nicarágua evocada pelo cineasta inglês Ken Loach no filme *Uma Canção para Carla* (*Carla's Song*, Inglaterra, 1996) provavelmente intrigou a muitos, que a consideraram um tanto artificial e desnecessária para um cinema que se diz claramente político. Afinal, o que George, um não-politizado motorista de ônibus de Glasgow tem a ver com a intervenção americana na Nicarágua nos anos 80? A escolha do escocês como o verdadeiro protagonista do filme, e não de Carla, a dançarina nicaragüense que inspirou o título, nos força, antes de acusar sua inconsistência e inverossimilhança, a pensar as motivações e conseqüências que a adoção desta perspectiva traz para o filme e para a nossa compreensão da realidade sócio-histórica.

Desde a primeira cena, a história nos é contada pela perspectiva de George. Conhecemos Carla depois de alguns minutos, apenas quando ela entra no campo de visão do motorista. Um dos momentos em que a marca do ponto de vista é mais explícita é quando vemos Carla refletida no espelho retrovisor do ônibus, enquanto George a observa. Creio que

* Mestranda em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES desde maio de 2008.

MARIA, C. T. Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia. pp. 153-161

esta estratégia, além de contribuir com o suspense do enredo (nós vamos descobrindo aos poucos sobre a vida de Carla, juntamente com George), tenha a grande importância de estabelecer os limites da perspectiva de George e sua incapacidade de compreensão da situação vivida por Carla.

Observando atentamente a posição dos personagens no enquadramento, veremos que George constantemente aparece no centro da tela, ao contrário de Carla, que está predominantemente em posições periféricas, praticamente ‘escapando’ do frame. E o curioso é que esta posição se repete em cenas em que George de alguma forma intervém na vida de Carla com o intuito de ajudá-la, mesmo quando ela não o quer. Se entendermos aqui George e Carla como alegorias da relação centro-periferia, isto talvez seja uma referência à política intervencionista dos países de primeiro mundo ‘defendendo’ os interesses dos países de terceiro mundo presente na própria estrutura formal do filme. De qualquer forma, não seria correto afirmar que nosso protagonista possa representar o centro, devido à posição política e econômica do Reino Unido no final do século XX, e especialmente da Escócia, que está na periferia britânica. O que nos interessa aqui, no entanto, é a posição que George acredita ocupar, posição esta que será questionada na segunda parte do filme, quando os dois, agora amantes, vão para a Nicarágua. Chegando no que George provavelmente entende por periferia, toda a ação heróica da qual ele se achava capaz desaparece, e George ocupa no roteiro, assim como na posição capturada pela câmera, seu lugar de periferia. Neste momento, acredito que mais do que uma mudança na posição ‘Eu’ e ‘Outro’, tão discutida na crítica pós-colonial, temos aqui a exposição da real situação de George no mundo globalizado.

O fato de George estar preso a um conflito individual, já que seu único objetivo é conquistar o amor de Carla, faz com que a estrutura inicial do filme não dê conta de nos apresentar as questões políticas da Nicarágua. Há uma insuficiência formal do ponto de vista do Indivíduo, que resulta numa busca por alternativas. Isso fica evidente no momento em que George e Carla vão para a Nicarágua, e precisamos ser expostos a todo um conteúdo de coletividade e política que a visão de George provavelmente não seria capaz de captar. Talvez seja por isso que apenas nós espectadores tenhamos acesso a estas experiências, que

MARIA, C. T. Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia. pp. 153-161

nos são reveladas através de fragmentos de memória de Carla, por exemplo. Não é por acaso que, numa destas cenas, vemos George ao lado de Carla, dormindo. Como Walter Benjamin já observara em seu ensaio *O narrador*, “é como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências” (Benjamin 1985: 57).

Ainda mais interessante é o papel da língua em *Uma Canção para Carla*, que reforça ainda mais essa incompreensão da experiência vivida por Carla e a impossibilidade de comunicação entre estes dois mundos. Pensando no espectador inglês, para quem o filme foi feito, o efeito é ainda mais surpreendente, pois não existem legendas para situá-los nos diálogos e canções em espanhol, o que o coloca na mesma posição de George e problematiza o discurso da integração e da possibilidade de comunicação em nível global defendido pelos ideólogos da globalização. Isso sem mencionar o desequilíbrio evidente entre centro e periferia que se estabelece em diversos momentos do filme quando George e os nicaragüenses conversam. Se há uma forma, mesmo que repleta de falhas, de se comunicarem, é através do inglês, que curiosamente não é a língua de Carla, e indo mais a fundo na história da Escócia, nem a de George.

E as dificuldades de comunicação entre ‘centro’ e periferia vão além. Há dois momentos no filme em que há uma insistência na dificuldade de tradução de uma língua para a outra, algo que vale a pena observar com detalhes. A primeira delas é quando Carla, após tentar, em vão, se suicidar e ser socorrida num hospital, encontra-se com George e seu amigo Sammy, que prepara para ela uma surpresa: um cartaz de boas vindas, onde está escrito ‘Bienvenido, Carla’. Ela sorri e diz: “É muito bonito, mas há um erro. Aqui é um ‘A’, e não um ‘O’”, apontando para o cartaz. O que aparentemente nos parece uma cena de pouca importância ganha força quando paramos para pensar no tipo de erro que foi cometido. Não foi um deslize insignificante de ortografia ou de vocabulário; o erro de Sammy foi a tentativa de traduzir automaticamente uma expressão, sem levar em conta as diferenças culturais das línguas, como é o caso da concordância em gênero, que não existe na língua inglesa. A falha na tradução nos revela o abismo existente entre as duas culturas e, novamente, os limites da comunicação.

MARIA, C. T. Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia. pp. 153-161

O outro momento em que este abismo aparece é quando alguns camponeses nicaragüenses tentam explicar para George as conquistas da revolução sandinista e os ideais que eles defendem. Carla, encarregada de traduzir a conversa, se emociona e não traduz algumas palavras-chave para a compreensão da mensagem. Mais do que uma barreira lingüística, a dificuldade de se traduzir aqui parece ser uma referência à intradutibilidade da própria experiência vivida pelos nicaragüenses para a visão de mundo de um britânico do final do século XX. George, enquanto representante de uma classe operária fragmentada, que testemunhou a decadência dos sindicatos, o fracasso do *Welfare State* e a implementação da lógica neoliberal do ‘cada um por si’ e do discurso do fim das alternativas, é historicamente incapaz de compreender as experiências coletivas vividas por Carla e seus *compañeros*. Não é coincidência que George, vivendo na crise dos valores coletivos e em meio ao Fim da História, tenha seu comportamento em todo o enredo voltado para questões individuais, ignorando o processo sócio-histórico no qual está envolvido.

Creio que toda essa crise esteja representada num rápido momento do filme em que Carla, para agradecer a ajuda de George ao defendê-la do fiscal do ônibus, entrega a ele uma espécie de *souvenir* da Nicarágua. A mercadoria faz com que George, ao invés de adquirir algum tipo de experiência genuína sobre a origem de Carla, possua uma relação reificada com o processo todo. Sendo este o primeiro contato que George tem com a Nicarágua, o *souvenir*, como algo exótico e fetichizado, impõe a ele desde o início uma apologia ao consumo e um apagamento histórico.

A relação centro-periferia em tempos de globalização também é questionada quando, numa festa, George conhece um nicaragüense chamado Harry, que insiste para trocarem de camisetas. George veste uma típica camiseta turística com a mensagem ‘City of Glasgow’, e Harry, uma camiseta com o nome de Sandino, o general que inspirou a revolução nicaragüense. Os personagens, ao trocarem as camisetas, estão crentes de que estabeleceram um real intercâmbio cultural, mas vemos que a relação só se estabeleceu, mais uma vez, através da troca de mercadorias, enquanto ambos continuam alienados do processo histórico em que estão envolvidos. E o mais interessante é que não é George, e sim Carla e Harry, os agentes nas duas ações de reificação observadas, o que nos faz pensar um pouco sobre o

MARIA, C. T. Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia. pp. 153-161

papel dos próprios países subdesenvolvidos na relação com os países dominadores, ao entrarem de cabeça na lógica do mercado globalizado.

Em meio a este abismo de desencontros e impossibilidades há ao menos um momento em que podemos encontrar um resquício de comunicação. Tentando se comunicar com um garoto nicaraguense enquanto espera um ônibus, George pronuncia palavras isoladas em espanhol, como ‘nariz’ e ‘boca’. A cena é tão patética que nos dá a impressão de ser mais uma experiência frustrante do personagem. Subitamente, porém, ele se lembra de uma fala de um filme e a reproduz, encenando-a: “Manos arriba. Esto es un robo”, e em seguida diz “Yul Brynner”, referindo-se ao suposto ator do filme. Um senhor que os observava atentamente interrompe a conversa para dizer “Yul Brynner? Está louco, está mentindo! Quem disse isso foi Paul Newman, em *Butch Cassidy*”. E há uma seqüência de cortes entre George e o senhor, cada um falando em sua língua, discutindo e compreendendo o que o outro diz, sem precisar de qualquer tradução. Esta cena nos faz refletir sobre o papel da cultura de massa no cenário da globalização como talvez a única forma de intercâmbio cultural e pensarmos se isto aparece no filme, nos termos de Fredric Jameson, como ‘reificação’ ou ‘utopia’. Segundo o teórico:

As obras de cultura de massa, mesmo que sua função se encontre na legitimação da ordem existente – ou de outra ainda pior – não podem cumprir sua tarefa sem desviar a favor dessa última as mais profundas e fundamentais esperanças e fantasias da coletividade, às quais devemos reconhecer que deram voz, não importa se de forma distorcida (1995: 30).

Se assumirmos a teoria de Jameson e pensarmos que nesta cena existe uma faceta reificada coexistindo com uma faceta utópica, podemos observar que, ao mesmo tempo em que existe uma importância dada ao alcance obtido pela indústria cultural, já que é graças a um filme de faroeste hollywoodiano que há alguma comunicação entre os dois personagens, o preço que se paga é a americanização e standardização da cultura, que não corresponde nem à realidade de um, nem à do outro. Mais complicado ainda é pensarmos o papel do cinema de Ken Loach dentro dessa reflexão. Como muitos críticos já observaram, há algo

que incomoda em sua estética, algo que parece entrar em contradição com os conteúdos abordados, pois sua obra tem objetivos claramente políticos sem deixar de lado semelhanças formais com o cinema de entretenimento que critica. Pensando em sua proposta, então, não seria esta cena uma maneira de dizer que seu cinema, ao usar a linguagem da cultura de massa, possui essa utópica acessibilidade necessária para a práxis defendida pela arte engajada?

O cineasta, aqui, se insere no polêmico debate Adorno-Benjamin sobre a relevância da arte engajada. Acredito que Loach, por acreditar no potencial revolucionário da arte, estaria muito mais próximo de Benjamin, que defende o cinema como uma “criação da coletividade” (Benjamin, 1985: 172), um instrumento de intervenção humana que pode vir a possuir um sentido verdadeiro (político), do que de Adorno (1970), para quem este tipo de arte, ao deixar a autonomia formal para se focar na práxis, acaba se tornando reducionista, e perdendo sua importância.

Esta discussão sobre cultura de massa e arte engajada está presente nas canções que percorrem o filme, o que talvez nos ajude a compreender melhor a proposta do cineasta. O contraste que mais nos chama a atenção é entre a canção *Your song*, de Elton John, que escutamos quando George está pensando em Carla num bar, e a canção à qual o título do filme se refere, chamada *Guerrero del amor*, cantada por Carla na penúltima cena do filme. *Your song*, pertencente à indústria cultural, é basicamente uma canção *pop* de amor como milhares que escutamos nas rádios de todo o mundo, e representa o tipo de cultura ao qual estamos expostos diariamente; seu refrão celebra o amor de um casal como o ápice da felicidade e da harmonia: “I hope you don't mind / I hope you don't mind that I put down in words / How wonderful life is while you're in the world”. *Guerrero del amor*, ao contrário, é uma homenagem do povo nicaraguense a Sandino e uma forma de celebrar a luta sandinista pela libertação do imperialismo norte-americano. Sua letra possui imagens claramente políticas: “Te cambio una canción por el coraje / de tus jovenes manos combatientes / fundidas al metal con que nos salvas. (...) Te cambio esos 20 años duplicados / a causa de esta guerra necesaria / por la carnosá flor de la esperanza...”.

MARIA, C. T. Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia. pp. 153-161

A primeira canção (que George provavelmente associa a Carla) por focar-se em questões individuais refere-se à relação que George consegue ter com Carla e com toda a experiência vivida tanto em Glasgow quanto na Nicarágua; a segunda, por todas as referências históricas e sua importância política, parece ser a canção que Loach gostaria de cantar, mas que as condições de produção não o permitiram.

Não se trata aqui de discutir se Loach faz um retrato fiel ou idealizado da Nicarágua. Nós, espectadores, temos pouquíssimo acesso à história de Carla e da Nicarágua, e isto talvez, mais do que uma falha do filme, seja um reflexo da impossibilidade de figuração do imaginário de coletividade exatamente por Loach, assim como George, pertencer a este cenário de fim das alternativas. E, se a figurabilidade é fragilizada, a força do filme reside exatamente na sua eficácia em nos expor à crise na qual estamos situados.

Resta sabermos se, no fim das contas, o filme aponta para alguma possibilidade de coletividade num mundo absorvido pelo capitalismo. E uma pista para esta resposta talvez se encontre no caminho percorrido por George na estrutura narrativa. Numa das últimas cenas do filme, o protagonista, após ter sido exposto às dificuldades enfrentadas pelos nicaraguenses em meio à guerra, tem um momento de epifania. Em resposta a um pedido de Carla para levá-la de volta para casa (a Escócia), ele responde: “Você está em casa”. Se pensarmos que o intuito de George, durante todo o filme, era levá-la para a Nicarágua para resolver alguns problemas pessoais, esquecer seu passado e poderem voltar para a Escócia definitivamente, esta sua fala possui uma grande importância, pois parece nos mostrar que George aprendeu algo com sua experiência, mesmo que não seja muito.

Sendo sua conscientização limitada ou não, o mais importante é notarmos que esta só se dá quando o personagem está na Nicarágua, experienciando o papel do Outro, e percebendo que seu lugar também não é o Centro. Como Roberto Schwarz teoriza em seu ensaio *As idéias fora do lugar*, é na periferia que percebemos com mais clareza o ‘deslocamento’ das idéias da burguesia, por estarem “inscríticas num sistema que não descrevem nem mesmo em aparência” (1992: 14).

Todavia, as relações são todas muito complexas para conseguirmos chegar a uma única conclusão. E talvez o lado utópico do filme nem esteja na conscientização de George,

mas em outros detalhes. A canção final, por exemplo, possui uma força simbólica muito grande quando, ao revermos *Uma Canção para Carla*, notamos a presença indireta dela em diversas cenas anteriores. Estes momentos nos dizem muito sobre o processo que nós espectadores vivemos ao assistirmos ao filme se prestarmos atenção no percurso do envelope onde se encontra a letra desta canção em toda a estrutura narrativa.

Os primeiros momentos em que a canção nos é exposta não estão evidentes a princípio; isso porque vemos o envelope, pela primeira vez, fechado e escondido nos pertences de Carla. Já na segunda vez, quando George a encontra quase morta após sua tentativa de suicídio, vemos o envelope aberto e ensangüentado. Ele ainda não faz muito sentido, por estar escrito em espanhol, mas George, ao perceber sua relação com o trauma de Carla, o separa e leva para ela no hospital. Mais tarde, quando ele pede para ela explicar o que estava escrito ali, Carla menciona que são letras de música que ela e seu ex-namorado, Antonio (que Carla presenciou sendo torturado na guerra, e depois disso nunca mais teve coragem de reencontrar), cantavam na Nicarágua, e que ele enviou para ela. Agora nós já possuímos uma informação importante sobre o conteúdo do envelope que nos faz pensar nas relações que ele possui com o passado, com a memória histórica de Carla e do povo da Nicarágua. Porém, a relação traumática que Carla possui com o passado e sua vontade de esquecer-lo refugiando-se num país estrangeiro nos mostra a resistência a essa memória, que a imagem do envelope no filme tenta ir contra, ao enfatizar sua importância, tanto pela sua insistente aparição no decorrer da narrativa, quanto pelo uso de *closes* guiando o olhar do espectador para ele em específico.

E a canção continua a aparecer no filme. Depois de decidirem ir até a Nicarágua para que Carla enfrente seu passado, não o vemos mais, e o papel reaparecerá exatamente na cena em que George adquire uma certa consciência do processo em que está inserido. Além de convencer Carla a não desistir de se encontrar com Antonio, ele entrega a ela o mesmo papel ensangüentado de antes, que ele havia guardado com ele por saber da importância que aquilo tinha para Carla. Acredito que o sangue do papel seja de extrema relevância na simbologia da cena, sendo ele a marca da história que, por mais que os personagens tentem ignorar, está lá.

MARIA, C. T. Uma canção para Carla: o difícil diálogo centro-periferia. pp. 153-161

É ao ver o papel que Carla ganha forças para enfrentar seu trauma e, na cena seguinte, falar com Antonio pessoalmente. Ele pede para ela cantar a canção do papel, e ela, emocionada, atende seu pedido. Observamos toda a cena da perspectiva de George, à distância, e, ainda sem a ajuda de legendas, continuamos sem entender exatamente do que se trata *Guerrero del amor*.

Na última cena do filme, quando George se despede de Bradley, um americano amigo de Carla, este entrega para o protagonista um papel, a pedido dela. É nas mãos de George que a canção termina, o que nos parece dizer que seria também sua responsabilidade, além da nossa, espectadores, enfrentar o passado e reavivar o processo histórico do qual fazemos parte. Esta nos parece ser a proposta do cinema de Ken Loach na crise dos anos 90, e o envelope talvez seja o ápice utópico em *Uma Canção para Carla*. Mesmo com a impressão final de que um diálogo entre estes dois mundos é praticamente impossível e de que somos incapazes de compreender de fato a experiência de uma alternativa ao sistema, a letra da canção persiste e caminha conosco, como se nos dissesse que, apesar de tudo, ainda existe uma vontade de mudar.

Referências:

- ADORNO, T. W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. IN: *Magia e técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: BRASILIENSE, 1985.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- JAMESON, F. Reificação e utopia na cultura de massa. In: *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- SCHWARZ, R. As idéias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices

*Daniel de Mello Ferraz**

Abstract: The reflections presented in this paper are based on the Master's research "Investigations on Reading through Cinema in the University: Critical Literacy in English Teaching"¹. Our initial interest was the interpretation of images by teachers and students in Brazilian university contexts. We realized that practices regarding images were still attached to what we called traditional structuralist paradigms². Often, the teachers' discourses revealed an expertise regarding critical pedagogy as theorized by Freire (1996). They would claim "to be critical" and "to be developing critical work". However, by analyzing their lessons, we realized most of their practice focused on critical-reproductivism³ as in Saviani (Saviani 1990). We believe that it is still a challenge for us teachers to theorize and practice critical approaches to teaching through English in university contexts. Reflections on an education within "other" concepts such as critical literacies (visual literacy in the case of this study) and critical pedagogy would provide, in our view, possibilities of other paradigms for educational processes within the claims of social change.

Key words: *critical literacy, image, university, learning spaces, social change.*

Resumo: *As reflexões apresentadas nesse trabalho baseiam-se da pesquisa de Mestrado intitulada "Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês". Nosso interesse inicial era a leitura de imagens por professores e alunos em contextos universitários brasileiros. Percebemos que práticas de leitura de imagens estavam ainda atreladas a paradigmas tradicionais estruturalistas..*

¹ "Investigações Sobre A Leitura Através Do Cinema Na Universidade: o letramento crítico no ensino de inglês"- dissertação de Mestrado defendida em 2006 na Universidade de São Paulo sob orientação da profa. Dra. Walkyria Monte Mór.

² This means that positivistic paradigms prevail when reading practices are concerned. This prevalence brings out consequences to teachers and students' educational practices.

* *Universidade de São Paulo*

Frequentemente, foi revelada, no discurso dos professores investigados, sua expertise com relação à pedagogia crítica teorizada por Freire (1996). Eles se denominariam “críticos” ou defenderiam “estar desenvolvendo trabalho crítico”. Porém, através da análise de suas aulas, percebemos que a maior parte de suas práticas classificaram-se na categoria de reprodutivismo-crítico (Saviani 1990). Acreditamos ser um desafio para nós, professores, teorizar e praticar abordagens críticas no ensino através da língua inglesa na universidade. Reflexões sobre uma educação dentro dos conceitos de letramentos críticos (letramento visual no caso desse estudo) e da pedagogia crítica proveriam, em nossa visão, possibilidades de outros paradigmas para processos educacionais dentro da necessidade de mudança social.

Palavras-chave: *letramento crítico, imagem, universidade, espaços de aprendizagem, mudança social*

Visual literacy: the interpretation of images

As a broad and loosely linked area of educational theory and practice, critical pedagogy can be described as educational grounded in a desire for social change.

Pennycook (1994, The Cultural Politics of English as an International Language

This paper sets out to investigate visual literacy in Brazilian university. By tackling the encounter of theory and practice regarding the interpretation of images in English lessons, we will focus on the importance of visual literacy practices in English teaching contexts. The Master's dissertation “Investigations on Reading through Cinema in the University: Critical Literacy in English Teaching” nurtures the data analyzed in this paper. To wrap up, in the mentioned research we investigated the use of images (documentaries and fictional films) in two Brazilian universities (a public and a private one). We believe that studies on image interpretation through critical literacy shall open up spaces for discussion where traditional and critical views of education would debate. One of our central hypotheses is that when image is regarded in English lessons, teachers seek to maintain the established state of affairs by reproducing the linguistic status quo. So to speak that the use of images is attached to linguistic enhancement and this would reinforce a model of English teaching as predominantly linguistic, a-historical, and non-political. In that sense, studies on education as viewed by critical literacies (visual literacy) play a

pivotal role provided that they are *concerned with the development of social awareness and active, responsible citizenship* (Snyder 2008).

Concerning image and image interpretation it is essential, according to Mizan (2004), to investigate other semiotic systems alongside verbal language since images of any kind (films, photographs) cover an essential part of the interpretation. For years language has dominated interpretations of multimodal texts, like television, magazines, while the visual mode of meaning making is, generally, thought to function as a complement and enhancement of the linguistic part. Undoubtedly, images are an important and powerful part of multimodal texts, because they transmit a sense of ‘reality’. We agree with Mizan (ibid) when she claims that *discourse and images do not merely represent reality, but they construct it*. Discourse and images are constructed in films.

By trying to figure out how teachers themselves understand meanings assigned to a certain film and how meaning attempts to get readers to accept the film’s constructs we would be able to understand the assumptions that teachers might assume when dealing with images in classroom. In a research with university students Carmagnani (1995) points out that reading is still attached to structuralist perspectives such as syntactic analysis and the decoding of texts. We believe that this tendency is transferred to the interpretation of images in English lessons provided that teachers use films as linguistic learning. In the Master’s research mentioned above the teacher of one of the universities researched sets the task to be accomplished by students after they watch the movie *Lilo and Stich*:

- | | |
|---|---|
| 1 | T: so number 1 .. write the name of the characters of the movie and one specific |
| 2 | characteristic of them ...each one of them. number two write the narration structure of the |
| 3 | movie. o que que é isso? estrutura narrativa não sei se vocês viram e português..vamos |
| 4 | falar em portuguese mesmo . a estrutura narrativa é composta de 1,2,3,4,5,6 fases |

According to Baker’s studies on reading and interpretation (Baker 1991), it is important to tackle some questions such as *how teachers characterize what it means to (know how to) read images and what kind of literacy practices are being constructed when visual literacy is concerned*. In the excerpt above the teacher focuses on memorizing the

characters' names and on the narrative phases. Naming characters and describing qualities reveal a view of reading which demands memorizing and qualifying stereotypes according to the teacher's view, since students had to say the exact characteristics the teacher was expecting. This reveals *a priori* the concept which underlies this lesson: interpreting images means qualifying characters and the accomplishing of the six narrative phases. In our view, this reasoning constructs approaches to visual literacy where linguistic enhancement is the goal. Furthermore, in the light of Derrida's critique of the relationship student and lesson it seems that students are told to interpret texts as if there were formulas. The students that learn their lessons receive an order in the sense that they must be able to repeat faithfully what they were told to say (Derrida 1999: 25).

The imposition of interpretations

Freire (1996) outlines in his theory that some educational practices have been based on the assumption that those who possess power legitimate it over the ones who are "considered" as not having it. He criticized the relationship oppressor/oppressed where the oppressed often times lack agency. According to his words

They (students) call themselves ignorant and say the professor is the one who has knowledge and to whom they should listen. The criteria of knowledge is imposed upon them are the conventional ones. "Why don't you", said a peasant participating in a culture circle, "explain the pictures first?" That way it'll take less time and won't give us a headache (p. 45).

We argue that students are not used to "thinking". Moreover, teachers maintain the established state of affairs by reinforcing their role as oppressors. It is acknowledged that the relationship mentioned above by Freire – students as "empty mugs" and teachers as "knowledge jugs" – has been present from elementary to university levels in our country for years. Thus, this prevalence results in the "banking" concept of education, where the

students are led to *memorize mechanically the narrated content* as if they were “containers” or “banks” to be filled with knowledge by the teacher. Bourdieu (1977) dialogues with Freirean thoughts when he claims that

The teacher, whether he wants or nor, whether he knows or not, and specially every time he believes himself to be disrupting banning, is a *mandataire*, a “xerif” who neither wants to redefine his task without entering contradictions, nor puts his listeners in the contradictions that are not transformed by the laws of the market; similar to those that he defines negatively or positively the relatively autonomous laws of the *marché scolaire* that he installs in his class⁴. (p. 4)

According to Bourdieu (1977) the teacher is a *mandataire* in the sense that it is him or her who will determine positively or negatively the laws of the *marché scolaire*. This concern grounded our Master’s research provided that both teachers observed seemed to have established the pedagogical action (Bourdieu & Passeron 1982) - a symbolic violence - when they approached visual literacy practices. In one of the lessons, when interpreting the movie *Dogville*, one of the students stated:

- 1 Student 5: yes, that’s what I want him to tell us about because it sometimes mixes, I feel
- 2 mixed with it, confused, is this a deconstruction, because they seem like intertwined,
- 3 intertwine? “mistura”? I don’t know . I want him to clear, that’s why I came here today
- 4 because I have to leave early and I’m very curious to know like why she ran away?

In this excerpt the student searches in lines 3 and 4 for the authorized version of the teacher: “*I want him to tell us*”. This statement reveals the role of the teacher as the “bearer of the truth” as theorized by Freire. According to Bourdieu and Passeron (1982),

⁴ “Le professeur, qu’il le veuille ou non, qu’il le sache ou non, et tout spécialement lorsqu’il se croit en rupture de ban, reste un mandataire, un délégué qui ne veut pas redéfinir sa tâche sans entrer dans des contradictions ni mettre ses récepteurs dans des contradictions aussi longtemps que ne son pas transformées les lois du marché par rapport auxquelles il définit négativement ou positivement les lois relativement autonomes du petit marché qu’il instaure dans sa classe” . Bourdieu 1977, *Ce que parler veut dire* – translated by this author.

the imposition of an authorized version by teachers is an inculcating pedagogical action: “there is no pedagogical action that does not inculcate meaning of universal principles”. In this passage it is expected an explanation or an authorized reading (as if it were possible) about the escape of the character: “*why she run away?*” (line 4). For Bourdieu power relations among social groups justify the imposition and the inculcation of a dominant cultural arbitrary. It also justifies the passive position of the students when interpreting a text. When analyzing the process of reading in universities, Monte Mór (1991) criticizes the fact that:

In an English class the possible posture is reiteration; the concept of the world to be developed is the one that the world is a pre-established fact, where there are patterns, models to be followed (...) in the world of models the patterns have a positive connotation. Having the capacity to reproduce models is desirable⁵ (p. 5)

The same author (Monte Mór 2007) will claim that *there is a need for local research into the kind of literacy used by present-day Brazilian university level student*. Whereas Bourdieu criticizes the teacher’s imposition of a *marché scolaire*, Monte Mór focuses on the need of reflecting upon this present-day education where teachers view reading as reproductivism of pre-established patterns. These views also echo in Galeano (2004) when he highlights in his book *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés* that our modern educational system is “upside down”. It is a system where values are ironically inverted: where the “plumb learns to float” and the “snakes learn to fly”⁶. It is a system where reproductivism and universal truths prevail. Gramsci’s theory of hegemony,

⁵ Translated by this author.

⁶ “La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por eso es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubens aprenden a arrastrarse por el camino” (p.5).

interpreted by Braga (2007), would argue against this system by advocating a *resilient and civil society which promotes power through ideological struggles*. In our view both theorists add to the discussion of literacy by criticizing modern school education and by challenging its hegemony and its universal power.

We believe that visual literacy practices are viewed as mere reproductivism of traditional teaching paradigms. When a teacher plays a movie and asks for vocabulary or when s/he plays a movie in order to “fill in” time in lessons, s/he reveals a pedagogical practice where movies are seen as linguistic enhancement. In our view, they should be seen as spaces for discussion and disruption as in Bourdieu’s *rupture de ban* (1977) and Monte Mór’s critique (2007) mentioned above.

It has been long since Freire (1996) first paved the way for an educational change regarding literacy in Brazilian schools. He identifies that

The students are not called upon to know, but to memorize the contents narrated by the teacher. Nor do the students practice any kind of cognition since the object towards which that act should be directed is the property of the teacher rather than a medium evoking critical reflection of both teacher and students. (p. 61)

Freire’s work has been revisited by many theorists who have broadened their investigations through their theories. Critical pedagogies were applied and studied in poor communities in the United States by MacLaren (1997), critical literacy has been developed in educational contexts in Australia by Luke (1997), Freedbody (1997), Baker (1997), and Snyder (2008), and in Brazilian university contexts by Menezes de Souza (2007), Monte Mór (2007) and Braga (2007). Although critical pedagogies and critical literacies belong to different approaches, we believe they certainly interweave as both claim for social change and political education. We argue that there is the need of debating visual literacy practices and theories. Monte Mór (2007) questions where the locus of critique should be situated in the academic development of the university student and claims for a conciliation of the dichotomy between theory and practice (p.41). By interpreting the viewpoint of the same

author we could state that the lack of more accurate studies on visual literacy and interpretation may have been attributed to our educational backgrounds as students and afterwards as teachers:

This difficulty in making interpretive connections at a political contextual level may probably be attributed to the emphasis given to the way reading and interpretation are taught or practiced at Brazilian elementary/secondary levels (...) One could conclude that textual critique in schooling should be situated at all levels of the student's development. The fact that many of these university students lack these critical practices but become teachers in elementary and secondary schools indicates the gravity of this situation and how its negative aspects may be multiplied and reinforced in the school system (p.49).

Learning spaces

In his book "The Eye of the University", Derrida (1999) argues that university education is still attached to traditional paradigms such as positivistic views of what thinking means: that is why the Letters hold the *loci* of inscription and sustenance of logocentrism, ethnocentrism and the philosophical concept of science (p.63). According to his viewpoint, the new challenge of the university, and of researchers and teachers, is to form a community of thinking where the limits of fundamental research could not be guaranteed. Derrida (1999) also claims that the "community of thinking" has to be viewed in opposition to the terms *science* or *philosophy* provided that these terms - as seen by modern philosophy - are subject to non-questionable authority of the principle of reason.

Bourdieu (1977) also participates in the debate by stating that the *marchés scolaires* and the *marchés linguistiques* are maintained by the pedagogical action of the teachers. As for the theorization of symbolic violence, he postulates that the pedagogical action is an action in which its power of imposing a cultural arbitrary rests on the power relations of the groups or classes which constitute the social formation (p.21). In this sense, power relations between teachers and students – such as the ones criticized by Freire - are maintained in

classes. This symbolic violence seems to ground educational practices in many universities (for instance this is how many teachers of the private university I have worked at maintain the relationship teacher-student. In our view, their founding premise is control by grading, evaluating, and leaving no space for dialogue). Bourdieu (1977) also questions the contradictory ways in which teachers impose the laws of the *marché scolaire*. Whereas on the one hand teachers are “labeled” as maintaining the *cultural arbitrary* through pedagogical action, on the other hand they are paradoxically “inserted” within external “unchangeable” laws of the established status quo. Giroux (2002) engages in the debate by affirming that

A vibrant critical pedagogy needs to address how the issue of authority can be linked to democratic processes in the classroom that do not promote pedagogical terrorism and yet still offer representations, histories, and experiences that allow students to critically address the constructions of their own subjectivities as they simultaneously engage in an ongoing process of negotiation of the self and other (p. 69)

It is in the contexts mentioned above that critical literacies (visual literacy in the case of this investigation) play a pivotal role. According to Monte Mór (2007), the term functional literacy used to refer to the limited reading ability of comprehension of a text whereas critical literacy places reading and writing processes within and for social practice. In the words of the same author (2007) this view

(...) has led to studies that advocate the development of various literacies – visual, digital, multicultural, for instance – as a way to commit to an educational process in which the teaching of reading is inseparable from the teaching of cultural ways of seeing, describing, explaining, as defended by Luke & Freedbody (1997). (p. 41)

Menezes de Souza (2007) identifies such ‘literacies’ like *citizenship education, development education, foreign-language education, and teacher education as sites of various socio-cultural crises in the form of continuously contested meaning construction and negotiation* (p. 4). Although there seems to be a discourse where the forms of

education mentioned above do not play an important role in society (as for foreign-language education where we have observed classes focused on structures and reproductivism), we believe they do play an essential role regarding literacy and social development in the university.

Fiedler (2007) approaches the issue by enquiring how should education change in order to respond to the conflicts of the oppressor/oppressed within educational contexts, the symbolic violence and pedagogical action which do not account for a critical view, and the role of the university as a site for a community of thinking. According to him, the answer is, therefore, simple and extremely complex, provided that *it is not necessary to re-invent the educational wheel* (p. 51). He highlights the importance of creating *sites of enquiries and the design of platforms where values and perceptions of the world and society can be constantly negotiated, questioned, and challenged* (p. 50)

Conclusion

As advocated by Giroux (1999), critical pedagogy needs to create new forms of knowledge through the emphasis in the disruption of disciplinary boundaries and in the creation of new spheres in which knowledge could be produced. In this sense it is not only an epistemological issue, but also a matter of power, ethics and politics (p. 93). In our view, a pedagogy which enables teachers to understand agency, social change and public culture ought to be tackled in the university. However, not many researches have been carried out in order to investigate the area of image interpretation and education in Brazilian universities if we take into consideration some researches developed⁷ and lectures presented.

Finally, we believe it is possible to open up learning spaces where visual literacy will be discussed and debated. Bhabha's third space, Fiedler's sites of enquiries, Derrida's community of thinking, Freire's questioning of banking education, Luke's claim for literate

⁷ From the books published in Brazil in 2007, for instance, we found two which deal with image (cinema) and education. Neither of them, in our view, bring a critical approach to education. They basically show "recipes" for teaching with cinema. On the site of CAPES we found 450 dissertations on "letramento"; approximately ten of them dealt with "letramento crítico".

citizens, Monte Mór's concerns for critical literacies in Brazilian education, and Menezes de Souza's contributions to education for social change nurture the discussions about critical literacies proposed in this paper. Ultimately, despite the positivistic and structuralist educational contexts we have been facing as educators, we believe it is possible to create these learning spaces for disruption, critique, dialogue, and social change.

References

- BAKER, C. "Literacy Practices and Social Relations in Classroom Reading Events". In *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Baker, C. & Luke, A. (org.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.
- BHABHA, H. "Cultural Diversity and Cultural Differences" In: B. Ashcroft et al. *The post Colonial Studies Reader*. New York: Routledge, 1998
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- BOURDIEU, P. Ce que parler veut dire. In: Congrès de l'AFEF, pp 4-20, hppt: / /www.homme-moderne.org /index.html, 1977
- _____ *A Economia das Trocas Lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____ *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRAGA, D. Social Interpretations and the uses of technology: a Gramscian explanation of the ideological differences that inform programmers positions. *Critical Literacy: Theories and Practices* vol 1:1, 007.
- DERRIDA, J. *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- FIEDLER, M. Postcolonial Learning Spaces for Global Citizenship. In: *Critical Literacies: Theories and Practices* Vol 1:1, 2007.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* São Paulo: Passagens, 1992
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996
- _____ *Pedagogia de Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____ *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GALEANO, E. *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos, 2004.
- GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.
- LUKE, A. & FREDBODY, P. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. St Leonrads: Allen & Unwin, 1997.
- MacLAREN, P. *A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERRAZ, D. M. *Reflections on visual literacy as learning spaces for*. pp. 162-173

- MENEZES DE SOUZA, L.M. "Post-Colonial Literature and a Pedagogy of Re- Visioning: the contribution of Wilson Harris". In: *Claritas*. São Paulo, 1994.
- _____. Editor's Preface. *Critical Literacies: Theories and Practices* vol 1:1,2007.
- MIZAN, S. "NN News of Septemper 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation".
Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2004.
- MONTE-MÓR, W. A Ideologia Conservadora e o Ensino de Inglês. *APLIESP Newsletter* nº 2, São Paulo, 1991.
- _____. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.
- _____. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil In: *Critical Literacies: Theory and Practices* Vol1:1, 2007.
- MORIN, E. *Saberes Globais e Saberes Locais: o Olhar Transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- _____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres. Nova Iorque: Longman, 1994.
- RICOUER, P. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texan Christian University Press, 1976.
- SAVIANI, D. *Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1991
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão.* pp 174- 192

UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA DISCIPLINA “LITERATURA INGLESA”: METÁFORAS DE DOMINAÇÃO E SUBVERSÃO

Cielo G. Festino*

RESUMO: O objetivo desta monografia é considerar a disciplina Literatura Inglesa como uma formação contingente de produção semiótica (Roger, 1992:37) levando em conta o fato de que uma tradição literária é uma criação “social, situada e múltipla” (de Souza, 2007: 1), que destaca aqueles valores que a cultura, na qual ela é articulada, precisa impor naquele momento porque são úteis para qualquer projeto que a nação considere relevante. Assim, uma tradição literária não *representa* valores éticos ou estéticos, mais os *recria* com um determinado propósito. Porém, muitas vezes esses valores são naturalizados, ignorando-se seu caráter de construto.

Palavras chave: literatura; cultura; currículo; ética; estética

ABSTRACT: The aim of this paper is to consider the subject ‘English Literature’ as a contingent mode of semiotic production (Roger, 1992:37), based on the idea that a literary tradition is a “social, situated and multiple creation” (de Souza, 2007:1) that foregrounds the values of the culture, in which it is articulated, and that need to be imposed at a particular moment because they are relevant to the project of the nation. Hence, we argue that a literary tradition does not *represent* ethic and aesthetic values but, *recreates* them. However, very often they are naturalized, ignoring their constructed quality.

Keywords: literature; culture; syllabus; ethics; aesthetics

Uma leitura crítica da disciplina “Literatura Inglesa” no século dezenove, durante o seu período de formação revela que o discurso da Literatura tem a ver não só com uma prática estética, mas também pedagógica: seu estabelecimento como disciplina de ensino esteve ligado a projetos políticos e sociais com o objetivo de impor uma determinada visão de mundo. Assim, com o fim de afirmar uma ideologia, a polissemia dos textos literários foi muitas vezes reduzida a leituras dominantes transformando valores e discursos em verdades absolutas que foram elevados à categoria de mito (Veyne, 1984). Isso deveu-se ao fato de que pelo poder afetivo das suas metáforas, as narrativas literárias são um meio efetivo na transmissão de valores culturais (Tiffin, 1996) e na criação de identidades nacionais. Nesse sentido,

* Universidade de São Paulo – Universidade Paulista

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

Viswanathan (1989: 4) aponta que uma vez que se concede essa função educacional à literatura pode se perceber que

...os valores conferidos à literatura como o desenvolvimento do caráter ou a formação do pensamento ou mesmo do julgamento estético, sempre estão a serviço de uma dinâmica de poder entre o educador e aqueles que são educados. Ao mesmo tempo, há uma conexão vital mais sutil entre o discurso que representa quem será educado como moral e intelectualmente deficiente e a atribuição de valor moral e intelectual aos textos literários que são lidos (tradução nossa).

Ao mesmo tempo, esses textos literários, que formam uma disciplina e, por extensão uma tradição literária, não geram uma narrativa ininterrupta, mas descontínua, sempre sujeita a mudanças, agonísticas e antagônicas, dependendo dos novos valores que diferentes grupos, muitas vezes silenciados ou marginalizados dentro da sociedade vão tentar impor, ao resistir o discurso dominante. Em outro nível, esse processo revela que mais do que *deduzir* significados das narrativas literárias, os leitores de uma comunidade determinada *saturam* os textos de significados, segundo suas agendas políticas. T.S. Eliot em “Tradition and the Individual Talent” (1919) discute a formação de uma tradição literária como um constante processo de mudança: há uma ordem ideal entre as narrativas que compõem uma tradição até que esta é modificada com a chegada de novas narrativas, o que vai produzir um ajuste entre o novo e o velho. O velho vai ser reavaliado pelo novo e, ao mesmo tempo, o novo vai ser modificado pelo velho. Na visão de Eliot, o tropo de inclusão na tradição é estético e parece se produzir por algum valor inerente à narrativa literária. Dando uma volta de parafuso e, a partir de uma ótica atual, nós entendemos que esse tropo de inclusão está relacionado com o poder político que tem a ver com o desejo de inserir os membros de um grupo social dentro dos valores da comunidade dominante e, por isso, privilegia algumas narrativas sobre outras. Essas narrativas são lidas por meio de uma clausura ideológica diretamente relacionada com lutas pela posse do conhecimento, o poder, status social ou recursos materiais, entre grupos mediados por relações assimétricas de poder (Cervetti et al., 2001: 6). Então, essa mudança nos valores conferidos aos textos literários nunca é pacífica, mas implica um re-acomodamento que provoca situações de conflito e tensão.

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

Graff (1987: 2) explica que os primeiros educadores da disciplina eram muito mais cientes então do que nós hoje das dificuldades que implicavam “organizar a literatura” em um currículo (e, acrescentaríamos, ao redor de determinados valores). Isso porque, uma vez que a disciplina ficou estabelecida, esse processo de construção e mudança passou a ser muitas vezes mascarado provocando a ilusão de permanência, continuidade e totalidade dos conteúdos da disciplina e significados das narrativas literárias e, por extensão, da tradição. Porém, desde sua formação até o presente, a disciplina “Literatura Inglesa” (“English Studies”) tem passado por constantes crises, resultantes da maneira de considerar os valores articulados nos textos incluídos nelas: de “programas de verdade” (Veyne, 1984: 31)¹ considerados como homogêneos e universalizantes, nas mãos de culturas como a inglesa, que têm controle sobre “ideologias, instituições e práticas” (Cervetti et al., 2001: 6), a programas de verdade considerados como heterogêneos, múltiplos e relacionados com um determinado contexto cultural, como no caso das literaturas pós-coloniais. A denominação de alguns dos estudos mais centrais da disciplina incorporam termos nos seus títulos que já marcam o contraponto entre esses programas de verdade: “The *Rise* of English Studies” (Palmer, 1965); “The Social *Mission* of English Criticism” (Baldick, 1983); “Masks of *Conquests*” (Viswanathan, 1989); “*Crises* in English Studies” (Williams, 1983), entre outros.

Esse elemento *contingente* deve-se ao fato de que uma tradição literária é uma criação “social, situada e múltipla” (de Souza, 2007: 1), que destaca aqueles valores que a cultura, na qual ela é articulada, precisa impor naquele momento porque são úteis para qualquer projeto que a nação considere relevante. Assim, uma tradição literária não *representa* valores éticos ou estéticos, mais os *recria* com um determinado propósito. Porém, muitas vezes esses valores são naturalizados, ignorando-se seu caráter de construto.

¹ Em seu texto “Acreditavam os gregos em seus mitos? Ensaio sobre a Imaginação Constituinte” (1984) Veyne diz que não há uma diferença substancial entre verdade e mentira, mito e ciência. Essas distinções resultam de categorias contingentes e sócio-culturais que ele chama de “regimes de verdade”. Para Veyne, a verdade é sempre plural e não há verdades mais verdadeiras ou menos verdadeiras do que outras. Há somente regimes de verdade heterogêneos e culturalmente situados. Aliás, a verdade não é análoga à realidade exterior, mas a outras verdades que existem dentro do mesmo sistema ou regime de verdade.

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

A disciplina “English Studies” apareceu no século dezenove, no auge do colonialismo inglês, em tensão com os Estudos Clássicos – grego, latim e hebraico – e transformou-se no “Clássico do Homem Pobre” (Palmer, 1965: vii) com o fim de “civilizar trabalhadores, mulheres e colonizados” (Baldick, 1983) e contribuir para a formação de uma tradição nacional na Inglaterra e ajudar no desenvolvimento de sua identidade nacional. Ao ser levada às colônias, neste caso ao subcontinente indiano, com o fim de civilizar os indianos, a Literatura Inglesa sofreu um processo de resistência a partir de metáforas que refletiam os valores locais.

Já a partir da década de 1960, a disciplina passou a ser problematizada e resistida por parte daqueles que tinham sido o alvo desse processo de “civilização”, através da literatura, tanto dentro como fora das fronteiras nacionais – mulheres, nativos, ex-colonizados – criando novas situações de fricção nessa perpétua desconstrução e reescrita da tradição. Essas novas vozes resistiam à tradição literária inglesa como sendo representativa do homem branco e europeu, produzindo assim uma mudança na consideração da “Literatura Inglesa” de um conceito de literatura nacional única, monolítica, homogênea e universalista a um conceito de literatura multicultural: social, situada e múltipla. Isso se deu por meio da criação de novas literaturas nacionais em inglês, que foram chamadas de “pós-coloniais”: indiana, africana, caribenha, neozelandesa, canadense, norte-americana. Por sua vez, esse processo levou a uma reconsideração dos conceitos de literatura, currículo e, por conseguinte, das práticas pedagógicas.

Neste trabalho, vamos nos referir a esse primeiro momento de resistência da disciplina, no século dezenove, quando a partir da experiência indiana surge a diferenciação da “Literatura Inglesa” como “literatura nacional” e como “literatura estrangeira”, por meio do que de Souza (2007) chama de fenômeno “trans”: a introdução de sistemas de significação de um contexto cultural para outro. Assim, as narrativas da literatura inglesa transitaram não somente entre classes sociais *dentro* das fronteiras nacionais, mas também foram levadas a um outro contexto cultural, como parte do projeto de colonização. Revelando que os significados atribuídos aos textos literários são construídos, mais do que dados, já no século dezenove, se *at home* a Literatura Inglesa era o “Clássico do Homem Pobre”, ao cruzar as fronteiras nacionais

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

vai se transformar na literatura superior do homem branco, como aponta Macaulay em “Minuta sobre a Educação na Índia” (“Minute on Indian Education”, 1835: 241-2), ao observar que “...poder-se-ia dizer com segurança que a literatura na língua inglesa é de muito mais valor que todas as literaturas em todas as línguas do mundo juntas” (tradução nossa). Macaulay associava a superioridade da língua e literatura inglesas à proeminência da cultura inglesa no cenário mundial. Nesse caso, o elemento de “doutrinação”, no sentido de impor ao homem comum (das classes média e trabalhadora na Inglaterra) os valores das classes dominantes (Palmer, 1965), tornou-se um elemento de dominação do Outro “primitivo e selvagem”, fora das fronteiras nacionais. O que ambos estilos de dominação têm em comum é o desejo de impor a visão de mundo da classe dominante inglesa mascarada de elemento “humanizador” e “civilizador”.

Nesse contexto, o nosso objetivo nesta discussão será, por um lado, problematizar o conceito de tradição literária como fixo e permanente, conforme reafirmado pelo currículo e prática pedagógica literária e, por outro, contribuir para mudar o enfoque de como ensinar o texto literário: de uma visão dominante, que se preocupa em ensinar autores e valores tidos como universais, a uma visão do texto literário como “encontro de culturas” que o considera não em função de um nome consagrado, mas como uma instância de produção semiótica múltipla e conflitante, culturalmente situada, que leva em conta a diferença.

Com esse fim, tentaremos olhar além da prática para melhor entender as epistemologias que deram origem à disciplina. Nos passos de Viswanathan (1989: 168), entendemos que essas considerações são de relevância porque, como a autora aponta, somente por meio de uma historiografia crítica é possível determinar até que ponto um currículo culturalmente homogêneo é o resultado da força ou da fraqueza de uma classe governante e avaliar até que ponto as políticas educacionais são uma afirmação de uma autoridade não contestada ou uma resposta mediada para necessidades situacionais.

A Literatura Inglesa: os tropos de humanização e civilização

O desenvolvimento da disciplina “Literatura Inglesa”, que começou como “English Studies”, tem sido utilitário e contingente, no sentido de que tem ajudado a criar uma identidade nacional por meio da associação entre cultura e literatura como

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”*: metáforas de dominação e subversão. pp 174- 192

“processo civilizador”, tanto na Inglaterra como nas suas colônias. Silva (2003: 25) explica que as práticas culturais (neste caso, a literatura) são um elemento decisivo na formação de identidades culturais. Ele acrescenta que há uma tendência a naturalizar a produção de uma identidade social e a considerá-la como um produto final. Porém, ela é uma incessante construção que se redefine continuamente, em um processo de produção da diferença que é cultural e social.

Nesse sentido, Palmer (1965: 39) cita C. Kingsley que, no seu texto *On English Literature*” (1880-1885), considera a literatura como “a autobiografia de uma nação”. A estrutura de sentimento do século dezanove, quando os Estudos Ingleses procuravam se impor no currículo universitário (tanto na Índia como na Inglaterra), era a de que a Revolução Industrial tinha produzido uma cisão entre as classes trabalhadoras e sua tradição cultural e que a maneira de restabelecer sua conexão era por meio do estudo da literatura do passado, relacionado-a com o estudo da história. Esse é o momento em que se afirma a tradição literária nacional e os escritores do passado vão se tornar os clássicos da literatura vernácula. Palmer (1965: 45) cita também o Reverendo H. G. Robinson em “On the Use of English Classical Literature” (*Macmillan’s Magazine*, Vol. II, pp. 425-33), para quem o ensino da literatura inglesa seria de grande importância para a “educação das ordens inferiores” porque seu letramento através delas era uma maneira de “beneficiar a mente nacional e refinar e dar novo vigor ao caráter nacional”. Ele acrescenta que as pessoas dessa classe eram “*honestas* nas suas opiniões, mas na maioria dos casos *limitadas*”. Por isso precisavam emular os valores e opiniões das classes superiores como uma maneira de se educar.

Isso vem mostrar que os estudos literários sempre estiveram mais ligados à prática pedagógica, com uma motivação clara de dominação social, do que à contemplação estética. Em todo caso, também essa última teria como propósito um fim moral: refinar o gosto, relacionado com a moral e a virtude, como uma maneira de criar padrões de conduta social e assim lograr a emancipação dos cidadãos dentro dos limites impostos pelos grupos dominantes.

Nesse sentido, Baldick (1983: 61) distingue três fatores principais que vão assegurar para os estudos literários de língua inglesa um “lugar de permanência na educação superior”. Primeiro, a educação adulta, em particular masculina, nos institutos

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

técnicos como os “Mechanics Institute” e “Working Men’s College”. Segundo, a educação da mulher. Terceiro, o estudo da língua e da literatura inglesa como requisito de admissão no “Indian Civil Service”. O que os três têm em comum é o valor da literatura inglesa como elemento de dominação.

Conforme Palmer (1965: 1-3) o ensino da língua e da literatura inglesas teve uma origem informal e humilde, mas logo se tornou de central importância na educação ortodoxa inglesa. O interesse pela língua inglesa levou a um interesse pela literatura nacional, como uma posse nacional, e um meio de levar educação aos “não letrados”. Quase até o final do século dezanove, acrescenta Palmer, o estudo de latim, grego e hebraico foi o centro da educação ortodoxa, impossibilitando a entrada do ensino da língua e literatura vernáculas nos currículos universitários de Oxford e de Cambridge.

Porém, já na segunda metade do século dezoito, algumas vozes eram a favor do ensino de inglês e da literatura vernácula. A motivação que levou à inclusão da literatura inglesa no currículo era a de transmitir para a classe média os gostos e parâmetros das classes superiores (Palmer, 1965: 9), uma vez que o gosto literário era visto, como foi dito, como sinal de virtude e qualidade moral. Aliás, se o ensino dos clássicos estava destinado aos membros das classes dominantes, que logo teriam postos de importância, era necessário fazer uma provisão para aqueles cujas tarefas eram mais voltadas para o comércio e a indústria.

Aos poucos, seguindo o pensamento de Matthew Arnold, o ensino de literatura inglesa tornou-se um substituto da religião na medida em que, como diz Palmer (1965: 31), as pessoas das classes menos abastadas aprendiam a ler e escrever não somente com a Bíblia, mas também por meio da literatura vernácula: eles saíam de seu estado de “embrutecimento” pelo contato com a literatura.

Então, para todos aqueles que não encontrariam benefício numa educação clássica, o estudo de inglês, seguindo os padrões do ensino das línguas clássicas oferecia, por um lado, os benefícios de uma educação liberal e, por outro, uma cultura de aplicação prática: a literatura seria um agente de “humanização” das classes médias da sociedade (Palmer, 1965: 13). No Prefácio de *Elegant Extracts* (1824), o Reverendo Vicesimus Knox faz as seguintes considerações:

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

Não há nenhuma razão pela qual as classes mercantis, pelo menos das ordens superiores, não possam se entreter, no seu tempo livre, com a literatura. Nada contribui mais para liberar suas mentes, e prevenir as limitações que são a consequência de uma vida ligada, desde o seu começo, à busca do lucro (apud Palmer, 1965: 13; tradução nossa).

O que se lê nas entrelinhas do texto é o poder “moral” conferido à literatura que vai ser característico da sua função no século dezenove e, como explica Palmer (1965: 13), vai ser a força principal que irá impulsionar o desenvolvimento dos Estudos Ingleses. Ao mesmo tempo, o estudo de literatura vernácula terá um valor utilitário, uma vez que se torna possível para o aluno associá-lo ao seu dia-a-dia, enquanto o estudo da literatura clássica produziria uma dissociação. Assim, houve uma transição do interesse pelo estudo das línguas, de uma perspectiva retórica como no caso dos Clássicos, para uma perspectiva histórica que tinha como finalidades a transmissão de determinados valores que ajudariam a combater as “forças malignas” numa sociedade em processo de mudança e a afirmação do poder das classes dominantes.

Ao mesmo tempo, o ensino de Literatura Inglesa, explica Baldick (1983: 62-4), deveria promover simpatia entre as classes sociais, garantindo, nas palavras de Matthew Arnold, a estabilidade social. O ensino de literatura vernácula seria uma maneira de exercer controle sobre as massas e evitar sua revolta ao lhes facilitar, por meio do texto literário, com seu elemento sensibilizador, os mesmos elementos culturais de refinamento da aristocracia inglesa, o que os tornaria parte do mesmo sistema de valores, apesar de suas limitações econômicas. Assim, a literatura seria uma maneira de prevenir a anarquia: “Quase todos os teóricos da educação literária popular nesse período tentaram mostrar que a ‘grande literatura’ pode quebrar as diferenças sociais, mostrando que essas não têm nenhuma importância” (Baldick, 1983: 65; tradução nossa).

Da mesma maneira, a educação feminina também contribuiu para o estabelecimento dos Estudos Ingleses. As mulheres não eram consideradas aptas para as atividades intelectuais e científicas e, por isso, eram relegadas ao estudo da literatura ou das línguas modernas. Como diz Baldick (1983: 68), esse tipo de educação para mulheres não tinha o propósito de emancipar, mas de reafirmar os seus papéis na sociedade, porque as treinava nas suas “obrigações de empatia e compreensão”. Por um

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

lado, a literatura era assim mais um dos talentos a serem adquiridos que as preparava para o mercado do casamento; por outro, como a literatura articulava a história nacional, ela as familiarizava com “o pensamento e sentimento dos cidadãos de cada época e, ao conhecer os corações de tantos, logo poderiam confortar os corações de todos”. (C. Kingsley “On English Literature”, in *Literary and General Lectures and Essays* (1880), p 259 apud Baldick, 1983: 69). Eram as mulheres, acrescenta Baldick, que deveriam “humanizar” a classe média, por meio da cultura literária.

O fato de que a literatura inglesa fosse considerada como uma maneira de educar as classes menos favorecidas na Inglaterra fez com que a disciplina, como mencionamos, fosse ensinada em colégios técnicos. Porém, ela ainda era resistida nas universidades mais prestigiosas, caso de Oxford e Cambridge, onde só iria fazer parte dos seus currículos quase no final do século dezenove. Um dos motivos que argumentavam para que a disciplina fosse ensinada em Oxford, especialmente por aqueles que achavam que a literatura inglesa estava “imbuída da verdade” (Palmer: 1965: 93), era o de que ela poderia ser levada para as colônias, como um elemento “civilizador”. Assim, o poder “humanizador” da literatura inglesa, como literatura vernácula, iria se transformar em poder “civilizador”, ao cruzar as fronteiras nacionais e ser ensinada no subcontinente indiano. Paradoxalmente, enquanto os ingleses tentavam impor a língua e literatura inglesas como notavelmente superiores a qualquer manifestação literária na Índia (Macaulay, 1835), elas encontravam resistência nas suas instituições mais prestigiosas na Inglaterra. Aqueles que eram a favor do estudo da literatura inglesa em Oxford e Cambridge sofriam o mesmo preconceito que os indianos contra suas literaturas vernáculas, quando comparadas com os estudos clássicos. A Literatura Inglesa, como aponta Viswanathan (1989: 3), foi incluída como disciplina nas colônias já em 1820, quando o currículo clássico ainda “reinava supremo” na Inglaterra. Os “Estudos Ingleses” tornaram-se uma disciplina por meio de uma invenção dos educadores vitorianos: o sistema de exame para o “Civil Service” requerido pela Companhia das Índias Orientais. O inglês era um dos temas centrais desse exame, uma vez que aprender a literatura inglesa era aprender “o modo de vida inglês”, primordial para a sobrevivência dos oficiais ingleses no subcontinente indiano e, da mesma maneira, primordial para tornar os indianos que entravam no serviço da Companhia

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

“Brown Sahibs”, que soubessem traduzir a cultura indiana na língua e gênero do colonizador:

O ensino da língua e literatura inglesas é central entre todas as matérias ensinadas. Um ou mais temas devem ser propostos para ensinar composição em inglês. Deve haver dois grupos de perguntas. Um deles deve ajudar os candidatos a mostrar seu conhecimento da história e da constituição do país; o outro deve ajudar os candidatos a mostrar seu conhecimento de nossos poetas e filósofos (*Civil Service of the East India Company*, 1855, apud Palmer, 1965: 46; tradução nossa).

Por isso, como aponta Viswanathan (1989: 2), o estudo do desenvolvimento da Literatura Inglesa não pode ignorar o fato de que foi a missão imperial de “civilizar e educar” os colonizados que deu grande impulso à disciplina e, ao assim fazer, ajudou a fortalecer a hegemonia cultural ocidental: os valores ingleses da moral e da respeitabilidade adquiriam valor universal.

Se, no caso do ensino da Literatura Inglesa ao que Matthew Arnold chamou de “populace” (as classes pobres), os tropos eram o refinamento e sensibilidade das classes dominantes como elementos civilizadores (o que os afastava as classes pobres de outras representações literárias de caráter popular, em um momento em que devido a um maior nível de letramento muitas mais pessoas podiam ler), no caso do ensino da Literatura Inglesa na Índia o tropo era o de impor a racionalidade ocidental articulada nos seus textos literários (Viswanathan, 1989: 112). Em outro nível, isso implicava uma comparação de superioridade inglesa em relação à literatura vernácula indiana, pelo fato de essa última conferir valor histórico a discursos como o do mito (Viswanathan 1989: 109-110). Foi esse jogo dialógico entre os Estudos Ingleses e a cultura indiana, relegando essa última a uma posição de inferioridade, que permitiu aos Estudos Ingleses se estabelecerem como disciplina na Inglaterra. Ainda mais importante, esse tipo de educação na Índia, durante o governo do *Raj*, foi central e definitivo para o processo de dominação e consolidação do poder inglês no subcontinente, uma vez que mascarava, por meio do discurso humanitário, o desejo de poder político e econômico. Por isso, a Literatura Inglesa na Índia, mais do que a seu valor estético estava associada a seu valor

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

educativo e ajudou a construir um modelo de dominação, mas também de resistência, como veremos a seguir.

O subalterno também fala: os tropos da diferença e da ironia

A introdução da literatura inglesa na Índia pode ser entendida como um fenômeno “trans”: a importação de sistemas de significação para um contexto onde previamente não existiam (de Souza, 2007: 2). Nesse processo, os signos, ou seja, os elementos culturais transmitidos por meio do texto literário, vão sofrer uma transformação, que vai depender da relação entre a cultura de partida e a cultura de chegada. No caso particular da relação entre a Inglaterra e a Índia, como é sabido, é a relação entre colonizador e colonizado que, em outro nível, revela, como apontam Cervetti et al. (2001: 6), que os significados são sempre contestados, nunca dados, e estão diretamente relacionados com as constantes lutas de poder na sociedade pela posse do conhecimento.

Assim, o modelo literário levado à Índia pelos ingleses como elemento de dominação tornou-se uma arma de resistência nas mãos dos indianos. Aos poucos, ele levou à formação de uma nova tradição literária em inglês, fora do território nacional inglês e, por conseguinte, à reconsideração da disciplina “Literatura Inglesa” de literatura nacional a literatura estrangeira, revelando-a como uma formação contingente e polissêmica, dependente dos diferentes “programas de verdades nacionais” (Veyne, 1984) onde a tradição literária era recriada.

Como resposta ao discurso civilizatório e universalista inglês, o tropo que se destaca nessa nova tradição literária em língua inglesa, pelo qual se pode desconstruir a condição de subalterno imposta pelas culturas dominantes, é o da *diferença*: a revalorização das crenças e processos de significação locais denegridos pela colonização, o que leva à reformulação da identidade nacional, a partir da qual se pode resistir. Há um desejo, por parte do colonizado, de se diferenciar do centro que o manteve cativo, o que se realiza por meio de um processo de identificação que, como aponta Bhabha (1994: 66), vacila entre um modelo cultural fixo, já conhecido, sempre no local de supremacia (o do colonizador), e um modelo que deve ser constantemente

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

repetido, o do colonizado como inferior, bestial e primitivo, no qual o colonizador possa se espelhar e se manter no seu lugar de controle, negando qualquer tipo de influência. Produz-se, então, uma volta por parte do colonizado aos valores nacionais, como uma maneira de afirmar a sua diferença, funcionando como um processo de essencialização, porém temporário, que se faz necessário nessa contingência. Nesse momento, seguindo o pensamento de Veyne (1984), o “programa de verdade” do colonizado parece assumir o caráter de verdade absoluta, porque precisa fixar seu lócus de enunciação para poder dar força a esse processo de resignificação identitária.

Ao mesmo tempo, pelo fato de esse programa de verdade ter sido provocado pelo desejo de resistência a esse Outro, colonizador e diferente, o colonizado está sempre ciente de que sua verdade é local e parcial e que estará sempre sujeita a um permanente jogo de poder que gera esse elemento de diferença. Enquanto o colonizador universaliza os valores da classe social dominante, dentro e fora das fronteiras nacionais, como uma maneira de dominação, o colonizado é ciente do valor local e contingente de sua cultura (e qualquer cultura), ainda quando essencializando a própria para poder resistir.

Dessa maneira, o discurso de diferença do subalterno como estratégia de resistência, pelo fato de ele transitar por esse terceiro espaço do hibridismo (Bhabha, 1994) em sua própria experiência nessa assimétrica relação de poder, reconhece os sistemas de significação como polissêmicos e culturalmente situados, desconstruindo o discurso ocidental homogeneizante. Assim esse tropo da diferença também será social, situado e múltiplo, articulando-se segundo dominantes que variam de um lócus de enunciação para outro: questões étnicas, raciais, de gênero, ou status social. Quem acaba ministrando uma lição, ironicamente *civilizadora* ao melhor estilo do Iluminismo, são as margens para o centro, ao lhe mostrar o caráter situado e contingente de *sua* cultura. Esse seria o grande valor epistemológico das literaturas pós-coloniais.

Como temos visto, um dos discursos que vai afirmar esse processo de diferenciação cultural é o da literatura porque, como aponta Achebe (1988: 95-6), a arte, neste caso a literatura, permite criar novas ordens de realidade, novas metáforas, diferentes daquelas que nos são impostas, e novos “programas de verdade” (na terminologia de Veyne) que nos permitem lidar com determinadas situações de conflito.

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”*: metáforas de dominação e subversão. pp 174- 192

No caso da literatura indiana, isso se dá com o processo de colonização e resistência que se articula pela vernacularização da língua e da literatura inglesas, introduzidas como discursos de dominação. Esse processo irá se produzir, como explica de Souza (2004: 114), sob o “signo da ironia”. A ironia permeia uma sociedade onde dois conjuntos desiguais de valores e verdades coexistem. No caso da Índia, há o conjunto de valores da cultura colonizada e o conjunto de valores da cultura colonizadora. Nessa justaposição, acrescenta de Souza, cada grupo social e cultural questionava e relativizava o Outro, instaurando assim, entre os “nativos”, uma consciência aguda de ironia. Nós entendemos que a fonte maior de ironia, nessa situação, devia-se ao fato de que o colonizador nem sempre percebia a resistência por parte dos nativos. No caso da literatura, esse processo de ironização se estabeleceu quando os valores do discurso civilizatório inglês se tornaram discursos de resistência contra eles mesmos: ao treinar os indianos na arte da expressão e da auto-crítica, a educação inglesa na Índia adquiriu um papel subversivo. Conforme Viswanathan (1989: 3), a história da educação na Índia mostra que as funções tradicionalmente associadas à literatura como, por exemplo, “formar o caráter, desenvolver o senso estético ou disciplinar o pensamento ético” foram essenciais, primeiro para o controle sócio-político por parte dos ingleses, depois para os indianos resignificarem sua diferença cultural e desconstruírem o modelo cultural inglês.

A introdução da literatura inglesa nas colônias, com seu projeto civilizador, afastou muitos indianos, especialmente os das classes altas, dos costumes e valores de sua cultura. Eles começaram a pensar segundo os modelos europeus e a se familiarizar com gêneros como o romance. Aos poucos, começaram a aparecer romances escritos por indianos em inglês e em algumas línguas nacionais como bengali, marathi, hindi, urdu, tamil e malayalam. Em um primeiro momento, isso produziu uma fenda entre esses indianos e a sua cultura. Porém, a grande ironia foi que os indianos se apropriaram dos valores transmitidos pela literatura inglesa, bem como do gênero romance, como mais um meio de justamente resistir aos ingleses (Festino, 2007), ao assumir uma perspectiva crítica de revalorização dos próprios costumes.

O gênero romance foi introduzido na Índia com dois objetivos. O primeiro, manter os oficiais do império em contato com a metrópole e o modo de vida inglês, e

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”*: metáforas de dominação e subversão. pp 174- 192

assim evitar a sua nativização. O segundo, familiarizar os indianos com esse gênero para que o mesmo se tornasse um meio de tradução cultural e que assim os ingleses tivessem acesso à cultura indiana por meio de um tipo de discurso por eles conhecidos. Porém, ao traduzir a cultura por meio do romance, o que os indianos fizeram foi se reconectar com os valores de sua própria cultura, fazendo do gênero, ironicamente, uma estratégia de subversão (Festino, 2007: 64).

O romance com seu cronotopo que se afirma em um determinado momento e lugar e resgata a vida cotidiana do homem comum (diferentemente das narrativas épicas pré-coloniais) permitiu-lhes, paradoxalmente, desconstruir o caráter de exotismo e primitivismo que os ingleses tinham dado a sua cultura. Assim, os indianos fizeram dos valores da família indiana – a família estendida, o papel da mulher nela, suas crenças religiosas – a metáfora central que representava os valores da nação indiana, aos quais os ingleses não tinham acesso (Festino, 2007). Por sua vez, essa metáfora adquiriu valor pedagógico e performativo: ela ensinava aos indianos que sua cultura não era inferior à dos ingleses, que seus costumes estavam enraizados na história de sua cultura e respondiam a uma outra racionalidade: a sua própria. Assim, a leitura crítica dos romances os levou a uma leitura crítica de seu contexto cultural e ao desejo de modificar sua realidade sócio-política por meio de seus processos de significação.

Impregnado pelo signo da ironia, o romance tornou-se um âmbito onde, ao traduzir a sua cultura para o colonizador, por meio de metáforas que recriavam os valores de sua dessa cultura, os indianos resistiram ao imaginário colonial inglês de civilização e humanização. Como aponta Mukherjee (1971), nas diferentes conjunturas do movimento nacionalista da Índia até a Independência do subcontinente em 1947, o discurso literário foi altamente funcional porque contribuiu para re-estabelecer a identidade nacional indiana e assim escapar da formação identitária imposta pelo colonizador.

A colisão que se produz entre o discurso colonial e o discurso indiano, entre as metáforas de civilização e de resistência, faz com que o hibridismo se torne um dos tropos principais da literatura indiana de língua inglesa. Bhabha (1994, apud de Souza, 2004: 113) define o hibridismo como

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”*: metáforas de dominação e subversão. pp 174- 192

...um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas e conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural.

O romance indiano, altamente heteroglóssico, conforme a nomenclatura bakhtiniana conterà traços de um e outro discurso em contraponto, em um jogo de diferenças que nunca se resolve numa síntese final. Resgatar umas ou outras vozes dependerá do local de enunciação do leitor (Festino, 2007).

Nesse contexto, a metáfora literária adquire valor pedagógico e libertário porque torna-se uma ferramenta relevante nesse processo de construção da diferença ao criar um âmbito onde o sujeito marginalizado reencontra-se com sua cultura. Como aponta Chinua Achebe (1988: 30) em seu ensaio significativamente intitulado “O Romancista como Professor”, o objetivo do romancista pós-colonial seria “...ajudar sua sociedade a recobrar a confiança nela mesma e deixar de lado os complexos dos anos de degradação e humilhação. Isso é essencialmente uma questão de educação”. Achebe acrescenta que sua maior satisfação seria se seus romances ensinassem seus leitores que, com todas as suas imperfeições, seu passado não foi uma “longa noite de selvageria da qual tinham sido salvos pelo homem europeu, atuando em nome de Deus”. Nesse sentido, a tônica que prevalece no discurso da literatura não é a da arte, mas a da educação. E, como ele acrescenta, e nós temos afirmado neste trabalho, não há motivo para que elas sejam excludentes.

Reflexões finais sobre a metáfora literária

As considerações em torno da formação da disciplina “Literatura Inglesa” como literatura nacional e estrangeira nos levam a fazer as seguintes reflexões. Primeiramente, que a formação dessa disciplina foi produto de uma contingência histórica: a afirmação da Inglaterra como nação e sua imposição como poder imperial, contribuindo para a afirmação de valores locais e nacionais como universais. Nesse sentido, a criação da disciplina não esteve relacionada ao valor estético do texto literário

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

ou à universalidade de qualquer autor, mas a um projeto de dominação, revelando que a literatura, mais do que representar valores sociais, contribui para sua criação.

Em segundo lugar, que a metáfora literária, por seu valor afetivo, é um discurso altamente persuasivo na disseminação de programas de verdade e, por isso, o discurso literário sempre esteve associado a programas educativos. Como vimos, a formação da disciplina “Literatura Inglesa” teve como dominante principal no seu processo de formação no século dezenove a idéia do texto literário como via de “humanizar e civilizar” trabalhadores, mulheres e ex-colonizados. Nesse sentido, o currículo da disciplina se apresentava como uma forma de controle sobre as classes de menos recursos econômicos ou dos colonizados.

Esses exemplos vêm mostrar que o discurso da literatura se apresenta, então, como um meio para recriar e transmitir valores culturais, e a metáfora literária está a seu serviço. Portanto, o elemento estético literário pode ser utilizado tanto como elemento de dominação quanto como elemento de resistência e desconstrução de estereótipos e, nesse sentido, pode tanto se tornar um caminho para encurtar distâncias entre culturas como também criar barreiras intransponíveis, dependendo dos significados conferidos às narrativas que compõem uma tradição.

Assim, o valor “moral” da literatura não se afirma na imposição de determinados modelos culturais como superiores, fixos, universais e transcendentais, mas no reconhecimento do valor situado de qualquer produção cultural que vai estar sempre em contraponto com outros valores de outros contextos culturais. Isso quer dizer que o valor de um sistema de significação, como o da literatura, nunca vai ser estável, mas vai depender do contexto de enunciação onde for recriado.

No caso da Literatura Inglesa, esses aspectos devem ser levados em conta na reconsideração da maneira como é criado o currículo da disciplina: como literatura nacional ou estrangeira. Dentro das fronteiras nacionais, deve ser sempre lembrado que a seleção dos textos que formam o currículo é feita não em função de significados fixos, inscritos nos textos, que respondem somente a um dominante estético, mas em função do “programa de verdade” que se tenta afirmar. Como vimos, no caso da Literatura Inglesa, a formação da disciplina tinha como objetivo a inclusão de grupos de menor influência na ideologia dominante dentro e fora das fronteiras nacionais.

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

Ao mesmo tempo, quando uma literatura nacional torna-se literatura estrangeira, como no caso do ensino da Literatura Inglesa na Índia, o que se deve lembrar é que esses textos irão modificar a maneira de significar de seu contexto de origem e adquirir novas significações no contexto de chegada, dependendo das relações entre as duas culturas. Como visto, se dentro das fronteiras da Inglaterra a literatura inglesa era lida como recriando os valores do Iluminismo, ao cruzar as fronteiras nacionais esses mesmos valores tornaram-se elementos de dominação por meio das leituras que os ingleses impuseram a eles. Assim, os valores de uma cultura podem se tornar preconceitos ao serem recriados em um contexto de enunciação diferente.

É por isso que a prática literária deve ser sempre entendida como culturalmente situada: a elaboração do currículo, bem como a leitura dos textos literários, sempre têm que ser entendidas como práticas de significação que se caracterizam por serem críticas polissêmicas e geográfica e historicamente contingentes. Entendido dessa maneira, o texto literário se transforma em uma “prática moral”, no sentido em que se torna lugar de encontro de culturas, aberto a novas camadas de significação que desconstroem estereótipos e levam a traduzir a diferença em respeito e consideração pelo Outro cultural, e não em discriminação.

Finalmente, nossas considerações sobre a formação da disciplina “Literatura Inglesa” (simultaneamente) como literatura nacional e estrangeira, em termos de metáforas literárias dominantes (que correspondem às agendas políticas de determinadas conjunturas históricas e culturais) e não simplesmente de autores a serem estudados pelos valores inerentes aos seus textos, devem-se ao nosso entendimento que o currículo não se configura como uma lista de textos fixos, de valor universal e transcendente, ou uma prática de imposição de padrões morais como se fossem universais, mas como uma prática de letramento crítico, que considera o texto literário como um âmbito de construção de significação altamente polissêmico, por meio do qual se recriam as diferenças culturais. Considerada dessa perspectiva, a crítica literária não se limita à descrição de padrões literários, mas deve ser entendida como uma “ crítica aos sistemas de opressão e exploração e luta por uma sociedade melhor” (Cervetti et al., 2001: 6) articulados por meio deles. Nesse sentido, as estratégias retóricas literárias devem ser entendidas como ferramentas de letramento social, que ajudam na

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão*. pp 174- 192

interpretação crítica das narrativas e dos contextos sociais onde são articuladas e, por conseguinte, podem ser aceitas ou rejeitadas.

Nesse sentido, a literatura como processo de dominação não se cancela simplesmente mudando os textos do currículo, mas mudando o *estilo de letramento literário*, tomando consciência de como, segundo o enfoque crítico, essas narrativas podem ajudar na preservação de interesses sociais, políticos e econômicos ou sua mudança. Então, a partir de uma perspectiva crítica, as narrativas literárias podem se tornar caminhos por meio dos quais é possível expor situações de injustiça e desigualdade – ao serem re-significadas em relação à comunidade – e, por conseguinte, se tornar canais de agência que ajudem à contribuam para a reconstrução social.

Referências

- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, G.; H. TIFFIN, H. *The Empire Writes Back*. London & New York: Routledge, 1989.
- BALDWICK, Chris. *The Social Mission of English Criticism 1848-1932*. Oxford: Clarendon Press, 1983.
- CERVETTI, G. PARDALES, M. J. & DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing The Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. Disponível em *Reading Online*. <http://www.readingonline.org/>
- DE SOUZA, L.M.M. “Beyond Here’s a Culture, Here’s a Literacy: Visions in Amerindian Literacies” 2007.
- _____. “Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha” In *Margens da Cultura*. B. Abdala, Jr., organizador. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ELIOT, T. S. [1919] “Tradition and the Individual Talent” In *Selected Essays*. London: Faber & Faber Limited, 1951.
- EAGLETON, Terry. *Criticism and Ideology*. London: Verso Editions, 1978.
- _____. *Literary Theory*. Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1983.
- FESTINO, Cielo. *Uma Praja Ainda Imaginada. A Representação da Nação em Três Romances Indianos de Língua Inglesa*. São Paulo: EDUSP/Nankin, 2007.
- GRAF, Gerald. *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.
- MACAULAY, Thomas Babington. “Minute in Indian Education” In *Selected Writings*. The University of Chicago Press, 1972.
- MUKHERJE, Meenakshi [1971] *Twice-born Fiction*. Delhi: Pencraft International, 2001.
- PALMER, D. J. *The Rise of English Studies*. Oxford U. Press, 1965.

FESTINO, C.G. *Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão.* pp 174- 192

SILVA, Tomas Tadeu da. *O Currículo como Fetiche. A Poética e a Política do Texto Curricular.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul. *Did the Greeks Believe in their Myths? An Essay on the Constitutive Imagination.* Translated by Paula Wissing. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1984.

VISWANATHAN Gauri. *Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India.* New York: Columbia U. Press, 1989.

WILLIAM, Raymond. “Cambridge English. Past and Present” *Writing in Society.* London & New York: Verso, 1983.

LITERATURE IN THE LANGUAGE CLASSROOM

*Rosamaria Reo Pereira**

RESUMO: O objetivo desse artigo é mostrar como estudantes de inglês como língua estrangeira do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará responderam ao uso de contos de fadas e poemas como uma maneira de melhorar suas habilidades no uso da língua. As atividades apresentadas neste artigo foram testadas pelos os alunos e provaram ser divertidas e eficientes, estimulando os estudantes a usar a língua de uma maneira criativa e imaginativa, promovendo oportunidades para alunos de inglês como língua estrangeira criarem seus próprios poemas e contos de fadas. As atividades apresentadas neste artigo foram baseadas nas sugestões de Carter e Long (1991), Lazar (1993) e Duff e Maley (2002) sobre como trabalhar com literatura nas aulas de língua estrangeira e sua importância no ensino da mesma.

Palavras-chave: literatura, escrita criativa, diversão, poema, conto de fada.

ABSTRACT: The aim of this article is to show how EFL students of *Letras Licenciatura* in English at *Universidade Federal do Pará* responded to writing fairy tales and poems as means of improving their written language skills. The activities presented here have been tested with the students and proved to be fun and effective, stimulating the students to use the language in a creative and imaginative way, promoting opportunities for EFL students to create their own pieces of literature. These activities were based on Carter and Long's (1991), Lazar's (1993) and Duff and Maley's (2002) suggestions on how to work with literature in the EFL classroom and the importance of using it to teach a foreign language.

Keywords: literature, creative writing, fun, poem, fairy tale.

1. Introduction

Nowadays literature has been widely used in EFL (English as a Foreign Language) classrooms as a tool to teach a foreign language. While some teachers still believe that teaching a foreign language deals only with focusing on teaching the traditional areas of English, such as vocabulary or grammar, other teachers believe that they can teach vocabulary or grammar topics using a piece of literature such as poems and fairy tales in their classes. These pieces will help students communicate in the target language enabling them to learn these hard core areas using a piece of literature. Thus, teachers who have integrated literature to their classes have realized that it adds a new dimension to the EFL context. Poems, short stories, plays and novels, for example, help students to learn the four skills – speaking, writing, listening, and reading more effectively

* Universidade Federal do Pará

because literature can help students stimulate their imagination, develop their cultural abilities and increase their emotional awareness.

This article reports the outcomes that students had when creating poems and fairy tales to develop writing competence. In order to teach vocabulary and grammatical topics in my English classes, my students created some poems and fairy tales based on patterns or examples that were given to them. Creating a poem or a fairy tale can offer the students a chance to reveal their opinions and sentiments and besides, they have an opportunity to create their own pieces of literature. Using poems and fairy tales in our classes is very appealing and makes teaching more effective.

2. Literature in the EFL classroom

The use of literary texts in our English classes is very important not only to literature, but also to the learning process of a target language. Literary works should be used as a language learning resource enabling students to improve their learning process of a foreign language. Carter and Long (1991: 7) mention three major tendencies when using literary texts to teach a foreign language. They are the cultural, the language and the personal growth models. The activities suggested on this paper are based on the language and personal growth models. In relation to the language model Carter and Long (Ibid.) refer to this approach as the “language-based approach” which enables students to work with a literary text in a methodical and systematic way focusing specifically on linguistics features such as vocabulary, grammar, syntax, etc. According Sonia Zyngier (1994):

From the perspective of the language model, literature is taught for the promotion of vocabulary, structure or language manipulation. This model draws from rhetoric and stylistic those elements which may explain the linguistics choices of an author. In other words, literature is used to “put students in touch with some of the more subtle and varied creative uses of language” (Carter and Long, 1991, p. 2). This model depends on a more student-centered methodology based on a process-oriented pedagogy. It emphasizes language observation.

In relation to the personal growth model the students are encouraged to express their own opinions and sentiments. It also forces the students to use their background knowledge when

expressing their ideas. Cadorath and Harris (2004: 188) mention that “text itself has no meaning; it only provides direction for the reader to construct meaning from the reader’s own experience”. To this effect, Zyngier remarks that this model:

(...) is more concerned with how students mature as individuals and how they progress through enjoying the experience of reading. It is the “literature of life” approach. It also works more effectively when oriented towards the learner but, rather than language observation, it promotes individual evaluation and judgment (op.cit.)

3. Using literature to enhance EFL learning

In order to help my students develop their writing skills, an experiment was conducted with my students of *Letras*. I intended to motivate my students to create their own poems and fairy tales stimulating them to use their imagination and creativity while they were writing their own pieces of literature. To work with poems, I gave my students three patterns of poems that they would have to follow and write their own poems. To work with fairy tales, I first gave them some examples of some famous fairy tales to be read and discussed in class, calling their attention to the sequence of a fairy tale. During this discussion, I mentioned some of the thirty-one functions elaborated by Vladimir Propp (1968) to create a fairy tale.

3.1. Writing poems

The following activities will demonstrate how I worked with the three poem patterns. To help the students use adjectives, nouns, gerunds, the verb “to be”, and simple past tense correctly in a basic sentence structure, a poem pattern was given first, so they could follow the example and write their own pieces. The first poem activity was called Adjective Poem and with this activity the students had to follow the pattern (1) given below:

(1) Line 1: Noun

Line 2: Same noun + is or are + adjective

Line 3: Same noun + is or are + adjective 1, adjective 2

Line 4: Is or are + adjective 1, adjective 2, adjective 3

Line 5: Adjective 1, adjective 2, adjective 3, adjective 4

Adjective Adjective
Gerund Gerund Gerund
Noun Noun Noun Noun
Gerund Gerund Gerund
Adjective Adjective
Noun²

I decided to use this pattern poem with my students because I wanted to call their attention to gerunds. Students usually misunderstand the use of the –ing. Some students thought that they were going to use the present continuous tense instead of the gerund. With this activity, I had the chance to elucidate the difference between these two grammatical points. Working with this poem, the students were also allowed to check the dictionary when necessary, having the opportunity to revise nouns and adjectives, too. The following poem (4) was an example written by an undergraduate student called *Book*:

(4) *Book*

Pleasant Relaxing
Dreaming Smiling Changing
Comedy Adventure Mystery Romance
Crying Living Dying
Exciting Interesting
Knowledge

With this poem, the student was probably trying to express her excitement for books. It is possible to observe this close “relationship” that the student has with novels. She tells us the way she feels while she is reading, her favorite types of novels and above all, the knowledge that she will acquire when reading a book. Her background knowledge was also activated because she thought about the American writer Emily Dickinson who wrote *There is no Frigate Like a Book*. The narrator says that it is impossible to compare a book to any kind of means of transportation. To travel by a frigate, by a plane or by a train, we need to buy a ticket to get to our destination;

² Diamond Shaped Poem. In: <http://dark.wing.uoregon.edu/~leslieob/diamantes.html> Accessed on: 10/25/2006.

however, traveling on a book, we do not pay anything for it. We will get to our destination using our imagination.

Another poem pattern (5) is the *Alphabet Poem*³ and it deals with helping students to revise the simple past tense. This activity forced my students to use the dictionary to check the past tense of some verbs. Students were asked to get into groups of three to work cooperatively. In order to write the poem, they had to answer the question given by the teacher and write the poem starting each letter with a verb in the simple past tense. This activity enabled students to revise simple past tense while writing some funny poems. The following example (5) was written by one of the groups:

(5) What did you do on your last vacation?

Ate pizza.
Bought three books to read on my vacation.
Carried the groceries for my mother.
Did my English homework.
Emptied the wastebaskets of my house
Found my ring under the bed
Gained four pounds
Hid my diary
Invited my friends for a party at home
Joined a rock group
Kissed a lot
Looked for a job
Met my boyfriend at a party
Needed more money to go shopping
Ordered a pizza for dinner
Paid my bills
Quit my Spanish classes
Read some novels
Saw the Phantom of the Opera
Traveled to Salinas

³ This activity was adapted from Holmes and Moulton's 'Writing Simple Poems' apud HUSSEIN, Hawanum. *Using Simple Poems to Teach Grammar*. op. cit.

Unpacked my suitcase
Visited my grandparents
Went to the beach
X-rayed my arm
Yelled at my boyfriend
Zipped my dress up.

Working with the Alphabet Poem in my class was very rewarding because I could see how involved they got in trying to write a poem in which they had to begin the sentence using the past tense. First, I asked them to write the poem without using the dictionary, just to observe if they could remember the past tense of the verbs. When they got agitated and really anxious to check their doubts on the dictionary, I gave them the permission to use it. Many of them corrected their own mistakes and I had the opportunity to call their attention to the past tense of regular and irregular verbs. Producing a poem in a foreign language according to Collie and Slater (2001: 61) can be extremely rewarding for students, “as long as the whole activity is done within a very relaxed and non-directive framework”. They say that the main goal “is to crystallise a personal, felt response to a literary situation”. Poems like the ones I mentioned above can guide students to write their poems without “imposing constraints of rhythm or rhyme” and having a limited pattern of poems to follow “can be quite rewarding” (ibid.).

3.2. Writing fairy tales

Another activity deals with teaching my students how to write a fairy tale. The goal of this activity was to help my students develop their writing skills in an involving and creative way calling their attention especially to vocabulary and the verb tenses agreement. By analyzing types of characters, actions and behaviors, Propp in his *Morphology of the Folk Tale*, identified thirty-one generic elements in the Russian Folk Tale. In these tales, he analyzed and discovered that they all had a similar structure and presented the same elements. These elements correspond to different kinds of actions that, according to Propp’s analysis, always occur in the same sequence; however, a single fairy tale does not contain all the thirty-one functions.

This activity was done with my students and only twelve functions were used. The following functions (6) were the ones I used in my classes:

(6) Initial Situation

- 1. Harm:** the villain harms one of the members of the family.
- 2. Lack:** a family member needs or wants something.
- 3. Mediation:** news of the harm or lack reaches the hero.
- 4. Start of Counter- action:** the hero accepts the quest or decides to act.
- 5. Departure:** the hero leaves.
- 6. First function of Donor:** the hero is tested, interrogated by the donor.
- 7. Reaction of the Hero:** the hero reacts.
- 8. Reception of the magic object:** the magic object is given to the hero.
- 9. Combat:** hero and villain come into conflict.
- 10. Victory:** the villain is defeated.
- 11. Reparation:** initial hurt or lack is repaired.
- 12. Wedding:** hero marries and ascends the throne.

Students were asked to work in pairs following the twelve functions and create a fairy tale being careful, of course, not to include other functions. This activity was very well accepted by the students who really used their imagination and excitement to write a fairy tale. It enabled students to develop their writing skills paying careful attention to vocabulary and verb tenses because one of the problems that students face while writing their compositions is that they always mix present tense with past tense. While they were writing their stories, I assumed the role of instructor checking their writings and helping them correct their own mistakes when necessary. The following text (7) is an example of a fairy tale called Newland written by two students who followed the twelve functions:

Newland

(7) **Initial Situation:**⁴ During the Middle Ages, there was in the heart of Europe a little kingdom located between high mountains called Newland. This place was quiet, beautiful and crossed by rivers. It had a good climate and its land was excellent for apple plantation. People who lived there loved the kingdom because of its peacefulness.

1. Harm: In this kingdom, King Idea was suffering with a terrible monster. Ruffian was an invincible and big monster and had gnomes as secretaries and warriors. In Newland everybody was worried and horrified with the beast

⁴ The functions are explicitly written in (7) for clarity. Students' text appeared as a unit.

and its partners. The King was worried because Ruffian was eating the animals, destroying the forest, and killing people.

2. Lack: So King Idea wrote some pamphlets promising the hand of his sweet daughter Venus and a position in the court of Minister of Defense for the man who killed the monster.

3. Mediation: Zed, a humble worker, knew about the King's promise.

4. Start of Counter- action: He picked up his sword and decided to kill the monster.

5. Departure: He went to the mountains. There Zed spent many days trying to find the beast

6. First function of Donor: At a certain night, our hero Zed heard busses coming out from the caverns. They were gnomes. Zed fought and killed many of them. Zed was also hurt by one of them, though. At the cavern, Zed wounded and tired met an old man who gave him a magic golden sword which would help him kill the monster if he had the courage to defeat a dragon of four eyes called Evil the Great.

7. Reaction of the Hero: Suddenly this old nice man became the dragon. They fought for about an hour and Zed bravely defeated the horrible dragon.

8. Reception of the magic object: Zed received his magic sword and went after Ruffian.

9. Combat: One hour later, Zed arrived at Ruffian's cavern. They fought a lot. It was difficult to kill the monster because sometimes he became invisible.

10. Victory: Finally, Zed with his magic sword cut off Ruffian's head and took it to the King. His gnomes and secretaries ran away from the kingdom.

11. Reparation: Newland was again a peaceful and nice place to live.

12. Wedding: A few months later, there was a beautiful party to celebrate Zed and Venus' marriage. The King also gave him the job as the Minister of Defense of the kingdom. Zed and Venus and the kingdom lived happily forever and ever.

The students enjoyed the opportunity they had to create sophisticated and vivid stories observing the literary elements which had been previously taught such as plot, characters, setting, point-of-view, imagery, mood, etc. These steps were also taken into consideration when they were writing their stories. They also had the chance to use their background knowledge to compose their stories with some characters that are from the Amazon legends such as *Curupira*, *Iara*, *Boto*, *Mãe-d'água*.⁵ With this activity, students became more personally involved with their writing process because it made them feel more independent and more motivated to write.

⁵ *Curupira* is a boy who defends the Amazon forest. *Iara* is a beautiful woman who lives in the rivers of the Amazon. *Boto* is a very elegant man who wears white clothes. *Mãe-d'água* is a very beautiful mermaid.

4. Conclusion

One of the things I like most about using poems and fairy tales in my English classroom is that it is possible to create plenty of opportunities for personalization. In other words, students have a lot to say and a lot to communicate because they are writing about their own experiences and feelings. They are motivated and engaged in writing their first or second poem or their first fairy tale in English making our classes memorable. These writing activities add enjoyment to language learning and as we have seen in the activities presented here, working with these pieces in class is an excellent vehicle for practicing a particular grammar structure because it will be more deeply internalized, and besides that, teachers will give an opportunity for students to show their feelings and their enthusiasm for literature.

If we teachers show our excitement in preparing activities to work in our classes, our students will respond to it positively because enthusiasm and motivation are contagious. Teachers can create a variety of writing activities to help students develop their writing skills. For this reason, literature can help students make language learning more enjoyable and more productive because they will be writing their own pieces of literature. I agree with Nelly Zafeiriadou⁶ that declares that “the teaching of literature in the language classroom which aims to develop skills in critical and creative thinking contributes to the students’ personal growth and fosters their autonomy first as language learners and then as individuals.” Using literature to teach writing in the language classroom generates creativity among the students and they are encouraged to use it imaginatively, stimulating their interest and motivation in learning a foreign language and consequently increasing their love for literature. In terms of pedagogy, the benefits of using literature to teach the four skills in a language class are enormous. For this reason, the ideas mentioned on this paper should motivate teachers to prepare their activities, taking into consideration that literature is also a tool to use as a focus in the teaching context. I believe that working with poems, fairy tales, short stories, plays or novels will only instill in the learners a love for literature stimulating them to enjoy it even outside the classroom.

⁶ ZAFEIRIADOU, Nelly. On Literature in the EFL classroom. *TESOL Greece Newspaper*, July/Sept 2001. In: www.developingteacher.com/articles_tchtrainig/lit1_nelly.htm. Accessed on: 10/25/ 2006.

References

- BRUMFIT, C. J. and CARTER, R. A. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- CADORATH, J. and HARRIS, S. Unplanned Classroom Language and Teacher Training. *ELT Journal*, 52/3, apud SAVVIDOU, Christiane. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12, Dec. 2004. In: <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html> Accessed on 11/5/2006.
- CARTER, R. and LONG, M. *Teaching Literature*. Longman, 1991.
- COLLIE, Joanne and SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
- DUFF, Alan and MALEY, Alan. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- HOLMES and MOULTON. Writing Simple Poems apud HUSSEIN, Hawanum. Using Simple Poems to Teach Grammar. *The Internet TESL Journal*.
- HUSSEIN, Hawanum. Using Simple Poems to Teach Grammar. *The Internet TESL Journal*. HUSSEIN, Hawanum. Using Simple Poems to Teach Grammar. *The Internet TESL Journal*. In: <http://iteslj.org/Techniques/Hussein-Poems.html>. Accessed on: 10/ 25/ 2006.
- LAZAR, Gillian. *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- PROPP, V. Propp. *Morphology of the Folk Tale*. Trans., Laurence Scott, 2nd ed. Austin: University of Texas Press, 1968.
- SLATER, S. and COLLIE, J.. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- VLADIMIR, Propp. *Morphology of the Folk Tale*. Trans., Laurence Scott, 2nd ed. Austin: University of Texas Press, 1968.
- ZAFEIRIADOU, Nelly. On Literature in the EFL classroom. *TESOL Greece Newspaper*, July/Sept 2001.
- ZYNGIER, Sonia. Literature in the EFL Classroom: Making a Comeback? *PALA: The Poetics and Linguistics Association*, 1994. In: www.pala.ac.uk/op/Papers06.doc Accessed on 03/27/2006.

Revista Crop - nº 13/2008

Revista de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês
www.fflch.usp.br/dlm/crop

PEREIRA, R. R. *Literature in the language classroom* pp. 193-204

REFLECTING ON THE ENGLISH(ES) TAUGHT IN BRAZIL

*Kyria Finardi**

*Luciana Ferrari***

ABSTRACT: The objective of this paper is to present a reflection on the nature of the English taught in Brazil as perceived by two teachers working in different institutions and contexts. With that aim, the paper opens with a panoramic view of English taught in different countries revising current issues in language policy concerning the status of English as a global language. In reflecting about the status of English in Brazil we suggest possible answers to Jordão's (2004) three questions of 1) why we are teaching English in Brazil, 2) what the goals of private and public schools for English might be and, 3) whether we should teach cultures in language classes and if so, which ones. Suggestions of how this new status of English may or may not be relevant to the present scenario in Brazil are made and the paper concludes with the suggestion that the answer to most of the questions raised by Jordão lies in critical action and reflection.

Keywords: reflection, global English, Brazil

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão de duas professoras de inglês trabalhando em diferentes instituições e contextos no Brasil sobre a natureza do inglês ensinado no Brasil. Para tanto, o artigo inicia com uma visão panorâmica do inglês ensinado em diferentes países revisando temáticas atuais nos parâmetros do ensino de línguas em relação ao ensino de inglês como língua internacional. Ao refletir sobre o status do inglês ensinado no Brasil nós sugerimos possíveis respostas para as três perguntas de Jordão (2004), quais sejam, 1) por que ensinamos inglês no Brasil, 2) quais são os objetivos das escolas públicas e privadas para o ensino do inglês, 3) se devemos ensinar cultura na aula de língua estrangeira e no caso afirmativo, quais. Sugestões sobre como o novo status do inglês pode ou não ser relevante para o contexto brasileiro atual são apresentadas e o artigo conclui com a sugestão de que a resposta para as perguntas de Jordão pode ser a ação crítica e a reflexão.

Palavras-chave: reflexão, inglês internacional, Brasil

Introduction

According to Schön (1983, 1987), reflection is an essential element in the professional development of teachers. So as to trigger the reflection of other English teachers, we, two English teachers working in different regions in Brazil, invite you, the reader, to embark on this journey with us, reflecting on the possible implications of

* Doutoranda no departamento de Lingüística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente em estágio doutorado no departamento de Lingüística da Universidade de Pittsburgh, EUA. <http://lattes.cnpq.br/1076562311962755>

** Professora assistente do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

expanding our perception of the English we teach or should teach. With that aim we start this paper by presenting a brief review of the issues involved in the terminologies used for the English taught in the world in general, and finish with a reflection on what this terminology may imply for the Brazilian situation in particular.

Before moving any further, we would like to invite the reader to answer a question which may seem like a very straightforward one and that is probably answered by English teachers all the time during the course of their professional lives, namely, what kind of English do you teach, is it EFL, ESL, or ELF¹? If you could not answer this question right away, we hope this paper will help you in the process. Most of you working in Brazil probably discarded the option ESL since the native language in Brazil is Portuguese; however, it was probably more difficult for you to decide between the EFL – ELF terminology. If that is the case, you are not alone and the confusion created by this terminology, coupled with the embarrassment of not knowing how to answer that simple question right away, motivated us to write this paper reflecting on the type of English we teach (or should teach) in Brazil.

Although we do not want to add to the confusion, there is one more question we want to ask you, English teacher, before we proceed. Let us admit for a minute that you answered the aforementioned question with a quick and sure “EFL”. Congratulations on your assertiveness, but which kind of English do you teach exactly? Is it American English, British English, Australian English, Brazilian English, Hindish, Cinglish or something else? Again, if you answered, for instance, that you teach American English - which is what we suspect most teachers in Brazil would answer- then how are your students getting linguistic input? Only from you? If so, then, how can you say that your English is American? As you can see, the more we think about the type of English we teach, the more questions we have and the more complex the answer to that simple question becomes.

We certainly do not want to scare you away with so many questions but we will ask you one more before we attempt to answer some of them ourselves. In case you never thought about these issues and simply took it for granted that your students wanted to learn American English, then how can you tell that what you think you are teaching them, is in

¹ English as a Foreign Language (EFL), English as a Second Language (ESL), English as a Lingua Franca (ELF) or International English

fact, what they are learning? As you can see, the issue of what you teach is complex enough without adding the issue of what our students are actually learning in Brazil; therefore, we will limit our discussion in this paper to what we, English teachers do or think we are doing in Brazil.

International English

In case you answered our first question with a straightforward ELF, then this section may be of no importance to you since you probably know why you answered that; nevertheless, if you are still wondering, read on. Different terminologies have been used to refer to English as an International Language, some of which include Global English, English as a Lingua Franca, Multinational English (Leffa, 2002) and Englishes². Common to all these terminologies is the view that English is the most spoken language in the world today, especially because of the number of non-native speakers (henceforth NNSs) who are using it to communicate in a globalized world. According to statistics, 75% of all publications are in English (Leffa, 2002) and native speakers (NSs) are outnumbered by NNSs by two or three to one (personal communication, Globeng Conference, Italy, 2008). Another characteristic of Global English is the fact that unlike other languages which are spoken in a certain country (like Mandarin in China or Brazilian Portuguese in Brazil), Global English has no geographical limits.

As a language spoken mostly by people whose first language (L1) is other than English, International English is bound to suffer influences of other languages, that is, it is open to linguistic borrowing. According to Young (1997 as cited in Leffa, 2002), International English easily absorbs words and phrases from other languages. These borrowings are not restricted to vocabulary but may also extend to pronunciation, intonation and pragmatics. Because of this characteristic and the lack of geographical limits, International English is said to suffer from a lack of cultural identity (Leffa, 2003) insomuch as the association between a language and a culture is only valid for languages geographically comprised in a country. As a multinational language, English runs the risk of losing its cultural identity. In order to be a multinational language, English must also be a multicultural language.

² We will be using these terms interchangeably in this paper.

Leaving aside the puzzling problem of which (if any) culture to teach, another dilemma challenges English teachers, namely, that of the ideological and political implications of what we teach. According to Pennycook (1994), we teachers have to acknowledge the fact that our choice of methods and contents reflects an ideology. This ideology is, in turn, subserved by different policies concerning linguistic variations. One step in that direction would be to recognize in our classes that there are many Englishes and that the one we choose to teach is but one of them. A second step would be to critically think about why we have chosen a certain type of English.

According to Cox and Assis-Peterson (2001), language teachers are sometimes alienated in the sense that they do not think about the implications of what they teach. If we want to fight the label of “colonized and colonizers” we have to be able to justify our choices. We take sides with Cox and Assis-Peterson in that we believe English teachers have to think about what they teach and why they teach.

Regarding the situation of English teaching in Brazil and according to Jordão (2004), we should attempt to answer three main questions, namely: 1) Why are we teaching English in Brazil? 2) In case we have different goals for teaching English in Brazil, do they coincide in different contexts of private language institutes, public schools and universities? Finally, 3) If we are to teach culture in language classes, which cultures should be privileged in the English language classes?

You probably figured by now that this paper is going to offer more questions than answers. The questions are usually more interesting than the answers for they trigger reflection, which is our ultimate goal for this paper. So as to provide you with some input for further questioning, we turn now to a brief overview of how these issues are addressed in the world and how they may be addressed in Brazil.

English in the world

In pinpointing issues of current interest for the English teaching and learning community, Brown (2000) names the intrinsic motivation of learners to learn English as a form of empowerment; sociopolitical issues related to English as an international language and curricula development which, in turn, is reflected in the development of methods. Of interest to our present discussion is the second topic which concerns the growing

importance of language policy so as to account for the many varieties and nuances of English taught and learned around the world today.

Kachru (1998) uses the term Englishes to refer to the varieties of English used in circles outside the Inner Circle of native speakers (henceforth, NSs), such as in the Outer Circle of countries like India, where English is neither a second nor a foreign language but the official language, and in the Expanding Circle where English is taught as a foreign language, such as in Brazil and China. The staggering growth of the English language use in both the Outer and Expanding Circles (Kachru, 1998) poses numerous challenges for English teachers and curricula development officials today.

In a world where English is used by a majority of non-native speakers (NNSs) according to latest statistics, one problem that teachers face is what kind of communicative competence to develop in learners who are more often than not learning English to interact with other NNSs rather than with NSs. The problem of whom our learners will interact with in English is especially pressing in countries in the outer and expanding circles. In the case of Brazil, our geographical position (surrounded by Spanish speaking countries) may be irrelevant after the advent of globalization and internet, if we consider the language of international business and communication, which is most of the time, English.

Teaching a foreign or second language in a Communicative Approach is a tricky matter, since language teachers have to teach the language through the language. That is, teachers have to teach the *what* through the *how*. Before the advent of globalization, this was usually achieved by teaching culture (usually American or British) through language (English) using authentic materials (those originated in communications with NSs). Nevertheless, this is no longer possible, at least when the foreign language at hand is English with its newly acquired status of international language. We can no longer dress the content (NS culture) in linguistic attires (NSs norm). If we recognize that English is learned perhaps to interact with other NNSs, then we teachers can no longer associate English with either the American or the British culture. In fact, we have to teach a culture-less language (if that is possible), a language that recognizes different cultures without adopting any. Now, we English teachers were not trained to teach language without culture, and maybe we do not have to, after all. Maybe we have to expand our horizon in terms of the culture(s) we can teach. Just as we learned to teach English using authentic materials, now we may have to learn to teach English with authentic materials that are

produced by different NNSs, with various different cultures! The task at hand is certainly a daunting one! Learning one culture is hard enough let alone many, or none!

Some authors have gone as far as to suggest that one of the appeals of English as an international language is that it is easy to learn it badly. Even if we teachers want to refute this claim, how can we do so? On what grounds? Let us consider the possibility that English teachers acknowledge the status of English as a lingua franca, accepting (and learning) it through different cultures with different varieties of English. That poses another Herculean task for the teacher, namely, where do we draw the line on what is allowed and not allowed in these new varieties of Englishes? If the gate is not kept by NSs anymore, then who is keeping it? Non-native speakers? Which ones? If the norm is not dictated by NSs, then who can tell us what is right and what is wrong? Moreover, can we teachers do that? Should we do that? For there must be a norm or a yardstick against which we teachers can compare and correct linguistic deviations or else, what is our function in class? What is our function at all? Even if we accept the move from prescription to description, whose description is it? These are some of the issues permeating the apparently naive change in terminology from EFL to ELF which were addressed at the Globeng (Conference of English as a Global Language) Conference in Italy this year (2008). Many questions were raised, few if any were answered, but, as previously suggested, the questions are more important than the answers.

English in Brazil

English is taught in Brazil mainly as a foreign language and usually based on inner circle models of English (American or British). However, with the phenomenon of globalization, some issues should be considered before taking for granted that our students want and need to learn either American or British English. Globalization led to a shortening of distance and time among people (Kumaravadivelu, 2005). The advent of the Internet has contributed to the fact that people of different nationalities communicate with one another very easily, and this communication has been accomplished, most of the time, through the English language. Such language has become a multinational one for reasons given in this paper, among which are (1) the fact that it is the most-widely taught language in the world, (2) it is spoken by more non-native speakers than native speakers; i. e., it does not belong to the Inner Circle exclusively anymore; (3) it is present in 75% of

publications throughout the world; (4) it is the official language in many companies in the world; (5) there are no geographical boundaries; i. e., it is not spoken in one country only, as in the case of Chinese, which is only spoken in China.

This new status of English as a means of globalized communication may answer Jordão's first question, namely, why we are teaching English in Brazil. Brazil is the only country in Latin America where Portuguese is spoken. Since Brazil is surrounded by Spanish speaking countries, the obvious choice of a foreign language should be Spanish. But, not so fast, as we suggested in the previous paragraph, Spanish is not the international language, English is, and so perhaps that is why English should have priority in foreign language curricula. That is not to say that we should not teach Spanish or other languages, but simply to emphasize that those languages should be taught as foreign languages whereas English should be taught and have the status of the international language.

As we hope became evident by now, we have a different scenario for English language teaching today which can no longer be ignored or circumvented. English teachers need to face this new reality and attempt to answer some of the many questions it poses. We may not be able to answer all of these questions but we can certainly reflect on them, which is the main aim of this paper. Let us then suggest one possible answer to Jordão's (2004) first question: Why are we teaching English in Brazil? We share Jordão's ideas that by being in contact with a foreign language, our students have the opportunity to become familiarized with the *different*, that is, a different linguistic system, different values and cultures as well as different identities. In addition to that, in learning a foreign language, we may better understand our own culture and language. Moreover, in so doing we may learn that there is no such a thing as one culture being better than the other. We can learn (and in that Brazilians have a lot to teach) that the *different* can add richness rather than threaten our identities. It is true, however, that this can be accomplished through the teaching of any foreign language, not only English. Nevertheless, we believe that knowing a foreign language is a means of empowering our students, and, nowadays, this empowerment is mainly achieved through English. As Leffa (2003, p. 233) suggests, not knowing English today will "not only restrict access to information received, but also limit the space in which message is transmitted" (our own translation).

Jordão (2004) invites us to think about whether we have different goals for teaching English in Brazil, and if so, whether these goals coincide in different contexts of

private language institutes, public schools and private schools. We understand that there is a difference between private language institutes and regular schools, whether they are public or private.

Regarding private language institutes, the first thing we need to consider is that in Brazil the population in these schools is different from the one in regular schools, mainly in what concerns their age, economic situation and motivation to learn a foreign language. Adults who attend English classes in language institutes do so because they are motivated to learn a foreign language, usually for work or travel. Since most public schools have large groups and focus mainly on reading skills, many parents (those who can afford), pay for their children to go to private language institutes where, they believe, they will learn how to actually speak the language. Since the attendance in these institutes is not mandatory, it can be assumed that students are there either because they are motivated to learn or because they want to please their parents.

Based on learners' motivation (be it intrinsic or extrinsic as in the case of children who are made by their parents), we can say that the goals for teaching English in private language institutes in Brazil can and should be determined by students' specific needs and goals, which usually involve preparing students to travel or work.

As for regular schools in Brazil, the goals for teaching a foreign language are determined by the analysis of three central issues prescribed by the National Curricula Parameters (NCP)³, namely: (1) citizenship, inasmuch as students are able to perform their roles as citizens in a globalized world; (2) critical awareness in relation to the language; that is, teachers as well as students need to teach/learn a language critically, and (3) the sociopolitical aspects of learning a foreign language, which can be understood as the need for both teachers and students to be aware that no language is apolitical (as claimed by Pennycook, 1994); since language is charged with ideological meaning.

The NCP also state that among the four skills, reading should be the main focus of the teaching/learning process. In relation to this prescription in our national parameters for teaching foreign languages in Brazil, it could be argued that if we want our students to perform their roles as empowered citizens in a globalized world we should teach productive skills as well. We agree with Leffa (2002, p. 41) in that teaching receptive

³ Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.

skills only “reinforces the idea that information should flow unilaterally from central to peripheral countries, disseminating art, culture and science in only one direction”. We hope this is not our aim in Brazil.

Finally, Jordão (2004) also asks us to think about which cultures should be privileged in the foreign language class, given the multinational nature of International English. This, again, is a thorny issue. By choosing to teach one culture only, teachers might be conveying the message that a particular culture is better than others, especially if the teacher chooses one which belongs to Kachru’s Inner Circle. However, it is impossible to teach all the cultures represented by the English language.

One solution to the aforementioned dilemma would be to teach our local culture, but in so doing, we would be preventing our students from being in contact with the so called *different* in other cultures. We thus suggest that the ideal scenario for foreign language classes is one in which there is a balance between foreign cultures and the local one. We want our students to be able to transmit their cultural values to the world, but we also want them to enrich their identities with the knowledge of other cultures.

To conclude, we would like to suggest that the solution to most of the problems raised in this paper is *critical thinking*, which, in turn, cannot be achieved without reflection (Schön, 1983, 1987; Freeman, 1992) which entails an acceptance of conflicts and uncertainties along with the systematic analysis of and on action as a basis for decision making. We hope to have contributed to the reflection on possible implications of teaching different Englishes (and other languages for that matter) critically. Though acting critically is not always easy, the rewards are worth the effort.

References

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Longman, 2000.
- COX, M. I. P. & ASSISPETERSON, A. A. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- FREEMAN, D. Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom. In D. Nunan (ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge, The Cambridge University Press, 56-80. 1992.
- GLOBENG – Conference of Glocal English, Verona, Italy, February, 2008

FINARDI, K.; FERRARI, L. Reflecting on the english(es) taught in Brazil pp. 205- 214

- JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como “Commodity”: direito ou obrigação de todos? In:
<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>.
- KACHRU, B. B. World Englishes and Culture Wars. In:
<http://www.info.gov.hk/sfaa/Form/sgl/Manuscripts/4%20-Kachru.doc>, 1998.
- KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M.,
ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. (orgs.) *Lingüística Aplicada & Contemporaneidade*.
Campinas: Pontes, 2005, 25-37.
- LEFFA, V. Teaching English as a Multinational Language. *The Linguistic Association Of Korea Journal*,
Seul, Coréia, v.10, n.1, p. 29-53, 2002.
- LEFFA, V. O Professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M., ABRAHÃO,
M. H. & BARCELOS, A. M. (orgs.) *Lingüística Aplicada & Contemporaneidade*. Campinas: Pontes,
2005, 203-218.
- LEFFA, V. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria
Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de
inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*.
London: Longman, 1994.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Cambridge: Basic Books,
1983.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. 1987.

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners*. pp. 215-229

**INTELLIGIBILITY OF BRAZILIAN PORTUGUESE-ACCENTED
ENGLISH REALIZATION OF NASALS IN WORD-FINAL POSITION
BY BRAZILIAN AND DUTCH EFL LEARNERS**

Mara Silvia Reis*
Denise Cristina Kluge**

ABSTRACT: The nasal consonants /m/ and /n/ in word-final position have different phonological representations and are phonetically distinctive in English. These consonants vary between the two groups involved in the present study—while in Dutch they are as distinctive as in English, in Brazilian Portuguese they have similar phonological representations and are phonetic realizations of the archiphoneme /N/. Therefore, the present study aims at investigating whether speakers of English as a foreign language with two dissimilar phonological representations and phonetic realizations of nasals in word-final position differ when recognizing and judging English words produced either accurately or accented. The data collection took place at Universidade Federal de Santa Catarina and University of Amsterdam, with 10 speakers of each language. The results have shown that, in general, Dutch speakers tend to recognize and judge either of the productions more consistently than the Brazilians, a fact that is interpreted as due to the similarity Dutch and English share in phonological representations and phonetic realizations of the nasals in word-final position.

Keywords: word intelligibility, nasal consonants, phonological representation, phonetic realization

RESUMO: As consoantes nasais /m/ e /n/ em posição final de palavras possuem representação fonológica e realizações fonéticas distintivas em inglês. Estas consoantes variam entre as duas línguas envolvidas no presente estudo—enquanto em holandês elas são tão distintivas quanto em inglês, em português elas têm representações fonológicas semelhantes entre si e são ambas realizações fonéticas do arquifonema /N/. O presente estudo tem como objetivo, portanto, investigar se aprendizes de inglês como língua estrangeira com tipos diferentes de representações fonológicas e realizações fonéticas das consoantes nasais em final de palavras difere no reconhecimento e no julgamento de palavras inglesas produzidas acuradamente e com sotaque. A coleta de dados ocorreu na Universidade de Santa Catarina e na Universidade de Amsterdam, com 10 falantes de cada língua. Os resultados indicam que os holandeses reconhecem e julgam ambas as realizações das consoantes nasais de forma mais consistente que os brasileiros, um achado interpretado como resultante da similaridade nas representações fonológicas e realizações fonéticas das nasais em final de palavras que o holandês e o inglês compartilham.

Palavras-chave: inteligibilidade de palavras, consoantes nasais, representação fonológica, realização fonética

* PhD Candidate, Programa de Pós-Graduação Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina / CAPES

** PhD Candidate, Programa de Pós-Graduação Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina / CAPES

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

1. Introduction

The nasalization of a vowel that precedes a nasal consonant is considered a widespread coarticulatory process present in the majority of the world's language (Chen, Slifka & Stevens, 2007). However, the degree of nasalization is different among languages, from subtle as in English (Giegerich, 1992) and Dutch (Stroop, 1993), to strong as in Portuguese (Oliveira & Cristófar-Silva 2005).

Furthermore, languages may also have different patterns of phonological representations, operationalized here as speech segmentation, of the same phonemes in different word positions. The English bilabial and the alveolar nasal consonants /m/ and /n/ in monosyllabic word-final position are the object of the present study. These consonants vary in the type of phonological representation between the two groups involved in the study, Brazilian Portuguese (BP) speakers, and Dutch speakers. For the Dutch, /m/ and /n/ are phonetically distinctive in word-final position, while in Portuguese they are phonetic realizations of the archiphoneme /N/.

The nasals /m/ and /n/ in English word-final position are fully pronounced (O'Connor, 1975), with different places of articulation (Fujimura & Erickson, 1997). In fact, /m/ and /n/ in word-final position are phonetically distinctive in English, which leads to the existence of minimal-pairs such as *gym-gin*. O'Connor (1975) explains that for the production of these nasals the soft palate is lowered and the passage of the airstream through the mouth is blocked, so that the breath goes through the nose. For the bilabial /m/ the lips block the mouth, whereas for the coronal /n/ the tip of the tongue blocks the air by touching the alveolar ridge of the palate. If the airstream is not completely blocked and the breath goes both through the mouth and the nose, a vowel that precedes the nasals becomes nasalized. The presence of nasalized vowels or consonants is spread over 99% of the languages (Chen et al., 2007), and this process of coarticulatory nasalization is extremely common. What differs among languages is the degree of nasalization—while vowel nasalization is subtle in English (Giegerich, 1992; Hammond, 1999; Ladefoged, 2001) and in Dutch (Stroop, 1993), BP is characterized by its typical vowel nasalization (Oliveira & Cristófar-Silva 2005). It is important to note that although vowel nasalization can occur in English, there are no nasal vowels in this inventory (Giegerich, 1992).

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

Therefore, due to the representation of the nasals in their native language (L1) in the context of a monosyllabic word, whereas Dutch speakers, as well as English speakers, maintain distinctive realizations between the nasals, Brazilians nasalize the preceding vowel and delete the nasal consonant. In other words, while Dutch and English have similar patterns of representation and realization of the nasals in word-final position, Portuguese differ in both aspects. Previous studies (Kluge, 2004, Kluge, Rauber, Reis & Bion, 2007) have shown that BP learners of English as a foreign language (EFL) tend to transfer the L1 pattern both to their second language (L2) production and perception.

It is commonly believed that adults are language-specific perceivers and that speech perception occurs through the filter of the L1 system, at least in initial stages of L2 learning (Ellis, 1984; Schmidt, 1996; Harnsberger, 2001; Best, McRoberts & Goodell, 2001; Wayland, 2007; Best & Tyler, 2007). Furthermore, current models of L2 phonological perception or of L2 phonological learning (Flege, 1995; Kuhl & Iverson, 1995; Best, 1995; Best & Tyler, 2007) have highlighted the role that accurate speech perception plays on accurate L2 speech production.

As a matter of fact, a study conducted by Kluge et al. (2007) has found that, as proposed by Flege and colleagues, there is a tendency for positive correlation between perception and production of English word-final nasals by Brazilian EFL learners. Drawing on this perspective, it can be assumed that Brazilian and Dutch speakers/listeners would perceive the English target nasals according to their specific L1 norms. Table 1 summarizes the main differences among the languages involved in the study as far as the nasals /m/ and /n/ in word-final position is concerned.

Table 1. Realization of /m/ and /n/ in word-final position in BP, Dutch, and English.

Phonological system	unit of representation	realization	phonetic status	vowel nasalization
Brazilian Portuguese	syllable	deleted	not distinctive	yes – strong
Dutch	not syllable	full	distinctive	maybe – subtle
English	not syllable	full	distinctive	yes – subtle

Therefore, the English interlanguage of BP and Dutch speakers are expected to perform differently if they transfer their L1 phonological representations of /m/ and /n/ in word-final

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners*. pp. 215-229

position into their L2—while Dutch would tend to perceive the English nasals in a more target language fashion, since the two systems have similar representations of the target nasals, Brazilians would not consistently distinguish the differences in the English production of nasals, as already shown by Kluge et al. (2007).

The extent of influence that foreign-accent exerts on speech intelligibility is a debatable aspect implicated in successful cross-language communications (Wijngaarden, Steeneken & Houtgast, 2001). As Reis (2007) points out, intelligibility, as far as English is concerned, is a current issue in this period of “globalization and the importance of English as the contemporary lingua franca” (p. 138).

The intelligibility of foreign-accented speech has been evaluated through a variety of procedures. In fact, Bent, Bradlow and Smith (2007) state that intelligibility depends on testing methods, and that results from different procedures could not be compared. Thus, the type of testing material (i.e., word, sentence, passages), the manner for obtaining the speech (e.g., reading tasks vs. extemporaneous speech), the listening condition (e.g., in quiet or with noise), and the tasks of the judges (e.g., subjective rating, transcription, comprehension questions, summary of the utterance) interfere in what may be analyzed as intelligible or not. Nonetheless, Weil (2003) is assertive about foreign-accented speech studies: “accented speech is less intelligible than non-accented speech” (p. 7).

As regards intelligibility testing procedures, studies have applied a variety of them, such as mispronunciation detection (Schmid & Yeni-Komshian, 1999), sentence verification (Munro & Derwing, 1995a), phonetic and word discrimination (Wijngaarden et al., 2001; Rogers, Dalby & Nishi, 2001), and transcription accuracy (Munro & Derwing, 1995a, 1995b; Weil, 2002). Ingram and Nguyen (2007) argue that the use of judgment based on rating scales is the most common type of intelligibility and accentedness assessment (e.g., Brennan & Brennan, 1981; Burda, Scherz, Hageman, & Edwards, 2003; Derwing & Munro, 1997; Thompson, 1991). In these types of studies, the listeners are required to evaluate how difficult an utterance is to understand, or how strong the accent is. The present study provides the listeners a word intelligibility test with two types of tasks: word recognition and judgment on a rating scale of how English-like the pronunciation of word sounded. Two types of realization of word-final nasals were presented in the test: accurately produced with full distinctive

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners*. pp. 215-229

realization of each nasal consonant, and BP-accented produced with vowel nasalization/nasal consonant deletion.

Since empirical findings have shown that overall intelligibility might not be harmed by words not well comprehended (Munro & Derwing, 1995a, 1995b; Zielinski, 2004; Munro, Derwing & Morton, 2006), the present study works with the concept of intelligibility in the sense that it refers to the specific tasks used in the present study as mentioned above. The tasks and the entire method used in the study will be described in the next section.

2. Method and Procedures

The data gathering occurred in November, 2007 at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), and at the University of Amsterdam (UvA). Two instruments were used with the purpose of data collection: a questionnaire for assessing biographical information about the participants, and a word recognition test.

2.1. Research Questions and Hypotheses

In order to examine the intelligibility of English monosyllabic words with the nasal consonants in word-final position produced with the typical BR vowel nasalization/nasal deletion accent, the following research questions (RQ) and hypotheses (H) are proposed:

RQ 1: How do groups with different patterns of phonological representation of the nasal consonants in word-final position recognize English words produced accurately and accented?

H1a: Dutch listeners will recognize more words produced accurately than BP listeners;

H1b: Dutch listeners will recognize more accented words than BP listeners.

RQ2: How do groups with different patterns of phonological representation of the nasal consonants in word-final position rate English words produced accurately and accented?

H2a: Dutch listeners will rate accurate words more often as good exemplars of English pronunciation than BP listeners;

H2b: Dutch listeners will rate accented words more often as poor exemplars of English pronunciation than BP listeners

2.2. Participants

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

Two groups of EFL speakers participated in the study, BP and Dutch. Ten Brazilian EFL learners participated in the study, 9 female and 1 male, ages ranging from 18 to 30. The questionnaire that assessed the participants' profile showed that the participants had been learning English for an average of 8 years, spoke the L2 in an average of 9% of their everyday situations (at home/school, with family/friends, at work), whereas listened to the L2 in an average of 26% of the time (at school, on the internet, watching TV, etc).

The group of Dutch EFL learners consisted of 10 female participants, ages ranging from 18 to 26. The Dutch listeners had never been to Brazil or Portugal, thus we might assume that they were not used to the typical vowel nasalization that Portuguese speakers transfer when producing English nasals in word-final position. These participants had been studying English for an average of 9.4 years, spoke the L2 about 8% of everyday situations, and listened to the L2 an average of 22% of the time.

Although the level of L2 proficiency was not assessed, and a considerable difference between the quantity and quality of authentic input these two groups receive is assumed, the present study upholds Flege's and other scholars' viewpoint that the amount of first language use is one of the determinant factors that interferes in L2 perception (Flege, Frieda & Nozawa, 1997; Flege, Munro & MacKay, 1995; Piske & MacKay, 1999; Meador, Flege & Mackay, 2000). Therefore, given that the two groups demonstrate similar length of L2 experience in formal settings, use their L1s more often than the L2, and use the L2 in a similar percentage, they could be considered functional monolinguals or naïve non-native listeners (Best & Tyler, 2007). According to Best and Tyler, functional monolinguals are those who learn the L2 in formal learning settings, and do not use the L2 in an everyday basis.

2.3. Materials

2.3.1. Stimuli

Six monosyllabic minimal-pair words were used in the perception test, all of them ending with the nasals /m/ or /n/ in word-final position—*cam/can*, *Tim/tin*, and *gem/gen*. The words were recorded by two female talkers, one American and one Brazilian. Both talkers had phonetic training and were proficient in their L2, i.e., the American in BP, and the Brazilian in American English. The talkers were recorded individually in a silent room, with a Sony Minidisk (model MZ-NHF800) and a monodirectional Sony microphone (ECM-MS907). Each

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners*.
pp. 215-229

word was recorded in two different conditions: with and without vowel nasalization/nasal deletion. That is, the word *Tim*, for example, was recorded either as /ɾɪ̃m/ or as /ɾɪ/ by the two talkers. It is important to note that the vowel quality was maintained in both productions, according to the American vowel inventory.

Each of the six words had, thus, two different conditions (with or without vowel nasalization/nasal deletion), produced by both talkers, so that the six words resulted in twelve realizations. In the test, each realization was repeated four times, two produced by each of the talkers. As a consequence, the entire test consisted of 48 productions (12 realizations X 4 repetitions = 48 samples). The stimuli were digitized and normalized for peak intensity by the Sound Forge 7.0 program, and the 48 words were organized and randomized by the use of the software Audacity 1.2.4. Three trials were inserted both in the beginning and in the end of the test, so that the entire test consisted of 54 trials. However, these extra 6 trials were not statistically analyzed.

2.3.2. Intelligibility test

The intelligibility test consisted of two tasks: first a word recognition task, followed by judgment on a nativelike rating scale task. The words were presented in isolation, and each of the 48 words was repeated twice in each trial. In the first task, word recognition, the participants heard the word and had 4 seconds to mark, within a three-alternative forced choice answer, the word heard. For example, for the production of *Tim* or *tin*, the participants had to answer to the question ‘which word did you hear’ by choosing *Tim*, *tin* or *neither of the alternatives*. In the second task, judgment on a nativelike rating scale, the participants heard the same word again and had 3 seconds to judge the word within a 3-point scale for English native-likeness. They had to answer the question ‘how good is the English pronunciation’ by choosing the numbers 1, 2 or 3, which represented *excellent*, *regular*, and *poor* pronunciations of English words, respectively.

The results of the two tasks together guided the analysis of the data as regards the interference of vowel nasalization and nasal consonant deletion on word intelligibility. It was expected that, due to the pattern of phonological representation of the nasals in word-final position of each language—with or without phonetic distinction—the BP-accented English

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

speech would be consistently perceived as accented by the Dutch, and inconsistently perceived as accented by the BP participants.

The analysis of the responses in the word recognition task was considered correct only when the participants chose the appropriate corresponding label for the intended production. That is, if the word produced were /tɪm/, for example, the corresponding label was *Tim*. For the accented productions, the label should be *neither*. Thus, the production of /tɪ(/, for example, which is either a mispronunciation of *Tim* or *tin*, the listeners were expected to choose the correspondent label *neither*.

With reference to the native-likeness rating task, the responses were not treated in terms of correct or not. On the one hand, there was an expectation that the productions with nasalized vowels/nasal deletion would be rated as *poor* more regularly by the Dutch than by the Brazilians. On the other hand, the full realization of the nasal was expected to be rated as *excellent* more consistently by the Dutch than by the Brazilian listeners. The reasoning behind these criteria is that the label *neither* in the first task, and *poor* in the second task correspond to the perception of accented-speech productions of English words.

The statistical analysis was based on the correct responses of the two groups for the 48 items in the test. Due to the limited number of participants, 10 in each group, the raw data were converted into percentages. Statistical significance (alpha level) was set at .05, and due to the non-consistency between the results of skewness and kurtosis, the entire data were considered not normally distributed. Thus, the following non-parametric tests were used (1) Mann Whitney for between groups comparison of means; (2) Friedman for within group comparison of means, and (3) Wilcoxon, a post hoc test that verifies the relation between the variables that had achieved significance in the Friedman test.

3. Results and Discussion

As regards the first RQ, Dutch listeners were hypothesized to recognize more words, either produced accurately or accented, than BP listeners. Table 2 shows that accurate productions were recognized in an average of 77.9% by the Brazilians, and 97.5% by the Dutch, while the nasalized words were recognized 40.8% by the Brazilians, and 76.7% by the Dutch. A Mann-Whitney U Test confirms that not only had the Dutch significantly recognized more accurate words than the Brazilians ($Z = -3.449$, $p = .001$), but also outperformed the Brazilians in the recognition of the nasalized words ($Z = -2.612$, $p = .009$). Thus, the overall

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
 pp. 215-229

results demonstrate that Dutch listeners significantly recognized more words, either accurate or accented, than the Brazilian group ($Z = -3.080$, $p = .002$), a result that corroborates the hypotheses of RQ1.

Table 2. Recognition of accurate words

realization	accurate words N: 240			nasalized words N: 240			total N: 480		
	score	mean	SD	score	mean	SD	score	mean	SD
Braz.	187	77.9	14	95	40.8	27.7	282	58.7	17.9
Dutch	234	97.5	4.5	184	76.7	17.9	418	87.1	8.6

N= Total number of occurrences. Score = total number of recognized words. SD = Standard deviation

When analyzing word recognition by type of realization within the same group, a Friedman test confirms that there is a significant difference between the recognition of the accurate and accented words: for the Dutch ($X^2(1, N=10) = 7.000$, $p = .008$), and for the Brazilian ($X^2(1, N=10) = 9.000$, $p = .003$). That is, the statistical test confirmed that nasalized words disfavored word recognition by the two groups.

Therefore, since accurate pronunciation led to more word recognition by both groups, the suggestion given by some authors (e.g., Smith & Bisazza, 1982; Gass & Varonis, 1984) that foreign-accented speech is more intelligible for L2 speakers is not corroborated by the results of the present study. Alternatively, the results of the word recognition task seem to support Ingram's and Nguyen's (2007) statement that accented-speech does not necessarily favor intelligibility by non-native listeners, as indicated by some studies (e.g., Flege, 1988; Major, Fitzmaurice, Bunta & Balasubramanian, 2002; Mackay, Flege & Imai, 2006; Munro et al., 2006).

The findings of the second task, the judgment on a nativelike rating scale, were used for answering the RQ2. It was hypothesized that Dutch listeners would be more consistent in rating words, either produced accurately or accented, than Brazilian listeners. It is important to have in mind that the analysis was based only on the correct responses of the previous task, word recognition.

Table 3 displays the findings of the two groups on the accurate production. As can be seen, both groups rated this kind of realization most as *excellent* and *regular* than as *poor* pronunciation of English words. The Brazilians chose the label *excellent* in an average of

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
 pp. 215-229

50.3%, *regular* in 44.3%, and *poor* in 5.5%, whereas the Dutch used the labels in an average of 49.6%, 45.5 %, and 4.6%, respectively.

On the one hand, a Mann Whitney statistical test reveals that the groups do not significantly differ in any of the ratings given to words produced accurately: for the *excellent* ($Z = -.151, p = .880$); for the *regular* ($Z = -.151, p = .880$), and for the *poor* ($Z = -.159, p = .874$).

Table 3. Ratings of accurate words

rate	N	Excellent			Regular			Poor		
		score	mean	SD	score	mean	SD	score	mean	SD
Braz.	187	100	50.3	27.1	78	44.3	22.8	9	5.5	8.7
Dutch	234	116	49.6	15.3	107	45.5	15	11	4.6	6.3

N= Total number of recognized words. Score = total number of ratings under that rating category. SD = Standard deviation

On the other hand, a Friedman test reveals a significant difference among the results of labels for both groups: for the Brazilian ($X^2 (2, N=10) = 15.200, p = .001$) and for the Dutch ($X^2 (2, N=10) = 15.436, p = .000$). A Wilcoxon post hoc test confirms significance for both groups between the results of the pairs (i) *excellent* and *poor* for the Brazilians ($Z = -2.803, p = .005$), and for the Dutch ($Z = -2.805, p = .005$); (ii) *regular* and *poor* for the Brazilians ($Z = -2.803, p = .005$), and for the Dutch ($Z = -2.805, p = .005$); (iii) but not significance between the pair *excellent* and *regular* for the Brazilians ($Z = -.357, p = .721$), and for the Dutch group ($Z = -.237, p = .813$). That is, in addition to the finding that the two groups can similarly notice that the full realization of the nasals corresponds to a satisfactory exemplar of a word in English, they follow the same pattern when ratings accurate words—either as *excellent* or as *regular*.

As far as the pronunciation of nasals in word-final position is concerned, this was not the pattern suggested by RQ2—since the Dutch’s phonological representation of nasals in word-final position is the same of that in English, it was hypothesized that the Dutch listeners would rate accurate words more often as good exemplars of the L2 than the Brazilians. However, if the values of the standard deviation are inspected, it can be observed that the Brazilians varied more largely than the Dutch. This variation may suggest that the lack of distinctive phonological representations for nasals in word-final position might have affected the perception of the accurate words by these listeners. Therefore, the results of the second task

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
 pp. 215-229

cannot completely refute the suggestion that Dutch listeners are more consistent in rating accurate words than Brazilians.

Furthermore, the finding that both groups can notice that accurate words correspond to good exemplars of English can be interpreted as a validation of the test—the choice of the fully nasalized tokens for the test has proven not to be ambiguous, clearly representing English native-like productions.

Table 4 displays the overall results as regards the ratings on the nasalized words. Again, the findings indicate that both groups equally notice that the accented words are not good exemplars of English pronunciation. The Brazilians labeled this type of realization as *excellent* in an average of 9.4%, as *regular* in 15.8%, and as *poor* in 63.1%. The Dutch used the same ratings in an average of 1%, 20.6%, and 78.6%, respectively.

Table 4. Ratings of nasalized words

	rate		Excellent			Regular			Poor		
	N	score	mean	SD	score	mean	SD	score	mean	SD	
Braz.	95	7	9.4	15.8	10	17.5	31.8	78	63.1	39	
Dutch	184	2	1	2.1	39	20.6	16.8	143	78.6	17.6	

N= Total number of recognized words. Score = total number of ratings under that rating category. SD = Standard deviation

Although there seems to be a tendency for the Dutch listeners to notice nasalized words as not belonging to the English sound system more often than Brazilians, a Mann Whitney test reveals no significance for the differences in any of the ratings given: for the *excellent* ($Z = -1.305$, $p = .192$); for the *regular* ($Z = -1.031$, $p = .303$), and for the *poor* ($Z = -.767$, $p = .443$). Once again this result can be interpreted as a validation of the test. As a matter of fact, taking together the results of the accurate and those of the nasalized items, the word recognition test seems to have had a token effect, i.e., each type of realization was unambiguously noticed as English (non)native-like productions by both groups.

Still on the ratings of the nasalized words, a Friedman test confirms significance between the differences on the use of ratings by the Brazilians ($X^2 (2, N=10) = 9.742$, $p = .008$), and by the Dutch ($X^2 (2, N=10) = 18.865$, $p = .000$). A Wilcoxon post hoc test confirms significance between the results of the pairs (i) *excellent* and *poor* for the Brazilians ($Z = -2.384$, $p = .017$), and for the Dutch ($Z = -2.812$, $p = .005$); (ii) *regular* and *poor* for the Dutch,

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

($Z = -2.812$, $p = .005$), and (iii) *excellent* and *regular* for the Dutch ($Z = -2.371$, $p = .018$), but disconfirms significance for the differences between (iv) *regular* and *poor* ($Z = -1.793$, $p = .073$), and (v) *excellent* and *regular* ($Z = -.943$, $p = .345$) for the Brazilians.

A shallow look at the overall results appears to disconfirm the hypothesis of RQ2. However, a further reflection must be taken into account. The finding that the differences between the ratings *regular* and *poor*, and *excellent* and *regular* are not significant for the Brazilians suggest that these listeners do not perceive that nasalized words do not strictly correspond to any good exemplar of English pronunciation. Moreover, if only the pair *excellent* and *poor* is statistically significant for the Brazilians, there seems to be certain vagueness in these listeners' perception of the L2 sound system that may correspond to the lack, in their L1, of distinctive phonological representation for the nasals in word-final position. In addition, the greater variation on the standard deviation values within the Brazilian group could be interpreted, again, as a further suggestion that they may have been affected by their L1 phonological representation of nasals in word-final position. Therefore, the hypotheses of RQ2 cannot be strongly rejected.

4. Conclusion

The present study aimed at investigating whether speakers of EFL with two different phonological representations of nasals in word-final position differed in a word intelligibility test of tokens produced accurately and with BP-accented word-final nasals. The hypotheses were that, due to different patterns of phonological representations, Dutch listeners would recognize and be more consistent in rating either accurate or nasalized words. The results have shown that, in general, not only do Brazilians recognize fewer words, but they also vary more than the Dutch.

Nevertheless, it is important to bear in mind that the results of the word intelligibility test do not implicate that BP-accented production of word-final nasals impede overall speech intelligibility. Moreover, whereas some studies have shown discrepancy between word comprehensibility and overall intelligibility (Munro & Derwing, 1995a, 1995b; Zielinski, 2004; Munro et al., 2006), Weil (2003) asserts that accented-speech surely is less intelligible than more native-like speech.

5. Acknowledgement

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners*. pp. 215-229

We would like to thank the University of Amsterdam (UvA), especially Dr. Paul Boersma for his comments on the present paper, as well as Dr. Barbara Baptista from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) for her comments and insights. We also would like to thank the Committee for Postgraduate Courses in Higher Education (CAPES), from the Brazilian Ministry, for funding the present research.

References:

- BENT, T., BRADLOW, A.R., & SMITH, B.L. Phonemic errors in different word positions and their effects on intelligibility of non-native speech. In Bohn, O-S. & Munro, M. J. (Eds.), *Language experience in second language learning* (pp. 331-347). Amsterdam: John Benjamins, 2007..
- BEST, C.T. A direct realistic view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171-206). Timonium: York Press, 1995.
- BEST, C.T., & TYLER, M.D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: Bohn, Ocke-Schwen and Murray J. Munro (Eds.), *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production* (pp. 13-34). Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- BEST, C.T., MCROBERTS, G.W., & GOODELL, E Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *Journal of the Acoustical Society of America*, 109(2), 775-794, 2001.
- BRENNAN, E., & BRENNAN, J.. Measurements of accent and attitude toward Mexican-American speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 487-501, 1981.
- BURDA, A., SCHERZ, J., HAGEMAN, C., & EDWARDS, H. Age and understanding of speakers with Spanish or Taiwanese accents. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 11-20, 2003.
- CHEN, N.F., SLIFKA, J., & STEVENS, K.N. Vowel nasalization in American English: acoustic variability due to phonetic context. *Proceedings of 16th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*. Saarbrücken, Germany, 6-10 August 2007
- DERWING, T.M., & MUNRO, M.J. Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1-16, 1997.
- ELLIS, D. Theory and explanation in information retrieval research. *Journal of information science* 8, 25-38, 1984.
- FLEGE, J.E. Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 70-79, 1988.
- FLEGE, J.E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-272). Timonium, MD: York Press, 1995.

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

- FLEGE, J.E., FRIEDA, E. & NOZAWA, T. Amount of native-language (L1) use affects pronunciation of an L2., *Journal of Phonetics* 25, 169-186, 1997.
- FLEGE, J.E., MUNRO, M.J. & MACKAY, I.R.A. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* 97, 3125-3134, 1997
- FUJIMURA, O. & ERICKSON, D. Acoustic Phonetics. In. W.J. Hardcastle & J. Laver (Eds.), *The handbook of phonetic sciences*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1997.
- GASS, S., & VARONIS, E. The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34, 65–89, 1984.
- GIEGERICH, H. J. *English phonology: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- HAMMOND, M. *The phonology of English: A prosodic optimality theoretic approach*. Oxford: Oxford University Press. Chapters 1, 2, 3, 1999.
- HARNSBERGER, J.D. On the relationship between identification and discrimination of non-native nasal consonants. *Journal of the Acoustic Society of America*, 110, 489-503, 2001.
- INGRAM, J., & NGUYEN, T. Vietnamese accented English: Foreign Accent and Intelligibility judgment by listeners of different language backgrounds. Submitted to “*TESOL in the internationalization of higher education in Vietnam*” Conference. Hanoi, Vietnam. May 12, 2007.
- KLUGE, D.C. *The perception and production of English syllable-final nasals by Brazilian learners*. Unpublished master’s thesis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- KLUGE, D.C.; RAUBER, A.S.; REIS, M.S.; BION, R.A.H. The relationship between perception and production of English nasal codas by Brazilian learners of English. In *Proceedings of Interspeech 2007*, 2297-2300., 2007.
- KUHL, P.K., IVERSON, P. Linguistic experience and the “perceptual magnet effect”. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp.121-154). Timonium, MD: York Press, 1995.
- LADEFOGED, P. *A course in Phonetics*, (4th Ed.). Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- MACKAY, I.R.A., FLEGE, J.E., & IMAI, S. Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 27, 157-183, 2006.
- MAJOR, R., FITZMAURICE, S., BUNTA, F., & BALASUBRAMANIAN, C. The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, 36, 173–190, 2002.
- MEADOR, D. FLEGE, J.E., MACKAY, I.R.A. Factors affecting the recognition of words in a second language. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 2000, 55-67, 2000
- MUNRO, M. J., & DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73–97, 1995a
- MUNRO, M. J., & DERWING, T. M. Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign accented speech. *Language and Speech*, 38, 289–306, 1995b
- MUNRO, M. J., DERWING, T. M. & MORTON, S. L. The mutual intelligibility of foreign accents. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 111-131., 2006.

REIS, M. S; KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch Efl Learners.*
pp. 215-229

- O'CONNOR, J. D. *Better English pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.
- OLIVEIRA, J.C., & CRISTÓFARO-SILVA, T. Aprendizado de língua estrangeira: o caso da nasalização de vogais. Unpublished paper. Universidade Federal de Minas Gerais. Available at: <http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFGM/ND1010.doc>, 2005.
- PISKE, T. & MACKAY, I.R.A. Age and L1 use effects on degree of foreign accent in English. *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, 1433-1436, 1999.
- REIS, M.S. Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros: Book review and experimentation. In: José Marcelo Freitas de Luna. (Org.). *Educação e Linguística: ensino de línguas*. p.137-149, 2007.
- ROGERS, C.L., DALBY, J.M., & NISHI, K. Effects of noise and proficiency level on intelligibility of Chinese-accented English. Poster presented at the 141st meeting of the Acoustical Society of America, Chicago II, 2001..
- SCHMID, P.M., & YENI-KOMSHIAN, G.H. The Effects of Speaker Accent and Target Predictability on Perception of Mispronunciations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 56-64, 1999.
- SCHMIDT, A.M. Cross-language identification of consonants. Part 1. Korean perception of English. *Journal of the Acoustic Society of America*, 99 (5), pp. 3301-3211, 1996
- SMITH, L., & BISAZZA, J. The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries. *Language Learning*, 32, 259–269, 1982.
- STROOP, J. A Triggered Nasalization (translation from the original article "Afgedwongen nasaleren" in *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, deel 110 (1994), blz.55-67) in: <http://www.janstroop.nl/artikelen/trigger.shtml>, 1993.
- THOMPSON, I. Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177–204., 1991.
- WAYLAND, R.P. The relationship between identification and discrimination in cross-language perception: The case of Korean and Thai. In Bohn, Ocke-Schwen and Murray J. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning*, (pp. 201–218). Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- WEIL, S.A. *Comparing intelligibility of several non-native accent classes in noise*. Unpublished poster. Ohio State University, Psychology. 2002.
- WEIL, S.A. *The impact of perceptual dissimilarity on the perception of foreign accented speech*. Unpublished thesis' dissertation. Ohio State University, Psychology, 2003.
- WIJNGAARDEN, S., STEENEKEN, H. AND HOUTGAST, T. Methods and Models for Quantitative Assessment of Speech Intelligibility in Cross-Language Communication. In *Proc. of the Workshop on Multilingual Speech and Language Processing*, Aalborg, Denmark., 2001. (Available as NATO Publication RTO-MP-066, April 2003).
- ZIELINSKI, B. Measurement of speech intelligibility: What are we actually measuring? *Paper presented at the annual meeting of the American Association for Applied Linguistics*, Portland, OR, 2004.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

ANÁLISE DA FREQUÊNCIA DE *PHRASAL VERBS* EM UM MATERIAL DIDÁTICO ATRAVÉS DE ESTUDOS DE CORPORA¹

Bárbara Cristina Gallardo*

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar o motivo pelo qual estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira, apesar de anos de estudo, não produzem satisfatoriamente os *phrasal verbs*, formas frequentemente utilizadas pelos falantes nativos desta língua. Para isso, verificou-se a ocorrência, a frequência e os tipos de *phrasal verbs* presentes em um material didático amplamente usado por instituições de ensino, tendo como referência a amostra do *corpus* do banco de palavras *Collins* online, composto de textos britânicos contemporâneos falados e escritos. Como a maioria dos *phrasal verbs* tem mais de um significado, verificou-se ainda se os mesmos são apresentados com diferentes significados no *corpus* de referência. Os resultados sugerem que a ocorrência de *phrasal verbs* no *corpus* de estudo é extremamente baixa.

Palavras-chave: Corpora, Concordância, Ocorrência, *Phrasal verbs*.

Abstract: This research aims at investigating the reason Brazilian students of English do not commonly use phrasal verbs in **their discursivity**. In order to do that, the occurrence, frequency and meanings of the phrasal verbs found in a teaching material largely used by Brazilian institutions were verified and compared to the findings of the Collins Wordbanks Online English *corpus* sample, which is composed of contemporary written and spoken text. Since most of the phrasal verbs have more than one meaning, the different meanings were also investigated in the reference *corpus*. The results suggest that the occurrence of phrasal verbs is extremely low in the *corpus* analyzed.

Key words: Corpora, Concordance, Occurrence, Phrasal verbs.

Introdução

A convencionalidade em uma língua estrangeira é caracterizada pela forma específica de expressão daquela língua (Tagnin, 2005). De acordo com Fillmore (1979), o falante de uma língua que ignora as co-ocorrências de palavras que não são baseadas em regras gramaticais, por exemplo, de imagens metafóricas, lexemas idiomáticos, expressões

¹ Este artigo surgiu a partir de reflexões oriundas da participação na disciplina 'Lingüística de *Corpus*', ministrada pela profa. Dra. Stella Tagnin, na USP, no ano de 2003. Agradeço à Iara Maria dos Anjos Vieira e a Josemar Farias de Albuquerque pela revisão ortográfica deste artigo

* Professora de língua inglesa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

fixas e idiomáticas de uma língua é chamado de “falante ingênuo”. Esse falante conhece o significado das palavras e as regras gramaticais daquela língua, mas desconhecendo as diversas situações citadas acima, sua linguagem não soa natural (Tagnin, 2005).

Os *phrasal verbs* formam uma unidade lingüística convencional que, embora sejam cotidianamente usados por falantes de LI em suas interações, podem deixar ser apresentados de forma tão freqüente no processo de aprendizagem tanto da fala quanto da escrita dessa língua, dificultando a identificação e o uso dos mesmos em uma situação real, fora da sala de aula. De acordo com Tagnin (2001), há estudos que comprovam que, “para que haja um aprendizado efetivo, os alunos devem ser expostos às formas convencionais de modo sistemático”(p.493).

Estudos de Corpora

A palavra *corpus* atualmente é usada para descrever uma quantidade de textos armazenados, e que possam ser acessados através do computador (Hunston, 2002). As pesquisas na investigação da linguagem por meio de ferramentas computacionais vêm se mostrando cada vez mais eficazes, uma vez que elas proporcionam a análise de *corpora* extensos, que podem ser armazenados e analisados quantitativa e qualitativamente (Hunston, 2002). O *Concord*, por exemplo, ferramenta do *WordSmith Tools*, mostra a recorrência de palavras no *corpus* analisado. A rapidez com que essa ferramenta encontra uma combinação de palavras facilita a procura de *phrasal verbs* nos *corpora* escolhidos para análise. De acordo com Kettemann (1997),

concordância é uma lista de ocorrências de uma palavra específica, parte de uma palavra ou uma combinação de palavras, em seus contextos tirados de um *corpus*. Por vezes, a palavra de busca é também denominada palavra-chave. A maneira mais comum de mostrar uma concordância é em uma série de linhas, com a palavra-chave em contexto (formato-KWIC).

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

(p. 63)² (minha tradução).

A análise de concordâncias de um texto mostra a recorrência com que as colocações são usadas. Desse modo, é possível que o pesquisador verifique tanto a frequência quanto o contexto dos *phrasal verbs* existentes no *corpus*. A análise de um *corpus* falado extenso e já pronto desse material, como é o caso deste estudo, que utilizou uma parte do *corpus* do *Collins Cobuild*, especificamente a parte que contém conversas em inglês, transcritas e armazenadas no *Wordbanks Online English Corpus Sample – British Transcribed Speech*, é atualmente a maneira mais eficaz e rápida para verificar o uso dos mesmos na linguagem de falantes nativos e compará-los com o *corpus* escolhido para análise. A opção pelo *corpus* falado deu-se pelo foco na análise das ocorrências de *phrasal verbs* na oralidade. Assim, o *corpus* de referência desta pesquisa foi investigado diretamente na Internet; já o armazenamento do conteúdo do material didático no computador (ou seja, o *corpus* de estudo) foi feito através da transformação do mesmo em material eletrônico, uma vez que,

como um dispositivo de testar hipóteses extremamente poderoso lidando com vastas quantidades de dados, o computador permite uma especulação controlada, torna estruturas escondidas visíveis, e estimula ao mesmo tempo a imaginação e a verifica por indução, fazendo com que altos graus de objetividade se tornem possíveis.(Kettemann,1997, p.63)³ (minha tradução).

Para que a busca dos *phrasal verbs* fornecesse números eficazes, foram verificados 48 itens gramaticais entre advérbios e preposições em todo o *corpus* de estudo, e não

² A concordance is a list of occurrences of a particular word, part of a word or combination of words, in its contexts drawn from a text *corpus*. The search word is sometimes also referred to as a key word. The most common way of displaying a concordance is by a series of lines with the keyword in context (KWIC-format).

³ An extremely powerful hypothesis testing device on vast amounts of data, the computer allows controlled speculation, makes hidden structures visible, enhances at the same time imagination and checks it by inductivity, thus making higher degrees of objectivity possible.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

somente na unidade em que o material didático escolhido apresenta conteúdo específico dedicado aos mesmos. Assim, estão registradas nesta pesquisa todas as vezes em que os alunos são expostos aos *phrasal verbs*, por meio de visualização e leitura dos diálogos propostos. Este trabalho não registra o número de vezes que o material didático apresenta os *phrasal verbs* nos exercícios específicos de compreensão oral.

Programa usado para análise e disponibilização dos Corpora

O programa de computador usado para se obter os resultados foi o *Wordsmith Tools V 3.0 Demo Version*, escrito por Mike Scott (1999), e publicado pela *Oxford University Press*. Para a realização da análise foi preciso certificar-se de que os dois corpora analisados (*corpus* de referência e *corpus* de estudo) estavam armazenados no computador e salvos em .txt. O *corpus* de referência já se encontrava em versão eletrônica, e disponível na Internet. Como foi usada uma amostra do *corpus* do *Collins Cobuild*, no máximo 40 exemplos da ocorrência ou co-ocorrência foram disponibilizados no total de buscas. Sendo o *corpus* de estudo bem menor do que o de referência, considerou-se que esse número fosse satisfatório para os objetivos deste estudo.

A análise do *corpus* de estudo foi possível por meio da digitação dos 64 diálogos encontrados em dois livros didáticos de língua inglesa (LI) da mesma editora (níveis intermediário e avançado, correspondentes aos livros 2 e 3), amplamente usados para o ensino de inglês no Brasil e em todo o mundo. O material apresenta 16 unidades cada um. A unidade que é dedicada aos *phrasal verbs* encontra-se na primeira parte de uma das unidades do livro intermediário (livro 2). Essa unidade especificamente foi escaneada por completo e gravada em um arquivo separado, representado aqui pelo arquivo 1.

Os diálogos das demais unidades foram separados em dois arquivos, (um contendo o *corpus* do livro intermediário (arquivo 2) e o outro contendo o *corpus* do livro avançado (livro3), e salvos em .txt. Assim, o *corpus* de estudo é composto por 3 arquivos: o arquivo

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

exclusivamente dedicado à unidade referente a *phrasal verbs* (arquivo 1), os demais 30 diálogos encontrados nas unidades do livro intermediário (arquivo 2) e os 32 diálogos presentes no livro avançado (arquivo 3).

Material de Busca

As preposições e os advérbios estudados nesta pesquisa foram os mesmos em que o *Dictionary of Phrasal Verbs* do Collins Cobuild (1989) foi baseado para ser elaborado. A escolha desse dicionário como referência foi feita uma vez que, de acordo com os editores do mesmo, o trabalho “apresenta combinações de uso comum no inglês moderno do dia a dia”⁴ (p. v). Essa afirmação é garantida por seus idealizadores, já que o trabalho “foi baseado em um estudo computacional detalhado de textos extensos da Coleção Birmingham de Textos em Inglês”⁵ (p.v). Os itens gramaticais pesquisados foram os seguintes:

Aback	Around	Between	Of	Through
About	As	Beyond	Off	To
Above	Aside	By	On	Together
Across	At	Down	Onto	Towards
After	Away	For	Out	Under
Against	Back	Forth	Over	Up
Ahead	Before	Forward	Overboard	Upon
Along	Behind	From	Past	With
Among	Below	In	Round	Without
Apart	Beneath	Into		

⁴ These [the combinations of verbs with adverbs and prepositions] are the combinations which are in common use in everyday modern English.

⁵ ...[the dictionary] has been based on a detailed computational study of the extensive Birmingham Collection of English Texts.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

Através da busca dos itens acima foi possível verificar todas as palavras que ocorriam à esquerda dos mesmos e ignorar as ocorrências que não eram precedidas de verbos pelo menos duas casas à esquerda do item gramatical.

Phrasal Verbs

De acordo com o *Cambridge International Dictionary of English* (1995),

um *phrasal verb* é uma frase que consiste de um verbo em combinação com uma preposição ou um advérbio, ou os dois ao mesmo tempo, e cujo significado é diferente das palavras separadas umas das outras. (p.1059)⁶ (minha tradução).

Segundo Tagnin (1989), “os *phrasal verbs* são formados por um verbo seguido de uma partícula adverbial” (p. 21). Os dois formam uma “única unidade lingüística, podendo ou não ter um objeto, objeto este que pode vir precedido de preposição, conforme a regência do *phrasal verb*” (p. 22).

Por exemplo:

He **blew away** the other competitors. → Ele venceu facilmente os outros competidores.

PhrV Obj

The investors **pulled back** *from* financing the show. → Os investidores desistiram de financiar o show.

PhrV *prep* Obj

Há dicionários que classificam verbos de movimento+partícula (preposição,

⁶ A phrasal verb is a phrase which consists of a verb in combination with a preposition or adverb or both, the meaning of which is different from the meaning of its separate parts.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

advérbio) como ‘*multi-word*’ verbs com significados literais. O *Oxford Phrasal Verbs – Dictionary for Learners of English* (2001), por exemplo, coloca ‘walk down’ (We walked down the road) e ‘walk across’ (Walk across the road, don’t run’) (página vii) dentro dessa classificação, e chama essas combinações de ‘diretas’, ‘sem outro sentido’, ou seja, o significado do verbo ‘walk’ e das preposições ‘down’ e ‘across’ é o mesmo se essas partes forem apresentadas separadamente. Neste trabalho são analisadas tanto as ‘combinações diretas’ de verbo+partícula, quanto às combinações que têm significados diferentes quando separadas umas das outras, pois o *corpus* de estudo apresenta ocorrências de *phrasal verbs* com características dessas duas definições.

Análise

Primeira Parte:

A primeira análise dos *phrasal verbs* foi feita em dois arquivos do *corpus* de estudo: ‘arquivo 2’ e ‘arquivo 3’. A busca pela incidência e frequência dos mesmos mostrou *uma* ocorrência dos seguintes *phrasal verbs*:

ask for	come down	dress up	lock out	start over
break down	come off	get along with	look through	take over
bring along	come out	get in	move in with	throw out
catch up on	come through	get out	pay for	turn on
check out	come up	go back	pump into	work out
come on	decide on	grow up	tear down	

Os *phrasal verbs* abaixo apresentaram *duas* ocorrências no *corpus* de estudo:

Fit into	get up	run out of
----------	--------	------------

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

get into	help out	save up
----------	----------	---------

Segunda Parte:

Na segunda parte da pesquisa, foram registradas as ocorrências de 12 *phrasal verbs* no arquivo 1, ou seja, no arquivo dedicado exclusivamente aos *phrasal verbs*. A busca mostrou as partículas adverbiais que estavam até 3 vezes à direita do verbo, ou seja, verbo+partícula, verbo +2partícula, verbo+3partícula. Os números que estão à direita dos *phrasal verbs* no quadro abaixo indicam o total de ocorrências encontrados:

1. throw out - 01	4. turn down - 14	7. put away - 02	10. hang up - 03
2. turn on - 02	5. clean up - 04	8. clean off - 01	11. take off - 01
3. turn off - 02	6. pick up - 12	9. put out - 02	12. take out - 02

Terceira Parte:

Na terceira parte a seguir, além da verificação do número de ocorrências de cada *phrasal verb* presente no arquivo 1 (*corpus* de estudo), há o registro do número de ocorrências do mesmo *phrasal verb* no *corpus* de referência (*Collins Wordbanks Online English Corpus Sample – British Transcribed Speech*) e o total de ocorrências com o mesmo sentido nos dois corpora.

A análise de ‘*throw out*’ (abaixo) mostra os diferentes significados deste *phrasal verb* encontrados no *corpus* de referência e a descrição dos exercícios em que os *phrasal verbs* aparecem no *corpus* de estudo (arquivo 1). No apêndice, encontra-se a amostra de 40 ocorrências do *phrasal verb* ‘*throw out*’, copiadas do *corpus* de referência, consultado na página www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.

1. THROW OUT

Total de ocorrências no	Total de ocorrências no	Total de ocorrências	Total de ocorrências no
-------------------------	-------------------------	----------------------	-------------------------

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

<i>corpus</i> de referência (<i>throw+out</i>)	<i>corpus</i> de referência (<i>throw+2out**</i>)	no <i>corpus</i> de estudo (cuja tradução corresponde à 'jogar fora')	<i>corpus</i> de referência com o mesmo sentido do <i>corpus</i> de estudo (‘jogar fora’)
11	29	1	16

No *corpus* de estudo, *throw out* é seguido de 1 artigo + 1 substantivo concreto (*throw out the garbage*). Ele aparece uma vez no segundo exercício proposto na unidade pesquisada (referente a vocabulário), que se divide em 3 partes (A, B e C). Há dez *phrasal verbs* neste exercício: na parte ‘A’, o estudante tem que escolher uma ou mais frases (artigo + substantivo, por exemplo, *the counter, the oven, the towels, etc.*), que podem se juntar ao *phrasal verb* apropriado. A parte ‘B’ do mesmo exercício pede que o estudante escreva pedidos usando as frases feitas na parte ‘A’ (por exemplo, *throw out the old newspapers*); na parte ‘C’ os alunos têm que reproduzir as sentenças escritas na parte B, mas desta vez oralmente, criando situações em que os *phrasal verbs* possam ser usados, como por exemplo:

Aluno A: Please Kevin, throw out the old newspapers.

Aluno B: Sorry, I can't right now, I have to clean up the mess in the kitchen.

Das 11 ocorrências de *throw+out* no *corpus* de referência, somente uma tem o mesmo sentido apresentado no *corpus* de estudo (ocorrência 8, ver apêndice). Nas ocorrências 1, 2, 4, 5, 6 e 7 *throw out* significa ‘mencionar algo de maneira casual, para que as pessoas reflitam; dizer algo sem pensar nos resultados’. Além disso, a maioria deles é seguida de substantivos abstratos. Na ocorrência número 3 *throw out* significa ‘rejeitar

** O número 2 entre o verbo e a partícula indica o total de ocorrências do colocado *out* na posição referente a 2 palavras à direita da palavra de busca *throw*.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

algo’, e nas ocorrências 9, 10 e 11, *throw out* ocorre como um substantivo.

Entre as 29 ocorrências de *throw+2out*, 15 têm o mesmo significado do *corpus* de referência (1, 2, 4, 5, 9, 10, 15, 16, 19, 23, 24, 25, 36, 39, 40). As demais apresentam outros significados, entre eles ‘expulsar, forçar alguém a sair’ (3, 8, 13, 21, 22, 30, 31, 32 e 38), e ‘mencionar algo de maneira casual’ (18, 28). Há também uma expressão idiomática (ocorrência 37) ‘*throw the baby out with the bath water*’, que significa ‘perder algo que se quer, ao mesmo tempo em que está tentando se livrar de outra coisa indesejável’.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
Phrasal Verb	Total de ocorrências no corpus de estudo (verbo+partícula/ verbo+2partícula/ verbo+3partícula⁷)	Total de ocorrências no corpus de referência (verbo+partícula adverbial)	Total de ocorrências no corpus de referência (verbo+2partícula adverbial e verbo+3partícula adverbial⁸)	Total de ocorrências no corpus de referência com o mesmo sentido do corpus de estudo
2. Turn on	02	17	30	22
3. Turn off	02	37	29	45
4. Turn down	14	06	34	23
5. Clean up	04	40	09	33
6. Pick up	12	40	18	10
7. Put away	02	12	28	06

⁷ Os resultados desta coluna mostram ocorrências de verbo + a partícula registrada que estava até três palavras à direita dele.

⁸ A busca por verbo+2partícula adverbial mostrou ocorrências tanto de verbo+partícula quanto de verbo+2partícula e verbo+3partícula. No entanto, os números no quadro correspondem somente às ocorrências de verbo+2 e verbo+3partícula, pois as ocorrências de verbo+partícula mostradas foram as mesmas já registradas na coluna 3 no quadro.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

8. Clean off	01	00	02	01
9. Put out	02	40	24	03
10. Hang up	03	04	02	03
11. Take off	01	40	29	27
12. Take out	02	40	34	31

Considerações Finais

Este estudo sugere que os *phrasal verbs* são pouco usados nas conversações apresentadas aos estudantes de nível intermediário e avançado que estudam a LI usando apenas o material do *corpus* de estudo. Segundo a fundamentação teórica seguida aqui, esta constatação pode significar que o estudante não aprenderá os *phrasal verbs* de maneira eficaz.

Através da comparação do *corpus* de estudo com o *corpus* de referência pode-se observar que alguns *phrasal verbs* como ‘*clean off*’ e ‘*hang up*’, por exemplo, são apresentados no *corpus* de estudo, mas na realidade são pouco usados no *corpus* de referência. Outros, como ‘*put out*’ e ‘*put away*’, por exemplo, são muito usados no *corpus* de referência e têm vários significados, mas poucos são iguais aos do *corpus* de estudo.

Se, por um lado, o *corpus* de estudo é pequeno, o que justifica o baixo número de *phrasal verbs* encontrados, por outro, já que eles são introduzidos aos estudantes, os poucos que são apresentados poderiam ser explorados por completo, ou ao menos seus sentidos mais frequentes, como por exemplo, ‘*take off*’ que mostra 1 ocorrência no *corpus* de estudo, com o sentido de ‘remover algo de algum lugar’, mas 40 na busca por ‘*take+off*’ e 29 ocorrências na busca por *take+2off*. Dentre os sentidos deste *phrasal verb* encontrados no *corpus* de referência estão ‘obter sucesso ou lucro’ (9 ocorrências), ‘partir’ (8 ocorrências) e ‘decolar’ (4 ocorrências). Das 69 ocorrências verificadas no *corpus* de

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

referência, 27 têm o mesmo significado do *corpus* de estudo. Outro exemplo é o *phrasal verb* 'pick up' que mostra 12 ocorrências na busca no *corpus* de estudo, todas com o sentido de 'pegar algo, que caiu ou foi jogado no chão, para guardar', enquanto a busca no *corpus* de referência mostra 58 ocorrências deste *phrasal verb* (40 de 'pick+up' e 18 de 'pick+2up'), sendo 10 delas com o mesmo sentido do *corpus* de estudo. Outros sentidos encontrados para este *phrasal verb* foram 'atender o telefone' (5 ocorrências), 'aprender' (7 ocorrências), 'conseguir algo' (3 ocorrências), 'passar em algum lugar de carro para pegar alguém' (5 ocorrências), entre outros.

Sendo os *phrasal verbs* o foco desta pesquisa, aventamos a possibilidade de haver uma falha no aprendizado dessa unidade lingüística formada de um verbo+uma ou mais partícula(s)/preposição(ões), dificultando o reconhecimento de *phrasal verbs* e, conseqüentemente prejudicando o processo de aquisição da competência formulaica do aprendiz, devido ao número reduzido em que eles aparecem no *corpus* de estudo.

Quanto ao material didático, os resultados obtidos demonstram que os *phrasal verbs* não são apresentados de forma adequada, sinalizando a utilidade do uso de textos autênticos na sala de aula, seja como parte do material didático adotado ou como material de apoio, para que o aprendiz se conscientize do uso dos *phrasal verbs*, inexistentes na língua portuguesa, e freqüentemente usados em situações e contextos de países que têm a LI como L1 e L2. A prática de exercícios envolvendo a análise de concordâncias (impresas, caso as escolas não tenham computador), também pode ser produtiva, não somente pela possibilidade de descoberta de vários significados para um mesmo *phrasal verb*, mas pela motivação de se ter contato com a língua-alvo, oral ou escrita, de maneira muito próxima.

Referências

- ATKINS, S. & CLEAR, J. *Corpus Design Criteria.* In *Literary and Linguistic Computing*, vol. 7, no 1, 1-16, 1992.
- Cambridge International Dictionary of English.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs London: HarperCollins, 1989.

FILLMORE, C. *Innocence: a second idealization for linguistics.* Bekerley Linguistic Society, 5: 63-76, 1979.

HEATON., B. *Practise your Phrasal Verbs.* England: Longman, 1995.

HUNSTON, S. *Corpora in Applied Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

KETTEMAN, B. *Concordancing as input enhancement in ELT.* In Lewandowska-Tomaszyk, B. & P.J. Melia (eds.) 1997, 63-73, 1997.

LEWIS. M. *Teaching Collocation.* Boston: Heinle/Thomson, 1999.

Oxford Phrasal Verbs dictionary for learners of English Oxford: Oxford University Press, 2001.

SCOTT, M. (1999). *Wordsmith Tools.* Version 3. Oxford: Oxford University Press Site:

www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch Acesso em 18/02/ 2002.

STUBBS, M. *British Traditions in Text Analysis.* In Baker, M. et al. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-33, 1993.

TAGNIN, S. E. O. *Expressões Idiomáticas e Convencionais.* São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____ Certo Está, Só Que Não É Assim Que Se Diz... *Em Inglês como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Intertextualidade.* Grigoletto, M. & Carmagnani, A. M. G. (eds.). São Paulo: Humanitas., p. 489-498, 2001.

_____ *O Jeito que a Gente Diz.* São Paulo: Disal Editora, 2005

APÊNDICE

THROW+OUT

1- And therefore erm it's even if you say well **throw** out the example you'd
2- I call in and see them offer them help and **throw** out a few ideas every
3- Because people wanted to **throw** out that regime 'cos
4- and some of the stuff that they **throw** out is unreal.
5- they're used to very disciplined approach they **throw** out the facts [F01]
6- [MOX] 6-Mm. Yeah. [MOX] I mean just to **throw** out an example which
7- It's basically been just sort of **throw** out the information
8- other fast food outlets people come away and **throw** out their french fries
9- Jump over the head of Steve Bruce and a quick **throw** out has found Ryan
10- jumps but there is Schmeichel and a quick **throw** out has found Giggs
11- a breathtaking pace from United. The quick **throw** out from Schmeichel

THROW+2OUT

1- [FOX] Why. [MOX] It's just because I never **throw** anything out
2- out basically useless but I can't bear to **throw** them out. [FOX] One
3- parking lot so business is cut back output. **Throw** people out of work
4- credit one way or another you can't just **throw** it out of the window

Gallardo, B. C. *Análise da frequência de Phrasal Verbs em um material didático através de estudos de corpora.* pp. 230-243

5- it wasn't your son. It's too easy for you to **throw** that out the window
6-language [ZGY] Now my colleagues were about to **throw** that one out as
7- And therefore erm it's even if you say well **throw** out the example
8- if you go in the bar but they'll probably **throw** you out of the bar
9- is [ZF1] just [ZF0] just ridiculous. **Throw** it out start again.
10-that's not true but I think they're going to **throw** their computers out
11- I call in and see them offer them help and **throw** out a few ideas
12- Well and why not? Because people wanted to **throw** out that regime
13-on and he says You'd better be there or I'll **throw** you out. So make it
14- is to say This is a crap system let's **throw** it out. [M01] Mm.
15- before they go on. Right. text=tuts] It may **throw** a few out for dents
16-sealed ones what you do would you be happy to **throw** it out and get a new
17-Right. [M06] and some of the stuff that they **throw** out is unreal.
18-other thing about your singing [ZGY] kind of **throw** the words out [ZGY]
19- responses. [F02] Yeah. I think just to **throw** something out 'cos [F01]
20-used to very disciplined approach I mean they **throw** out the facts [F01]
21-for five years she's not married. You want to **throw** her out. The law
22-No [M01] Cos I mean if it was you want to mm **throw** him out now. Get
23- you know. Mm. Yeah. [M0X] I mean just to **throw** out an example
24-like I don't know go on the building site and **throw** something out the
25- I seem to spend my life trying to **throw** boxes out. Er [tc
26- outside of the situation think. Just **throw** that out the window
27- terms. It's basically been just sort of **throw** out the information
28- if we go to the meeting on Monday and they **throw** it out of court I
29-other fast food outlets people come away and **throw** out their french
30-[M01] Mm [F01] I said Yeah. He says You can't **throw** me out. It's
31-do you mean I can't throw you out? You can't **throw** me out it's
32-been to my solicitor and he says I you can't **throw** me out under such-
33-Jump over the head of Steve Bruce and a quick **throw** out has found Ryan
34- jumps but there is Schmeichel and a quick **throw** out has found Giggs
35- a breathtaking pace from United. The quick **throw** out from
36-teaching people for twenty-odd years is don't **throw** stuff out basically
37-advantage? One doesn't say that you've got to **throw** the baby out with the bathwater
38-they've suddenly decided they want to you know **throw** us out. We're not
39- the blood's streaming all down and had to **throw** my jumper out all
40- that [M01] [ZGY] [F0X] I've been wanting to **throw** it out you know

A Ficção do Saber*

Juliana Pereira Lemos**

RESUMO: A busca pela verdade ganha amplitude desde o século XIX. Como consequência, literatura e história têm sido influenciadas por esta tendência. O presente trabalho analisa de que modo conceitos como verdade, realidade e ficção são tematizados no processo de criação de determinado conhecimento e como o desejo de ser ciência afeta o julgamento que os discursos literários e históricos recebem da sociedade e o que fazem de si mesmos. A discussão entre Hayden White e Roger Chartier (2002) sobre a ficcionalidade presente no discurso histórico serve como base teórica para o debate. A cultura é creditada (Schmidt, 1982) como a responsável por estabelecer uma verdade compartilhada pelos indivíduos na sociedade e, neste sentido, o artigo levantará a discussão de temas que envolvem ficção e realidade em diferentes maneiras de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Literatura, história, ciência, ficção, realidade, verdade.

ABSTRACT: Truth has widely been a quest since 19th century. As a consequence, literature and history have been influenced by this trend. The present paper analyzes how the concepts of truth, reality and fiction are taken into account when new knowledge is produced and to what extent the desire of being scientific affects the way literary and historical discourses are judged by society and by themselves. The discussion between Hayden White and Roger Chartier (2002) about fictionality within historical discourse functions as a theoretical landmark for the intended debate. Culture has been credited (Schmidt, 1982) as the responsible for establishing a shared truth by individuals within society, in that sense, the article will spark a discussion of issues surrounding fiction and reality in different ways of producing knowledge.

Keywords: Literature, history, science, fiction, reality, truth.

Um dos motivos pelos quais uma pesquisa, em geral, se destaca em determinado cenário e época é o grau de importância que adquire a partir do momento que consegue

* Roger Chartier em seu "O saber da ficção" (CHARTIER, Roger. "Figuras retóricas e representações históricas" In: *À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes*. Rio Grande do Sul. Editora da Universidade, 2002, p.110-116.) problematiza Hayden White por acreditar que a questão da ficção no discurso histórico descaracteriza o seu estatuto de conhecimento.

** Juliana Pereira Lemos desenvolve pesquisas no núcleo REDES (Research and Development in Empirical Studies) vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua principal área de atuação em pesquisa empírica é em discurso literário. É também graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Discente aprovada no Mestrado pelo Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada (UFRJ) para o ano de 2009.

validar suas hipóteses e ganhar autenticidade. No entanto, para comprovar uma nova posição, muitas vezes é preciso anular a anteriormente aceita, e é assim que uma nova problemática se instala: de que forma conceitos como verdade, realidade e ficção são tematizados no processo de criação de determinado conhecimento?

Buscando compreender de que forma a busca pela verdade ganha maior amplitude, imediatamente lembramos da segunda metade do século XIX em que, na Europa, define-se uma nova revolução industrial, caracterizada pelo avanço tecnológico e progresso científico que modificaram não apenas os processos de produção, mas também as relações do indivíduo com o mundo, o que possibilitou o surgimento de uma nova estética. Com o Realismo na literatura vieram à tona reflexões acerca da oposição entre literatura e realidade, com a proposta de representar cientificamente e apreender sensorialmente aquilo que está próximo com uma visão racionalista, objetiva, intelectual e crítica, o que caracterizou um primeiro momento de tensão com o real. No entanto, o interessante é perceber e analisar de que forma os seus termos foram aprofundados. Até esse século, a história não constituía uma disciplina autônoma de conhecimento, sendo considerada um ramo da literatura, pois as duas tratavam do gênero narrativo possibilitando que fossem comumente entrelaçadas.¹ Contudo, seguindo tendências da época, o discurso histórico deseja se revestir de uma linguagem muito próxima da ciência², destacando a sua capacidade de escolher entre o verdadeiro e o falso e denunciando assim o discurso literário. No momento presente, história e literatura inverteram os seus papéis: em uma perspectiva tradicional, a segunda é comumente vista como um espaço de interpretação a partir de um viés da primeira e reconhecida como tesouro oculto da verdade que reflete um real apreendido, o que acaba por torná-la um documento de valor atemporal com uma verdade pronta para ser revelada. Entretanto, a literatura não é documento histórico. Ela possibilita investigar a riqueza e buscar o

¹ O problema da narrativa histórica ainda hoje é amplamente debatido e abordado por diversos autores. Para alguns, História está sempre ligada à narrativa e assim se aproxima da Literatura, já para outros a narrativa na História é diferente. Ver: MOYA, Morales Antonio. *Paul Ricoeur y la narración histórica, Historia a debate*, vol. III, La coruña, 1995; RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. Tomo I; HARTOG, François A arte da narrativa histórica In: *Passados Recompuestos*, Editora UFRJ/FGV, 1998.

² No século XIX, Ranke foi o primeiro a começar a sistematizar a construção de conhecimento histórico. Para ele, a História além de se constituir de documentos deveria ter uma base científica, descrevendo o que de fato aconteceu.

espírito da história a partir de índices presentes na obra, o que não quer dizer que o autor tenha feito um retrato da sociedade.

É comum o entendimento de que realidade é aquilo que *realmente existe*. No entanto, essa concepção se torna incerta visto que, se houvesse uma correspondência entre aquilo que existe e o que elegemos como realidade estaríamos de posse de uma verdade, o que de fato não acontece. Enquanto sujeitos, captamos partes do real e as transformamos em realidade, pois não é possível abarcar a sua totalidade. O discurso literário pode trazer diferentes pontos de vista para um mesmo *ser* e cada um vai trazer uma perspectiva e uma história. Já, a ciência³ tende a generalizar e sempre buscar uma explicação racional criando realidades que seriam acessíveis porque acreditam englobar todas as perspectivas possíveis. Desta forma, o discurso das ciências se baseia no conceito de que a única realidade é a do conhecimento. Por outro lado, para a literatura a ilusão é um complemento do real. A história, por sua vez, também não deixa de ser uma busca permanente da verdade. No entanto, a verdade é aquilo que se apresenta como tal e não se mostra acabada. O historiador também utiliza a técnica da construção de um enredo a partir de fatos e testemunhos e não deixa de eleger determinado quadro de referência e ao mesmo tempo ressaltar o que dele foi excluído, o que permite, por exemplo, que a Revolução Industrial seja contada sob diferentes aspectos e receba diferentes interpretações. No entanto, é comum que historiadores validem suas hipóteses apoiando-se em registros históricos.

Uma perspectiva construtivista mais radical coloca todo o conhecimento na dependência do sujeito, porque este pode criar, sentir e realizar, denotando aos seus feitos dimensão de realidade. Como consequência, a realidade também é uma construção do sujeito, isto é, existe uma pluralidade de realidades e verdades construídas a partir de

³ A idéia moderna de Ciência, surgida em fins do séc. XVI com Galileu Galilei, supõe uma forma específica de conhecimento assentada sobre alguns pressupostos. A saber: verificação empírica dos fenômenos com base em um método, tal como formulado pelo cientista italiano, e a generalização dos resultados. Esse paradigma científico, nascido das ciências da natureza, foi importado pelo Iluminismo no séc. XVIII a fim de constituir uma legitimação quanto à produção de saberes sobre o campo das ciências humanas, que então se constituía. Para crítica da idéia de ciência aplicada à produção de saber no campo das humanidades, ver: GADAMER, H.G. *Verdade e método II* – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Petrópolis. Vozes, 1997, p.273-558. Agradeço a disponibilidade e colaboração do Prof. Dr. André Nunes de Azevedo (UERJ) na referida discussão.

percepções e perspectivas diferentes. Sendo assim, quem formula o critério de verdade coletiva por nós compartilhada?

Segundo Schmidt, a cultura é responsável por formular um critério de verdade compartilhada e internalizada sob a forma de tradições, convenções e institucionalizações que formam as nossas referências, criando modelos e impressões que fazem com que os sujeitos mantenham relações e unidades. Em contrapartida, a cultura traz em si a possibilidade de explosão de novas verdades, ou seja, uma abertura para a pluralidade (Schmidt, 1982).

Já White (1994) acredita que textos literários possuem sentidos inerentes diferentemente das situações *eminente* históricas e o que os diferencia é o papel do historiador que, comparado quase que a um semideus, possui o poder de estruturar um enredo de acordo com seu ponto de vista e conferir sentido a ele. Para White, o historiador cria seu objetivo de análise bem como as estratégias conceituais através de estruturas profundas localizadas em prefigurações lingüísticas e poéticas do próprio campo histórico designadas pelos argumentos clássicos da linguagem poética fundadas nos discursos figurativos da retórica clássica: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. Em sua opinião, o que aproxima a *operação* literária da histórica é essa atividade criadora de senso, através de ficções necessárias e *conscientemente* construídas (White, 1994). É patente que nessa visão o leitor não impõe sentido algum e se torna um mero acompanhante do relato dos eventos do historiador. No entanto, relaciona as informações a partir de dados que se harmonizam a partir de uma mesma fonte cultural. Chartier (2002) critica veementemente essa reaproximação dos dois discursos considerando a proposta um modelo lingüístico estruturalista, que se baseia em um conjunto imposto. Esta perspectiva, para Chartier, limita a opção do historiador que escolheria, “quase que conscientemente”, entre os estilos historiográficos propostos, de acordo com as suas inclinações morais ou ideológicas, sendo assim um “relativismo” de White. O crítico acredita ser uma espécie de “determinismo lingüístico” que sacrificaria a liberdade humana, no entanto White se defende ao sustentar que as estratégias argumentativas e discursivas oferecem o saber necessário para se realizar uma livre escolha entre elas.

Por outro lado, ao ressaltar a necessidade de constituição de um *corpus* documental pesado por parte do historiador que, para ele, permite o seu controle de

dados, Chartier acredita que se toda a sua atividade for comparada à produção de ficção isso não passará de perda de tempo (Chartier, 2002). A defesa do historiador se apóia no fato de que este não realiza uma pesquisa empírica e, dessa forma, tem a certeza de que sua tarefa consiste em buscar a verdade com aprovação unânime através de proposições objetivas. O historiador acredita obedecer a uma racionalidade própria que se dá no campo do trabalho científico, independentemente de seu ponto de vista, convencido de que graças a sua temporalização as afirmações históricas são superiores e a verdade é para si uma exigência. Em contrapartida, White responde que considerar a História como ficção não é desacreditá-la, mas sim considerar que ela não tem verdade própria (White, 1994, p.111). Chartier julga desarmar seu oponente ao abrir uma última discussão:

Fazer a história da história não seria compreender como, em cada configuração histórica dada, os historiadores colocam em ação técnicas de pesquisa e procedimentos críticos que justamente dão a seus discursos, de maneira desigual, essa “honestidade” e essa objetividade? (Chartier, 2002, p.116)

No entanto, sua pergunta poderia ser respondida destacando-se o fato de que historiadores não reproduzem as fontes, mas sim as utilizam como recurso, construindo a partir delas. Assim sendo, o resultado do confronto com as fontes não é sempre o mesmo, dependendo do ponto de vista do historiador que também produz, pois segundo Koselleck “o conhecimento histórico é sempre mais do que se encontra nas fontes. Uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho. Se assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já a própria história que se busca conhecer”(Koselleck 2006: 186).

Assim, fontes validam o trabalho do historiador, impedindo-o de fazer afirmações descabidas. No entanto, não revelam o que este deve dizer, já que são objetos de consulta e parâmetro da história, não a própria história, pois esta é muito mais do que ali se encontra. Como sentencia Koselleck, as fontes têm poder de veto: “Uma fonte não pode nos dizer nada daquilo que cabe a nós dizer. No entanto, ela nos impede de fazer afirmações que não poderíamos fazer” (Koselleck 2006: 188).

A História também é constituída pelo procedimento de seleção e a sua pesquisa leva a um enriquecimento do quadro de referências do historiador. Diante disso, as fontes

informam e dão peso à construção deste pelo diálogo que possibilitam e isto significa dizer que simplesmente as fontes agora são encaradas sob outra lógica e não mais associadas a verdades intrínsecas. Ou seja, as fontes são consideradas versões, já que também não se pode garantir a sua veracidade, mas sim um ponto de vista.

Evidentemente Chartier considera ofensiva essa comparação porque está influenciado pelo senso comum que opõe ficção e realidade, geralmente dando à primeira caráter negativo. Por outro lado, considerá-las assim é simplificador e pouco profundo. Segundo Iser (1985), em um texto dito ficcional existem vários tipos de realidades (social, emocional, sentimental, por exemplo) que não se esgotam em si mesmas e não devem ser tratadas como ficção por estarem inseridas nestes tipos de texto. Sendo assim, para ele, a oposição entre ficção e realidade deve ser substituída por uma relação tríplice, na qual o fingir se relaciona com a realidade através de um imaginário. Durante o processo de leitura o leitor se depara com uma experiência alheia que desperta em si faculdades imaginativas, mas que não são propriedades nem do texto e nem do leitor, pois ocorrem no entre-lugar do processo de leitura, isto é, produzem um efeito. Sendo assim, o sentido da obra é substituído pelo efeito, dando ênfase a estratégias textuais que orientam o leitor, o que é diferente de uma intenção autoral. Em contrapartida, as teorias literárias antes da década de 60 estavam vinculadas a práticas hermenêuticas voltadas para o resgate do sentido de obras e autores particulares. Segundo Candido, realizava-se um estudo da obra e seu condicionamento social. Em suas palavras, “de fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam dela exprimir ou não certo aspecto de realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial”(Candido 1965: 4).

Já Ricoeur (1996) propunha o resgate do sentido de obras particulares e via a leitura como interpretação do mundo-do-texto, que reativa o dizer do texto. Assim, defende a hermenêutica do texto em que a interpretação visa *compreender* o que está escrito, perseguindo uma reprodução das experiências ali vividas. Para ele, na fala viva o sentido pode ser mostrado através de referências reais, com os locutores presentes, mas quando o texto ocupa o lugar da fala, o diálogo é interceptado pelo texto e a leitura toma para si o papel de efetuar a referência. Para ele, ficção se exerce nos limites de uma atividade mimética, na qual o texto aparece como imitação do mundo *real*, ou seja, uma

transusão poética da realidade e o sujeito aparece como aquele que compreende o mundo do texto, nesse caso, o significado da obra. Ou seja, para a literatura, significa entender o que o autor quis dizer e para história, a procura da verdade. Entretanto, com a inclusão de novas teorias após esse decênio, a identidade do estatuto literário não mais se confunde com propriedades textuais. A proposta de Iser, enquanto teoria geral da leitura, pode ser transportada da literatura para a história se compararmos ao trabalho do historiador com as fontes, que é um leitor inserido em um tipo de texto, replicando assim mais uma vez as propostas de Chartier.

Outra síntese intrigante acerca da discussão das ficções foi elaborada por Frye e possibilitou um novo debate mediado por White. Frye acredita que ficções foram deslocadas para dentro dos textos para servir de sentido deles, em suas palavras: “toda obra de literatura tem ao mesmo tempo um aspecto ficcional e um aspecto temático” (Frye, apud White 1994: 100). Sendo assim, as ficções ganham sentido em seu tema. Para Frye, a literatura deixa de ser literatura e vira comunicação direta quando saímos da ficção e nos debruçamos no tema. O problema é que para essa perspectiva qualquer texto dito literário parece poder se tornar um texto histórico, por exemplo, se for descaracterizado o *falso* ali presente e montado um quadro de referência com o nosso mundo. No entanto, a ficcionalidade não deveria ser vista como propriedade exclusiva de textos literários, mas sim como categorias envolvidas no fazer literário, e que extrapolam os seus limites. É importante perceber que as ficções não são uma sombra da realidade e nem um discurso rival a esta.

Se pararmos para analisar as maneiras de ver o mundo aqui problematizadas, podemos perceber que a ciência é uma constante busca da verdade tentando validar suas hipóteses e, sendo assim, está em permanente mudança, de forma que aquilo que uma vez foi majoritariamente aceito como verdade pode deixar de ser. Segundo Schmidt, “ela é tão somente uma entre múltiplas formas do pensamento humano e não necessariamente a melhor” (Schmidt, apud Olinto 1993: 33). A ciência estuda o modo aparente do real, a forma como ele aparece. Ou seja, busca entender o lado que se apresenta e não busca a face oculta. Entretanto, se a idéia de realidade passar a ser encarada como um campo mais amplo de relações, então parâmetros como verdade absoluta e conhecimento objetivo não podem legitimar a atividade científica. A narrativa histórica, por sua vez,

permite descrever estruturas e processos do passado não mais passível de controle, mas mesmo assim, é provisória porque parte do ponto de vista de um único historiador a partir de uma coletânea de fatos e não deixa de ser feita do que pensamos dela, não se afastando de ser uma representação. No entanto, a história em si não é uma ciência, mas sim os métodos de construção historiográfica.

Já a literatura, além de ampliar nossas perspectivas, nos permite viver de um modo que talvez não fosse possível, o que faz com ela seja conhecida como um conjunto de não-verdades e facilmente associada à ficção. Ora, se a literatura é conhecida como um conjunto de não-verdades, se torna ela uma ficção. Dentro desse pensamento, se a literatura é ficção porque a ciência e história não o são? Nesse sentido, se tornariam ficções porque não deixam de ser ideais produzidos, mesmo que socialmente aceitos. Ainda assim, por que as ficções científicas e históricas são socialmente aceitas e as literárias não? White chama atenção mais uma vez para o papel da cultura enquanto campo mediador de estruturas compartilhadas:

a narrativa histórica serve de mediadora entre, de um lado, os acontecimentos nela relatados, e de outro, a estrutura pré-genérica, convencionalmente usada em nossa cultura para dotar de sentido os acontecimentos e situações não-familiares (White 1994: 105).

O mais interessante é que o discurso da literatura se admite como ficcional, quer ser lido como tal, já a ciência e a história não se admitem. Questionar a própria realidade e colocar em suspensão todas as próprias crenças, admitindo-se em terreno inseguro por si só já parece irreal. A cultura é a responsável por estabelecer critérios de verdade de forma a organizar a sociedade, criando padrões universais, mas não deixando de representar a diferença como identidade. O fenômeno cultural humano em um sentido mais amplo está orientado por um poderoso critério de afirmação e submetido a discursos sincronizados em sentido de representação, que criam relações entre eles. No entanto, embora o ser humano naturalmente possua uma tendência a racionalizar e validar suas hipóteses, é capaz de elaborar conceitos e analisar, além de pensar e construir outras formas de viver e de experimentar. A ciência não se admite como ficção porque acredita ser impessoal e englobar todas as perspectivas possíveis. Julga que seu compromisso com

a verdade a faz mais diretamente ligada ao modo de ser das coisas do mundo. Com efeito, o discurso científico normalmente se apresenta como aquele que mais de perto toma para si a qualidade de conjurar os enigmas da realidade, o que possibilitou que facilmente se tornasse o atual discurso controlador do indivíduo.

A história, por sua vez, não se admite como ficção porque está baseada em registros que validam a sua atividade. Embora existam estudiosos como White que tentam defender sua ficcionalidade, ainda será uma querela duradoura com críticas calorosas, pois o juízo de que documentos imprimem caráter de verdade já está amplamente irradiado. No entanto, não é possível comprovar que a realidade do discurso histórico é fiel e não uma construção desde suas fontes. Vale ressaltar que tomar a operação histórica como ficção não é tampouco considerá-la como vã ou inútil e nem o mesmo que dizer que história é meio ciência e meio arte, isto seria demasiado simplificador e pouco reflexivo. A história como re-construção do passado se mostra como o discurso validador do ser humano, mas sem cair no pragmatismo exemplar da relação sujeito-objeto, assim, não deveria ser identificada a uma funcionalidade devido à moderna necessidade de relacionar as coisas com a sua utilidade. Portanto, história e ciência se tornam ficções também por tentar *fingir* não serem.

Em contrapartida, o discurso literário segue suas próprias leis, conseguindo reduzir um fenômeno a uma forma alusória e ilusória de modo que o leitor possa “ver” algo que talvez nem o escritor tenha imaginado. Sendo assim, a literatura se apresenta como o discurso experimental do indivíduo porque nela ele se experimenta e se permite viver como outro, mas sem pretender ser um reflexo da sociedade, e sim uma espécie de processo imaginativo que capta a sua “alma”, se admitindo como ficção justamente porque não se preocupa em ser verdade. É importante ter em mente que a literatura não é sobre a realidade porque ela não está acima desta. Pensar que ela aborda a realidade quando esta discursa sobre assuntos que elegemos como realidade é um problema. A literatura não fala sobre, ela é. A realidade é algo que o ser humano não controla, mas é de sua vontade controlar. Na verdade, a realidade se transforma em real para cada um.

Referências:

- BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura; in JOBIM, José Luís (org). *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.65-119.
- CHARTIER, Roger. Figuras retóricas e representações históricas. In: *À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes*. Rio Grande do Sul. Editora da Universidade, 2002, p.101-116.
- FLUSSER, Villém. *Da ficção.. O Diário de Ribeirão Preto*. São Paulo, 26.08.1966.
- GADAMER, H.G. *Verdade e método II – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. Petrópolis. Vozes, 1997, p.273-558.
- HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005,p.46-65
- HARTOG, François A arte da narrativa histórica In: *Passados Recompuestos*, Editora UFRJ/FGV, 1998.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que há de fictício no texto ficcional.. In: COSTA LIMA, Luiz (org.). *Teoria da Literatura em suas fontes*. V.II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- KOSELLECK, Reinhard. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.
- MOYA, Morales Antonio. *Paul Ricoeur y la narración histórica*, Historia a debate, vol. III, La coruña, 1995.
- OLINTO, Heidrun Krieger. *Letras na Página/ Palavras no mundo. Novos acentos sobre estudos de Literatura*. Palavra, n. 1, 1993, p. 7-40.
- RICOEUR, Paul. *Do tempo a ação: Ensaio de Hermenêutica II*. Portugal, Porto, Coleção Diagonal, 1996.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994. Tomo I;
- SCHMIDT, Sigfried. *Foundations for the empirical Study of Literature: the components of a basic theory*. Authorized translation from the German and fully revised edition by Robert de Beaugrande. Hamburg: Buske, 1982.
- WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. In: *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo. Edusp, 1994, p.98-116.