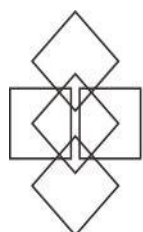


ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS

2012

Nº 38



ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

Estudos Anglo-Americanos

Nº 38 – 2012

Diretoria da ABRAPUI (2010-2012)

Presidente: Mailce Borges Mota

Vice-Presidente: Anelise Reich Corseuil

Secretária: Magali Sperling

Tesoureiro: Celso Henrique Soufen Tumolo

Estudos Anglo-Americanos

Editora-chefe

Mailce Borges Mota

Editores-executivos

Anelise Reich Corseuil

Magali Sperling

Celso Henrique Soufen Tumolo

Conselho Consultivo

Ângela B. Kleiman

Ana Lucia A. Gazolla

Anna M. G. Carmagnani

Cristina M. T. Stevens

Francis H. Aubert

José Roberto O'Shea

Kanavillil Rajagopalan

Laura P. Z. Izarra

Luiz Paulo da Moita Lopes

Maria Helena V. Abrahão

Marilda do Couto Cavalcante

Munira H. Mutran

Nelson Mitrano Neto

Peônia Viana Guedes

Sandra G. T. Vasconcelos

Sandra R. G. de Almeida

Sigrid Renaux

Sonia Zyngier

Stela M. O. Tagnin

Vera Lúcia Menezes de O. Paiva

Vilson J. Leffa

Apoio logístico

Fernanda Becker

Planejamento gráfico e diagramação

William Weber Wanderlind

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

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

(Catalogação na fonte pela DECTI da Biblioteca da UFSC)

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

Semestral
Resumo em português e inglês
ISSN 0102-4909

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

APRESENTAÇÃO	5 - 7
COGNIÇÃO CORPORIFICADA E ENSINO MULTISENSORIAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE <i>Janaina Weissheimer</i> <i>Lídia Moreira Fernandes</i> <i>Alaíne da Silva</i>	8 - 23
A COLABORAÇÃO COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO <i>Marília dos Santos Lima</i> <i>Vanessa Logue Dias</i> <i>Gislaine Müller</i>	24 - 45
VARIABILITY IN BRAZILIAN LEARNERS' ENGLISH PRONUNCIATION AND ITS EFFECT ON INTELLIGIBILITY <i>Neide Cesar Cruz</i>	46 - 69
EDGAR ALLAN POE NO FACEBOOK: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS <i>Adalgisa Félix dos Santos</i> <i>Solimar Patriota Silva</i>	70 - 95
VERMEER IN THE AGE OF THE DIGITAL REPRODUCTION AND VIRTUAL COMMUNICATION <i>Miriam de Paiva Vieira</i>	96 - 113
LITERATURE, NATURE, CITIZENSHIP, AND GLOBAL FLOWS: OF TRANSNATIONAL AND TRANSCULTURAL CROSSROADS <i>Roland Walter</i>	114 - 138
ALICE'S JUMP IN INTERSEMIOTIC AND INTERTEXTUAL TRANSPOSITION: FROM JOHN TENNIEL'S ILLUSTRATIONS TO MARGARET ATWOOD'S RE-READING <i>Sigrid Renaux</i>	139 - 162
DIRETRIZES PARA AUTORES	163 - 164

APRESENTAÇÃO

O volume 38 da *Revista Estudos Anglo-Americanos* traz um total de sete artigos, sendo três na área de Literaturas de Língua Inglesa e quatro na área de Língua Inglesa. O presente volume, como todos os outros, conta com a colaboração de pesquisadores de diferentes regiões do país e reflete a diversidade de temas explorados nas áreas.

No artigo que abre a seção sobre os estudos na área de Língua Inglesa, intitulado *Cognição corporificada e ensino multisensorial na aprendizagem de língua inglesa em um contexto bilíngue*, Janaina Weissheimer, Lídia Moreira Fernandes e Alaíne da Silva apresentam, a partir das teorias da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva e da Psicologia Cognitiva, uma análise do desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos pelos aprendizes a partir de mecanismos corporificados e sensoriais que professores usam para facilitar a internalização de conceitos linguísticos.

No artigo seguinte, *A colaboração como mediadora da aprendizagem de inglês em contexto universitário*, Marília dos Santos Lima, Vanessa Logue Dias e Gislaine Müller apresentam uma investigação, baseada em princípios socioculturais, sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa com aplicação de tarefas pedagógicas que propiciam a colaboração, apoio mútuo e reflexão da participação, cujos resultados demonstram o efeito da colaboração, da testagem de hipóteses e da reflexão metalinguística.

No artigo intitulado *Variability in Brazilian learners' English pronunciation and its effect on intelligibility*, Neide Cesar Cruz concentra-se na variabilidade linguística do brasileiro, investigando aspectos da pronúncia do inglês que caracterizam o protótipo do sotaque brasileiro. A autora demonstra que este protótipo apresenta mais variações do

que é previsto e que os aspectos não previstos podem afetar a inteligibilidade do aprendiz brasileiro.

Adalgisa Félix dos Santos e Solimar Patriota Silva, no artigo *Edgar Allan Poe no facebook: o ensino de língua inglesa e as novas tecnologias*, investigam a possibilidade de utilização do *facebook* como ambiente virtual de aprendizagem para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, com o texto literário instigando a discussão e auxiliando a ampliação da compreensão leitora dos alunos.

Abrindo a seção sobre estudos de Literaturas de Língua Inglesa, Miriam de Paiva Vieira, no artigo *Vermeer in the age of the digital reproduction and virtual communication*, busca explorar a influência das obras de Vermeer na produção de arte e mídia contemporânea, considerando o estudo de reciclagem dentro de uma teoria geral de repetição, como também a intermedialidade.

No artigo *Literature, nature, citizenship, and global flows: of transnational and transcultural crossroads*, Roland Walter discute a relação entre literatura, natureza e cidadania na cultura digital, mencionando a tensão entre a homogeneização e heterogeneização cultural em conexão com a tensão entre o pertencimento a um lugar nacional e a mobilidade num espaço transnacional. O autor traz conceitos como o inconsciente político, o inconsciente cultural e o inconsciente ecológico para sua discussão.

Sigrid Renaux, no artigo intitulado *Alice's jump in intersemiotic and intertextual transposition: from John Tenniel's illustrations to Margaret Atwood's re-reading*, busca mostrar a grande possibilidade de politextualidade de textos-fonte. A autora faz uma leitura intersemiótica do salto da personagem Alice, no momento em que passa do mundo da realidade para dentro do mundo do espelho, da forma presente no texto-fonte de Carroll e na ilustração de John Tenniel, e analisa a releitura que Margaret Atwood

faz do mesmo episódio, que interpreta a travessia de Alice como o momento em que ocorre o ato da escrita.

Esperamos que este volume contribua para reflexões nas áreas de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa.

Os Editores

COGNIÇÃO CORPORIFICADA E ENSINO MULTISENSORIAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE

JANAINA WEISSHEIMER

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LÍDIA MOREIRA FERNANDES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ALAÍNE DA SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo oferece uma reflexão sobre a cognição corporificada, o ensino multisensorial e a aprendizagem bilíngue, baseado em um estudo de observação de aulas sobre a aprendizagem de inglês como segunda língua em uma escola bilíngue em Natal, RN. O objetivo do estudo é analisar o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos pelos aprendizes a partir de mecanismos corporificados e sensoriais empregados pelos professores para facilitar a internalização de conceitos linguísticos. As discussões se embasam em teorias da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva e da Psicologia Cognitiva. As perguntas norteadoras do estudo são: Como as crianças internalizam os conceitos através de estímulos corporificados e sensoriais? Como crianças de um programa bilíngue desenvolvem suas habilidades linguísticas a partir de estímulos corporificados e sensoriais? De que forma o professor estimula seus alunos para a aquisição da segunda língua? Este estudo não se propõe a oferecer respostas definitivas para tais perguntas, mas a estimular a reflexão e oferecer oportunidades para futuros questionamentos e instigar o interesse pela pesquisa e prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: *Mente Corporificada; Ensino Multisensorial; Aprendizagem Bilíngue; Inglês como Segunda Língua.*

ABSTRACT: This article offers a reflection on embodied cognition, multisensory teaching and bilingualism, based on a class observation study in an English as a second language bilingual school in Natal, RN. The objective of the study is to analyze students' second language development through embodied and sensorial mechanisms employed by the teachers. The discussions are based on theories in Psycholinguistics, Cognitive Linguistics and Cognitive Psychology. The research questions which guided this study are: How do children internalize concepts as a result of embodied stimuli? As part of a bilingual program, how do children develop their second language skills through embodied and sensory stimuli? How do teachers in a bilingual program encourage children to develop their second language skills? This paper does not aim at providing permanent answers for such questions, but to stimulate reflection and provide opportunities for future challenges and growing interest in research and pedagogical practice.

KEYWORDS: Embodied mind; Multisensory Language Teaching; Bilingualism; English as a Second Language.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada por meio de observações de práticas pedagógicas sobre a relação entre a cognição corporificada, ensino multisensorial e aprendizagem bilíngue. Este trabalho busca observar o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos a partir da facilitação dos gestos para internalizar conceitos. Em relação ao referencial teórico que dá suporte às discussões, este tem origem, especialmente nas ciências humanas, sociais e cognitivas. Concernente à estreita relação com o aspecto anterior, o foco das discussões está nas áreas da Psicolinguística, Linguística Cognitiva e Psicologia Cognitiva. Este trabalho tem o objetivo de investigar a aquisição de inglês como segunda língua (doravante L2) por crianças em um programa bilíngue utilizando um método

baseado em estímulos corporais e sensoriais para o desenvolvimento da linguagem oral, visual e auditiva, respeitando as fases de aprendizagem das crianças na educação infantil. Além disso, pretende-se compreender como as crianças desenvolvem a aprendizagem de uma L2 por meio de estímulos para internalizar conceitos através da cognição corporificada e insumo multisensorial.

A motivação para este trabalho surgiu de frequentes observações, questionamentos e por já estarmos vivenciando uma experiência em sala de aula com crianças, o que nos possibilitou observar a forma com que elas podem internalizar os conceitos a partir da facilitação dos gestos. Entre as perguntas de pesquisa que este estudo pretende abordar estão: Como as crianças internalizam os conceitos em L2 através de estímulos corporais e sensoriais? Como crianças de um programa bilíngue desenvolvem suas habilidades linguísticas na L2 a partir de estímulos corporais e sensoriais? De que forma o professor estimula seus alunos para a aquisição da L2?

É importante ressaltar que este artigo não pretende responder definitivamente a estes questionamentos, mas oferecer oportunidades para futuras reflexões, novas perguntas e para instigar o interesse pela prática pedagógica e pela pesquisa.

As concepções que consideram a corporalidade em suas investigações (LAKOFF; JOHNSON, 1999, entre outros) defendem que as particularidades do organismo, produzindo, aprendendo e compreendendo a linguagem podem ter um efeito sobre o caráter da linguagem. De acordo com Lakoff e Johnson (1999), a hipótese de uma mente corporificada abalou consideravelmente a distinção entre percepção e conceptualização. Na concepção dos autores, em uma mente corporificada, os mesmo sistemas neurais, engajados na percepção ou no movimento corporal, desempenham um papel central na concepção, ou seja, as mesmas estruturas neurais responsáveis pela percepção, pelo movimento e pela manipulação de objetos são também responsáveis pela conceptualização e pelo raciocínio.

Ao investigar a cognição corporificada no ensino e aprendizagem de crianças bilíngues, questionamos se ao internalizar os gestos a criança se apropria com mais facilidade do conteúdo e desenvolve a aprendizagem de L2 de maneira mais eficaz. Incluir gestos no ensino facilitaria o aprendizado? Uma possibilidade é que os gestos apontam para os objetos num contexto imediato e, portanto, isso ajudaria a fundamentar as palavras que os alunos ouvem no mundo que eles vêem.

2. A cognição corporificada e o ensino bilíngue

Considerando a importância do bilinguismo para a área de ensino de línguas, o presente artigo analisa a forma com que as crianças desenvolvem a linguagem por meio de estímulos sensoriais e corporais para internalizar conceitos. De acordo com Bergen e Feldman (2008), exposto à língua num determinado contexto, o indivíduo a apreende (e aprende) recorrendo ao emparelhamento de “pedaços” da língua com experiências perceptuais, motoras, sociais e afetivas reais. Em casos posteriores de uso da língua, quando os estímulos motores perceptivos, sociais, afetivos originais não estão presentes no contexto, as experiências são recriadas e revividas através da ativação de estruturas neurais. Nesse sentido, o significado é “corporificado” uma vez que depende de o indivíduo ter vivenciado experiências em seu corpo no mundo real, onde são recriadas experiências em resposta aos insumos linguísticos. Desta forma, essas experiências são revividas para produzir o *output*.

Referente ao aspecto biológico, teorias neurocientíficas oferecem explicações sobre a aprendizagem e o cérebro bilíngue. As pesquisas nesta área demonstram, por exemplo, que há diferenças entre cérebros de bilíngues e monolíngues (KIM ET AL., 1997; PERANI E ABUTALEBI, 2005). Para Mechelli e colaboradores (2004), a estrutura do cérebro humano é alterada pela experiência de adquirir uma L2. Estes pesquisadores afirmam que os indivíduos

bilíngues apresentam maior densidade de massa cinzenta no lobo parietal inferior do hemisfério esquerdo e que a reorganização estrutural desta região está relacionada à proficiência e à idade de aquisição da segunda língua. Esses resultados apontam para a relevância da idade do indivíduo quando inicia sua exposição a outra língua.

Os conceitos de períodos críticos de aprendizagem e a plasticidade cerebral podem ser importantes aliados à justificativa por uma exposição a uma segunda língua desde uma tenra idade. Períodos críticos são momentos nos quais o indivíduo está mais suscetível a influências externas. Segundo Lopes e Maia (2000: 129), “o conceito de período crítico assume, portanto, que as mudanças associadas ao crescimento, maturação e desenvolvimento ocorrem com maior rapidez e que o processo organizacional pode mais facilmente ser modificado durante esses períodos”. Esses períodos coincidem com um momento no desenvolvimento infantil em que o cérebro é mais facilmente estruturado e modificado, fenômeno chamado de plasticidade cerebral, no qual uma imensa quantidade de interconexões se forma e modifica estruturalmente o cérebro a partir das experiências vivenciadas.

Vários estudos em neurociências já parecem demonstrar com segurança que a idade de exposição a uma segunda língua provoca diferentes padrões de organização neural (GREEN; CRINION; PRICE, 2007). Independentemente da discussão sobre a existência ou não de períodos críticos, diferentes organizações cerebrais e neurociência, o que se tem observado é a existência de evidências de que crianças menores, em geral, são mais capazes de perceber e se apropriar dos diferenciais sintáticos e fonológicos de duas línguas do que adultos. Isso implica uma maior facilidade das crianças em diferenciar sons e outros aspectos linguísticos. Assim, esses conhecimentos logo se transferem e se complementam mutuamente, culminando na ampliação das competências verbais da criança, o que constitui ganho cognitivo.

Outro aspecto importante é que a linguagem tem uma grande importância na organização da conduta da criança e no seu desenvolvimento. Primeiro a sua influência é feita

de fora para dentro; depois, passa a se projetar de dentro para fora. No início, o controle da conduta é feito pelos pais ou professores, por exemplo, através da linguagem; mais tarde, pela própria criança. A conduta da criança, inicialmente controlada pelos adultos sob a forma de incitações e recomendações verbais, progressivamente passa a ser controlada por ela própria, através da linguagem interiorizada (OMBREDANE, 1951). Para Piaget (1995), a criança constrói seu conhecimento por meio de uma experimentação ativa, ou seja, ela vivencia a experiência por meio dos objetos sem formar conceitos, pois estes só aparecerão mais tarde. Através da experiência física, a criança conhece os objetos, ela age sobre eles e os manipula, descobre as propriedades materiais que podem ser observadas através da visualização e do manuseio de tais objetos. Com certo nível de abstração, a criança descobre as propriedades físicas de um objeto, entretanto, para solidificar esse conceito, precisa-se de uma estrutura organizada da inteligência. Logo, para que ocorra o aprendizado, ainda segundo Piaget (1995), é necessária a “assimilação”, ou seja, a incorporação desse objeto às estruturas inteligentes da criança.

Por fim, em consonância com Mitchell e Myles (1998), enfatizamos a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de L2 para que se compreenda também questões ligadas à natureza da linguagem, à aprendizagem humana e mesmo à comunicação. Tal conhecimento é útil, pois se pudermos explicar a relação entre a comunicação e o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2.

3. Metodologia

3.1 Tipo de pesquisa

A metodologia utilizada na presente pesquisa é do tipo qualitativo, de cunho descritivo, realizada através de observações de aulas e registros diários. Sendo assim, este estudo explicita conclusões restritas ao contexto e às situações em que os dados foram coletados (NUNAN, 1997).

3.2 Contexto de pesquisa

3.2.1 A escola

O estudo reportado neste artigo foi realizado em uma instituição privada na cidade de Natal/RN, desenvolvido no nível do 1º ano do ensino fundamental I. O método de ensino em estudo foi instituído há três anos na escola e as aulas são ministradas cinco vezes por semana, no final do horário com duração de uma hora.

3.2.2 Participantes

Os sujeitos pesquisados foram uma professora e dez alunos na faixa etária de seis anos. A professora possui experiência de três anos com o ensino bilíngue, é graduada em pedagogia, e atua na educação infantil e ensino fundamental I.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados se deu através de observações e registros diários das aulas do programa bilíngue na escola investigada. As observações ocorreram no período de junho a novembro do ano letivo de 2011.

3.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A pesquisa iniciou com observações diárias em uma sala de aula, no nível do ensino fundamental I (1º ano). A seguir, apresentamos um relato da rotina das aulas observadas.

A aula inicia com um lanche, no qual é explorado todo vocabulário em inglês. Em seguida são trabalhadas as músicas para cada momento da aula. O material de uso para este nível dentro da metodologia aplicada é composto por elementos concretos que variam de cartões de imagens, livros de literatura, pôsteres e um livro de atividades extras relacionadas aos conteúdos explorados, o qual é utilizado para sistematizar a aprendizagem e desenvolver a criatividade das crianças. Geralmente na sexta-feira é feita uma revisão por meio de jogos, teatros, brincadeiras, vídeos, histórias de forma a contemplar os conteúdos e fixar o vocabulário estudado durante a semana. Como nesta faixa etária as crianças estão no processo de alfabetização na língua materna, não é explorada a parte escrita, porém todo o conteúdo é sistematizado em forma de registros por meios de artes, desenhos, recortes e colagem. As avaliações são contínuas e a cada trimestre é feito um relatório especificando o processo de construção do conhecimento.

As aulas do programa bilíngue são diárias, ministradas apenas em inglês e planejadas de modo a contemplar integralmente o currículo oficial da língua materna, através de uma variedade de situações significativas, autênticas e integradas aos projetos da escola.

O programa bilíngue proposto pela escola objeto deste estudo visa à educação de crianças na língua inglesa, de modo que assimilem o novo idioma com naturalidade e em um ambiente favorável à imersão.

Desse modo, a proposta das aulas do programa bilíngue é oferecer uma metodologia contextualizada, lúdica, e que trabalha, dentro de diversas temáticas, as quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir (compreensão oral), registros e leitura. Tal prática é desenvolvida

sempre respeitando a individualidade, o ritmo e a faixa etária de cada criança, potencializando seus conhecimentos e despertando o gosto pela aprendizagem em ambos os idiomas.

Após as observações, foram analisados os diferentes dados obtidos e, a partir deles, duas categorias principais de análise foram propostas - uma relacionada à *cognição corporificada* e outra relacionada à *ludicidade e movimento* - a serem discutidas a seguir.

4. Discussão dos dados

Através da interação, observando comportamentos numa situação comunicativa entre professor e aluno, observou-se que os gestos expressam informações que constituem um sistema integrado com a fala. Segundo McNeill, 1992, essa prática serve como uma representação visual do pensamento incorporado durante o processo comunicativo. Baseadas nisso, passaremos à discussão dos dados, fornecendo exemplos que ilustram as duas categorias principais, geradas a partir da análise: (a) *cognição corporificada* e (b) *ludicidade e movimento*.

4.1 Cognição corporificada

Em relação às aulas observadas, observamos uma grande preocupação da professora em relacionar conceitos, gestos corporais e objetos quando explorou o tema “verbos de ação” como, por exemplo: dormir, acordar, correr, pular, dançar. Primeiramente, ela iniciou a aula com a rotina cantando músicas, como um *warm up*. A fim de manter a atenção das crianças, a professora apresentou cartões de imagens relacionados aos verbos de ações, abordou o assunto por meio de questionamentos e gestos. Fazendo uso dos cartões de imagens e fantoches, os alunos interagiram oralmente de forma espontânea, e ao comando da professora

em inglês, as crianças faziam os gestos e ações dos verbos. Porém, em um determinado momento, uma aluna, que estava dispersa, perguntou à professora o que era “*run*”; imediatamente, a professora representou a ação de forma que a aluna compreendesse sem que necessitasse de traduções. Ao final, eles fizeram uma atividade de registro.

Em outro momento, a professora ensinou uma música em inglês fazendo somente os gestos sem utilizar material concreto. As crianças foram capazes de recolher informações a partir dos gestos que viram e reproduziram. Isso mostra que as crianças não só prestam atenção à informação veiculada nos gestos, mas aprendem através deles. De acordo com Bergen e Feldman (2008), o indivíduo aprende e reaprende revivendo suas experiências e suas vivências.

Em uma aula de revisão dos conteúdos abordados durante a semana, os alunos foram levados para a quadra da escola e todos sentaram no chão em círculos, aguardando atentos ao conteúdo que seria apresentado. A professora iniciou a aula utilizando uma caixa com vários tipos de animais. Neste momento foi feito um jogo como forma de revisão, no qual os alunos, com os olhos vendados, teriam que descobrir através do tato se os animais que estavam tocando eram “*hard or soft*”, bem como dizer o nome de cada animal que estavam segurando. A maioria dos alunos conseguiu identificar o nome do animal, porém, somente alguns conseguiram diferenciar se os objetos eram duros ou macios. Em seguida, a professora introduziu outro jogo, “Mime game”, no qual um aluno era convidado a imitar um animal usando a linguagem corporal, enquanto os outros teriam que dizer o nome daquele animal que estava sendo representado.

Com a utilização destes recursos corporais e sensoriais, observamos que as crianças demonstraram facilidade para assimilar o conteúdo, sem que a professora necessitasse fazer traduções na língua materna. Os alunos se mostraram engajados e participativos com essa

forma de aprendizagem, por meios de jogos e brincadeiras, os quais acreditamos terem facilitado a compreensão dos itens linguísticos estudados.

Como argumentam Perry, Church e Goldin-Meadow (1988), o uso do corpo na formação de conceitos pelos alunos através de gestos reforça a informação expressa no canal verbal. Os gestos não são, desta forma, apenas comunicativos, mas também servem a uma função cognitiva contribuindo para apoiar o processo de raciocínio. Ainda, os gestos ajudam os alunos a articularem seus pensamentos com mais clareza. Como os gestos trabalham em conjunto com a fala, eles podem fornecer as bases conceituais para novas ideias, concretas e abstratas, de uma maneira visual.

Diante das observações, os resultados sugerem que as crianças parecem desenvolver com mais facilidade a aprendizagem quando ensinadas a partir da representação dos gestos e estímulos multissensoriais.

4.2 Ludicidade e movimento

Por meio das atividades lúdicas os alunos interagem e desenvolvem a aprendizagem, absorvendo o conteúdo com mais naturalidade e tornando-se sujeito de suas produções. Kishimoto (2005, p. 29) afirma que

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois nessa idade, é necessário enganá-lo com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro.

Em uma aula cujo tema foi os cinco sentidos, observou-se que o conteúdo foi explorado através de materiais concretos: cartões de bingo, frutas, cores e nomes de diversos objetos. Primeiramente, a professora introduziu o assunto por meio de questionamentos orais, mostrando os cartões de imagens e pedindo para que os alunos reproduzissem sua fala. Depois apresentou várias frutas de plástico dentro de uma sacola, e todas as crianças, uma de cada vez, seguraram um objeto, a fim de conhecer e sentir o que estava sendo tocado. Em seguida, foi feito um jogo em que cada aluno com os olhos vendados teria que descobrir o que estava em sua mão. Alguns alunos se recusaram a vender os olhos, por não se sentirem confortáveis para fazer esta prática. Após esta atividade, a professora fez uma degustação com vários tipos de frutas, (banana, maçã, uva verde, melancia e mamão). As crianças diferenciaram sabores doces e azedos. Alguns alunos não quiseram provar todas as frutas. No final da aula, a professora fez um bingo sobre as frutas e todos participaram.

Como vimos na seção teórica deste artigo, segundo Piaget (1995), a criança constrói seu conhecimento por meio de experimentação ativa, ou seja, ela interage com os objetos para formar conceitos. Os alunos expostos à interação com frutas descrita acima expressaram-se oralmente em seguida, respondendo aos questionamentos da professora, como por exemplo: “*what is this*”? A maioria dos alunos respondeu usando uma estrutura completa na língua inglesa, outros apenas disseram a cor e o nome do objeto apresentado, como por exemplo: “*Teacher, It’s a yellow banana*”, “*It’s a red apple*”, “*It delicious*”, “*The grapes are sour*”, “*It’s a yellow papaya*”, “*I like to eat banana*”, “*Green grapes*”, etc.

Em outra ocasião, foi observada uma aula com o tema: “Produtos derivados do leite”. Após as músicas da rotina que fazem parte da metodologia de ensino, a professora iniciou a aula utilizando materiais concretos para introduzir este novo assunto, o que atraiu imediatamente a curiosidade e atenção das crianças por ser este um momento em, que eles têm a oportunidade de descobrir as novidades que serão apresentadas. Em seguida a

professora fez questionamentos sobre os produtos derivados do leite, buscando dos alunos um conhecimento prévio sobre o assunto. Como, por exemplo: “De onde vem o leite? Quais são os produtos derivados do leite? As crianças foram interagindo e se mostraram surpresas ao saber que o leite é derivado de um animal. Alguns alunos responderam que o leite vinha do supermercado na caixinha. Outros já tinham presenciado a ordenha de leite em uma fazenda.

A professora explorou toda a aula por meio de materiais concretos, cartões de imagens e pôster com figuras dos produtos derivados do leite. Após ter sido explorado todo o vocabulário e oralidade na língua inglesa, eles fizeram um pôster com recortes e colagem utilizando panfletos de supermercado. Em todas as aulas, enquanto realizam as atividades os alunos ouviam músicas relacionadas ao tema da aula. Exemplos como este vão ao encontro da proposta de Asher (1969), segundo a qual, as atividades lúdicas oportunizam momentos de expressão, criação, troca de informações e facilitam a construção do conhecimento.

De acordo com as nossas observações o método aplicado nas aulas foi o Total Physical Response (ASHER, 1965), que é um método de aprendizagem baseado na coordenação da fala e ação, como resposta ao estímulo verbal e linguagem corporal. Este método parece refletir o modo com que as crianças desenvolvem a comunicação gestual, utilizando o corpo na formação de conceitos com a função de internalizá-los. O movimento físico está integrado aos estímulos visuais e a fala, ou seja, a criança está sendo exposta inconscientemente a abordagem do método. O professor possui um papel importante nesse contexto, pois trata-se de ser o mediador e impulsionador à medida que ajuda a facilitar o desenvolvimento da criança.

Baseadas nos dados obtidos através das observações de aula neste estudo, somos levadas a encorajar professores a utilizarem a linguagem do corpo como gestos de mãos, braços, e expressão facial, juntamente com a fala e objetos concretos, em um esforço para

levar os conhecimentos aos alunos e fazer com que haja uma compreensão maior destes conhecimentos.

5. Considerações finais

O trabalho em questão buscou analisar a relação entre cognição corporificada, aprendizagem multissensorial e desenvolvimento da aprendizagem de inglês como segunda língua por alunos de uma escola bilíngue. Foi possível identificar, através de observações e registros, a forma com que as crianças assimilam e internalizam conceitos na L2, a partir da facilitação da linguagem não verbal, respondendo aos estímulos feitos pelos professores.

Por isso, consideramos importante inserir formas de comunicação não verbal no ensino e aprendizagem da L2, pois os gestos parecem facilitar o aprendizado. À medida que a criança se apropria do conhecimento, ela parece desenvolver a linguagem oral de modo mais consistente. Uma possibilidade de explicação para isto é que os gestos apontam para os objetos num contexto imediato e, portanto, ajudam a fundamentar as palavras que os alunos ouvem no mundo que eles vêem. Visto que a expressão corporal faz parte da linguagem seja ela falada ou sinalizada, foi possível perceber, mesmo que de forma preliminar, que no início do processo de construção de conhecimentos essa prática tem um papel considerável para que os conceitos sejam internalizados.

Sendo assim, a partir de nossas análises e reflexões, concluímos que a linguagem corporificada e os estímulos multissensoriais têm grande importância na organização e desenvolvimento dos conceitos em L2 pelas crianças. Por isso, é importante que o professor utilize estas formas de insumo, oferecendo ao aluno oportunidades de internalizar conceitos não somente ao ouvi-lo, como também ao reproduzir os gestos ao expressar-se de forma espontânea, construindo assim, mais eficientemente o conhecimento acerca da sua L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHER, J. The strategy of total physical response: an application to learning Russian. **International Review of Applied Linguistics**, [s.l.], v. 3, n. 4, p.291-300, 1965.

ASHER, J. The optimal age to learn a foreign language: an application to learning Russian. **Modern Language Journal**, [s.l.], v. 3, p.334-341, 1969.

BERGEN, B.; FELDMAN, J. Embodied Concept Learning. In: Paco Calvo and Antoni Gomila (Eds.). **Handbook of Cognitive Science**. [S.l.]: Elsevier, 2008.p. 313-331.

GREEN D. ; CRINION, J. ; PRICE, C. J. Exploring cross-linguistic vocabulary effects on brain structures using voxel-based morphometry, 2007. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc2312335/>>. Acesso em 20 nov. 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KIM, K. H. S. et al. Distinct cortical areas associated with native and second languages. **Nature**, [s.l.], n. 388, p.171-174, 10 jul. 1997. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/.../242>. Acesso em: 28 nov. 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LOPES, V.; MAIA, J. A. R. Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica. **Rev. Paulista Educação Física**. n. 14, v. 2, p. 128-140, 2000.

McNEILL, D. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. University of Chicago, Cambridge University Press, 1992.

MECHELLI, A., CRINION, J. T., NOPPENY, U., O'DOHERTY, J., ASHBURNER, J., FRACKOWIAK, R. S., PRICE, C. J. Structural plasticity in the bilingual brain. **Nature**, 431, 757, 2004.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OMBREDANE, A. **L'aphasie et l'elaboration de la pensée explicite**. Paris: P.U.F., 1951.

PERANI, D.; ABUTALEBI, J. The neural basis of first and second language processing. **Current Opinion in Neurobiology**. Vol. 15. Issue: 2, 2005.

PERRY, M., CHURCH, R. B., E GOLDIN-MEADOW, S. Transitional knowledge in the acquisition of concepts. **Cognitive Development**, 3, p. 359 – 400, 1988.

PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

A COLABORAÇÃO COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

MARÍLIA DOS SANTOS LIMA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

VANESSA LOGUE DIAS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

GISLAINE MÜLLER

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: O presente artigo, orientado por princípios socioculturais (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000), apresenta resultados de um estudo cujo foco de investigação é o processo de aprendizagem de alunos de língua inglesa em contexto universitário. A partir da aplicação de tarefas pedagógicas que propiciam a colaboração (em duplas), objetiva-se a aprendizagem da língua alvo através de apoio mútuo e reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro, estimulando a interação e a identificação de erros. As tarefas colaborativas foram aplicadas em sessões adicionais às tarefas regulares em sala de aula de língua inglesa, sendo gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas. Além disso, houve sessões de visionamento, nas quais os participantes observaram suas próprias produções a fim de propor melhorias. Os dados refletiram o efeito da colaboração no desenvolvimento das tarefas, e os alunos beneficiaram-se da lingualização através da testagem de hipóteses e reflexão metalingüística. Houve ocasiões para a correção de erros. As sessões de visionamento proporcionaram momentos de reflexão dialogada nos quais os estudantes identificaram seus erros e propuseram melhorias. A partir destes resultados da produção escrita e oral, espera-se contribuir para a discussão sobre as relações entre tarefas colaborativas e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Tarefas colaborativas; Interação; Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; Contexto universitário.

ABSTRACT: This article follows a sociocultural perspective (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000) and presents results of a study on collaboration in the learning process of English students in a university context. Focusing on pedagogical tasks which trigger collaboration (in pairs), this investigation aims to foster the learning of the target language through mutual support and the participants' reflection upon their own production and their peers', promoting interaction and error identification. The tasks were implemented in sessions after regular English classes, being recorded in audio and video, transcribed and analyzed. In addition, there were viewing sessions in which the participants had the opportunity to observe their own productions in order to propose improvements. The data revealed that the collaboration mediated the accomplishment of the tasks, and the students benefited from languaging through hypothesis testing and metalinguistic reflection triggered by the activities developed. There were occasions for error corrections. The viewing sessions prompted occasions for dialogic interactions in which the students reviewed their errors and proposed improvements. With the results of oral and written production, we hope to contribute to the discussion about the relationship between collaborative tasks and the teaching and learning of foreign languages.

KEYWORDS: Collaborative tasks; Interaction; Teaching and learning of foreign languages; University context.

1. Introdução

Este estudo tem como ponto de partida pressupostos socioculturais, conforme Vygotsky (1978), Lantolf (2000), Donato (1994; 2000) e Swain (1995; 2000; 2006). Os

princípios socioculturais entendem a linguagem como resultado de interações sociais. Portanto, tomando como base o preceito de que o processo interativo faz-se essencial para atingir elevados níveis de competência linguística, pesquisadores como os acima citados reconhecem a relevância de atividades que estimulam a aprendizagem da língua alvo, nas quais os aprendizes possam colaborar mutuamente através da interação.

Estas atividades comunicativas, aqui denominadas tarefas colaborativas, são utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, a fim de proporcionar aos alunos a produção, a compreensão e a interação na língua alvo, focalizando o significado e a forma linguística, visando uma aprendizagem sustentada no apoio mútuo, na colaboração e na reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro.

O presente estudo foi desenvolvido com três duplas de aprendizes universitários, estudantes de Letras (Inglês), que realizaram duas tarefas colaborativas intituladas *Let's go camping* e *Mary and Max*. Apresentaremos aqui os resultados da investigação realizada cujo principal objetivo foi observar o processo de colaboração e negociação dos aprendizes durante a realização das tarefas, estimulando a interação e a percepção dos erros, a fim de estabelecer possíveis relações com a aprendizagem.

2. Pressupostos teóricos

Para a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), o ensino-aprendizagem de línguas é concebido como um processo social, no qual a aprendizagem ocorre essencialmente mediante a interação, já que o desenvolvimento cognitivo do sujeito resulta do processo de interações sociais. Quanto aos aspectos referentes ao conhecimento, Vygotsky afirma que as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores. Toda função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança. Em

outras palavras, trata-se de um movimento que parte do plano interpsicológico (externo) para o intrapsicológico (interno), pois o conhecimento é desenvolvido através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os agentes em contextos sociais e, posteriormente, internalizado pelo indivíduo (MITCHELL; MYLES, 2004).

É neste sentido que teóricos seguidores das ideias de Vygotsky (por exemplo, LANTOLF, 2000; DONATO, 2000, entre outros), utilizam os estudos do autor para explicar que a aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) pode ser facilitada através da interação entre aprendizes. Por meio de estudos com interações em grupo, Donato sugere que a aprendizagem de línguas proveniente da participação em atividades socialmente mediadas torna-se mediadora do próprio funcionamento mental do indivíduo. Portanto, pode-se concluir que a aprendizagem colaborativa de L2 ou LE é socialmente mediada, pois depende de um processo compartilhado como solução conjunta de problemas e discussão. De acordo com Ohta (2000), os processos sociais, ou seja, as trocas de informações realizadas entre os aprendizes possibilitam que a língua se torne uma ferramenta cognitiva para eles.

Na teoria sociocultural, um conceito central é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), uma metáfora que, segundo Lantolf (2000), consiste na diferença entre o que uma pessoa pode realizar sozinha e o que a mesma pessoa pode executar ao receber o devido auxílio ou andamento de um parceiro mais competente. Dessa forma, a ZDP pode ser concebida mais apropriadamente como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais. Além de envolver a interação entre um estudante e um colega mais experiente, a ZDP abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades (LANTOLF, 2000). Pesquisas socioculturais aplicadas à aprendizagem de LE e L2, (LANTOLF, 2000; DONATO, 2000; entre outros) utilizam o conceito de ZDP para

explicar a situação em que a aprendizagem pode se tornar potencial com o apoio de um interlocutor, sendo este mais experiente ou de competência equivalente.

Mitchell e Myles (2004) corroboram com essa noção de ZDP, e vão além ao trazer o conceito de andamento (*scaffolding*) significativo, concebido como o diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual eles podem atingir um nível elevado de aprendizagem. O termo andamento foi originalmente apresentado por Wood, Bruner e Ross (1976), conceito que se refere ao processo de apoio entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna. Esse conceito foi posteriormente adaptado às teorias de aquisição de segunda língua por Donato (1994, 2000), quando o autor apresenta o conceito de andamento aplicado à aprendizagem de L2, afirmando que o trabalho colaborativo entre aprendizes fornece também oportunidade de andamento que ocorre nas relações entre um indivíduo instruído e outro não-instruído, conceito unidirecional anteriormente usado por Wood, Bruner e Ross (1976). Neste sentido, Storch (2002) sugere que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes. Quando o parceiro não tem competência suficiente, a ajuda vem da reformulação e do diálogo gerado pela discussão da correção do erro.

Por meio da interação, aprendizes de L2 ou LE podem promover estruturas de apoio, assim como negociar e colaborar mutuamente. Portanto, a estratégia social de aprendizagem de línguas pode ser propiciada através de tarefas que estimulem a colaboração entre pares, pois estas proporcionam momentos de interação, promovendo também melhora na fluência e no aprendizado da língua alvo (LIMA; COSTA, 2010).

Utilizamos neste estudo tarefas colaborativas que, baseando-se nas contribuições de Swain e Lapkin (2001), são descritas como atividades nas quais os alunos focalizam o sentido e a forma linguística para a solução de um problema. Pesquisas desenvolvidas em Linguística Aplicada em contexto brasileiro, como por exemplo, Pinho e Lima (2007), Figueiredo (2006) e Lima e Costa (2010) revelam, cada vez mais, a relevância do uso de tarefas colaborativas

para promover o ensino de LEs, pois elas propiciam momentos de engajamento social e cognitivo entre os aprendizes em sala de aula.

Segundo Swain e Lapkin (2001), o uso destas atividades no ensino e aprendizagem de línguas é importante, pois a partir da interação, gera-se a negociação, facilitando a aprendizagem da língua. Através do processo de coautoria de determinada produção, os aprendizes focalizam não só a correção gramatical como também o léxico e o discurso (STORCH, 2005).

Outra vantagem da aprendizagem colaborativa, conforme Goodsell, Maher e Tinto (1992), consiste na reformulação do papel da aprendizagem em sala de aula, pois os alunos passam de recebedores passivos da informação dada pelo professor para agentes ativos na construção do conhecimento. Assim, nessa perspectiva de ensino, os estudantes não são meros receptores das informações fornecidas pelo professor; ao contrário, eles são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, portanto coconstroem o conhecimento.

Por meio de tarefas que estimulam a colaboração, os aprendizes, através de suas próprias produções, podem notar lacunas em seus conhecimentos, refletindo sobre o insumo e criando recursos para preencher estas lacunas, desencadeando a correção e a autocorreção. Conforme Swain (1995, 2000), a produção dos alunos exerce três funções essenciais no processo de aprender, a saber: (1) a função da percepção: por meio desta, os alunos percebem que existe uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem dizer de fato; (2) a função de testagem de hipóteses: os aprendizes testam a compreensão e a forma linguística correta a partir do retorno obtido pelos seus interlocutores, e (3) a função metalinguística: a reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo pode capacitar o aluno a verificar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às

regras e formas desta língua e as relações entre elas. Assim, os aprendizes podem perceber os problemas linguísticos que ocorrem nos diálogos.

Adotamos o conceito de diálogo colaborativo, conceituado por Swain (2000) como sendo o diálogo que constrói o conhecimento linguístico, no qual o uso e o aprendizado da língua ocorrem conjuntamente. Portanto, diálogo colaborativo é uma atividade cognitiva e é também uma atividade social. Sendo assim, estudos como os de Donato (1994), LaPierre (1994), Swain e Lapkin (1998) sugerem que a fala que surge quando os alunos colaboram na solução de problemas linguísticos, os quais são encontrados na atuação em tarefas comunicativas, representa a aprendizagem da língua em progresso. Também para Lima e Costa (2010), os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo a fim de tornar o insumo compreensível ao interlocutor.

O diálogo colaborativo proporciona ao aprendiz a reflexão sobre a língua, o que leva à percepção de dificuldades linguísticas, possibilitando ocasiões para solucioná-las, seja sozinho ou com ajuda de seus pares (VIDAL, 2010). Este processo foi definido por Swain (2006), como lingualização (*linguaging*): uma forma de verbalização utilizada para mediar as soluções de problemas. Este conceito refere-se a usar a língua e também refletir sobre a mesma. Para Knouzi et. al (2010), a lingualização estimula os aprendizes à reflexão sobre a língua alvo, testando hipóteses e descobrindo novos significados, resultando na internalização de novos conceitos. A lingualização permite aos aprendizes a verificação de suas produções, podendo conduzi-los à percepção dos erros e à tentativa de corrigi-los.

Estudos relevantes têm mostrado as vantagens de promover a colaboração entre aprendizes por meio de tarefas colaborativas. Storch (2001), por exemplo, analisou o quanto colaborativo pode ser uma atividade em duplas, concluindo que nem sempre os pares

trabalham colaborativamente. Entretanto, cada evidência de colaboração tem efeito na resolução das tarefas. Tal afirmação também pode ser aplicada ao estudo desenvolvido em 2005 pela mesma autora. Storch traçou diferenças entre produções individuais e coletivas observando que, apesar de os textos em duplas serem mais breves em comparação com os individuais, as produções eram gramaticalmente mais corretas e linguisticamente mais complexas, sugerindo que o trabalho colaborativo promoveu oportunidade de auxílio mútuo imediato. A autora não explica por que os textos das duplas foram mais curtos que os individuais.

Outro estudo usando tarefas colaborativas foi desenvolvido por Van den Branden (2009), em escolas regulares. Segundo o autor, no contexto escolar, o professor, ao aplicar tarefas que estimulam a colaboração, estaria trocando uma aula previsível e expositiva, dando liberdade aos alunos de criar e testar hipóteses. Esse fato, de acordo com o autor, para alguns educadores, levaria ao caos, pois os alunos teriam mais liberdade e seriam menos passivos. Porém, conforme os dados revelaram, os alunos engajaram-se nas atividades. A partir da colaboração, há a possibilidade de interação entre alunos e professores, utilizando a língua alvo de maneira contextualizada. Van den Branden sugere que, desta forma, o professor exerce o papel de motivador e de auxiliar, deixando de lado o papel do indivíduo que simplesmente transmite o conhecimento.

Em contexto brasileiro, Lima e Costa (2010), com a utilização de tarefas colaborativas com aprendizes de português como L2 e inglês como LE, observaram que, mesmo com aprendizes vindos de contextos diferentes, as atividades auxiliaram no processo de reflexão metalinguística dos alunos por meio do diálogo colaborativo. Também no Brasil, Vidal (2010) examinou o conceito de lingualização utilizada como ferramenta por aprendizes de inglês como LE objetivando a precisão linguística. A autora mostrou que alunos de vários níveis de proficiência na língua se beneficiam da lingualização, assim como esta pode ser uma

ferramenta utilizada tanto em língua estrangeira como em língua materna. Os resultados do estudo de Vidal sugeriram que os aprendizes refletiram sobre a língua usando-a, mediando, através da linguagem, a aprendizagem.

3. Questões metodológicas

Os participantes que realizaram as tarefas colaborativas foram três duplas de aprendizes em nível pré-intermediário/ intermediário de inglês, estudantes de Letras em uma universidade privada. Todos foram voluntários na pesquisa, realizando as atividades fora do horário regular de sala de aula. A razão para o desenvolvimento da pesquisa fora do horário das aulas regulares de inglês deve-se ao fato de que não havia espaço para as tarefas no planejamento original da disciplina. No entanto, as tarefas foram desenvolvidas nas próprias salas de aulas dos alunos, ambiente natural para as atividades pedagógicas.

Antes do início da geração de dados, os alunos foram consultados oralmente e, após concordarem em participar do estudo, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foi esclarecido que suas identidades seriam preservadas.

Os estudantes realizaram as tarefas colaborativas *Let's go camping!* e *Mary and Max*. Na primeira tarefa, cujo tempo médio de realização foi de aproximadamente vinte minutos, os alunos deveriam imaginar que a dupla irá realizar um acampamento, levando um acompanhante e, ainda, sete itens de uma lista, dando justificativas para cada escolha. Após o desenvolvimento da produção oral, na qual discutiram em inglês para chegar a um acordo, os aprendizes escreveram sobre as escolhas e suas respectivas justificativas, desenvolvendo a produção escrita, também em língua inglesa.

Na segunda tarefa, *Mary and Max*, os alunos assistiram a um vídeo de aproximadamente três minutos, em inglês e sem legendas, cujo final foi cortado para que os

estudantes discutissem e criassem um final para a história. O vídeo escolhido para a tarefa é parte do filme de animação com o mesmo nome¹. Os aprendizes poderiam assistir ao vídeo quantas vezes quisessem e, assim como na tarefa descrita anteriormente, houve discussão na língua alvo e, também, produção escrita, considerando que deveriam escrever após chegarem a um acordo. A realização da tarefa *Mary and Max* teve duração de aproximadamente uma hora.

No semestre seguinte, após a realização das tarefas, os alunos tiveram a oportunidade de assistir às suas produções em uma sessão de visionamento. As sessões de visionamento foram feitas no início do semestre seguinte devido ao número expressivo de atividades acadêmicas dos alunos no final do semestre no qual os dados foram gerados.

Cada dupla assistiu ao vídeo com a gravação na qual realizaram a tarefa. Desse modo, os estudantes comentaram suas impressões acerca de suas próprias produções, bem como detectaram erros e propuseram correções.

A realização das tarefas e a sessão de visionamento foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas pelas pesquisadoras, que não interferiram diretamente no processo de criação. Durante a execução das tarefas, não era permitido aos alunos usar dicionário ou pedir ajuda para as pesquisadoras. Os aprendizes foram informados de que deveriam falar inglês o tempo todo, exceto na fase de visionamento, quando puderam escolher a língua (inglês ou português) que preferissem usar. Após as atividades, eles tiveram a oportunidade de comentar sua atuação e suas impressões durante a interação em conversa informal com as pesquisadoras, o que também foi gravado em áudio e vídeo e transcrito.

¹ ELLIOT, A. *Mary and Max* [filme]. Produção de Mark Gooder, Paul Hardart, Tom Hardart, Bryce Menzies e Jonathan Page. Direção de Adam Elliot. Duração: 92 minutos. Austrália, PlayArt, 2009.

A próxima seção traz análises de alguns episódios de interação. A partir dos excertos transcritos, examinamos como ocorre a interação e o processo colaborativo entre as díades, bem como a percepção dos erros, evidenciando ocasiões de correção e autocorreção.

4. Dados que refletem o processo colaborativo

Os excertos a seguir são representativos do processo de colaboração, interação e percepção de erros. Os nomes dos participantes foram trocados por pseudônimos a fim de preservar suas identidades. Os códigos de transcrição² utilizados foram baseados na proposta de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

Excerto nº. 1

Dupla: Ângela e Fernanda

Tarefa: *Mary and Max*

O excerto abaixo ilustra o momento de interação, no qual as alunas constroem parte do final para a história:

92 Fernanda: and the photo is into garbage (.) the (.) bag (1.0) plastic bag. ((escreve)) and she <throw or don't throw?> @@

93 Ângela: she has a impasse °como se diz?°

² As convenções propostas pelas autoras são as seguintes: [texto] Falas sobrepostas; <texto> Fala mais lenta; = Fala colada; °texto° Fala com volume mais baixo; . Entonação descendente; **TEXTO** Fala com volume mais alto; ? Entonação ascendente; **texto** Sílabas, palavras ou som acentuado; - Interrupção abrupta na fala; : Alongamento de som; **Setas** ↓↑ Aumento ou diminuição da entonação; @@@ Pulsos de risada; >texto< Fala mais rápida; ((**texto**)) Comentários do(a) transcritor(a); **XXX** Palavras que não foram possíveis de transcrever; (**texto**) Dúvidas na transcrição; (0.5) Pausa; , Entonação contínua; (.) Micropausa.

- 94 Fernanda: she has a: doubt?
- 95 Ângela: has a doubt.
- 96 Fernanda: and and the
- 97 Ângela: put or not put. [@ @ @ @]
- 98 Fernanda: [@ @ @ @] is the question. @ @ @ @ in the moment, she has doubt if she throw away the letter. (1.0) he can see (.) he maybe see
- 99 Ângela: maybe he see (2.0) <maybe he can see.>
- 100 Fernanda: <maybe he can see>=
- 101 Ângela: =acho que é o can to see, né?=
=he can see. (.) MAYBE.
- 102 Fernanda: =he can see. (.) MAYBE.
- 103 Ângela: °Talvez ele possa ver. Tá ↑certo.°
- 104 Fernanda: he maybe can see ((olha para baixo))=
- 105 Ângela: =°Não tem to ali? Porque o see é ver (.)
to see é o verbo.°
- 106 Fernanda: but can don't need to because it's a modal verb.
- 107 Ângela: thank you.

Observa-se que Ângela, no turno 93, ao perceber lacunas em sua produção, utiliza sua língua materna e pede auxílio à Fernanda que, no turno 94, fornece o andaimento a fim de completar a ideia. No turno 95, com a ajuda fornecida, Ângela reformula sua produção. A partir do turno 98, as alunas testam hipóteses a respeito da forma gramaticalmente correta. Percebe-se, nos turnos 101 e 105 um *feedback* metalinguístico realizado por Ângela, relembrando a regra gramatical referente ao infinitivo com o uso da preposição *to*. Entretanto,

a regra não se aplica aos modais, o que foi explicado por Fernanda no turno 106, quando fornece o andaimento.

Excerto n.º 2

Dupla: Ângela e Vitor

Tarefa: *Let's go camping!*

Neste trecho os alunos começam a discussão sobre os objetos que irão levar ao acampamento:

28 Vitor: Let's see. (.) First a tent @=

29 Ângela: =a [tent]

30 Vitor: [@yes] a tent because we need

31 Ângela: >we will need.<

32 Vitor: we will need

O andaimento ocorre no momento em que Ângela faz a reformulação da fala de Vitor, introduzindo *will*, ao perceber que se trata de um planejamento. Através deste auxílio, Vitor reformulou sua produção ao repetir a fala da colega, demonstrando sua percepção a respeito do tempo verbal adequado para a situação.

Excerto n.º 3

Dupla: Ângela e Vitor

Tarefa: *Let's go camping!*

Este episódio de interação mostra o início do desenvolvimento da tarefa, no qual os aprendizes começam a escolha do acompanhante, fornecendo justificativas:

- 1 Vitor: É:: first. (2.0) A colleague? (.) a person that- (.) we know
- 2 Ângela: yeah:
- 3 Vitor: I think Robson, because he (.) I think that he is a::
- 4 Ângela: who is Robson?=
5 Vitor: =Robson is the boy that uses glasses in our in our[::]
- 6 Ângela: [ah] uhum
[ok.]
- 7 Vitor: [our]
class.
- 8 Vitor: ã::: (.) he are a good boy (.) he is funny, [very funny]
- 9 Ângela: [he is funny.]
- 10 Vitor: and when we::=
- 11 Ângela: =but he is not ((gesticula expressando “pessoa forte”))
- 12 Vitor: a STRONG boy. (.) but Carlos is @@ a strong boy.
- 13 Ângela: strong [boy]
- 14 Vitor: [we] need someone that ((gesticula como se carregasse algo))
- 15 Ângela: carregar
(...)
- 20 Vitor: gonna let Carlos because he is a strong boy
- 21 Ângela: a strong boy and a good né (.) person
- 22 Vitor: he is funny (1.0) a:nd,
- 23 Ângela: hm::: (.) intelligent.
- 24 Vitor: funny and intelligent [person]

25 Ângela: [intelligent] person.

Neste caso, os alunos utilizam gestos para preencher lacunas nos seus discursos. O andamento se dá nos turnos 11-12 quando Vitor diz à Ângela a palavra que nomeia a característica, completando a ideia que Ângela quer trazer. A interação e a negociação ocorrem por meio da coconstrução do discurso, como nos turnos 20-25, em que eles dizem as características que fazem de Carlos uma boa companhia para o acampamento. Há, ainda, nos turnos 8 e 9, a autocorreção por parte de Vitor no que se refere à conjugação gramaticalmente correta do verbo ser/estar (*to be*) na terceira pessoa do singular (*he are a good boy/ he is funny*), sugerindo o processo de lingualização.

Excerto n.º. 4

Dupla: Alice e Vitor

Tarefa: *Mary and Max*

Neste momento, Vitor e Alice constroem o final da história e deparam-se com uma lacuna em seus conhecimentos linguísticos:

413 Vitor: there she was noting > I don't know< she was no:tin:g ã: about things about her
xx when she saw=

414 Alice: = >então tu quer dizer< (.) so you want to say noting? (gesticula como se
estivesse escrevendo))

415 Vitor: noting, she was walking around and noting something about the garbage, and
things that happen in the place.

416 Alice: †hm. so I think the word is: (.) she was writing out (.) to take notes

- 417 Vitor: take notes writing out?
- 418 Alice: write out.
- 419 Vitor: she is walking and writing out?
- 420 Alice: write out or write on? (.) >I can't remember< but there's a phrasal verb.
- 421 Vitor: write on (.) I think write on because out is out ((movimenta as mãos para frente)) (.) something that or another thing.
- 422 Alice: write on yes (.) because there is a phrasal verb that they use to say with the meaning in Portuguese is anotar (.) °I think is write on.°
- 423 Vitor: é writing on?
- 424 Alice: yeah (.) because she was writing.
- 425 Vitor: and walking.

Verifica-se, no último excerto, que a dupla de aprendizes demonstra dúvidas no uso da expressão desejada. Através da testagem mútua de hipóteses na busca pelo léxico verbal correto que, no caso em questão, refere-se a uma preposição, os alunos negociam a fim de trazer a forma desejada, *write down*. Evidencia-se, no exemplo acima, que há colaboração durante a construção do diálogo. Através desta, ainda que a correção seja feita de forma equivocada, o momento ilustra a reflexão metalinguística.

Excerto n.º. 5

Dupla: Alice e Vitor

Tarefa: *Mary and Max*

Abaixo, os aprendizes demonstram dúvidas quanto ao personagem que aparece no vídeo:

198 Alice: so, what do you think?

199 Vitor: okay now (.) definitely (.) she (.) she isn't a:: Mary. (.) the woman are not- °are not?° ((olha para cima)) (.) ↑isn't the Mary (.) ISN'T Mary. @

200 Alice: really? Do you think that?

201 Vitor: I think because the (reaction) when we talk about a:: a girl (.) a:: a ↑daughter↓ and because the:: voice talks about her daughter and talks about ↑school (.) And I think that woman don't go to school@ now.

No início do trecho, Alice utiliza táticas conversacionais a fim de indagar ao colega sua opinião (turnos 198 e 200). No turno 201, Vitor testa hipóteses referentes à conjugação correta do verbo ser/estar (*are not?* ↑*Isn't the Mary*). Ademais, o aprendiz reformula sua fala, não utilizando o artigo definido *the* (↑*isn't the Mary (.) ISN'T Mary*), evidenciando um momento de lingualização.

Após as atividades, as pesquisadoras, em conversa informal, perguntaram aos participantes quais suas impressões a respeito da realização da tarefa. Todos os participantes alegaram dificuldades relacionadas ao léxico, o que foi percebido durante a análise. Os alunos que realizaram a tarefa *Mary and Max* comentaram, também, sobre as dificuldades ao assistir ao trecho do filme sem legendas. Apesar dos obstáculos encontrados, os aprendizes apreciaram a realização das tarefas:

Fernanda: *A gente notou que falta vocabulário, a gente queria dizer alguma coisa, aí não falava aquela palavra, falava uma palavra semelhante.*

Alice: *É, vocabulário que ta faltando e coisa assim. Mas eu achei bem legal esse tipo de experiência de ter que contar e depois inventar um final, achei bem legal. Eu gostei! Me senti bem a vontade!*

Vitor: *É, mas também é complicado não entender algumas coisas do filme. Tem algumas coisas que mesmo que tu vá botando de novo tu não consegue entender, perceber o que tão dizendo, daí a gente começa a tentar adivinhar, ah, de repente é por esse caminho e tal, mas isso é difícil, talvez o vocabulário assim.*

Na fase de visionamento, os aprendizes assistiram ao vídeo que registrou a realização das tarefas, o que permitiu a eles reverem suas interações, verificando possíveis erros e lacunas no diálogo colaborativo, permitindo, assim, a reflexão sobre suas próprias produções.

Excerto nº. 6

Percepção de erros

1. Alice: *é write DOWN! Não write ON!* ((referente a *write out* e *write on*, como falaram no vídeo))
2. Vitor: @@@@ *isso nem existe* ((referindo-se a *write on*))
3. Alice: @@@@

Excerto nº. 7

Percepção e reflexão acerca da interação/comunicação da dupla

1. Fernanda: *We having communication difficult a lot*
2. Ângela: ((concorda balançando a cabeça))
3. (...)

4. Fernanda: We have difficult for formulation elaborate can, maybe can or can maybe @@@
he maybe can see (.) Can com to com modal verb.

5. Considerações Finais

A partir dos episódios de interação apresentados, observou-se que os aprendizes realizaram as tarefas colaborativamente, compartilhando conhecimentos e apoiando-se mutuamente na negociação. Como estratégias de apoio, percebeu-se o uso da língua materna e de gestos para preencher lacunas em seus discursos. Logo, as tarefas aplicadas auxiliaram a produção oral e oportunizaram o processo de andamento, o que foi demonstrado pelas constantes ocasiões de coconstrução de turnos, correções e autocorreções.

A busca pela forma linguística correta foi evidenciada a partir da testagem de hipóteses e reflexões metalinguísticas por parte dos alunos, destacando o processo de lingualização gerado pelo diálogo colaborativo. Ademais, a sessão de visionamento propiciou um momento de reflexão dialogada, no qual os aprendizes tiveram a oportunidade de perceber lacunas em suas produções, discuti-las em conjunto e, assim, propor soluções para as dificuldades linguísticas encontradas por ambos. A etapa de visionamento auxiliou não somente os alunos envolvidos, mas também as pesquisadoras a analisar o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, com base nos resultados observados nesta pesquisa, concluímos que estes foram positivos quanto à produção da LE pelos participantes envolvidos e o processo de interação gerado pelo modelo das atividades, o que foi evidenciado pelos dados gerados, assim como pelos relatos dos próprios alunos.

Os dados corroboram resultados de outras pesquisas realizadas no exterior (SWAIN, 2000; SWAIN; LAPKIN, 1998; SWAIN; LAPKIN, 2001; STORCH, 2001, 2002, 2005). No

entanto, são poucos os estudos desenvolvidos no Brasil que reúnem tarefas colaborativas e princípios socioculturais de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo traz sua contribuição. Observamos que o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem da língua e, assim, sugerimos que tarefas colaborativas sejam incluídas no processo educativo como atividades promotoras de negociação do sentido e da forma, oportunizando ocasiões de aprendizagem, podendo ser aplicadas nos mais diversos contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

ELLIOT, A. Mary and Max [filme]. Produção de Mark Gooder, Paul Hardart, Tom Hardart, Bryce Menzies e Jonathan Page. Direção de Adam Elliot. Duração: 92 minutos. Austrália, PlayArt, 2009.

FIGUEIREDO, F. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

GOODSELL, A. S.; MAHER, M.R.; TINTO, V. **Collaborative learning: A Sourcebook for Higher Education**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1992. Disponível em: < <http://eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>>. Acessado em: 19 de junho de 2010.

HALL, J.K. Interaction as method and result of language learning. **Language Teaching. Cambridge Journals**. v. 43, p. 1-14, 2009.

KNOUZI, I.; SWAIN, M.; LAPKIN, S.; BROOKS, L. Self-scaffolding mediated by

linguaging: microgenetic analysis of high and low performances. **International Journal of Applied Linguistics**. vol. 20, nº 1, p. 23-49, 2010.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

LA PIERRE, D. **Language output in a cooperative learning setting**: Determining its effects on second language. MA thesis, OISE (University of Toronto), 1994.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada [online]**, vol.49, n.1, p. 167-184, 2010.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S. e GRAÇA, R. M. O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p.87-104.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnorld, 2004.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000.

SCHNACK, C., PISONI, T., & OSTERMANN A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v.2, n.2, 2005.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency, in H. Byrnes (ed.), **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**, New York, Continuum, 2006. p. 95 – 108.

SWAIN, M. ;LAPKIN, S.. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **Modern Language Journal**, 82, p. 320-337, 1998.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M.Swain (Eds.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International. 2001. p. 98-118.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v. 5, p. 119-158, 2001.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v.52, p. 119-158, 2002.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, p. 153–173, 2005.

Van Den BRANDEN, K. Mediating between predetermined order and complete chaos. The role of the teacher in task-based language education. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 19, n. 3, p. 264-285, 2009.

VIDAL, R. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.: ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**. Londres, v. 17, p. 89–100, 1976.

VARIABILITY IN BRAZILIAN LEARNERS' ENGLISH PRONUNCIATION AND ITS EFFECT ON INTELLIGIBILITY

NEIDE CESAR CRUZ

Universidade Federal de Campina Grande

ABSTRACT: Pronunciation features which characterise the prototypically Brazilian accent have been described in the literature for decades. These features, regarded as being predictable, are grouped into five categories: (1) word stress placement; (2) consonants; (3) vowels; (4) vowel insertion; and (5) spelling pronunciation. Due to linguistic variability, the predictability of features is questioned in this study, which has two aims: (1) to identify pronunciation features in spontaneous speech of Brazilian learners' English unpredicted in the literature; and (2) to investigate the ways in which these features affect the pronunciation intelligibility of the Brazilian learners to British listeners. Data collected for a previous study (CRUZ, 2006) was revisited. Such data comprise samples produced by Brazilian learners containing predictable pronunciation features, presented to British listeners unfamiliar with the way Brazilians pronounce English words. The results reveal that the prototypically Brazilian accent presents more variability than what has been suggested in the literature, and that the unpredictable pronunciation aspects are likely to affect Brazilian learners' intelligibility to British listeners.

KEYWORDS: pronunciation; unpredictable aspects; Brazilian learners; intelligibility.

RESUMO: Aspectos da pronúncia do inglês que caracterizam o protótipo do sotaque brasileiro têm sido apresentados na literatura há décadas. Esses aspectos, reconhecidos como sendo previstos, estão agrupados em cinco categorias: (1) acentuação de palavras; (2) consoantes; (3) vogais; (4) inserção de vogais; e (5) interferência da grafia. Devido à variabilidade linguística, a previsibilidade desses aspectos é questionada neste estudo, que apresenta dois objetivos: (1) identificar aspectos da pronúncia

do inglês na fala espontânea de aprendizes brasileiros não previstos na literatura; e (2) investigar como esses aspectos afetam a inteligibilidade da fala do brasileiro para ouvintes britânicos. Dados coletados para um estudo anterior (CRUZ, 2006) foram revisitados. Esses dados incluem amostras produzidas por aprendizes brasileiros contendo aspectos de pronúncia previstos na literatura, que foram apresentadas para um grupo de ouvintes britânicos não familiarizados com o falar em inglês do brasileiro. Os resultados revelam que o protótipo do sotaque brasileiro apresenta mais variações do que é sugerido na literatura, e que os aspectos não previstos podem afetar a inteligibilidade da fala do aprendiz brasileiro para ouvintes britânicos.

PALAVRAS-CHAVE: pronúncia; aspectos não previstos; aprendizes brasileiros; inteligibilidade.

Introduction

As variability is inherent in human language, language forms are impossible to be studied without considering linguistic variability (REPPEN et al., 2002). Variability may occur at the level of grammar, morphology, pronunciation. Variation at the level of pronunciation is regarded as being accent. Foreign accent is variation in the pronunciation of a foreign language by non-native speakers of that language. Brazilians who speak English as a foreign language, for instance, are likely to present variation in their English pronunciation, known as the prototypically Brazilian accent.

Features of such accent have been described in the literature for decades, in studies such as Mascherpe (1970), Lessa (1985), Lieff and Nunes (1993), Rebello (1997) and Baptista (2001). They are, thus, regarded as being predictable.

In a previous study (CRUZ, 2006), these predictable features were identified in spontaneous speech of Brazilian learners' English, and their effect on intelligibility was investigated. Considering language variability, I cast doubts on the predictability of these

pronunciation features, and decided to revisit the Brazilian learners' data of the previous study, in order to identify pronunciation features in Brazilian learners' English unpredicted in the literature and their effect on intelligibility to British listeners. Thus, the present study has two objectives: (1) to identify pronunciation features in spontaneous speech of Brazilian learners' English unpredicted in the literature³; and (2) to investigate the ways in which these features affect the pronunciation intelligibility of the Brazilian learners to British listeners⁴.

Data collection

Since the data collected for a previous study was revisited as a means to achieve the objectives proposed for the present study, an overview of the data collection is presented here.

Two types of data were collected with two groups of participants. The first group comprises 10 Brazilian learners enrolled in the Extracurricular courses⁵ at UFSC (Federal University of Santa Catarina), who were interviewed one at a time by an Englishman. The learners' proficiency levels ranged from level 5 (corresponding to the intermediate level) to level 8 (equivalent to the upper-intermediate level), and their ages ranged from 18 to 24 years. None of them had visited an English-speaking country, either for study purposes or on holiday. Thus, their knowledge of the English language and their pronunciation were acquired entirely in Brazil.

³ This aim was motivated by a question posed during the debate of the Symposium "Phonetics, Phonology and language teaching", held at the IX CBLA, in Rio de Janeiro, 2010, after the presentation of my paper entitled "Pronunciation intelligibility in Brazilian learners' English".

⁴ The possible reasons for the occurrence of the pronunciation features are not discussed in this study. My main interest lies in the identification of these features, and of how far their occurrence in the speech of Brazilian learners affects their intelligibility to British listeners, but not the discussion of why these features occur.

⁵ Extracurricular courses are open access language courses offered by UFSC. Each English level course lasts one semester, and includes three hours per week.

Thirty samples (see Appendix) were selected from the learners' speech. The criterion adopted for the selection was that they must contain predictable pronunciation features, and do not contain grammatical or lexical inadequacies, since these are likely to interfere with intelligibility (TOMIYAMA, 1980; WANG, 1987). The samples were presented to the second group of participants, 25 British listeners, unfamiliar with the way Brazilians pronounce English words. The listeners were asked to listen to the samples once, as intelligibility is regarded here as being the first impression, and carry out two tasks: (1) to rate the samples on a 6-point scale: 1 = impossible to understand; and 6 = very easy to understand; and (2) to write the samples down.

For the present study, in order to achieve the first objective proposed, the thirty samples selected from the Brazilian learners' data was revisited; to achieve the second objective, the listeners' data comprising the second task was revisited.

Brazilian learners' pronunciation features predicted in the literature

Five studies have appeared relevant and served as a guideline for the identification of the predictable pronunciation features in the 30 samples selected from the Brazilian learners' data. They are: Mascherpe (1970), Lessa (1985), Lieff and Nunes (1993), Rebello (1997), and Baptista (2001). These authors present the phonemes of English which are regarded as being difficult for Brazilian learners to pronounce, and the sound types these learners produce due to these difficulties. They are grouped here into five categories: (1) word stress placement; (2) consonants; (3) vowels; (4) vowel insertion; and (5) spelling pronunciation.

Word stress placement refers to learners' difficulties in producing the correct stressed syllables. Consonants and vowels comprise learners' difficulties in relation to the pronunciation of consonant and vowel sounds, and to the consonant and vowel types

produced by them due to these difficulties. Vowel insertion includes the addition of a vowel in word-final position, and in initial consonant clusters. Finally, spelling pronunciation includes cases referred to in the studies as being pronunciation difficulties associated with the spelling of English words.

The Brazilian learners' pronunciation features reported in the five categories are summarised here.

(1) Word stress placement

- English stress patterns cause difficulties. The word *comfortable* tends to be pronounced with the primary stress on the syllable '-ta' (LIEFF; NUNES, 1993).

(2) Consonants

- /t/ and /d/ are likely to be pronounced with a dental articulation (MASCHERPE, 1970).
- The voiceless dental fricative /θ/ tends to be realised as /t/, /s/ or /f/, and the voiced dental fricative /ð/ as /d/, /z/ or /v/ (MASCHERPE, 1970; LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001). This feature is also focused in two more recent studies carried out by Reis (2010; 2006).
- The nasals /m/, /n/ and /ŋ/ are likely to be omitted in syllable- and in word-final positions, causing the nasalization of the preceding vowels (MASCHERPE, 1970; BAPTISTA, 2001). More recent studies, such as Kluge (2004; 2009), focus on the production of the English nasals by Brazilian learners.

(3) Vowels

- The front vowels /i:/ and /ɪ/ are likely to be produced as /i/. The front /e/ and /æ/ would be produced as /ɛ/ (MASCHERPE, 1970; LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001)⁶.

⁶ A more recent study, such as Rauber (2006), focus on the production of vowels by Brazilian EFL speakers.

- The back vowels /ɒ/ and /ɔ:/ tend to be pronounced as /ɔ/, and /u:/ and /ʊ/ are likely to be realised as /ʊ/ (MASCHERPE, 1970; LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001).
- There is likely to be difficulty producing the central vowel /ə/, especially in connected speech (LIEFF; NUNES, 1993).

(4) Vowel insertion

- The vowel [i] tends to be added in word-final position after the voiceless and voiced plosives, the fricatives /f/, /v/, /ʃ/ and /ʒ/, and the affricates /tʃ/ and /dʒ/. Either [ɛ] or [i] is likely to be inserted before initial /s/ clusters (MASCHERPE, 1970; LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001).
- Voicing assimilation of the fricative /s/ in an initial /s/ cluster with /m/, /n/ or /ŋ/ tends to occur if a vowel is inserted (REBELLO, 1997).

(5) Spelling pronunciation

- The English velar lateral [ɫ], when either in syllable final or in word-final position, tends to be replaced either by the semivowel [w] (MASCHERPE, 1970; LESSA, 1985), or by the vowel [u] (BAPTISTA, 2001). This velar lateral was studied more recently by Baratieri (2006).
- The voiceless fricative /s/ is produced for all the < s > endings, [s], [z], [ɪz] or [əz] of plural, possessive and third person singular (MASCHERPE, 1970; LESSA, 1985; LIEFF; NUNES, 1993).
- The past tense spelling < ed > would be pronounced as [ed], [ɪd] or as [əd] (LESSA, 1985; LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001). A more recent study, Delatorre (2006), deals with the production of the past < ed > by Brazilian EFL learners.

As can be seen from the summary presented, while Mascherpe (1970), Lieff and Nunes (1993), and Baptista (2001) focus on various aspects regarding the phonemes of

English and Portuguese, Rebello (1997) concentrates specifically on cases of vowel insertion in initial /s/ consonant clusters, and Lessa (1985) on cases of spelling pronunciation.

Unpredictable pronunciation features in Brazilian learners' English and their effect on intelligibility

Out of the 30 samples selected, 14 contain pronunciation features unpredicted in the literature. The criterion for considering them unpredictable was that they needed to be either dissimilar to or not included in the five studies previously mentioned. A broad phonetic transcription was used. This transcription type was chosen since the pronunciation features which were to be isolated had been previously established. Advance awareness of what needed to be searched for in the 30 samples meant that a broad phonetic transcription was satisfactory.

In order to confirm the presence of the unpredictable pronunciation features, the learners' pronunciation of the words was compared to the pronunciation versions found in dictionaries adopting two reference norms: RP (Received Pronunciation), also referred to as BBC English, and GA (General American). The reason for choosing these two accents concerns availability. As McArthur (2002, p: 42) states, RP "has probably been the most described and discussed accent on earth" and "continues as a matter of course to be selected or offered world-wide as the reference norm for any discussion of spoken British English (and often of other varieties of English)" (McARTHUR, 2002, p: 43). General American, he states, has "continued in use among both language scholars and ESL/EFL teachers, especially outside the US" (McARTHUR, 2002, p: 170).

In addition to using a dictionary which provides the pronunciation versions of words in the two previously mentioned norms, other source such as Cauldwell (2002) was consulted. This source shows data involving authentic spontaneous speech of native speakers.

The unpredictable pronunciation features are divided into two groups: (1) features added to three, out of the five, predictable categories mentioned in the previous section, namely systematic features; and (2) features not belonging to any of the categories, namely non-systematic features.

Systematic features

The unpredictable systematic features identified are added to 3 categories: (1) misplaced word stress; (2) inappropriate vowel, specifically schwa; and (3) vowel insertion. Each one is presented separately and its effect on intelligibility is described.

(1) Misplaced word stress

Before presenting the unpredictable misplaced word stress features, it is important to point out that word stress is distinguished from prominence in the present study. Hewings (1993) provides a clear distinction of the two phenomena: “Stress is an inherent property of the word, knowledge of which is shared by the total speech community. Prominence, in contrast, is a linguistic choice available to speakers independent of stress in the citation form of the word. A decision to make a word prominent or not is made on the basis of the discourse conditions prevailing at any particular moment” (HEWINGS, 1993, p. 104). Word stress only is identified here, since reference norms which provide the stressed syllables of the citation form of words are available. For prominence, a reference norm or target performance would be of doubtful validity, since the decision to give prominence to a word is based on the

speaker's perception of what meaning should be highlighted to his/her listener (BRAZIL, 1997).

Out of the five studies previously mentioned, one only, Lieff and Nunes (1993), identify misplaced word stress. The authors show misplacement of primary stress, which should be on the first syllable, as in the word *comfortable*, likely to be produced with the primary stress on the syllable 'ta'.

In addition to the presence of the predictable misplacement of primary stress on the first syllable, in words such as *vegetables*, *interesting* and *hamburger* (CRUZ, 2006), two were found in the samples: (1) stress on the first syllable instead of on the second; and (2) stress on the first instead of on the third syllable. Instance of the first case include *terrific* ['tɛ.ɪfəki], in Sample 28, and of the second *university* ['ju:nivə'siti], in Sample 8.

On the basis of the stressed syllables in the words previously mentioned, it is possible to infer that Brazilian learners inappropriately stress the first syllables of words, as in *terrific* ['tɛ.ɪfəki] and in *university* ['ju:nivə'siti], and do not stress the first syllable when they should, as in *vegetables*, *interesting* and *hamburger*.

Effect on intelligibility

Both *terrific* ['tɛ.ɪfəki] and *university* ['ju:nivə'siti] were misunderstood. *Terrific*, in Sample 28, [dedə'wintə'is'tɛ.ɪfəki], with stress on the first syllable instead of on the second, was written in 7 ways: terrible (3 times); stuck (once); stealth (4 times); itself (once); terrifying (once); dark (once) and stark (once). A total of 12 listeners wrote *terrific* differently. Two orthographic transcriptions are “in the winter, it's terrible” and “in the winter it's dark”.

University, in Sample 8, [təplei'volibou'basketæt'ju:nivə'siti], with stress on the first syllable instead of on the third, was heard in 2 ways: useless and universe, once each. Only two listeners misunderstood *university*. One of the transcriptions is “play basket I’m useless”.

(2) Inappropriate schwa /ə/ vowel

As stated by Lieff and Nunes (1993), Brazilian learners have difficulties producing schwa, especially in connected speech. These authors, however, do not specify the specific context in which these difficulties are likely to occur. In the samples revisited, the learners’ pronunciation features are mainly related to weak forms in function words which are non-prominent, where different phonemes are produced instead of /ə/. Examples include: (1) the vowel [ɛ], in non-prominent *at* /ət/, pronounced as [ɛt], Sample 8, and in the non-prominent *and* /ən/, produced as [ɛn], Sample 19; (2) the vowel [ɛ], in most of the non-prominent productions of the definite article *the* /ðə/, produced as [ðɛ] as in Sample 13; and (3) the vowel [a] in non-prominent *a* /ə/, pronounced as [a], as in Sample 24. The pronunciation of schwa in non-prominent function words hardly ever occurs.

Effect on intelligibility

The only case identified as interfering on intelligibility occurred in the non-prominent *and*, which immediately follows *sit*, pronounced with the vowel [ɛ] instead of with schwa, in Sample 19, [dʒʌstəsɪtəntəkwiɪɪ̃s]. Five listeners wrote *sitting* to replace *sit and*. Since the predictable inappropriate vowel [i] in *sit* (MASCHERPE, 1970; LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001) did not cause misunderstanding, these listeners are likely to have been

influenced by the vowel in *and*, since *sitting*, compared to *sit*, has an extra syllable. One of the transcriptions is “just sitting, talk with friends”.

(3) Vowel insertion

The addition of the vowel [i] in word-final position after the voiceless and voiced plosives, the fricatives /f/, /v/, /ʃ/ and /ʒ/, and the affricates /tʃ/ and /dʒ/ is the only case identified in the studies carried out by Mascherpe (1970) and Baptista (2001), mentioned in the previous section.

In the thirty samples revisited, in addition to the predictable [i] vowel, two other cases are found: (1) the addition of two other vowels in word-final position; and (2) one occurrence of voicing assimilation of the fricative /s/ in the initial cluster /sm/. One of the vowels inserted is [ə], added in word-final position after the alveolar plosives /t/ and /d/. Examples include *great* [gɹeɪtə], in Sample 24, with vowel insertion after /t/, and *food* [fuɔ̃ðə] in Sample 1, with the vowel [ə] added after [d̃].

The other vowel is referred to as the reduced [ɪ] vowel, added after the velar plosive [k] in [wɔuk^ɪ], Sample 5.

As to the occurrence of voicing assimilation of the fricative /s/ in a word with an initial cluster /sm/, such word is *smallest* [ˈzmələst], in Sample 30. According to Rebello (1997), as previously mentioned, voicing assimilation of the fricative /s/ in an initial /s/ cluster with /m/, /n/ or /ŋ/ tends to occur if a vowel is inserted. In the present data, and also in Rauber (2002) and Cornelian Jr. (2003), no vowel is inserted in this cluster, but voicing assimilation of the fricative /s/ is found: *smallest* [ˈzmələst].

Effect on intelligibility

Misunderstandings occurred with the insertion of [ə] in *great* [gɹeɪtə] and *food* [fuɒdə], and with the voicing assimilation of the fricative /s/ in *smallest* [ˈzmələst]. The insertion of the reduced [ɪ] vowel did not cause any intelligibility problem.

Great, in Sample 24 [agɹeɪtəpɹəˈduːʃənəvəˈgɹɪkətʃə], was written as *greatest* by three listeners, and *grateful* by one. The insertion of schwa is interpreted as having influenced the listeners' perception for two main reasons: (1) a syllable is added to *great*; and (2) this syllable contains schwa: *greatest* /gɹeɪtəst/, and *grateful* /gɹeɪtɪfəl/. The transcriptions written are “our greatest pollution of rivers” and “I’m grateful to”.

Food [fuɒdə] was produced in Sample 1 [juːtʃukiəˈbaʊtfuɒdəʊdeɪ]. Nineteen listeners misunderstood it: eight wrote it differently from the learners' intended word, and 12 left the space blank. A few of the listeners' transcriptions do not make any sense: “you book holiday”, “you took him up all day”.

Smallest, in Sample 30 [aɪθɪŋkɪtsðedəˈzmələstɛˈkʰɛpɪtəɪnbɹəˈziu], was written in the following ways by 5 listeners: (1) “I think that there's more than through you”; (2) I think it is more of a cattle group”; (3) “I think that there's more, there's cattle”; and (4) “I think it's the – more in the capital Brazil”.

It is very difficult to identify the words which would take the place of *smallest*. However, a comparison between the phonetic transcriptions of “the smallest” and of the words “there's more” in transcriptions (1) and (3) allows a probable interpretation. The transcriptions are as follows:

“the smallest” [dəˈzmələst] “there's more” /ðeəzmɔː/

Considering the sequences of sounds in bold in *the smallest* and those in the listeners' words, two relevant features are found: (1) similar sounds, such as [əzm] are in the same order; and (2) the voiced fricative [z] is present in both transcriptions. The listeners, thus, might have heard this fricative, and, consequently, wrote the sequences of words which made sense to them. As to (4), the listener wrote "it's the – more", a dash written between *the* and *more*. Since *more* can be regarded as corresponding to the sounds [mɔ:] of *smallest*, this dash is likely to indicate this listener's difficulty in understanding the voiced fricative. In (2), the listener wrote *it is more*; the only possible interpretation is that, as with (4), *more* might also be regarded as corresponding to the sounds [mɔ:] of *smallest*, also indicating this listener's difficulty in understanding the voiced fricative.

Non-systematic features

The non-systematic features are classified into two categories: (1) the word *culture*; and (2) signal of hesitation. The categories and their effect on intelligibility are described separately.

(1) The word *culture*

Out of the 14 samples including unpredicted pronunciation features, four contain the word *culture*, produced by four different participants in the following ways:

- (1) Sample 4 ['kjuʃə]
- (2) Sample 13 ['kjuʃə]
- (3) Sample 17 ['kjuʃə]

(4) Sample 27 ['kjuʃə]

A similarity in the pronunciation of the first syllable *cul* is found in the four productions. It is the pronunciation of [ju] instead of /ʌl/. This pronunciation type might suggest a spelling pronunciation, that is, the letters < ul > being pronounced as [ju]. However, the word *agriculture* included in Sample 24, in which the letters < ul > are pronounced as [ʌt], [a'g.rɪ.kʌl.tʃə], is regarded as being a counter example which does not validate the inclusion of [ju] as being a spelling pronunciation. A category for the inclusion of culture is, thus, difficult to find.

Effect on intelligibility

None of the listeners was able to recognise *culture* correctly. Most of them expressed surprise when told it was *culture*, and acknowledged their difficulty to recognise it. Listener 1, for instance, said:

“the way they pronounce culture I just couldn’t understand.”

In Sample 4, [aisei'səmɪtaɪmzetaɪaɪmdõũhev'kjuʃə], it was written in three different ways: (1) *future* by 19 listeners; (2) *children* by three; and (3) *chew* by one. Two listeners left the space blank. Four examples of the transcriptions include: (1) “I think sometimes that I don’t have a future”; (2) “I say sometimes I don’t have a future”; (3) “It seems sometimes I don’t like children”; and (4) “I think sometimes I don’t like to chew”.

In Sample 13, [wiwilə'nəbautɪdɛ'ʌdʒə'kjuʃə], *culture* was written in eight distinct ways. A total of nine listeners wrote the word *children*, in transcriptions such as “we learn

about the other children”. Eight left the space blank, and the remaining eight wrote each a different word. Four of these words - *catering*, *tutor*, *tutoring* and *countries* - are part of the English language lexicon. Two examples include: (1) “we learn about the other countries and now”; and (2) “we learn about the order of catering and now”.

The remaining four- *cutarian*, *cuterin*, *ater terain*, and *cuter* – are not found in the English lexicon. When asked to explain the meaning of these words, the listeners were unable to explain, and stated that they wrote what they had heard.

In Sample 17, [itsnɒt'bi ðg ðalɔ.ɹɔf'kjʊtʃə tə'pi:pou], ten listeners left the space blank. The remaining 15 wrote different words: (1) *cute* by three listeners, such as in “it’s not really a lot of cute people”; (2) *future*, *queues* and *kill* by two listeners each, such as in “it’s not a law to kill people”; and (3) *cue*, *children*, *clear*, *cuta*, *cutar* and *que*, by one listener each. The last three words do not exist in the English lexicon, and the transcriptions, such as “bring a lot of cuta to people”, are not meaningful.

Finally, in Sample 27, [in'itəlɪdə:de:ɹoumən'kjʊtʃə], eleven listeners left the space blank. The remaining 14 wrote different words: (1) *queue*, such as “In Italy the Roman queue to ...”; and (2) *use them*, *queued*, *came*, *kill me*, *like you*, *cuter*, *children*, *queues*, *kill them*, and *queu* (non-existent). Two examples include: (1) “In Italy they run like you”; and (2) “In Italy the women are cuter”.

As can be seen, the ways the participating Brazilian learners pronounced *culture* made such word unintelligible to all of the listeners.

(2) Feature of spontaneous speech

As previously mentioned, the learner data in this study is spontaneous speech rather than scripted isolated sentences or words read aloud. According to Hewings (1993, p: 81), “one of the most distinctive features of spontaneous speech is that it frequently does not

consist of well-formed sentences. It is characterised by hesitations, the reformulation of sentences after they have begun, and so on”. One feature of spontaneous speech present in the learners’ samples is signal of hesitations⁷.

The signal of hesitation identified is *eh*, found in four samples, 7, 20, 21 and 30, produced by four different participants. Such a signal was perceived and interpreted as being similar to the Portuguese signal produced by Brazilian speakers in conversations. This was confirmed by the observation of spontaneous speech data involving Brazilians, presented in Marcuschi (1986). The particular transcription *eh* follows Marcuschi’s (1986) conventions.

Authentic spontaneous speech transcriptions of English speakers from different parts of Britain presented in Cauldwell (2002), include *er*, *erm*, and *em* as signals of hesitation. The *eh* pronounced by the Brazilian learners, and which was perceived as being similar to a Portuguese signal of hesitation, is transcribed as [ɛ:], in Samples 7 and 21, and as [ɛ], in Samples 20 and 30. Such pronunciation types are clearly different from *er*, *erm* and *em* found in Cauldwell (2002); *er* being the only one presented in sources which follow RP and GA: [ɜː], for RP, and [ɜ˞], for GA. Although this feature is characteristic of spontaneous speech, it is discussed and included here as an unpredictable pronunciation feature, since it diverges from the norm used as a reference and is one factor indicated in intelligibility issues.

Effect on intelligibility

In Sample 7, [mitɛ:fɪvəʒ'teɪbʊs], the signal was not transcribed by any listener. However, since it immediately follows the word *meat*, as no pause is found between them, and such a word was written differently by 16 listeners, [ɛ:] is likely to have interfered with

⁷ ‘Pauses’ and ‘signals of hesitations’ are also referred to as ‘silent pauses’ and ‘filled pauses’ respectively (CRYSTAL, 2003, p. 341).

their recognition. This can be supported by the comments made by listener 23, as follows: “I didn’t really understand meat as such. I didn’t. but then he said fish. and then I thought ... oh, he must have said meat first, because I linked, because it sounded like a list erm and then he said vegetables, so the meat part wasn’t very clear. that word wasn’t very clear. but I guessed. and it sounded it was an i sound”

This listener states that she didn’t really understand *meat* as such, and that the *meat* part was not very clear, but she could perceive the [i] sound. Since this sound in *meat* was perceived, it is possible to interpret that the pronunciation of the signal of hesitation served as an obstacle for this listener’s recognition of *meat*.

In Sample 20, [ɛwidõũthævʔaimtu.ɪdi], the signal of hesitation pronounced as [ɛ] was written as *and* by six listeners, and as *ah* by two. Two of the transcriptions are “and we don’t have time to read” and “ah we don’t have time to read”. The signal [ɛ], thus, was heard as either /æ/ or /ə/ of ‘and’ or as /ɑ:/ of *ah*.

None of the listeners wrote any word in the place of the signals of hesitation in Samples 23 and 33.

Final considerations

The results of this study reveal that the prototypically Brazilian accent presents more variability than what has been suggested in the literature, and that the unpredictable pronunciation aspects which characterise such variability are likely to affect Brazilian learners’ intelligibility to British listeners. These unpredictable pronunciation aspects are divided into two groups, namely systematic and non-systematic. The systematic include: (1) misplaced word stress on the first instead of on the second and third syllables; (2) absence of schwa /ə/ in weak forms of function words; and (3) vowels [ə] and [ɪ] inserted in word-final

position and voicing assimilation of the fricative /s/ in the initial cluster /sm/. The non-systematic comprise: (1) the pronunciation of the word *culture*; and (2) the production of signals of hesitation. On the basis of these findings, it is suggested that these unpredictable features should be pointed out in pronunciation teaching for Brazilians, since they are likely to hinder their intelligibility.

This study has been limited to the type of pronunciation features investigated. Due to the kind of data elicited, spontaneous speech instead of the reading aloud of a passage, it was impossible to select from the interviews a higher number of samples without containing grammatical and vocabulary inadequacies (see data collection), and obtain data which would reveal other kinds of unpredictable pronunciation features. It is suggested that further work including data from Brazilian learners' speech would help to characterise aspects of the prototypically Brazilian English which has not been revealed in the literature so far.

This study has also been limited to the type of participating listeners: British, unfamiliar with the way Brazilians pronounce English words. Given this limitation, one suggestion is that further work including different listeners would reveal whether the unpredictable pronunciation features which caused misunderstandings in the present study are likely to be unintelligible to different listeners.

REFERENCES

BAPTISTA, Barbara. "Frequent pronunciation errors of Brazilian learners of English". In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota.; XAVIER, Rosely Perez. **EFL teaching and learning in Brazil: Theory and Practice**. 1st Edition. Florianópolis: Insular, 2001. p. 223-230.

BARATIERI, Jacir. **Production of /l/ in the English Coda by Brazilian EFL Learners: An Acoustic-Articulatory Analysis**. 2006. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRAZIL, David. **The communicative value of intonation in English**. 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CAULDWELL, Richard. **Streaming speech: Listening and pronunciation for advanced learners of English**. 1st Edition. Birmingham: Speechinaction, 2003.

CORNELIAN Jr., Deunézio. **Brazilian Learners' Production of Initial /s/ Clusters: Phonological Structure and Environment**. 2003. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CRUZ, Neide. "Pronunciation intelligibility in spontaneous speech of Brazilian learners' English". **Claritas**, v. 12, n. 1, p. 121-138, 2006.

DELATORRE, Fernanda. **Brazilian EFL Learners' Production of Vowel Epenthesis in Words Ending in -ed**. 2006. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HEWINGS, Martin. **The intonation of non-native speakers of English**. 1993. Thesis. (PhD in English Language) – University of Birmingham, Birmingham.

KLUGE, Denise. **Brazilian EFL Learners' Identification of Word-Final /m-n/: Native/Nonnative Realizations and Effect of Visual Cues**. 2009. Thesis. (PhD in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Perception and production of English Syllable-Final Nasals by Brazilian Learners**. 2004. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LESSA, Angela. "A ortografia como um fator de interferência da pronúncia do Inglês como língua estrangeira". 1985. Dissertation. (Master in Applied Linguistics) - PUC-SP, São Paulo.

LIEFF, Camila Dixo; NUNES, Zaina. "English pronunciation and the Brazilian learner: How to cope with language transfer". *Speak Out!* v. 12, p. 22-27, 1993.

McARTHUR, Tom. **The oxford guide to world English**. 1st Edition. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MASCHERPE, Mario. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português**. 1st. Edition. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais S.A., 1970.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Análise da conversação**. 1st Edition. São Paulo: Ática, 1986.

RANDI, Reppen; SUSAN, Fitzmaurice; DOUGLAS, Biber. **Using Corpora to Explore Linguistic Variation**. 1st edition. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002.

RAUBER, Andréia. **Perception and Production of English Vowels by Brazilian EFL Speakers**. 2006. Thesis. (PhD in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **The Production of English Initial /s/ Clusters by Portuguese and Spanish EFL Speakers**. 2002. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REBELLO, Jeanne. **The Acquisition of English Initial /s/ Clusters by Brazilian EFL Learners**. 1997. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REIS, Mara. **The Perception and Production of the English Voiceless Interdental Fricative /θ/ by Speakers of European French and Brazilian Portuguese**. 2010. Thesis. (PhD in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **The Perception and Production of English Interdental Fricatives by Brazilian EFL Learners**. 2006. Dissertation. (Mater in Letters/English) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TOMYIAMA, Machiko. "Grammatical errors and communication breakdown". **TESOL Quarterly**, v.14, n. 1, p. 71-80, 1980.

WANG, Yue. **The intelligibility of Malaysian English: a study of some features of spoken English produced by University students in Malaysia**. 1987. Thesis. (PhD in English Language) - University of London, London.

APPENDIX

1 You talk about food all day

[juːtɔːkiə'baʊtfuːdɔːdeɪ]

2 It's a good place to live in

[ɪtsə'gʊdpleɪstʊlɪv]

3 I think it's expensive

[aɪfɪŋkɪt'ɪspɛnsɪv]

4 I say sometimes that I I'm don't have culture

[aɪseɪ'səmɪtaɪmzetaɪaɪmdɔːhɛv'kjuːltʃə]

5 In the evenings I I walk - I

[ɪnɪ'viːnɪŋsaɪaɪwɔːk]

6 My sister came to live with me. I had to learn how to live with her

[maɪ'sɪstə'kʰeɪmtʊlɪvwtɪmɪaɪhɛdtʊlɜːnhaʊtʊlɪvwtɪhɜː]

7 Meat eh fish vegetables

[miːtɜːfɪʃvɛʒ'teɪbəl]

8 To play volleyball, basket at university

[tə'pleɪ'vɒlibɔːlbasketæt'juːnɪvɜːsɪti]

9 I'm on the third semester

[aɪmɒndz:θeɪse'mestə]

10 The good programs are in the cable TV the others are in the public TV

[degud'pɹɔɡɹamzɑ:ɪŋde'keɪboutɪ'vɪdɪ'ɔðəɑ:ɹɑ:ɪde'publɪktɪ'vi]

11 You have to walk

[juheɪvtuwɔ:k]

12 I had three dogs and the first

[aɪhædtɪdɔgzəndefɜ:st]

13 We we learn about the other culture

[wɪwɪlə'nəbɑ:ʊtɪde'ʌðə'kjʊtə]

14 It's very interesting

[ɪts'veɪɪ ɪ 'teɪɪstɪŋk]

15 She's I think near thirty years old

[ʃɪsɪtʰ ɪniə'te:tɪjɪəzɔ:ld]

16 Introduction to automation engineering

[ɪntɪə'dʊkʃntu:ɔ:tə'meɪʃnendʒɪ'niəɪ]

17 It's not bringing a lot of culture to people

[ɪtsnɒt'bɪ ɪg ɪəlɔ:ɔf'kjʊtʃə tə'pi:pou]

18 Hamburger that's my my sin

[hɛ̃'bugehed̥etsmaimaisɪn]

19 Just sit and talk with my friends

[dʒʌstəsɪtəntɔkwɪfɪɛ̃s]

20 eh we don't have time to read

[ɛwidɔ̃hæv̥t̥aɪmtuɪdi]

21 They said that I'm eh very old to live with my parents

[deɪsɛd̥d̥et̥əaɪm̥:v̥ɛɪouduɪv̥wɪd̥maɪp̥ɛɪɔ̃ts]

22 You need to talk with someone

[juɪnɪd̥t̥ət̥ɔkwɪf̥'sʌmwā]

23 It's the the biggest channel

[ɪts̥d̥ɛd̥ɪ'bigɪstk̥'tʃɛnʌʃ]

24 A great production of agriculture

[əgɪɛt̥ɛp̥.ɪə'duʃənɔv̥ə'gɪk̥ɔ̃tʃə]

25 If you don't have cable TV it's terrible

[ɪf̥juːd̥ɔ̃h̥ɛv̥'keɪbɔut̥i'vi:ɪts̥'t̥h̥ɛɪbɔu]

26 Fish I like a lot

[fɪʃaɪlaɪk̥əlɔt̥]

27 In Italy the the Roman culture

[in'itəliðə:de:'roumən'kjʊtʃə]

28 The the winter is terrific

[dedə'wintə'is'tɛ.ɪfəki]

29 Everything is easy

[ɛv.ɪtɪŋgɪz'i:zi]

30 I think it's the the smallest eh capital in Brazil

[aɪθɪŋkɪtsðedə'zmələstɛ'kʰɛpɪtəlɪnb.rə'ziu]

EDGAR ALLAN POE NO FACEBOOK: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

ADALGISA FÉLIX DOS SANTOS

Universidade do Grande Rio

SOLIMAR PATRIOTA SILVA

Universidade do Grande Rio/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar a possibilidade de uso do *Facebook* como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para os alunos do Ensino Médio. Apresentamos como o trabalho com o texto literário pode instigar discussão e auxiliar na ampliação da compreensão leitora dos alunos. Para isso, selecionamos a obra *A dream within a dream*, de Edgar Allan Poe, e apresentamos sugestões de atividades que podem ser realizadas dentro de um grupo criado no *Facebook*, no qual alunos e professores podem interagir e construir sentidos juntos. Primeiramente, apresentamos a *Web 2.0* e a maneira como as ferramentas que ela apresenta permitem maior interação *online*. Em seguida, tecemos algumas considerações acerca da leitura na era digital e como novos gêneros discursivos têm surgido nesse ambiente. Então, apontamos razões pelas quais a Literatura de língua inglesa deve ser introduzida nas aulas dessa língua estrangeira. Por fim, apresentamos brevemente o autor e a obra escolhida e discutimos a possibilidade de promover uma discussão acerca de como podemos utilizar o *Facebook* como um AVA para alunos do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; Novas tecnologias; Literatura; Leitura.

ABSTRACT: This article aims at presenting the possibility of using Facebook as a virtual learning environment for the English as a Foreign Language class, specifically for high school students. Literary texts can instigate discussion and help the student to improve his/her reading comprehension. We have chosen to use the text *A dream within a dream* by Edgar Allan Poe to present suggestions for

activities that can be explored within a group created on *Facebook*, in which students and teachers can interact and build meaning together. First, we present the Web 2.0 and how it allows greater *online* interaction. Then we highlight some considerations on reading in the digital age and how new discursive genres have emerged in this environment. Then, we point out some reasons why Literature should be introduced in this foreign language classes. Finally, we present the author and the work chosen and discuss how *Facebook* can be used as a virtual learning environment for high school students.

KEYWORDS: English; New technologies; Literature; Reading.

1. A *Web 2.0* e a aprendizagem social

O termo *web 1.0* refere-se à internet em uma época em que as pessoas apenas consumiam o conteúdo produzido por poucos. Porém, a internet mudou, já não é mais uma via de mão única, a palavra de comando é “interação”. E essas mudanças geraram hoje as NTICs, sigla que significa *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação*. Segundo Brown e Adler (2008, p.30), o fenômeno chamado de *web 2.0* é o ambiente em que todos podem criar, compartilhar seus textos e interagir, ou seja, este ambiente propicia ao internauta a possibilidade de ser, além de leitor, um autor. Outra característica muito forte da *web 2.0* é o aspecto colaborativo dessas criações. *Blogs, wikis* e redes sociais são ambientes virtuais que permitem maior interação entre as pessoas, compartilhamento de saberes, criação e publicação material multimidiático criado pelos próprios usuários que participam dessa interação (SILVA & PINTO, 2009 p. 50). Porém, é necessário saber selecionar as fontes para que essa grande oferta trabalhe a nosso favor.

Algumas pessoas que dominam muito bem as ferramentas digitais disponíveis e que já nasceram na era desse contexto tecnológico são consideradas *Nativas Digitais*, termo criado por Prensky (2001, *apud* MARTINS e GIRAFFA, 2008. p. 2). Mas há aqueles que não nasceram na era da *web 2.0* ou que não tiveram acesso a estas ferramentas na infância e, por isso, tiveram que se adaptar e aprender a lidar com *internet*, redes sociais, TV a cabo, *ebooks* e outras formas de NTICs. Estas pessoas tiveram que aprender a utilizar os recursos do meio digital depois de adultas, pois eles não existiam antes. Por isso, são chamadas *Imigrantes Digitais*. Ressalte-se que, segundo esse mesmo autor, ser um imigrante digital não é um fator que limita o usuário em suas habilidades, podendo este chegar a um bom nível de comando das ferramentas *online*.

Os ambientes e ferramentas da *Web 2.0* podem contribuir para o enriquecimento do trabalho do professor em sala de aula e auxiliar os alunos em sua aprendizagem da língua estrangeira além do âmbito da própria sala de aula. Brown e Adler (2005, p 18) alertam que não devemos considerar a tecnologia como uma inimiga. Os autores afirmam que a internet e as mídias sociais podem ser usadas em parceria com a educação tradicional e vão mais além, relatando a existência do conceito de *Social Learning* (aprendizagem social) afirmando que nosso entendimento de determinados assuntos e conceitos se dão por meio da interação social. Podemos dizer que o conceito de Brown e Adler vai ao encontro do que Vigotsky (1998, *apud* PIMENTEL, 2002, p. 26) afirma sobre a aprendizagem ao dizer que o conhecimento acontece primeiro no nível social. Isto quer dizer que precisamos observar e experimentar o conhecimento no grupo para, posteriormente, levar estas informações para o nível individual e, assim, apropriarmo-nos dele de forma eficaz.

Pinto & Silva (2009, p. 48) afirmam que um dos desafios do professor neste século é o de motivar os alunos e despertar neles a vontade de se dedicar aos estudos. E esta tarefa se torna ainda mais árdua quando levamos em conta todo o aparato tecnológico disponível, pois

há muita oferta de recursos atraentes fora da escola, concorrendo com as aulas ditas tradicionais. Esses recursos incluem textos, sons, imagens, vídeos, em uma combinação multimidiática, além de jogos *online* e as redes sociais em crescente expansão no número de usuários. Desta maneira, acreditamos que, para que a escola deixe de ser penalizada e deixada para trás, a tentativa de agregar novos recursos tecnológicos aos métodos tradicionais de ensino pode ser bem recebida pelos profissionais na área de educação.

Cumpramos salientar que a tecnologia por si não será capaz de provocar mudanças na maneira como ensinamos. É necessário permitir maior interação no ensino, de modo que os alunos, os quais já lidam com a tecnologia de forma tão natural como parte de seu dia a dia, possam participar mais ativamente do processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Lied (2001, p. 1) afirma que a internet e suas facilidades já fazem parte do mundo contemporâneo. Então, para atrair a atenção dos alunos para a leitura de textos clássicos em língua estrangeira, objeto de interesse neste artigo, podemos fazer uso dos recursos disponíveis na *Web 2.0* para trabalhar o caráter multimodal e multimidiático com que os textos podem assumir no ambiente digital.

2. Considerações sobre a leitura e gêneros discursivos na era digital

Podemos dizer que a leitura é um processo que nos leva à compreensão de “expressões formais ou simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 2007.p.30). Fazemos leitura não só das palavras, mas do mundo e de tudo o que está contido nele. Neste caso, discorreremos sobre as diversas mídias digitais as quais temos acesso e que podemos utilizar para aumentar nosso entendimento sobre determinados assuntos ou complementar a leitura de uma determinada linguagem com outra como, por exemplo, utilizar a linguagem

cinematográfica para fazer pontes entre livros, músicas e ambientes virtuais nos quais possa haver alguma discussão produtiva acerca do conteúdo literário estudado.

Campos (2009, p.3) afirma que a leitura é um processo pelo qual o leitor passa, buscando atribuir significado aos textos. Todavia, este significado não é imutável, ele irá variar de acordo com o conhecimento de mundo do leitor. Esse autor diz que a atividade de leitura permite que o leitor mude sua opinião e encontre novos sentidos, de acordo com suas experiências sócio-culturais.

No que se referem às novas tecnologias, Almeida (2008, p. 1) afirma que muitos professores ainda demonstram resistência e um certo ceticismo quanto a seu uso para fins pedagógicos, especialmente para o ensino-aprendizagem de leitura. Talvez isso se dê pela predominância da linguagem informal usada *online*, que alguns podem considerar incompatível com o educação formal, ou mesmo pela falta de conhecimento do professor em relação às ferramentas utilizadas. O autor também diz que precisamos nos questionar se essa modalidade de comunicação que os jovens estão adotando é realmente tão nociva. Embora alguns professores sejam contra a informalidade do *ciberespaço* (ambientes virtuais), o qual “permite” que erros de gramática sejam relevados e até difundidos, é necessário mostrar tanto a alunos quanto aos pais e professores que essa pode ser mais uma forma de trocar informações e construir o conhecimento de forma mais interativa. Se bem utilizados, os recursos disponíveis na *web* podem contribuir positivamente para a eficácia da prática educativa.

Convém ressaltar, mais uma vez, que as novas tecnologias em si não operam milagres. É necessário que haja um mediador que as utilize adequadamente e com propósitos bem definidos. Não podemos nos contentar com uma modernização do estilo tradicional, isto é, simplesmente transferir o conteúdo que seria passado no quadro-negro para algum aparato tecnológico e achar que estamos inovando. O desafio de ensinar utilizando as NTICs se torna

ainda maior se o professor não receber formação que o possibilite integrar os diversos recursos tecnológicos a suas aulas presenciais. Diante de alunos que lidam com a tecnologia de forma praticamente instintiva, pode ser que o professor se sinta intimidado ao tentar utilizar as novas tecnologias em sala. Colognese (2007, p. 4) afirma que existem muitos professores contrários a estas novas práticas no campo da educação. Mas será esta recusa apenas uma opção pela educação tradicional ou seria medo do novo? É necessário mostrar aos professores resistentes que, se devidamente utilizada, a internet pode contribuir ricamente para o trabalho em sala de aula. Se nos lembrarmos da quantidade de informação disponível no grande oceano da internet, devemos levar em conta que esses alunos precisam ser guiados pelo professor para não se afogarem.

Apontamos como um possível desafio do professor de língua estrangeira, pelo menos, seja ensinar a leitura sem que o texto seja meramente utilizado como pretexto para o ensino de conceitos gramaticais. O ensino-aprendizagem de uma língua não pode ficar restrito a aspectos estruturais. Todo idioma traz consigo uma carga cultural muito forte e julgamos relevante levar para a sala de aula tudo que possa contribuir para o entendimento e para despertar o interesse do aluno com relação ao tema proposto (LASARO *at al*, 2007, p. 1). Podemos incluir aspectos históricos; pessoas influentes; a Literatura, que é uma ótima forma de contextualizar o que estamos ensinando; mostrar de onde vem essa linguagem que está sendo ensinada e que ela é, sim, utilizada em contextos reais de comunicação.

Bakhtin ([1979] 2000) afirma que não é possível haver comunicação sem que haja um gênero discursivo. Esses gêneros são os recursos utilizados para que exista uma troca de informação entre as partes de uma conversa e não podem ser utilizados individualmente, pois é necessário que haja interação para que haja sentido. Considerando o uso da internet, temos os gêneros textuais emergentes, como os *chats* e fóruns, que surgem a cada dia para atender às demandas sociais de comunicação que a era digital impõe.

Ler um texto na internet pode ser muito diferente de ler um texto impresso. Porém quando se lê um texto online, nos deparamos com os hipertextos, que são os *links* que existem a fim de nos direcionar a outros textos explicativos ou complementares. O texto se torna uma verdadeira teia de informações onde encontramos caminhos para diferentes assuntos, assim como acontece nas *wikis*⁸. Dessa forma, se perder em meio a tanta informação se torna uma probabilidade muito grande se não houver um roteiro a seguir, de preferência dado pelo professor com uma proposta pedagógica com fim bem definido.

Marcuschi e Xavier (2010, p.30-31) alertam que não devemos considerar a *home page* (página ou *site*) ou os hipertextos como gêneros textuais. Estes são apenas ambientes no qual podemos ser direcionados a outras páginas. *E-mails*, *chats* e fóruns de discussão, apesar de serem gêneros textuais, são também considerados ambientes pelos autores. Segundo os autores, *emails*, *chats* e *blogs* estão entre os ambientes mais usados. O que difere um gênero textual emergente de um ambiente virtual é a autenticidade da comunicação desenvolvida, os autores afirmam que a linguagem utilizada no ambiente *chat* difere da linguagem usada numa interação presencial, tornando-o um gênero. No entanto, o ambiente propicia o surgimento do gênero.

Considerando que as redes sociais fazem cada vez mais parte das vidas das pessoas, as utilizaremos como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois mesmo não tendo sido criados para este fim, “o próprio ciberespaço é por si só um AVA” devido a sua natureza aberta ao compartilhamento de saberes (SANTOS, 2003, p.8). O *Facebook* é a rede social mais utilizada na atualidade e, já possui 900 milhões de usuários ativos². No ambiente virtual do *Facebook*, cada usuário possui sua própria página onde atualiza seu *status*, postar fotos,

⁸ No próprio site Wikipédia, encontramos a seguinte definição *wiki*: Os termos *wiki* (traduzindo-se como "rápido, ligeiro, veloz") e *WikiWiki* são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. Este software colaborativo permite a edição colectiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação. (disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>, acessado em fev. 2013).

² Fonte- Site TechTudo. Acessado em 20/05/12. Disponível em - <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/04/facebook-chega-900-milhoes-de-usuarios-ativos.html>

vídeos e criar grupos nos quais é possível compartilhar material de interesse comum. O recurso de mensagem privada e *chat* também estão disponíveis nesse ambiente, tornando-o ainda mais interativo. Os participantes podem conversar com diversos contatos separadamente ou em uma única janela com quantas pessoas quiserem adicionar à conversa.

Levando em consideração o grande sucesso das redes sociais, em geral, e tendo em vista o destaque que o *Facebook* tem conseguido, neste artigo escolhemos o *Facebook* para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) informal, a partir da qual poderemos direcionar os alunos para outras redes sociais, portais de música, vídeo ou sites de criação colaborativa de textos. Esse AVA será informal e descontraído com o intuito de tornar a interação entre os participantes e o professor o mais natural possível, dentro das expectativas dessa rede social (MEISHAR-TAL et al, 2012; CAIN & POLICASTRI, 2011; LLORENS & CAPDEFERRO, 2011).

3. Por que ensinar Literatura de Língua Inglesa na escola?

Silva (2011, p. 135) afirma que a quantidade de textos em língua portuguesa encontrados na rede ainda é pequeno, representando apenas entre 1 e 4% de todo o conteúdo. A língua inglesa alcançou o status de língua franca. E, estima-se que 90% do conteúdo da Internet são em inglês (SCHÜTZ, 2009, s/p *apud* CORDEIRO, 2012, p. 35). Mas não queremos que nossos alunos apenas decodifiquem estes textos, queremos que eles sejam capazes de se apropriarem de seu significado de forma crítica. Bragatto (2005, p.30) afirma que a leitura é de extrema importância na aquisição de cultura e na apropriação dos bens históricos e culturais de um povo. Desta forma, queremos que através da literatura em língua estrangeira nossos alunos consigam desenvolver o pensamento crítico, a consciência em respeito aos nossos direitos e deveres, além de aprenderem sobre culturas diversas da sua.

Tornando também possível a diminuição das diferenças sociais à medida que possibilita indivíduos de diferentes classes sociais serem detentores do mesmo conhecimento. Sendo assim, acreditamos que proporcionar aos nossos alunos a possibilidade de se tornarem leitores em uma segunda língua será extremamente satisfatório não apenas no âmbito educacional, mas na formação de um cidadão capaz de buscar informação, lazer e cultura em outras fontes, não sendo limitado à língua materna, podendo buscar também essas informações em um segundo idioma.

Neste trabalho, ao escolher obras de Edgar Allan Poe, referimo-nos à Literatura Americana. Entretanto, queremos enfatizar que as atividades propostas podem ser voltadas para quaisquer literaturas de Língua Inglesa, utilizando-se obras de quaisquer autores para enriquecer o ensino-aprendizagem dessa língua como língua estrangeira. Este autor foi escolhido por ter sido considerado um autor pioneiro em sua época e muito presente em muitas obras atuais. Além de quebrar com as regras da escrita das longas narrativas e dos personagens insanos, monstros e todo tipo de aberrações, ele foi um vanguardista na escrita dos contos porque resolveu por trabalhar o lado psicológico dos seres humanos em seus contos. Sua influência se prolonga aos dias atuais, tanto na Literatura como no cinema, sendo até mesmo inspiração para astros da música pop americana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras Modernas para o Ensino Médio (PCN-EM) (2000, pp. 29-30) o intuito do ensino de língua estrangeira é ampliar o conhecimento do aluno a cerca da língua, fazendo-o ir além do conhecimento gramatical e, assim, desenvolver outras habilidades. Os PCN-EM apontam, entre outros, os seguintes objetivos a serem alcançados pelos alunos dentro dos três anos de Ensino Médio:

1. Saber distinguir variantes lingüísticas
2. Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
3. Utilizar os mecanismos de coerência e coesão da L.E.
4. Utilizar estratégias

verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação, para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (2000, p.29).

Acreditamos que seja de extrema importância trabalhar com nossos alunos os aspectos da decodificação, pois submeter o aluno a leitura de um texto que ele ainda não seja capaz nem mesmo de decodificar pode gerar frustração. Esse trabalho é direcionado ao ensino de leitura para alunos do Ensino Médio. Um enfoque sobre a decodificação seria indicado em casos em que os alunos necessitem de capacitação rápida para um determinado propósito, como o vestibular. Contudo, pretendemos que nossa proposta vá além dessa perspectiva, ao utilizar algumas atividades de pré-leitura para fornecer aos alunos recursos que o auxiliem na decodificação, mas com o objetivo mais amplo, no intuito de que eles se desenvolvam como leitores proficientes na língua estrangeira. Isso significa não apenas a compreensão do signo linguístico, mas compreender também as várias facetas do idioma, fazer inferências, opinar acerca do que se lê, compreender o contexto histórico-social de produção de uma obra literária etc.. Essas atividades podem incluir a investigação de vocabulário, jogos, músicas, entre uma infinidade de combinações possíveis. Acreditamos que essa preparação dependa do conhecimento prévio da turma, desta forma, o professor deve decidir a forma que melhor contribuirá para o sucesso de seus alunos.

Na perspectiva de Pinheiro e Valente (2008, p. 1), o ensino da língua inglesa, associado à literatura, é um acelerador do aprendizado, pois o entretenimento que a literatura proporciona atrai o aluno. Talvez isso ocorra porque o gosto pelas histórias seja mais apelativo que a obrigação da aprendizagem. Pretendemos apresentar o texto em língua estrangeira com o objetivo de que o aluno construa significados e seja exposto a heranças culturais variadas.

4. É possível ler *Edgar Allan Poe* no Ensino Médio?

Segundo Oliveira (2009, pp. 136-137), Poe escreveu durante o período literário do Romantismo, no século XVIII. Época em que os romances góticos se tornaram muito famosos, inspirando diversos autores do mundo ocidental. E diferente do que talvez se possa pensar, havia bastante produção desse gênero literário e o público leitor era grande. Porém, Poe revolucionou o modo de escrever histórias de horror. Muito além das figuras bizarras e algumas vezes exageradas das histórias de horror da época. Poe trouxe para suas obras uma atmosfera sobrenatural. Há situações corriqueiras em que personagens perturbados são colocados diante de suas inquietações. Além de inovar no estilo de escrita do gênero conto é, também, o precursor da escrita moderna quando resolve trabalhar os medos, neuroses e inquietações da mente humana em suas obras (OLIVEIRA, p. 2).

Quando se fala de aprendizagem, devemos considerar que esta é progressiva e que existe uma distância entre o nível real, ou seja, a possibilidade atual que o aluno tem de entender tarefas e encontrar soluções por si mesmo, e a zona de desenvolvimento proximal, que é o nível de conhecimento que ele pode atingir com o auxílio de um par mais competente – podendo ser o próprio professor ou um colega de classe, por exemplo. Pensando neste fator, Mano (1997, *apud* SOUZA & VARGAS, 2005, p.3) afirma que é necessário desenvolver uma série de atividades relacionadas ao texto, preparando o aluno antes da leitura, fazendo intervenções durante a leitura e com atividades de pós-leitura.

Como atividade de pré-leitura esse autor sugere que sejam feitas algumas perguntas sobre o assunto e que o professor coloque no quadro todas as idéias do aluno acerca do tema ou título proposto. Uma forma de instigar sua imaginação e despertar o interesse é introduzir filmes, músicas ou outros tipos de obras que possam ter relação com a obra escolhida. Deverá haver uma seção sobre a vida do autor, onde os alunos poderão debater e expor suas opiniões

livremente, assim como fazer perguntas. E, também, uma outra seção com a contextualização histórica de forma bastante clara e interativa.

Souza e Vargas (2005, p.3) afirmam que o melhor método para o ensino de leitura em língua estrangeira não é a tradução e que o dicionário deve ser o último recurso. Sendo assim, em nossa sala de aula virtual não priorizamos nenhum tipo de exercício de vocabulário, no sentido de traduções literais, exceto palavras sobre as quais os alunos demonstrem ter dúvida.

Ainda seguindo as concepções dessas autoras, começamos questionando os alunos acerca do conhecimento que eles já possuem sobre o autor. É importante deixá-los à vontade para discutirem e ajudarem uns aos outros. Isto é o que vemos na Figura 1, abaixo, a qual mostra o início de nossa sala de aula virtual.



Figura 1 - Primeira postagem no Grupo *Online Class* do Facebook: Sondagem

Na figura 1, acima, temos uma postagem em que o professor dá as boas-vindas aos alunos e começa a perguntar o que sabem sobre o autor. É uma oportunidade para os alunos pesquisarem e postarem o que descobriram, além de interagirem com outros colegas e trocarem informações.

Em um segundo momento, como já dito anteriormente, é essencial abordar aspectos históricos e sociais da época em questão e acerca do próprio autor. Neste caso, resolvemos utilizar um vídeo do programa “Entrelinhas” da TV Cultura em que alguns autores brasileiros de estilo gótico contam como conheceram os trabalhos de Edgar Allan Poe, o que os levou a se interessarem pelas obras e também a influência de suas obras em suas formas de escrever. A figura 2 mostra a apresentação desse vídeo no AVA dentro do *Facebook*, para que os alunos conheçam um pouco da vida do autor de forma sucinta.

Após assistirem ao vídeo, a atividade proposta pode ser um debate entre os alunos acerca das informações que mais chamaram sua atenção no programa. O *Facebook* apresenta o recurso de *comentários*, logo abaixo de cada material postado, onde os alunos podem interagir de forma livre ou mesmo fazer uso do *chat* do grupo, no qual poderão conversar com todos os participantes que estiverem *online* no momento.



Figura 2 – Segunda atividade no Grupo *Online Class* do *Facebook*: Conhecendo Edgar Allan Poe

Embora os textos apresentados aos alunos sejam em língua inglesa, deve ficar a critério de cada professor orientar a produção dos leitores em língua materna ou não, de acordo com seu conhecimento sobre a turma. Sabemos que ler, ouvir, escrever e falar são as quatro habilidades relacionadas ao aprendizado de Línguas. Todavia, o que pretendemos trabalhar é a capacidade leitora e a compreensão do aluno sobre o texto nessa língua estrangeira. Além do mais, mesmo que os PCN nos deem diretrizes acerca do que esperar de nossos alunos de Ensino Médio no que diz respeito ao idioma estrangeiro nas escolas, também apontam falhas no sistema de ensino que talvez impeçam que os alunos atinjam o nível de domínio esperado sobre a Língua Inglesa. Desta forma, muitos alunos ainda chegam ao ensino médio sem a proficiência linguística em todas as habilidades. Pretendemos contribuir para o desenvolvimento de, pelo menos, uma dessas habilidades, especificamente a leitura.

A dream within a Dream é um poema que inspirou obras em diversos tipos de mídias, e assim, possibilita que o professor faça uso da intertextualidade encontrada em filmes e músicas para apresentar essa obra. O poema foi escrito em 1927, quando Poe tinha apenas 18 anos de idade. É interessante lembrar aos alunos que nessa época de sua vida, o jovem Poe já havia passado por diversos problemas: sua mãe já estava morta havia muitos anos, seu pai retirou-o da faculdade por causa de problemas com jogos e a jovem amada fora proibida de vê-lo. O professor pode decidir trabalhar o poema por partes ou como um todo, usando vários desses recursos disponíveis na *web*. Pode-se pedir algum resumo ao final da atividade, visto que os alunos já terão participado ativamente nos comentários de cada *post*.

O primeiro passo é fazer com que os alunos identifiquem de que ponto de vista a história está sendo contada, quem é o personagem principal. No caso de Edgar Allan Poe essa identificação se tornará bastante simples após os alunos conhecerem o autor, pois uma das características de sua obra é o uso da primeira pessoa. Eles devem, então, identificar quem é o

o possível receptor a quem a mensagem está sendo endereçada. Segundo *site GradeSaver*, a mensagem do poema é endereçada ao pai de Poe, mas as opiniões podem diferir de acordo com o entendimento de cada leitor.

O poema foi usado como fonte de inspiração de diversos artistas e ainda é usado na atualidade. O filme *A origem (Inception, 2010)*, por exemplo, é uma obra que não tem relação direta com este poema, mas o conceito foi retirado de seu título. Pode-se pedir aos alunos que assistam ao filme, captem o enredo ou a trama principal e discutam, por exemplo, o título do filme, assim como a relação entre uma obra do século XIX com esta outra tão atual.

O portal de vídeo sugerido por nós é o *YouTube*, por ser o mais popular entre os *sites* de compartilhamento de vídeos. Seu conteúdo é constantemente atualizado por usuários do mundo todo, com material produzido pelos próprios internautas ou capturados de outros meios de comunicação. Ao fazer uma rápida busca por seus canais podemos ter idéia da quantidade e da variedade de material existente na *web* sobre o autor escolhido e suas obras. Como podemos ver logo abaixo, na figura 3, temos aproximadamente 700 resultados relacionados a Edgar Allan Poe e *A dream within a dream*, entre leituras, músicas e filmes.

É interessante mostrar aos alunos que essa não será uma leitura aleatória, que eles de fato lidam com a temática abordada no poema em sua rotina mais do que imaginam. Isso será possível à medida que descobrirem a intertextualidade em diversas criações. Afinal, questões como o anseio por algo idealizado, o embate entre real e imaginário são bastante exploradas no cinema, na música, na literatura e também no nosso dia-a-dia.

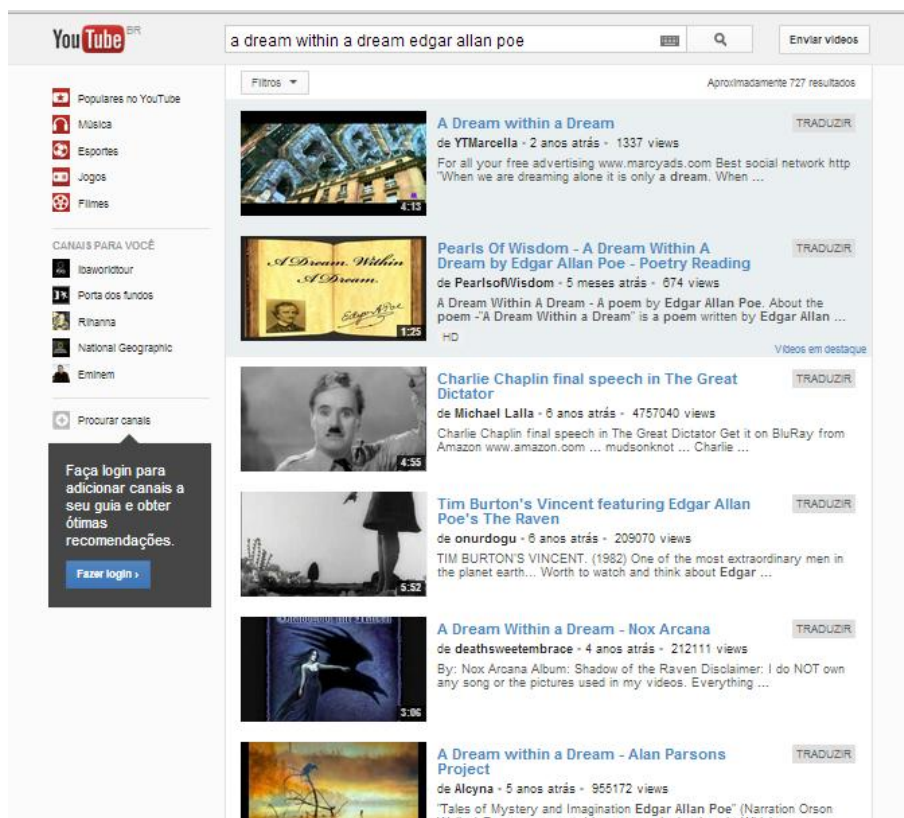


Figura 3: A *a dream within a dream* no Youtube . (Disponível em : http://www.youtube.com/results?search_sort=video_avg_rating&search_type=videos&search_query=a+dream+within+a+dream+edgar+allan+poe). Acessado em dez/2012.

Chegada a hora de apresentar o poema, seguiremos novamente as orientações de Souza e Vargas (2005), dando ênfase a termos destacados; neste caso, o título do poema, que é exatamente o trecho que mais se repete e também o que nos proporciona as possibilidades de interpretação do poema.

Pode-se utilizar o *trailer* do filme *Inception* armazenado no *YouTube*. É interessante que os alunos possam ver todo o filme, mas apenas esse trecho já funciona como uma provocação no sentido de levá-los a relacionar as duas obras e encontrar uma significação. O filme apresenta a idéia de sonho dentro de um sonho através da personagem do ator Leonardo di Caprio, um arquiteto de sonhos. Quando sua personagem é enviada para plantar uma determinada ideia na consciência de outra pessoa, ele necessita criar diversos níveis de sonhos para que a ela seja implantada no plano mais profundo para que a tarefa seja efetiva e a ideia

amadureça como sendo autêntica. O filme questiona o conceito de realidade durante todo o tempo. A intertextualidade não é direta e talvez exija provocações constantes por parte do professor durante a construção de sentido dos alunos. Ele pode citar partes do filme e questionar os alunos sobre o que eles acreditam estar acontecendo de fato com as personagens ou o se é apenas mais um dos níveis construídos pelos arquitetos de sonhos e como eles lidariam com a situação e assim por diante.

É importante que o professor também utilize o recurso dos comentários para estar sempre em contato com seus alunos, ajudando-os a interpretar, de modo a permitir que eles se expressem livremente.

Para atividades a serem feitas durante o processo de leitura, Souza e Vargas (2005) defendem a produção textual como forma de contribuir para o entendimento do texto. Sabendo-se que os jovens passam muito tempo conectados, acreditamos que essa produção poderá ser feita de forma mais natural e descontraída em ambientes digitais, podendo ser dentro do próprio grupo o *Facebook* ou em outras redes sociais como o *Twitter* e outras redes, com compartilhamento das produções dentro do AVA da turma.

Os alunos poderão parafrasear algumas linhas do texto ou resumir os pontos principais. O professor pode utilizar com eles o *Urso Enfarinhado*, uma técnica francesa citada por Jolibert (2007, p. 98), que consiste em ler com os alunos partes do texto e permitir que eles criem continuações ou tentem adivinhar qual será o próximo acontecimento na história, para posteriormente fazer comparações com a obra e descobrir se tiveram ideias parecidas com as do autor ou não. Destaque-se que, nesta etapa, o professor não deve fazer juízo de valor da produção de seus alunos, tendo em vista que esta é uma atividade para instigar a criatividade e participação do aluno, sem a preocupação com certo ou errado.

Embora os textos apresentados aos alunos sejam em língua inglesa, deve ficar a critério de cada professor orientar a produção escrita dos alunos, a qual pode ser realizada em

língua materna ou na língua estrangeira, de acordo com o nível de conhecimento e domínio que os alunos possuem da língua inglesa.

Sabemos que ler, ouvir, escrever e falar são as quatro habilidades relacionadas ao aprendizado de línguas e julgamos pertinente que todas elas sejam trabalhadas para que os alunos dominem completamente a língua estrangeira estudada. Todavia, para os fins deste artigo, destacamos o trabalho com a habilidade de leitura. Acrescente-se que, mesmo que os PCN nos deem diretrizes acerca do que esperar de nossos alunos de ensino médio no que diz respeito ao idioma estrangeiro nas escolas, também apontam falhas no sistema de ensino que talvez impeçam que os alunos atinjam o nível de domínio esperado sobre a Língua Inglesa. Desta forma, muitos alunos ainda chegam ao ensino médio sem a proficiência linguística em todas as habilidades. Pretendemos contribuir para o desenvolvimento de, pelo menos, uma dessas habilidades, especificamente a leitura.

Desta forma, uma das atividades propostas, apresentada na figura 4, a seguir, sugere a apresentação do trailer do filme *Inception*. Nessa atividade, ao assistirem ao *trailer*, os alunos podem buscar a ideia central do filme e ir até a ferramenta de criação de textos no próprio AVA do *Facebook* para escreverem suas respostas.

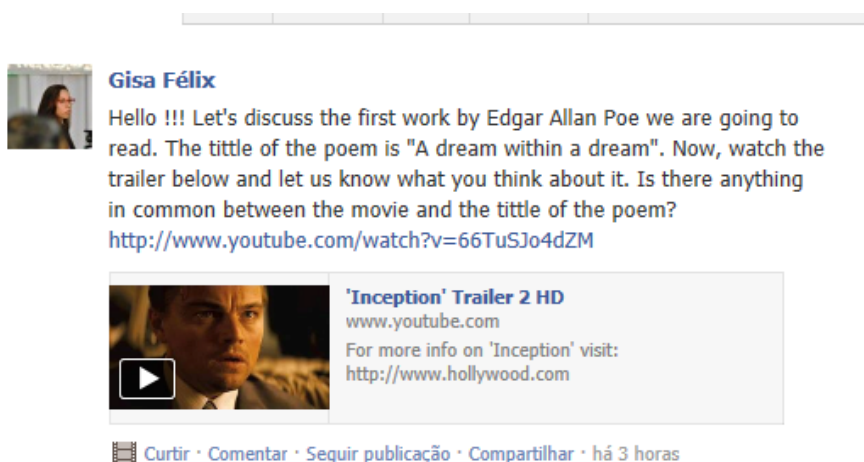


Figura 4 – Terceira atividade no Grupo *Online Class* do *Facebook*: *Inception* e o título do poema

O professor pode também fazer uso de portais de música como o Terra Letras ou o Vagalume, bastante utilizados pelos internautas. A figura 5, abaixo, foi retirada de *site* Terra Letras. Este *site* possui diversas letras músicas e suas traduções. O professor pode acessá-lo juntamente com seu aluno, a fim de apresentar diferentes estilos musicais com a temática do poema com o qual estará trabalhando. Esta é mais uma oportunidade para que os alunos ampliem sua visão sobre a obra. A leitura pode se tornar uma experiência mais intensa ao possibilitarmos essa experiência sensorial através de músicas. A Figura 5 mostra aproximadamente 20 mil resultados, embora muitos não estejam diretamente ligados ao título do poema, apresentando diversas formas de intertextualidade. Podemos chamar a atenção para bandas como The Yardbirds ou a cantora Elysian Fields, artistas os quais musicaram o poema.

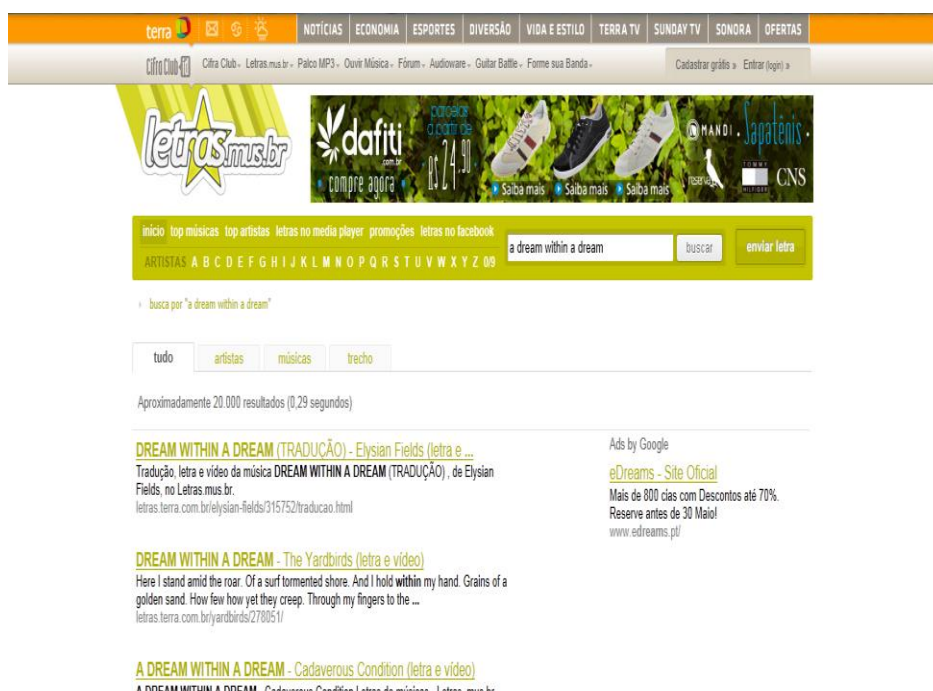


Figura 5 - A Dream Within a Dream (Fonte: [http://letras.terra.com.br/?q=dream within a dream&cx=partner-pub-9911820215479768%3A27n8sq6qzwx&cof=FORID%3A9](http://letras.terra.com.br/?q=dream+within+a+dream&cx=partner-pub-9911820215479768%3A27n8sq6qzwx&cof=FORID%3A9)) Acessado em dez/2012.

Na fase do pós-leitura, pode haver atividades de produção de texto do próprio aluno, individualmente ou em grupos, em que se proponham sínteses, releituras, postagens nos

fóruns de discussão, entre outras atividades que permitam que o aluno tenha voz ativa acerca do que leu, não apenas dizendo o que entendeu, mas concordando, discordando, recriando, editando, sugerindo etc.

Consideramos ser possível, com a mediação pedagógica do professor de inglês, que os alunos de ensino médio compreendam textos de literatura de língua inglesa, como é o caso que aqui propomos com a leitura de textos de Edgar Allan Poe, ainda que, talvez, na fase de produção textual eles talvez tenham que utilizar a língua materna para melhor se expressarem acerca do que leram na língua estrangeira.

Uma atividade bastante útil no fechamento das atividades de leitura é pedir que os alunos utilizem o recurso “Documento” dentro do próprio grupo do *Facebook* para expor suas idéias sobre autor e obra, assim como compartilhar com os colegas outras obras inspiradas no poema que acabaram de ler, como mostra a Figura 6, abaixo:

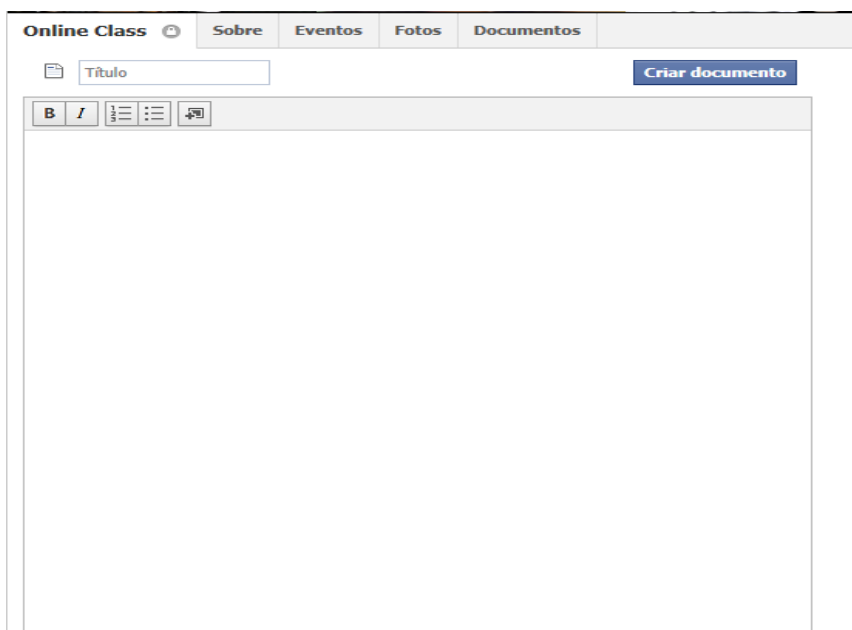


Figura 1 – Quarta atividade no Grupo *Online Class* do *Facebook*: Ferramenta de criação de textos – individual ou em grupo

Com o objetivo de verificar o entendimento dos alunos acerca do poema, o professor pode utilizar a rede social *Twitter* que permite o uso de apenas 140 caracteres para expressar

ideias sobre assuntos diversos. Com isso, os alunos teriam que resumir o máximo de informação possível para fazer suas considerações acerca da obra estudada.

Para que haja um modo rápido e eficiente de localizar todos os *Tweets* dos alunos é necessário combinar uma *hashtag* própria para o trabalho. Essas tags são o símbolo # que precedem as palavras-chave. No caso de nossa sala de aula virtual, a *tag* designada é #OnlineClass. A figura 7, a seguir, demonstra essa sugestão de atividade.



Figura 2 – Quarta atividade no Grupo *Online Class* do *Facebook*: usando o *Twitter* para expressar a compreensão acerca do texto

A proposta de atividade que a figura 7 apresenta é simples e, acreditamos, seja tarefa uma tarefa instigante e divertida para os alunos, à medida que os fará expressar – na língua estrangeira ou mesmo na língua materna, de acordo com o nível dos alunos – sua compreensão, opinião, ou síntese do texto lido. Usar o espaço limitado de caracteres que o *Twitter* permite segue direção contrária das muitas atividades de leitura nas quais são solicitadas produções de textos extensos para asseverar a compreensão de determinada leitura.

O *Twitter* é um microblog. Ao fazer uso de um ambiente em que seja necessário resumir informação, o aluno estará trabalhando o seu poder de síntese. O uso do *Twitter* é algo bastante comum atualmente, visto que é a segunda rede social mais acessada. Ele limita as postagens a apenas cento e quarenta caracteres, enquanto as postagens no *Facebook* não possuem limite de tamanho. Limitar o número de caracteres no *Facebook* seria contraproducente, pois os alunos teriam que escrever em editor de textos, contando os caracteres, para somente depois postar nessa rede social. Porém, se o professor preferir restringir todo o seu trabalho apenas dentro do grupo do *Facebook*, não há nenhum impedimento.

Com esta atividade, é possível que os alunos interajam, dando opiniões e construindo sentidos juntos acerca dos textos a que estejam sendo expostos. O professor pode incentivar a produção fazendo perguntas, lançando dicas ou outros links relacionados às leituras feitas, de modo assíncrono, em postagens que promovam a discussão. Contudo, se preferir, pode utilizar o recurso de comunicação síncrona do próprio *Facebook*, através do *chat* que a rede disponibiliza.

Fica a critério do professor determinar um tempo para a tarefa ou deixar que os alunos se sintam à vontade para participar e decidam quando parar as postagens. Cabe também a ele decidir se esta tarefa será feita no laboratório da escola ou como tarefa extra, a ser realizada em casa, de acordo com a realidade de acesso à rede que seus alunos e sua escola apresentem.

A gravura presente na quarta atividade, apresentada pela figura 7, acima, pode servir como provocação para passar para outra obra de Edgar Allan Poe, *The Raven*, principalmente porque essa atividade é a última de debate da obra em estudo. O professor pode, assim, fazer conexão de uma atividade para outra, de um texto de um mesmo autor para outro ou, ainda,

para o estudo de um outro autor, fazendo com que seu AVA se renove constantemente de acordo com os objetivos e conteúdos que deseja trabalhar com seus alunos.

8. Considerações Finais

Apresentamos neste trabalho algumas considerações acerca da *Web 2.0* e seus usuários, a forma como a internet pode ser usada de modo a favorecer o ensino presencial de língua inglesa, ao serem inseridos os recursos das NTICs nas aulas. Vimos que é necessário que o professor busque estar a par das novas tecnologias e de como utilizá-las em suas aulas para trabalhar com os alunos dessa geração conectada, ávida por agilidade no aprendizado, assim como apontamos alguns gêneros textuais emergentes e alguns ambientes virtuais.

Fizemos também algumas reflexões sobre a importância da leitura em Língua Inglesa, no sentido de expandir os horizontes de nossos alunos e permiti-los acesso a uma gama maior de informação. Apresentamos brevemente como obras de literatura de língua inglesa, como as de Edgar Allan Poe, podem ser trabalhadas com alunos do Ensino Médio, utilizando-se a rede social mais popular do momento, o *Facebook*, como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Constatamos ser possível realizar esse tipo de trabalho, considerando o grande volume de material disponível sobre o autor na rede e também as muitas ferramentas a serem trabalhadas.

Ilustramos as possibilidades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira através do poema *A dream within a dream*, de Edgar Alan Poe, mas consideramos que há diversas opções de obras de fácil acesso nas variadas literaturas de língua inglesa, que podem ser utilizadas no ensino-aprendizagem de leitura.

Pesquisas posteriores devem dar conta de analisar a interação de alunos em um contexto real de ensino, a fim de avaliar os pontos fortes e fracos das sugestões de atividades

aqui apresentadas, bem como verificar como a interação desses alunos se dá e de que forma contribui para que eles construam significativamente os sentidos e as interpretações diversas do texto estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **O Ensino Aprendizagem em Tempos de Internet**. São Paulo: Unicamp. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em 14/04/2012.

BROWN, John Seely; Alder, Richard P. **Minds on Fire** : Open education, The Long Tail and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, vol. 43, no. 1 (January/February 2008): 16–32

CAIN, Jeff; POLICASTRI, Anne. Instructional design and assessment: using Facebook as an Informal learning environment. **American Journal of Pharmaceutical Education**, 2011, article 207, pp. 1-8. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3279026/> Acessado em ago/2012.

CAMPOS, Gisela Pincowsca Cardoso. **O processo de leitura: da decodificação à interação**. Goiás: Faculdade Objetivo. Goiás. 2009. Acessado em 04/06/12. Disponível em - <http://www.faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/OProcessoDeLeitura.pdf>

COLOGNESE, Rose Mari; RODRIGUES, Wilsilene. **Tecnologia como instrumento de ensinoaprendizagem em Língua Inglesa**. Paraná. 2007. Acessado em - 10/06/12. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/317-4.pdf>

LIED, Justina Inês Faccini. **A tecnologia da informação e o ensino da Língua Inglesa**. PUC: Minas Gerais. 2011. Acessado em 20/04/12. Disponível em :

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus . **Facebook's Potential for Collaborative e-Learning**. [online article]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No 2, 2011, pp. 197-210.

UOC. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-apdeferro/v8n2-llorens-capdeferro-eng>. Acessado em: jul/2012.

LUCCHETTI, Rubens Fracisco (2009), **Edgar Allan Poe** In Revista Literatura. Ed. 23, páginas 40-50.

LASARO, Flavia Aparecida; LOPES, Gabriele; TONEZER, Maria Elvira; COLASANTE, Renata. **O Ensino da Literatura em Aulas de Língua Inglesa: Desafio e Vantagens**. UNIMEP: São Paulo. 2007

MENDONÇA, Murilo Matos; MONTEIRO, Daniela Erani; Will, BOEING, Carolina Hoeller da Silva; MATUZAWA, Flavia Lumi. **Inglês técnico**. 2. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.178 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Marcuschi, XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertextos e Gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido**. Recife: UFPE. 2010.

MARTINS, Cátia Alves; GIRAFFA, Lucia M. Martins. **Formação do Imigrante docente digital**. Paraná : EDUCERE. 2008. Acessado em 13/05/12. Disponível em : http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/132_220.pdf

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ ,Gila; PIETERSE ,Efrat. Facebook groups as LMS: A case study. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. Volume 13, número 4, outubro/2012, pp. 33-46. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2337> Acessado em dezembro/2012.

OLIVEIRA, João Felipe Alves de. **Poe e uma nova forma de narrar o terror**. Minas Gerais: UFMG. 2009. Disponível em: http://www.juliojeha.pro.br/evil_poe/joao_felipeOliveira.pdf

PIMENTEL, Susana Couto. **Mediação pedagógica para a compreensão da leitura : Um estudo em classe de 1ª série do Ensino Fundamental**. TCC. Universidade estadual de Feira de Santana: Bahia. 2002

POE, Edgar Allan. **A dream within a Dream**. Acessado em 28/04/2012. Disponível em: http://www.litscape.com/author/Edgar_Allen_Poe/A_Dream_Within_A_Dream.html

SANTOS, Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003(no prelo).

SCAVAZZA, Carolina. **Gêneros discursivos emergentes: o fórum da educação à distância.** São Paulo : Universidade de Taubaté. 2010

SIMÕES, Luis; GOUVEIA, Luis Borges. **Geração Net, Web 2.0 e Ensino Superior.** Tese de Doutorado. Paraíba: Universidade Fernando Pessoa. 2009

SILVA, Solimar Patriota. **A leitura na era da web 2.0.** Rio de Janeiro: Unigranrio. 2011.

SILVA, Jacqueline Felix da; PINTO, Anamelea de Campos. **Geração C : Conectados em novos modelos de aprendizagem.** Universidade Federal do Alagoas. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. Rio de Janeiro. 2009

SOUZA, Antonio Escandiel de ;VARGAS, Fernanda de Carvalho. Oficina de Leitura em Língua Estrangeira: **Construindo o conhecimento através da interação na sala de aula.** UNICRUZ. Rio Grande do Sul. 2005.

VERMEER IN THE AGE OF THE DIGITAL REPRODUCTION AND VIRTUAL COMMUNICATION

MIRIAM DE PAIVA VIEIRA

Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT: The twentieth century was responsible for the revival of the visual arts, lending techniques to literature, in particular, after the advent of cinema. This visual revival is illustrated by the intersemiotic translations of **Girl with a Pearl Earring**: a recent low-budget movie was responsible for the revival of ordinary public interest in an art masterpiece from the seventeenth century. However, it was the book about the portrait that catalyzed this process of rejuvenation by verbalizing the portrait and inspiring the cinematographic adaptation, thereby creating the intersemiotic web.

In this media-saturated environment we now live in, not only do books inspire movie adaptations, but movies inspire literary works; adaptations of screenplays are published; movies are adapted into musicals, television shows and even videogames. For James Naremore, every form of retelling should be added to the “study of adaptation in the age of the mechanical reproduction and electronic communication” (NAREMORE, 2000: 12-15), long previewed in Walter Benjamin’s milestone article (1936). Nowadays, the celebrated expression could be changed to the age of the digital reproduction and virtual communication, since new technologies and the use of new media have been changing the relations between, and within, the arts.

The objective of this essay is to explore Vermeer’s influence on contemporary art and media production, with focus on the collection of portraits from the book entitled **Domestic Landscapes** (2007) by the Dutch photographer Bert Teunissen, confirming the study of recycling within a general theory of repetition proposed by James Naremore, under the light of intermediality.

KEYWORDS: Oil painting; Literature; Cinematographic adaptation; Photography; Intermediality.

RESUMO: O século XX foi responsável pelo retorno das artes visuais, especialmente depois do advento do cinema que passa a emprestar técnicas para a literatura. Este retorno é ilustrado pelas traduções intersemióticas intituladas **Moça com Brinco de Pérola**, em que um filme britânico independente (2007) chama a atenção do público geral para um retrato feito no século XVII, lembrando que o ciclo não seria fechado sem seu principal catalisador: o romance (1999). Criando assim uma rede semiótica.

No ambiente de mídia saturada que vivemos hoje, não somente livros inspiram adaptações fílmicas, mas filmes inspiram obras literárias, roteiros adaptados são publicados, filmes são adaptados para musicais e até mesmo para videogames. James Naremore propõe um estudo de reciclagem dentro de uma teoria geral de repetição. Para ele, toda forma de recontar deveria ser adicionada ao “estudo de adaptação na era de reprodução mecânica e comunicação eletrônica” (NAREMORE, 2000: 12-15), há muito prevista no artigo de Walter Benjamin. Hoje em dia, a celebrada expressão poderia ser substituída para era da reprodução digital e comunicação virtual, uma vez que as novas tecnologias e o uso de novas mídias têm mudado as relações entre, e dentro, das artes.

O objetivo deste ensaio é explorar a influência do legado do mestre Vermeer na produção de arte e mídia contemporânea, em especial nas fotografias exibidas na exposição **Domestic Landscapes** (2007) de autoria do fotógrafo holandês Bert Teunissen, confirmando o estudo de reciclagem dentro de uma teoria geral de repetição proposto por Naremore, sob a luz da intermedialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura; Literatura; Adaptação cinematográfica; Fotografia; Intermidialidade.

Johannes Vermeer was born in 1632 in Delft, Netherlands. There are only thirty-six paintings attributed to him nowadays. Most of his paintings were not for the general public; he would mainly paint for specific clients. Vermeer’s art was not worth its real value at his time and many of the paintings were credited to other painters in order to increase their monetary value. He died practically unknown at the early age of 43 years old in 1675.

Dutch painting is rich in observation of the world, showing its virtues and domestic worries. Vermeer had a very strong trademark: the representation of silent, industrious women depicted under perfect technique especially the lighting. His work anticipated the impressionist movement and was only recognized in the 19th century by Théophile Bürger-Thoré, a French journalist and politician who collected most of the master's work in his traveling around Europe.

In the mid-nineties, an art exhibit gathering all known oil paintings by Vermeer took place simultaneously in two venues, the National Gallery, Washington D.C. and the Mauritshuis, The Hague. This exhibit produced a catalogue, symposia, and seminars. As a consequence there was a boom of intersemiotic translations with Vermeer's work serving as an inspiration for literature, in form of poetry, novels, and movies.

My object of study is the artwork of Vermeer and two cultural products inspired by the portrait **Girl with a Pearl Earring**: the novel written (1999) by an American author living in London, Tracy Chevalier and its movie adaptation directed by Peter Webber, which came out in 2003 as an independent British production. The story is based on the portrait, blending fiction, Vermeer's life and historical facts.

The author of the novel, Chevalier, chose to create a fictional character, Griet, a Dutch Protestant middle-class teenager who becomes a maid in the house of the painter after her father, a tile artisan, loses his sight in a work accident and cannot support his family anymore. The Vermeers need a maid to clean the master's studio, once his wife is again pregnant.

The growing intimacy between the master and maid creates disruption and jealousy. At first, Griet describes the artworks to her father, who has always been a great admirer of the master's work, when visiting her family over the weekends. Griet is elevated to master's assistant by helping him with the colors preparation and they start discussing his art pieces. Vermeer's patron, van Ruijven, becomes interested in Griet since the very first time he sees

her. This obsession leads to the climax of the story when Griet becomes Vermeer's muse, culminating in her sitting for the portrait *Girl with a Pearl Earring*. The novel can be considered a *Künstlerroman*, a literary work in which a work of art or the figure of an artist is the backbone element, because the core of its narrative is built on Vermeer's real life told by the mysterious fictional girl he painted. Chevalier makes vast use of ekphrastic descriptions of Vermeer's paintings in the narrative of the novel. Griet lays out the core of the story through a series of descriptions.

The movie adaptation was produced by independent British producers and directed by Peter Webber. Eduardo Serra was the director of cinematography and Olivia Hetreed wrote the screenplay as Chevalier refused to change the story herself. It stars Colin Firth as Vermeer, newcomer Scarlett Johansson as Griet and the experienced Tom Wilkinson as the patron van Ruijven. The movie plot is faithful to the novel; however this was not a relevant issue for the production, which focused on translating not only the novel's core, but especially Vermeer's aesthetics. The movie was nominated for three Oscars. Not surprisingly all nominations are connected to visual aspects.

The movie is more concise than the novel since it cuts and combines the parallel plots, such as the ones related to Griet's family, strengthening the narrative. In contrast to the novel, which focuses on the maid's thoughts, the movie is principally concerned with the master/maid relationship. It also presents the aesthetics of Vermeer's paintings on the big screen through Eduardo Serra's unique use of light.

The movie adaptation also tells about Vermeer's life. In this sense it can be considered a Biographical picture, shortened to Biopic, which is the film co-relate to the literary *Künstlerroman*. Besides the life of the artist, it explores the progress of his creative process. Vermeer always uses the same elements of composition in his work. Through words, Chevalier is able to reproduce these same elements in the ekphrastic descriptions inside the

novel. She repeats words to refer to the same elements just like Vermeer does in his paintings. In the same way, Webber, with the help of the cinematography director Serra, is not only consistent but also fortunate while transposing both Vermeer's artwork and Chevalier's story to the screen. He not only uses the same elements in composing his scenes but also reproduces the most relevant characteristic of Vermeer's technique: the use of light.

But why revisit Vermeer's aesthetic techniques and values – the representation of silent, industrious women – in the beginning of the twenty-first century? Why not revisit the best know Dutch painter from the Golden Age, Rembrandt? Or even the later Dutch genius, Van Gogh?

In order to answer this question it is crucial to take a few theoretical aspects into consideration. According to Gérard Genette, transtextuality can be understood as the agent of a round trip. That is, through its study it is possible to perceive how the semiotic web is triggered, especially through the most silent relationship which relies mainly on reception: the architextual relationship. The spectator (who may be a reader, a viewer or, more likely, an internaut) is the one likely to identify transtextual relationships, even when the author himself has not premeditated these connections. As Robert Stam notes when discussing intertextuality: “any text that has ‘slept with’ another text . . . has also slept with all the other texts that that text has slept with” (STAM, 2005: 27). This statement leads me to another one by Jean Cocteau, which says that “the danger with cinema work is that if you try to set the effect of a Rembrandt you end up with a Roybet. It's much safer not to worry about that quality then and find you've achieved a Vermeer after all” (COCTEAU, 1950: 108-9). Evocation without an explicit citation, therefore, can be understood as a transtextual procedure. Vermeer's artwork is more popular today than it was at the end of the twentieth century, aided by the movie adaptation which, in turn, could not exist without the novel. Vermeer's work continues to inspire today. Because of Naremore's suggestion of a general

theory of repetition,⁹ it becomes necessary to look into what contemporary artists have been doing.

Naremore proposes a study of recycling within a general theory of repetition. In this media-saturated environment we now live in, not only do books inspire movie adaptations, but movies inspire literary works; adaptations of screenplays are published; movies are adapted into musicals and television shows (NAREMORE, 2000: 12-5). Linda Hutcheon goes further when adding “theme parks, historical enactments, and virtual reality experiments” to Naremore’s list of possibilities (NAREMORE, 2000: xi). For him, every form of retelling should be added to the “study of adaptation in the age of the mechanical reproduction and electronic communication” (NAREMORE, 2000: 15), paying homage to Walter Benjamin’s milestone article (1936). Nowadays, the celebrated expression could be changed to “the age of the digital reproduction and virtual communication”, since new technologies and the use of new media have been changing the relations between, and within, the arts.

Naremore suggests that the cinematographic adaptation process is a multidirectional, dialogic and intertextual kind of translation (NAREMORE, 2000: 12-3). His proposal is in accordance with Robert Stam’s view that adaptation is a process of exchange that is not hierarchical and biased as it used to be not so long ago (STAM, 2005: 46). Moreover, Hutcheon explains that “because adaptations are to a different medium, they are re-mediations, that is, specifically in the form of intersemiotic transpositions from one sign system (for example, words) to another (for example, images)” (HUTCHEON, 2006: 16). As explored previously, the studies of transformations occurring throughout the translation process are connected to the movie adaptation of **Girl with a Pearl Earring**, as it is the result of an intersemiotic transposition in which an independent British cinema production focuses

⁹ A general theory of repetition is proposed by Naremore taking into account the doors the study of intermediality have recently opened with regard to the study of the inter-relation between different semiotic signs including new media and technology.

the attention of the general public on a seventeenth century portrait. However, the cycle would not be complete without its main catalyst: the novel.

Although Naremore proposes his theory for film studies, I extend it to the world of fine arts because it is here that his approach offers the most corroboration. During my research, I realized that art has outlets through many media. The static piece of artwork has given way to highly interactive art and media. This kind of interaction is called intermediality. However, intermediality is not new to literary production since authors have always found inspiration in other art forms by crossing the boundaries which separate the arts, leading us back to Naremore's proposal of a general theory of repetition.

In order to illustrate how artworks can be interwoven, I will explore the revival of the portrait **Girl with a Pearl Earring** in what is known as new media – not considered high art – through images I randomly found on the Internet. This is the kind of revival we deal with in our quotidian through electronic mail or while surfing the net. For my surprise, I found not only the same images I studied in 2007 available online, but also a wider variety of playful transformations of Vermeer's work. For instance, on the website Worth1000, there were almost fifty pages available evoking the master's art in February, 2012.



Fig. 1 – Wade Scott. **Dirt Car Art.**

The first one shows the work by the American artist Scott Wade, known for his dirty car ephemeral art style (see Fig. 1). The second image refers to an advertisement hyperlink, which adds anyone's picture to a masterpiece and, according to the site, turns your picture into artwork (see Fig. 2).



Fig. 2 – Digitaldrops. **Coloque seu rosto na Mona Lisa.**

The images from the website **Worth1000** use a similar technique to show the girl in all sorts of fashions and make portraits of celebrities such as Hollywood actress Sandra Bullock back in 2007, or Angelina Jolie who has been more on evidence. It now promotes different photo effects and illustration contests in which we find the model represented from a gorilla to a Japanese character in Manga fashion (see Fig. 3). According to Gennete's hypertextual practices diagram these manifestations fit the category of playful transformations: parody. They illustrate the revival of the portrait **Girl with a Pearl Earring** in electronic media.



Fig. 3 – Worth1000. **Girl with a Pearl Earring**.

But what have contemporary artists been doing nowadays? Conceptual art and art for art's sake are not the mainstream anymore. A recent exhibition at Aperture Gallery, Chelsea, New York City, which closed on May 10, 2007, produced a book entitled **Domestic Landscapes** by the Dutch photographer Bert Teunissen.¹⁰ It is a collection of photographs taken over the past decade. Teunissen depicts ordinary people in their ordinary houses mainly built before the Great World Wars.



Fig. 4 – Bert Teunissen. **Domestic Landscapes** (Belin Beliet 3, France, 1997). Website fig.#199.

¹⁰ Bert Teunissen has had his photographs “exhibited across Europe and the United States and published in numerous magazines. . . . The complete **Domestic Landscapes** archive can be viewed at www.bertteunissen.com” (**Domestic Landscapes** Back Flap).

According to Saskia Asser, the relation between Teunissen's and Vermeer's works in "atmospheric light" was first made in an exhibition review in an American publication. It was only after reading this commentary that Teunissen actually visited "the Frick Collection in New York to see first hand what the critics meant by this comparison." Despite Asser's argument that the photographer has been influenced by the "painterly dwellings of farmers and fishermen" present in the work of Jozef Israëls (1824-1911) and not by "the interiors belonging to the urban, well-to-do merchant class," Asser admits that Israëls had previously been influenced by the "Dutch tradition that emphasizes and sublimates the intrinsic value of everyday life" so well represented by Vermeer (ASSER, 2007: 128). Such reasoning confirms that intertextuality may not be conscious on the artist's behalf, relying on the viewer's reception. If Israëls's paintings have 'slept with' Vermeer's, Teunissen's photographs have in kind slept with both Israëls and Vermeer's work, as Robert Stam would put it.

As we can see from the previous photograph (see Fig. 4) its vermeerization¹¹ is patent. The use of natural light, the depiction of people at home in ordinary positions in the very characteristic Dutch windows transposes the observer to the quiet life present in Vermeer's artwork. It is true that the use of Vermeer's aesthetics is not necessarily an innovation. It all started with contemporaries of Vermeer who were even credited for his work for more than two centuries. As the impressionist movement had been anticipated by him, he was again imitated in the nineteenth century.

In the thirties, Jean Cocteau deliberately did the same in his movie *The Beauty and the Beast* (COCTEAU, 1950: 108-09), and so did many other artists who work *a la manière* of Vermeer. Although Teunissen admits he does not have the intention to imitate Vermeer, he is able not only to use the painter's outstanding technique, one of the main elements present in

¹¹ Gennete uses the word Mallarméization when discussing the transstylization process. He means appropriating the style in the manner of Mallarmé. I use the word vermeerization with the same intent.

the master's work, but also to produce a work of art stamped with his own personality. The intertextuality of Vermeer's perception of light is present, but Teunissen's pieces of art leave no doubt as to his creative potential. It is a collection of portraits using photography as a tool, which may be considered art pieces.

Kathryn Shattuck, in an interview with Teunissen for the American newspaper **The New York Times**, calls attention to the fact that it may sound obvious to compare the photographs to the master's work. The photographer's goal is to "preserve memories of a lifestyle fast becoming obsolete" (TEUNISSEN, 2007: par. 07). This aim is faithful to Vermeer's who, in his turn, targeted the representation of the Dutch lifestyle and the promotion of better habits for women who were known to be somewhat idle in the seventeenth century. The purpose of the works is different indeed, but there is a similarity in preserving the memory of the Netherlands. It is true that Teunissen has extended his work throughout Europe and even Japan, which can be seen at the photographer's website. But since we do live in a globalized world, and there is no going back, Teunissen's work only proves Naremore's theory of repetition.

In order to illustrate further, next I will present some photographs by Teunissen and Vermeer's paintings, as well as scenes from the movie.



Fig. 5 - Johannes Vermeer, Fig. 6 – Peter Webber, DVD, **Girl with a Pearl Earring** painting, **The Love Letter** (Delft (London, 2003), movie still chapter 3. 1667-70).

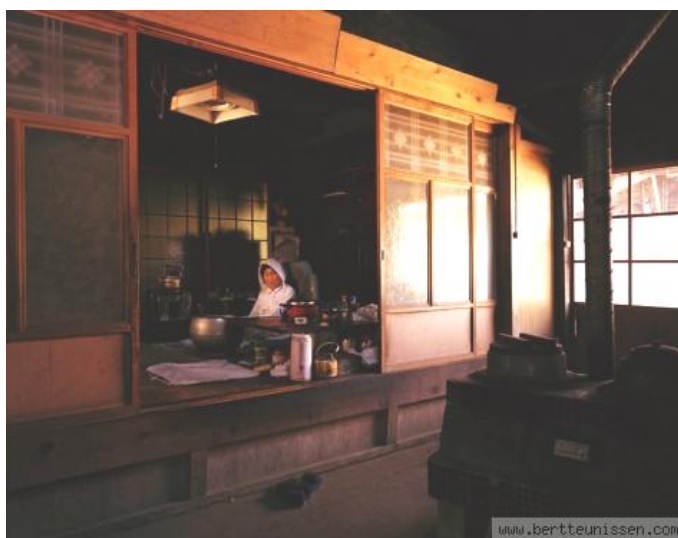


Fig. 7 – Bert Teunissen. **Domestic Landscapes** (Nara 24, Japan, 2003). Website fig.#164.

The illustrations are in accordance with Liliane Louvel’s statement of how the windows, a trademark in Dutch painting, are likely to inspire a writer’s imagination in the “never ending dialogue between Word and Image” (LOUVEL, 2006: 11-12). Here, in contrast, we perceive art inspiring art rather than art inspiring literature, which proceeds since my focus is on the multi-directional effects produced by the semiotic web of **Girl with a Pearl Earring** (see Fig. 5, Fig. 6 and Fig. 7).

Therefore, even though the previous photograph depicts a culturally different environment, the influence of Vermeer’s artwork is evident in the superposition of plans formed by windows, the disposition of furniture and props, the modeling of the silent figure captured by means of precise technique and, of course, the use of natural light (see Fig. 7).

In the following comparison, the similarity in the use of light is remarkable in the photograph that portrays a man also by the window in a very dark Spanish kitchen (see Fig. 8 and Fig. 9). The way a pot is set in the sink under a round tap resembles the globe. This procedure fits what Gennete calls transtylization or “a stylistic rewriting, a transposition whose sole function is a change of style” (GENNETE, 1997: 226). Teunissen, *a la manière* of Vermeer, stylistically transposes the light from Vermeer’s genealogic influence to his photographs. I could not avoid relating the painting with this photograph, although there are no other obvious elements in common: intertextuality comes from my reception. Vermeer’s work is being evoked, not imitated, recalling once again what Stam says about texts “sleeping with” other texts. Teunissen’s photographs have “slept with” Vermeer’s work, calling his aesthetics to mind.

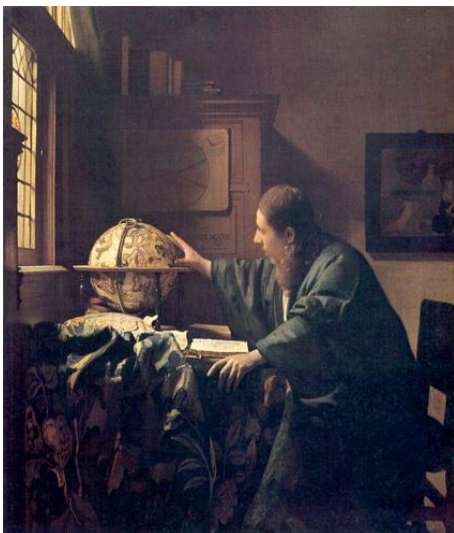


Fig. 8 – Johannes Vermeer, oil painting, 19 3/8 x 17 3/4 in. **The Astronomer** – *De astronoom* – (Delft, 1668). The Louvre, Paris.



Fig. 9 – Bert Teunissen. **Domestic Landscapes** (La Alberca 5, Spain, 2005). Website fig.#376.

This last photograph reminds me of the painting **A Woman Asleep** (see Fig. 10). The Japanese lady seems to be not only absorbed into Vermeer's world, but also part of it (see Fig. 11).



Fig. 10 - Johannes Vermeer, oil painting, 34 1/2 x 30 1/8 in. **A Woman Asleep** – *Slapend meisje* – (Delft, 1656–57). The Metropolitan Museum of Art, New York. Bequest of Benjamin Altman.



Fig. 11 – Bert Teunissen. **Domestic Landscapes** (Wakayama 22, Japan, 2003). Website fig.#176.

One can note the similarities of plans and the dark and light contrasts. It is true that fidelity is not a relevant matter for discussion, since a new version will never replace its original, but the way the reception of the source-text is influenced does matter (Clüver, 2006: 15-16). Therefore, this illustration can go beyond being just another comparison of how much the painting and the photograph have in common, and reach the level of an intermedial case study based on its high level of intertextuality. There are obviously no mixed media involved in each piece of art, but in terms of reception, the superposition of texts/images becomes a reality.

According to Clüver, “intertextuality always also involves intermediality . . . an individual text may be a rich object for intermedial studies” (Clüver, 2006: 12). But, can a photograph, or a book of photographs, be considered intermedial material? Maybe intermedial is not the most accurate term, but intertextuality is indeed present. And this intertextuality is not necessarily carried out consciously by the author at the moment of

inspiration; it may be identified only at the reception by the reader/listener/viewer, recalling the silent category of architextuality proposed by Genette. Teunissen himself may not have planned to imitate Vermeer, but the evocation of the painter's aesthetics on the photographer's work is more than simply impressionism.

The exhibition of Vermeer's work, in Washington DC and The Hague in the mid nineties, was not coincidentally a starting point for intersemiotic transpositions from the master's artwork. There is a reason behind it. The idealization of values, of aesthetics, of beauty even when using technologies from our media-saturated world, confirms Naremore's idea that translations must belong to a general theory of repetition. Movies do recycle art in the age of digital reproduction and virtual communication. Vermeer's artwork is more popular today than it was at the end of the twentieth century, aided by the movie adaptation which, in turn, could not exist without the novel. Vermeer's work continues to inspire today.

REFERENCES

ASSER, Saskia. **Bert Teunissen: Domestic Landscapes**. Tradução de Beth O'Brien. In: TEUNISSEN, Bert. **Domestic Landscapes**. Italia: Amilcare Pizzy, 2007. p. 127-29.

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Primeira versão". In: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196.

CHEVALIER, Tracy. **Girl with a Pearl Earring**. 1999. New York: Plume Printing, 2001.

CLÜVER, Claus. "Intermediality and Interarts Studies." In: **Changing Borders: Contemporary Positions in Intermediality**. Ed. Jens Arvidson, et. al. Lund: Intermedia Studies Press, Lund University, 2007. p. 19-37.

CLÜVER, Claus. “Inter textus / inter artes / inter media”. Tradução de Elcio Loureiro Cornelsen, revisão Eliana Lourenço de Lima Reis, Thaís Flores Nogueira Diniz e Claus Clüver. **Aletria**, n. 14, p. 9–39, 2006.

COCTEAU, Jean. **Diary of a Film: La Belle et la Bête**. Tradução de Ronald Duncan. London: Dennis Dobson, 1950.

DIGITALDROPS. **Coloque seu rosto na Mona Lisa**. Disponível em: <<http://digitaldrops.com.br/drops/?s=coloque+seu+rosto+na+mona+lisa> >. Acesso em: 13 fevereiro, 2012.

GENETTE, Gérard. **Palimpsests: Literature in the Second Degree**. Tradução de Channa Newman e Claude Doubinsky. Nebraska: U of Nebraska P, 1997.

HUTCHEON, Linda. **A Theory of Adaptation**. New York: Routledge, 2006.

LOUVEL, Liliane. “Seeing Dutch Painting.” Paris, 2006. 12 p. Trabalho não publicado.

MOÇA COM BRINCO DE PÉROLA. Produção de Andy Paterson e Anand Tucker. Direção de Peter Webber. Roteiro adaptado de Olivia Hetreed. UK and Luxembourg: Wild Bear Films, 2003. DVD (99 min.).

NAREMORE, James (Ed.). **Film Adaptation**. New Brunswick: Rutgers UP, 2000.

SCOTT, Wade. **Dirt Car Art**. Disponível em: <http://www.dirtycarart.com/DCAGallery/slides/039_GWPE.html >. Acesso em: 13 fevereiro, 2012.

STAM, Robert. “The Theory and Practice of Adaptation”. In: Ed.: STAM, Robert e RAENGO, Alessandra. **Literature and Film: A Guide to the Theory and Practice of Film Adaptation**. New York: Blackwell, 2005. p. 1-52.

TEUNISSEN, Bert. Domestic Landscapes. In: **Bert Teunissen Photographer**. Disponível em <www.bertteunissen.com>. Acesso em: 07 dez. 2011.

TEUNISSEN, Bert. “Photographing the Light in Places That May Soon Be Lost.” Entrevista por Kathryn Shattuck. 05 Abril 2007. **The New York Times**. 24 pars.

VIEIRA, Miriam. **Art and New Media: Vermeer's Work under Different Semiotic Systems**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VERMEER, Johannes. **Essential Vermeer**. Disponível em <<http://essentialvermeer.com>>. Acesso 07 em: 10 dez. 2011.

**LITERATURE, NATURE, CITIZENSHIP, AND GLOBAL FLOWS: OF
TRANSNATIONAL AND TRANSCULTURAL CROSSROADS**

ROLAND WALTER

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: This essay problematizes the relationship between literature, nature and citizenship in our digital culture. By focusing on the tension between cultural homogenization and cultural heterogenization in connection with the tension between belonging to a national place and being mobile in transnational space, it deals with the following questions and issues: What is the meaning of identity and citizenship in the digital age of cybernations and netizens? How does literary representation render the cultural construction of the human-machine/ human-nature interface? How does literature translate and negotiate the disruptive in-between zone of inter- and intracultural disjunctures and conjunctures—the place where diverse histories, customs, values, beliefs and cognitive systems are contested and interwoven—as inhabited place, that is, as *affective geography* (Soja)? What are the theoretical tools to map and measure this inhabited contact zone? In the process of giving tentative and partial answers, this essay elaborates a link between the *political unconscious* (Jameson), the *cultural unconscious* (Bourdieu) and the *ecological unconscious* (Walter) of the human-machine/ human-nature interface that surfaces in contemporary multi-ethnic writing; a *transwriting* (Walter) that, in the face of natural catastrophes, instantiates a decolonizing attitude towards nature by delineating new forms of cohabitation involving the entire biota.

KEYWORDS: Literature; Nature; Citizenship; Globalization; Digital culture.

RESUMO: Este ensaio problematiza a relação entre literatura, natureza e cidadania na nossa cultura digital. Ao focalizar a tensão entre a homogeneização e heterogeneização cultural em conexão com a tensão entre o pertencimento a um lugar nacional e a mobilidade num espaço transnacional, ele trata

das seguintes perguntas e assuntos: O que significam identidade e cidadania na época digital das cibernações e cidadãos conectados? Como é que a representação literária transmite a construção cultural da interface entre o ser humano e a máquina por um lado e o ser humano e a natureza por outro? Como é que a literatura traduz e negocia a entre-zona de disjunturas e conjunturas inter e intraculturais — o lugar onde diversas histórias, hábitos, valores, crenças e sistemas cognitivos são contestados e entrelaçados — como lugar habitado, ou seja, como *geografia afetiva* (Soja)? Quais são os instrumentos teóricos para mapear e medir esta zona de contacto habitada? No processo de dar respostas tentativas e parciais, este ensaio elabora uma conexão entre o *inconsciente político* (Jameson), o *inconsciente cultural* (Bourdieu) e o *inconsciente ecológico* (Walter) da interface acima mencionada que se encontra na escrita multiétnica contemporânea; uma *transescrita* (Walter) que, diante das catástrofes naturais representa uma atitude descolonizadora para com a natureza no sentido de delinear novas formas de coabitação que envolve a biota inteira.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Natureza; Cidadania; Globalização; Cultura digital;

Let me begin with the double hypothesis of this paper. First, globalization produces a consumerism where local differences are effaced and an ethics that recognizes and valorizes the right to be culturally different. This tension between cultural homogenization and cultural heterogenization has to be seen in connection with the tension between belonging to a national place and being mobile in transnational space. Thus, at the heart of this double constraint of the structures of capital worlding and cultural belonging the aporia seems to lie precisely in the necessity humanity faces, and the impossibility it struggles against, of collectively imagining a new form of citizenship, a new image of the relation between rooted and routed membership in a community; that is, between a national and a transnational, diasporic identity. Second, if words render the world a recognizable space composed of home places, that is, if the power of words resides in the fact that words through memory recuperate

a world of references that (re)constitutes identity in a historical process, then it is through words in literature that visions and alter-visions of citizenship are traced, or rather culturally translated. Thus, it is in literary representation that possibilities of cultural transformation reside since it reveals the fissures of cultural fusions (and vice versa); that which does not make sense because of its incommensurability and/or contradictory complementarity. In this sense, the signification of literature resides in its art of interruption. In other words, literary narration is less an arrival than a perpetual departure; a journey that renders previous understanding and comprehension *unheimlich*. The home of literature, then, is the possibility of new utopias through the articulation of different worldings: diverse knowledges, worldviews, forms of relationship, etc. In this sense, literature constitutes a crossroads where subjectivities and identities are formed and performed.

The following questions and issues link the two hypotheses: What is the meaning of identity and citizenship in the digital age of cybernations and netizens? What is the relation between the virtual spaces of computer and media networks and forms and practices of ethnicity that are emerging from transnational *ethnoscapes* (Appadurai) or flows of displaced peoples and workforces across national boundaries? If the conditions of globalization are not only capitalism and imperialism, but the link between human beings, the machine and the environment, then it is necessary to take into account the cultural construction of the human-machine/ human-nature interface and, as literary critics and cultural workers, to ask how literary representation renders this interface. In other words, how does literature translate and negotiate the disruptive in-between zone of inter- and intracultural disjunctures and conjunctures— the place where diverse histories, customs, values, beliefs and cognitive systems are contested and interwoven— as inhabited place, that is, as *affective geography* (Soja)? What are the theoretical tools to map and measure this inhabited contact zone? In the process of giving tentative and partial answers, this essay will elaborate a link between the

political unconscious (Jameson), the *cultural unconscious* (Bourdieu) and the *ecological unconscious* (Walter) of the human-machine/ human-nature interface that surfaces in contemporary multi-ethnic writing; a *transwriting* (Walter) that, in the face of natural catastrophes, instantiates a decolonizing attitude towards nature by delineating new forms of cohabitation involving the entire biota.

Following James Clifford (1997: 1), among others, our present times are characterized by a “new world order of mobility, of histories without roots.” According to Arjun Appadurai (1996: 33-36, 43) this new order is composed of flows of people, objects, ideas, ideologies, messages, images, products — “ethnoscapes,” “technoscapes,” “ideoscapes,” “finanscapes,” and “mediascapes,” — flows being constituted by and constituting a complex network of conjunctive and disjunctive relations. These flows create “cultural forms shaped in a fractal way” that undermine fixed notions of the nation and the subject. Thus, diverse types of migration, displacement, exile, and diaspora — imagined communities beyond common origins, local traditions and geographical and linguistic borders — constitute a heightened contemporary mobility caused by economic necessity, neoliberal capitalism, natural disaster, political instability as well as by effects of the colonial past.

This new world order of permeable borders and borderlands also involves a shift from the nation-state to a transnational market-state, that is, the displacement of the state as the most significant aggregation of power by corporations. We are witnessing a planetary increase in the submission of human beings and nature to the control and exploration of the best market with the highest possible profit based on ever-increasing consumption. This shift caused by the dominance of economic over political and cultural forces, for example, has an enormous impact on education. In an article on this subject, Cristian Laval (2011: 4-5) argues

that schools, universities, the entire pedagogical system is based on and determined by the economic world: results are not measured in terms of quality but quantity.¹²

This shift is also a cultural one: nation-states are losing their cultural coherence by dint of planetary communication systems. Satellite technology and the Internet bring all media across national boundaries rendering problematic the figure of the citizen as a member of a national community. The rise of social networks such as MySpace, Twitter and Facebook represents a further expansion of the circle of producers constituting the participative World Wide Web initiated by the blog platforms. This implicit shift from the private to the public is based on the interest to increase the circulation of messages, comments, discussions, news, publications ... and profit. Nowadays the objective is the mediatization of the word and writing. This increase in production and communication, however, raises several questions: how do we separate the wheat from the chaff in this vast amount of information and writings? Confronted with bits and pieces, fragments uprooted from their specific context and presented by professionals and non-professionals, do we risk being grounded in a continuous, immediate, and depthless present? Does that mean that our memory is vanishing even more from its past *milieu*, to use Pierre Nora's term, into virtual *lieux*? If citizenship depends on individual and collective recollection to be articulated, then the media, in becoming memory, are central to the performance of an imagined collectivity. The question then is, what does the media's seemingly transparent syntax obscure, negate, distort and why? Furthermore, and I think most importantly, how do these fluxes impact on our consciousness, our identity, and our ways of relating with each other and our environment. In this disjunctive conjuncture of economic, political, and cultural aspects of contemporary globalization we need to reconfigure not only the position of the subject, his/her *I-slot* in a given society to use Foucault's term, but most importantly the relationship between the citizen and his

¹² On this issue, see also Sousa (2011).

environment; that is, the subject's dis-placement within his/her geographical and virtual place and space. If our transnational and transcultural epoch is mainly characterized by heightened forms and practices of mobility and new media usage, I urge us to consider both the human-machine interface and the human-geography interface in the making of what some have called *netizens* and other forms of diasporic citizenship: citizens adhering to machines and to multiple places, to routes rather than roots. This double adherence has an impact on identity formation and our way of thinking, acting and relating in that it creates not only new types of transnational citizenship, but also new ways of inhabiting places and spaces.

Mark Poster (2002: 101) suggests that digital networks transform the citizen into a “netizen [...] the formative figure in a new kind of political relation, one that shares allegiance to the nation with allegiance to the Internet and to the planetary spaces it inaugurates.” He sees the Internet as a site of conflicting tendencies. On the one hand, it is used as an instrument to reinforce existing territorial politics — for example, in the struggle of the Zapatistas in Southern Mexico. On the other hand, the Internet fosters a new kind of postnational politics that deterritorializes nations and creates free-flowing interactions not tied to regional or national identities. More recently, in what has been termed the Arab Spring and the Occupy Wall Street Movements, social networks have had an important role in coordinating protest activities as well as in conditioning spontaneous action by transmitting pictures and comments about closed local realities. Thus, the new media constitutes a new digital power network, investing the netizen with power defined in terms of technological extensions of cognition, distributed global systems, and ever-increasing connectivity. In this sense, Katherine Hayles (2002: 118) wonders whether this digital culture leads to “more equitable, just, and democratic practices” or whether “the concept of the netizen” would not “reinscribe power differentials that correspond to technological development, associating the more technologically developed netizens with a more developed form of humanity.” “Is the

netizen,” she asks, “necessarily more politically progressive?” Furthermore, if the machines of digital culture economize mechanical work, then, we could ask, whether they transform us into incomplete beings? Does digital culture based on the mutual penetration of the mechanization of the mind and the spiritualization of the machine, then, reduce our forces of attention as well as our manual and mental capacities? Are we becoming zombies of what Sartre has once memorably termed the “pratico-inert”?¹³ And, finally, what does that mean in terms of citizenship? Does digital culture lead us toward a more participatory democracy or is netizenship based on subjects functioning as key informers for communication or administrative marketing strategists? In other words, do online piracy, copyright violations, and data mining¹⁴ infringe on our individual liberty to control our destiny?

I want to briefly come back to the idea of becoming incomplete subjects by means of our increasing dependence upon machines. Not only do we move further away from an organic type of lived memory in our daily affairs, what Nora has termed *le milieu de mémoire*, but I am firmly convinced that our general fascination with images and the widespread implicit spectacularization of events and facts transform us into forgetful human beings unable to remember the context in which these events and facts happen and, in a more general way, into subjects alienated from the rest of the biota. In front of the screen, touching and clicking, we inhabit a virtual space with shifting virtual identities and forget how to live in harmony with the rest of the biota. Before I will elaborate this idea, let me give you a short summary of what Lucien Sève (2006) has argued with regard to humanity in the XXI century. In his problematization of an endangered humanity, Sève delineates five basic characteristics

¹³ The “object-vampire” that “absorbs human action, lives on man’s blood and finally lives in symbiosis with him” (SARTRE, 1960: 238). The “pratico-inert” is matter, the machine and social institutions, but also any object that alienates, fragments, and objectifies man. Translations in this essay are mine.

¹⁴ Analyses based on the traces we leave while clicking and surfing the web space. It serves as trendsetters for consumption and thus production since it examines our habits. Data mining, then, is a good example of how difficult it is to control social networks. Furthermore, it demonstrates one of the new media’s principal objectives: “an epistemological desire to translate the external world into a unified field of vision” (CHAMBERS, 2002: 26).

of our global digital world. First, a generalized commodification: what started with the transformation of the human work force into a commodity and the implicit personification of things has become a general tendency. Second, a decline in human values in a world and civilization characterized by an economic system based on continual growth and unfettered expansion. Third, a universalization of nonsense. With the eruption of finance capitalism and the substitution of democracy for the private order we entered an era of short-term projects with no time for a reflection and digestion of their possible negative effects. Fourth, a reduction of class consciousness to such a degree that subjects have lost the capacity to know their place in society. Finally, the systematic obstruction of alternatives by a system of consumption and spectacularization.

Whether we accept Sève's apocalyptic vision totally, partially, or not at all is an open question. By juxtaposing Hayles' problematization of Poster's somewhat positive delineation of the netizen and Sève's negative vision of the contemporary world order and Western civilization I am interested in the fragmentation and alienation of human beings in our digital culture. In the following sections I want to elaborate this point by focusing on the relation between human beings and the rest of the biota from the perspective of literary studies embedded in cultural theory.

In the wake of heightened transnational exchanges, critical discourse — inspired by the nomad form of transborder thinking that Gilles Deleuze and Félix Guattari (1976) proposed in order to link roots with rhizomes — discovered the differential logic of contact zones to explain and problematize the conjunctive and disjunctive flows of cultural transference and their results: new fractal cultural forms and practices between and within permeable borders. In this sense, Wilson Harris (1983) used the term "*cross-culturality*", Gloria Anzaldúa (1987) examined a 'new mestiza consciousness' in the Chicano borderlands, Néstor García Canclini (1990) wrote about "*culturas híbridas*" in the Americas, Édouard

Glissant (1992, 1997, 2002, 2006) analyzed the new world order with terms such as “*créolisation*” and “*poétique de la relation*,” Ulf Hannerz (1996) problematized “*transnational connections*,” and Sérgio Gruzinski “*la pensée métisse*.” Together with Mary Louise Pratt (1992) and Silvia Spitta (1996), among others, I have argued that the best way to analyze these fractal forms and practices — their ambiguous, multidimensional and heterotopic nature — is in places and spaces of transcultural exchange. As ‘trans’ of the transitional nature of cultural identity the process of transculturation translates the cultural logic that informs and structures cultural mixture.

In *Narrative Identities: (Inter)Cultural In-Betweenness in the Americas* (2003), I have problematized the term ‘transculturation’ in critical dialogue with Fernando Ortiz, who coined the term in the 1940s, Nancy Morejón (1982), Angel Rama (1982) and Antonio Benítez-Rojo (1996). I have argued that in a transcultural process identity is constructed through the negotiation of difference based on the presence of fissures, lacunae and contradictions and that it is through the analysis of this process that we can map the role of cultural difference and the contradictions inherent in the construction of identity. Transculturation, I have asserted, should be understood

as a multivalent mode and paradigm encompassing an uneasy dialogue between synthesis and symbiosis, continuity and rupture, coherence and fragmentation, utopia and dystopia, consensus and incommensurability, deconstruction and reconstruction. A dialogue, that is, between hegemonic and counterhegemonic forces and practices, between gestures, acts, and strategies of coercion, expropriation and (re)appropriation, which discriminates between diverse categories: imposed or willed assimilation, internalized self-contempt, and diverse forms of resistance such as mimicry and transwriting (WALTER, 2003: 363).

Thus, the process of transculturation opens and constitutes a space and dialogue between diverse cultural elements in which the sociocultural agency of alterity is inscribed. Alterity, then, is not an image, a fixed copy within an episteme (ethos/worldview), but exists (and therefore should be analyzed) within a contact zone where it relates to identity in process and new identitarian forms and practices emerge from the multiple tensions inherent in this negotiation. That is, in a transcultural process there is no stable, fixed signification. What exists, instead, is a force that explodes fixed structures and functions comparable to the interplay of (under)water (currents) and sand: unexplainable in terms of the total make-up of its elements and final results.

As such, transculturation is a critical paradigm enabling us to trace the ways transmission occurs within and between different cultures, regions, and nations. Furthermore, and perhaps most importantly, as a mediator of the disruptive in-between zone of inter and intracultural disjunctures and conjunctures — the space where diverse histories, customs, values, and cognitive systems are contested and interwoven without their different representations being dissolved into each other — transculturation maps the local and global production and interplay of difference and sameness rooted and routed in diverse forms and practices of domination within hegemonic systems characterized by unequal relations of power. Transculturation, then, constitutes (the basis of) a transborder hermeneutics that measures the multivoiced encounter of cultural elements in writing, speech, and comprehension. I am using the Bakhtinian term here on purpose because a multivoiced dialogue embraces identity and alterity in a tension-laden relationship that keeps both on the move. In the process of seeing myself (and thus existing) through the other, by letting the other in and moving out toward the other, that is, simultaneously recognizing and dealing with the exterior and interior other and his/her perspectives/visions, etc., I firmly believe, resides the foundation of an intersubjective and intercultural relation and translation: a process of

mutual representation in which the ‘I’ unfolds into its ‘I’s’ through the perception and acceptance of being represented in and by the other and vice versa within complex intercultural transferences at the crossroads of the local and the global.

Transculture and its implicit processes of transcultural exchange have an impact on the diverse fluxes of globalization. These fluxes, whether defined as “the intensification of social world relations that connect distant places in such a way that local events are shaped by those happening in a distance of many miles and vice-versa” (GIDDENS, 1990: 64), as cultural, economic and technological processes (ORTIZ, 1996: 29), or as a conglomeration of forces and practices against what Naomi Klein (2002: 126) calls “the increase of cooperative control over education, water, scientific research” — the neoliberal politics of social dumping — introduce the terms of deterritorialization, reterritorialization and diaspora into the framework of local and global culture. In other words, our contemporary phase of globalization is nourished by the tension between cohesion and dispersal, stable roots and rhizomic routes, homogenization and heterogenization, closed and permeable borders. In cultural terms, we could consider globalization a crossroads mediated by transculturation: the diverse forms and practices, by means of which cultural elements meet, mix and renew each other in the local/global space.

To be able to examine this crossroads of our digital-diasporic transculture cultural workers ought to work on the hyphen linking phenomena and scientific fields. I am deeply convinced that only a comparative and interdisciplinary approach enables us to understand not all, but some aspects of intercultural relations. This brings me to the issue of literature and its role in intercultural research.

Literature is one of the privileged means of collective mythological construction. It can be seen as a crossroads where conflictive and competitive discourses, visions, values, myths, histories and translations meet and are negotiated. It is through literature as mnemonic

site that writers re-create the myths necessary to establish themselves as native subjects in a specific place. Moreover, the (re)appropriation of space via (literary) memory facilitates the location of the subject in his/her history. Renaming one's place, rewriting one's history through literary representation means reconstructing one's identity, taking control of one's culture. In the process, especially in the case of subalternized ethnic groups, it can become a means of resistance to what Gayatri Spivak has once memorably termed *epistemic violence* — a violence that has its roots in the past and writes endless chapters in the present. Literature, then, shapes ideas, ideals and belief systems contributing to the constitution of a collective cultural episteme. A comparative and interdisciplinary literary analysis, I believe, provides insight into the diverse types of cultural identity formation in our digital-diasporic times. Let me trace three types of insight I have in mind: a) insight into anthropocentric assumptions: the relation between the sense of place and the ethical consciousness (ethical reflection); b) insight into the cultural episteme as lived human experience within an inhabited place and its historical process (ontological/identitarian reflection); c) insight into the relation between writing, life, and pedagogical practices (ideological reflection). Based on its power to cause what Wolfgang Iser (1978) and Gaston Bachelard (1969) have analyzed as process of “ideation” within the reader's mind and Paulo Freire has termed the process of “conscientization,” literature has the potential to reveal alternative forms of intersubjective relation with others — animals, plants, humans, in short, the entire biota — and thus to contribute to cultural transformation. Given the fact that one of the principal problems to be resolved in the 21st Century is the coexistence of diverse, often radically different cultures and that literature problematizes the aporias of life through its representation, I argue that literary criticism, together with its object of study, literature, ought to constitute a science that transmits respect for and understanding of the many others that constitute the entire biota,

including human beings; a science, to use Glissant's memorable words, that reactivates an "aesthetics of the earth" (1997: 150-151).

Let me explain Glissant's term by way of a detour; that is, through an emblematic passage from Caribbean writer Patrick Chamoiseau's *Biblique des derniers gestes*. Chamoiseau seems to agree with Toni Morrison (2003: 4) that today's world is a place "[w]here all is known and nothing understood." Therefore, according to Chamoiseau (2002: 185, 526) it is necessary to "understand the secret meaning of the world" and "reconnect the symbols"; a process of consciousness-raising and identity (re)construction initiated through individual and collective imagination, intuition and memory:

It is necessary to know [...] how to imagine the world, the places, invent the histories! [...] Invent this foundational memory that one cultivates deep in one's heart and that dictates its principle of openness to the powers of this world! Learn how to do this! For each place, each hut, each woman imagine their prolongations in the constellations of places, huts [...] or perfumes; one calling the other, the other present in a thousand others. Proceed like this, wandering from prolongation to prolongation until you feel the most human possible! (CHAMOISEAU, 2002: 278-279)

This type of living memory as social practice becomes a means of understanding and actively shaping the past within the present pointing towards the future. As such, it is a possible site from which to remap the world. In other words, a translation of cultural difference as separation into cultural diversity as relation begins with a process of consciousness-raising and moves outward through imagination. Memory in Chamoiseau, then, explodes linear monocultural epistemes into fractal transcultural ones, constituting "an open, circular and living organism" (CHAMOISEAU, 2002: 471) that includes the entire

biota of different places, spaces, and cultural contexts, but also differences within the species. Plants, trees, animals, and human beings, all elements of the ecosystem are interrelated in rhizomic ways through displacement, that is, mobility and transformation.

In the light of reality-in-process, the act of writing cannot possibly translate a stable, fixed truth. Therefore, the aim of storytelling is not to explain something but to illuminate and confirm the impossible, incomprehensible, unthinkable and unspeakable. It reveals the other of and within the same through possibilities of never-ending displacements, prolongations, and desires. This image of creation as an ongoing search inscribes it in the process of displacement, which explodes systemic limits by working through intercultural fusion and fissure and thereby opening up diverse horizons of free, errant development. Circles of fissure and fusion, rupture and continuity: a transwriting imbued with an undecidability that locates identity in a fluid time-space continuum.

Yet any deterritorialization, as Gilles Deleuze and Felix Guattari (1987, 1996) as well as Avtar Brah (1996), among others have convincingly argued, is tangled up with reterritorialization. Every departure is linked, if only temporarily, with an arrival: movement as home and/or in search of home. Thus, besides space we also have to think about place.

Place can be defined in a geographic, ecological, phenomenological (linking body and place) and genealogical (linking ancestry and territory) way in terms of empire expansion, urbanization and loss of nature, among others. If according to Henri Lefebvre (1974) spaces are perceived, conceived and lived, that is, if they are both real and imagined, and if according to Claude Raffestin (1980) territoriality is a specific type of space delimited by the subjects' agency, then I argue that the demarcation of space with its implicit places results from cartographic mapping as well as from the semiotic system of language and its associated images. For Bill Ashcroft (2001: 156) "place is a result of habitation, a consequence of the ways people inhabit a space." Yet the way people inhabit a place — their imaginary, cultural

episteme, language, habits, etc. — is also determined by this place. Space becomes simultaneously the form of our lived experiences and the image of its contents. This means that belonging to a place is less determined by our possessions in terms of property than by the relation between our ruptured selective memory and lived experience. Based on this double meaning of space as geographical entity and sociocultural production, I argue that any spatial analysis ought to examine the intrinsic and extrinsic signification of space, that is, its own vectors and the sociocultural, political and economic ramifications in which ‘race’, ‘ethnicity’, ‘gender’, ‘age’, and ‘class’ among other social vectors contribute to the constitution of the environmental experience: how, in other words, ‘natural’ histories are profoundly rooted in themselves and at the same time in local and global processes of world history.

By highlighting the production of history in the (post/neo)colonial process of worldly remapping postcolonial studies have used the concept of place to problematize temporal narratives of progress imposed by colonial powers. In this sense, ‘place’ codifies time, suggesting that histories rooted in the land and the sea have always furnished vital and dynamic methodologies for the understanding of the transformative impact of empire and the anticolonial epistemologies which empire tries to negate and suppress. Emphasizing the importance of history as a determinant of present events has been one of the primary means of postcolonial studies and critics such as Paulo Freire, Albert Memmi, Frantz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak and Homi Bhabha, among others, argued that it is absolutely crucial for our understanding of space. Yet all of these postcolonial thinkers did privilege the sociocultural network of power relations over ecological concerns. By applying a historicized spatiotemporal epistemology to literary analysis, I contend, we have to engage in dialogue with the environment. This historical dialogue is necessary because the cultural process of separating nature from history contributed to the mystification of the colonial histories of

forced migration, genocide, suffering and violence. Multi-ethnic writers from the Americas, for example, have shown in their literary creations that the land and the sea are participants in the diverse historical processes of colonization instead of passive spectators. Writers such as Tomson Highway, Thomas King, Dionne Brand, Margaret Atwood, T.C. Boyle, Toni Morrison, Linda Hogan, Orlando Romero, Miguel Méndez, William Faulkner, Alejo Carpentier, Édouard Glissant, Patrick Chamoiseau, Derek Walcott, Nicolás Guillen, Juan Rulfo, Gabriel Garcia Márquez, José María Arguedas, Pablo Neruda, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, and Adonias Filho, among many others, demonstrate in their creative works that time does not pass, but accumulates through a relational biota whose elements are constituted through an interior value instead of one attributed from the outside. The past continues to exist in the present not because it appears on paper — this would mean its absence in the presence of signs — but because it is inscribed in the mind and body of diverse biotic elements. In this sense, it is useful to recall the term “affective geography” coined by Edward Soja (1989: 7) by which he meant “the concretization of social relations embedded in spatiality.” According to Soja, the importance of this type of spatial analysis resides in the mapping of what he has called “unjust geographies” (2009): how nature and culture in their complex interrelation are an integral part of unequal geographic developments. Geography — nature, landscape, place and space —, then, has to be reconceptualized as socially produced through hegemonic relations of power in the spatiotemporal interface of the here and there, the local and the global. In other words, human beings, their historical, cultural, political and economic affairs, and their environment are entangled in one unified and mutually reciprocal entity.

How can we translate this to literary criticism? As a tentative answer, let me trace a link between the political unconscious, the cultural unconscious and the ecological unconscious of fictional texts. If according to Fredric Jameson (1981: 64) “every literature

[...] is imbued with what we call a political unconscious [...] every literature has to be read as a symbolic meditation of a collective destiny” and if for Pierre Bourdieu (1977) every group/tribe/society is determined by a cultural unconscious, or *habitus* — with both notions being conceived in social stratification, that is within a hegemonic system characterized by forms and practices of domination, subalternization and resistance — then I argue that we can add what I term the ‘ecological unconscious’ as a third notion for a theoretical approach. Analogous to Jameson’s definition of the political unconscious as the simultaneously absent and present because desired cultural revolution that would transform our unjust hegemonic system into a more humane one, I define the ecological unconscious as the simultaneously absent and present because desired ecological revolution that would transform our vision of and relation within the biotic system.

This ecological transformation, which constitutes a new biotic ethics, is necessarily based on a change of our cultural imagination, on what Lawrence Buell (2001: 170) calls a “compromise of reinhabitation” that “implies an extension of a moral and sometimes even legal position to the nonhuman world.” In terms of Glissant’s “aesthetics of the earth” this compromise calls for a substitution of the corrosive and destructive episteme “humanism (as notion of the privileged human being)” (GLISSANT, 1992: 74) for an egalitarian “planetary conscience” (GLISSANT 1997: 164-165)” that includes “the language of landscape” (1992: 146). This all-inclusive conscience has been marvelously expressed by Hin-ma-too-yah-lat-kekht (Chief Joseph) in 1877 when he tried to explain his ethos and worldview to the white invaders, saying “the earth and myself are of one mind.”

I firmly believe that our anthropocentric attitude fragments and alienates us not only from the rest of the biota, but also from ourselves. We have lost our natural ‘funkiness’ by selling out to all kinds of artificial ‘virtualities’. In other words, we have lost our natural home in the many flows of our contemporary global times. Allow me to elaborate this argument. I

will use a passage from Toni Morrison's novel *Paradise* in which a clergyman explains what 'real home' is:

Not some fortress you bought and built up and have to keep everybody locked in or out. A real home. Not some place you went to and invaded and slaughtered people to get. Not some place you claimed, snatched because you got the guns. Not some place you stole from the people living there, but your own home, where if you go back past your great-great-grandparents, past theirs, and theirs, past the whole of Western history, past the beginning of organized knowledge, past pyramids and poison bows, on back to when rain was new, before plants forgot they could sing and birds thought they were fish, back when God said Good! Good! — there, right there where you know your own people were born and lived and died. Imagine that [...] place (MORRISON, 1998b: 213).

Here, home is a *concrete utopia* in the Blochian sense imbued with a transcultural vision: a yearning for a yet-to-come cross-cultural relationship whose essence is shot through not with racism, sexism, or any other hierarchical order, but with a collective willingness to accept, respect, and nurture difference as relational diversity of the biota, including human beings. It is a deraced "world-as home" where differences are "prized but unprivileged" (MORRISON, 1998a: 11, 12). As such, it is an example of her transwriting as mediation between cultures, languages, epistemes, and the human and nonhuman worlds; a mediation in which the 'trans' crosses multiculture relating its elements in a continuous process at the crossroads of diverse intercultural contact zones.

If, according to Fernando Ortiz (1947: 102-103), who coined the term 'transculturation' in the 1940s, a two-way transcultural exchange is characterized by

“acculturation,” “deculturation,” and “neoculturation,” then Toni Morrison has not only shown that this exchange, which culminate in the creation of new cultural phenomena, has been a staple of the nation’s cultural make-up. Most importantly, she has problematized that the ‘new’ culture in the United States has never been achieved but is forever in the making. Her novel, *A Mercy*, delineates the nation-space as a transcultural contact zone inhabited by characters who long to belong, but whose homecoming is deferred. Set in the 1680s, the story reveals that throughout the process of colonization the encounter of people from different cultural backgrounds led to what the narrator describes as “the withering inside that enslaves and opens the door for what is wild” (MORRISON, 2008: 160). Forced transculturation, characterized by diverse forms of domination, resulted in fragmentation and alienation. Europeans, African Americans, and Native Americans were united in their difference through the trauma of geographic and/or spiritual dislocation rooted in the colonizers’ aspiration for property: “cut loose from the earth’s soul, they insisted on purchase of its soil, and like all orphans they were insatiable. It was their destiny to chew up the world and spit out a horribleness that would destroy all primary peoples” (MORRISON, 2008: 54). Thus, Morrison’s *transwriting* makes cogently clear that the diverse forms of violence which brutalized man and space and proliferated in this transcultural contact zone of colonial domination were interrelated and shaped the national ethos and worldview.

What I call *transwriting*, then, is a type of writing as transcultural crossroads characterized by appropriation, revision and mimicry. A writing that interrupts and (re)connects, revealing the ‘trans’ that crosses the ‘multi’ of intercultural relations. The nature of multiculturalism, then, is always *transitory*, on the move; the same goes for multicultural identity. What characterizes multicultural identity is the same that characterizes culture in general: both are not an essence but a continuous production, which is never complete, always in process. Transwriting multicultural elements is nourished by a *mémoire vivante* as social

practice that sediments an apocalyptic history of subalternization and resistance into collective consciousness. It is a type of writing that constitutes, as it creates, an epistemological home as symbolic geography between places, spaces and times. As such it moves through an interstitial space between and within borders, traverses existing territories composed of multiple contact zones, and strives to go beyond, transforming the ambiguity of cultural in-betweenness into an interior consciousness. Times, spaces and identities are fluid, complementary, in process. Western borders of cultural patterns (identity/alterity; exterior/interior) open up into transcultural borderlands where the Western episteme meets and is transculturated by non-Western ones. This means that we are dealing with process, passage, traverse, and transition in an interstitial zone of cultural negotiations where remembrance effects alternative/new visions, structures of authority, and discursive subject positions. An interstitial space, that is, where transcultural mnemonic and imaginary translations establish cultural difference as a process of ongoing interrelation. Morrison and Chamoiseau, among other Pan-American writers, link the brutalization of human beings to the brutalization of space creating a chronotope where a violated-violent sense of time and space dance cheek to cheek. It is this double brutalization that constitutes the political, cultural, and ecological unconscious of the Pan-American experience — the return of the repressed (slavery, the plantation system, indigenous genocide, devastation of nature, etc.) in response to disavowal (*Verleugnung*) —haunting identity and making its presence felt at the level of enunciation and lived experience.

This transcultural crossroads of Pan-American writing with its open-ended, supplementary relations characterized by contradictory complementarity where opacity and revelation, the unforeseen and the planned, history and memory dance to the rhythms of new creations is in my opinion the exact opposite of the transnational reign of the new media and technology as solid pillar of late capitalism that attributes transitory market value to whatever

commodity apt at commercialization. As such a pillar of commodity consumption its objective is to explode mnemonic traces into ever-present short-lived fragments and flashes. Whereas in much of contemporary Pan-American writing words, through memory, recuperate a world of references which contributes to the (re)construction of identity and the comprehension of the heterogeneous make-up of reality within a historical process, the transnational fluxes of digital culture erase origins in a present time that projects the future as its proper repetition. Short-lived mass-market memories imagined within the realm of cyberspace, instead of functioning as identitarian anchors, contribute to the contemporary time-space compression, that is, the increasing instability of time and the fracturing of lived space. Since the fluxes of Pan-American writing coexist with what Appadurai has termed the fluxes of mediascapes both these fluxes form a prime example of a contemporary transnational/transcultural crossroads where elements exist in contradictory complementarity. The challenge for critics, then, is to dance on the hyphen that links and separates these elements in order to map the uneven conjunctures and disjunctures of this crossroads.

REFERENCES

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco. Spinsters/Aunt Lute, 1987.

APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization**. Minneapolis. University of Minnesota Press, 1996.

ASHCROFT, Bill. **Post-Colonial Transformation**. London. Routledge, 2001.

BACHELARD, Gaston. **The Poetics of Space**. Trad. Marie Jolas. Boston. Beacon Press, 1969.

BENÍTEZ-ROJO, Antonio. **The Repeating Island: The Caribbean and the Postmodern Perspective.** Durham. Duke UP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice.** Cambridge. Cambridge UP, 1977.

BRAH, Avtar. **Cartographies of Diaspora: Contesting Identities.** London/New York. Routledge, 1996.

BUELL, Lawrence. **Writing for an Endangered World: Literature, Culture, and Environment in the U.S. and Beyond.** London. Belknap Press, 2001.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.** Buenos Aires. Editorial Sudamericana, 1990.

CHAMBERS, Ian. "Citizenship, Language, and Modernity." **PMLA**, n.117, v.1, p. 24-31, 2002.

CHAMOISEAU, Patrick. **Biblique des derniers gestes.** Paris. Gallimard, 2002.

CLIFFORD, James. **Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century.** Cambridge. Harvard UP, 1997.

CORNEJO-POLAR, Antonio. **O Condor Voa: Literatura e Cultura Latino-Americanas.** (Ed. Mario J. Valdés). Belo Horizonte. EdUFMG, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia.** Minneapolis. University of Minnesota Press, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A Thousand Plateaus.** Minneapolis. University of Minnesota Press, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rhizome: Introduction.** Paris. Les Éditions de Minuit, 1976.

GIDDENS, Anthony. **The Consequences of Modernity.** Stanford. Stanford UP, 1990.

GLISSANT, Édouard. **Caribbean Discourse.** Charlottesville. University Press of Virginia, 1992.

GLISSANT, Édouard. **Introducción a una poetica de lo diverso**. Barcelona. Ediciones del Bronce, 2002.

GLISSANT, Édouard. **Poetics of Relation**. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1997.

GLISSANT, Édouard. **Traité du Tout-Monde**. Paris. Gallimard, 1997.

GLISSANT, Édouard. **Une nouvelle région du monde**. Paris. Gallimard, 2006.

GRUZINSKI, Sérgio. **La pensée métisse**. Paris. Fayard, 1999.

HANNERZ, Ulf. **Transnational Connections: Culture, People, Places**. London. Routledge, 1996.

HARRIS, Wilson. **The Womb of Space: The Cross-Cultural Imagination**. Westport. Greenwood Press, 1983.

HAYLES, Katherine N. "The Complexities of Seriation." **PMLA**, n.117, v.1, p. 117-121, 2002.

ISER, Wolfgang. **The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response**. Baltimore. The Johns Hopkins UP, 1978.

JAMESON, Fredric. **The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act**. Ithaca. Cornell UP, 1981

KLEIN, Naomi. **Fences and Windows: Dispatches from the Front Lines of the Globalization Debate**. Toronto. Vintage, 2002.

LAVAL, Cristian. *Pourquoi veulent-ils casser l'école*. **Le Monde Diplomatique**, n. 690, p. 4-5, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris. Anthropos, 1974.

MOREJÓN, Nancy. **Nación y mestizaje en Nicolás Guillén**. La Habana. Ediciones Unión, 1982.

MORRISON, Toni. **A Mercy**. New York. Alfred A. Knopf, 2008.

- MORRISON, Toni. "Home." In: LUBIANO, Wahneema, ed. **The House That Race Built**. New York. Vintage, 1998a. 3-12
- MORRISON, Toni. **Love**. New York. Alfred A. Knopf, 2003.
- MORRISON, Toni. **Paradise**. New York. Alfred A. Knopf, 1998b.
- NORA, Pierre. "Between Memory and History: *Les Lieux de Mémoire*." **Representations**, n. 26, p. 7-25, 1989.
- ORTIZ, Fernando. **Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar**. Trad. Harriet de Onis. New York. Alfred A. Knopf, 1947.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo. Brasiliense, 1996.
- POSTER, Mark. Digital Networks and Citizenship. **PMLA**, n.117, v.1, p. 98-103, 2002.
- PRATT, Mary L. **Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation**. London. Routledge, 1992.
- RAFFESTIN, Claude. **Pour une géographie du pouvoir**. Paris. Librairies Techniques, 1980.
- RAMA, Angel. **Transculturación narrativa en América Latina**. México. Siglo Veintiuno, 1982.
- SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la raison dialectique**, vol.1. Paris. Gallimard, 1960.
- SÈVE, Lucien. **Qu'est-ce que la personne humaine?** Paris. La Dispute, 2006.
- SOJA, Edward. **Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory**. London. Verso, 1989.
- SOJA, Edward. "Keynote Speech." Postcolonial Translocations ASNEL/GNEL Conference, Münster, Germany, 2009.
- SOUSA, Andrea L. H. "Da educação mercadoria à certificação vazia." **Le Monde Diplomatique**, n.53, p. 36-37, 2011.

SPITTA, Silvia. **Between Two Waters**: Narratives of Transculturation in Latin America. Houston. Rice UP, 1996.

WALTER, Roland. **Afro-América**: Diálogos Literários na Diáspora Negra das Américas. Recife. Bagaço, 2009.

WALTER, Roland. **Narrative Identities**: (Inter)Cultural In-Betweenness in the Americas. New York/ Frankfurt/ Bern. Peter Lang, 2003.

**ALICE'S JUMP IN INTERSEMIOTIC AND INTERTEXTUAL TRANSPOSITION:
FROM JOHN TENNIEL'S ILLUSTRATIONS TO MARGARET ATWOOD'S RE-
READING**

SIGRID RENAUX

Centro Universitário Campos de Andrade

ABSTRACT: Lewis Carroll's *Through the Looking Glass* (1871) continues to be open to cross-media transfer: musicals, drama, film, besides opera and television. Based on Clüver's, Hoeck's and Genette's theories, this work presents an intersemiotic reading of Alice's jump, as she passes from the world of reality into the world of the mirror, as described by Carroll and illustrated by John Tenniel; it then discusses Margaret Atwood's rereading of the same episode, in *Negotiating with the Dead* (2002). The counterposing of these two distinct arts and world views confirms the endless politextuality of the original text, and how the act of interpretation and critical reaction is shaped by current reception conventions.

KEYWORDS: Lewis Carroll. John Tenniel. Margaret Atwood. Intersemiotic and intertextual transposition.

RESUMO: A obra *Through the Looking-glass* de Lewis Carroll (1871) foi e continua sendo passível de recepção em várias mídias: versões musicais, teatrais, fílmicas, além de ópera e televisão. Dentro deste amplo leque de opções de leituras intersemióticas, este trabalho tem como objetivo – a partir das abordagens teóricas de Claus Clüver, Leo Hoeck e Gérard Genette – fazer uma leitura intersemiótica do salto de Alice, ao ela passar do mundo da realidade para dentro do mundo do espelho, como descrito por Carroll no texto-fonte e ilustrado por John Tenniel; em seguida, analisar a releitura que Margaret Atwood faz do mesmo episódio, em *Negotiating with the Dead: a writer on writing* (2002), no qual ela interpreta a travessia de Alice como o momento em que ocorre “o ato de escrever”. A

contraposição dessas duas artes e visões de mundo distintas constituirá o desafio deste trabalho a fim de comprovar, uma vez mais, a infinda politextualidade do texto-fonte.

PALAVRAS-CHAVE: Lewis Carroll. John Tenniell. Margaret Atwood. Transposição intersemiótica e intertextual.

Introduction

As Margaret Atwood ponders on the act of writing, she discusses, in *Negotiating with the dead: a writer on writing*, Chapter II, the duplicity of the writer as writer, and asks herself: “What is the relationship between the two entities we lump under one name, that of ‘the writer’?; “And who is the writing ‘I’?”; “What is the nature of the crucial moment – the moment in which the writing takes place?” (ATWOOD, 2002, p. 35, 45, 55). Atwood concludes by turning back to *Alice through the Looking glass*, “always so useful in matters of the construction of alternate worlds”, in order to give her account of “who does what as far as the actual writing goes”:

At the beginning of the story, Alice is on one side of the mirror – the “life” side, if you like – and the anti-Alice, her reflection and reverse double, is on the other, or “art” side. (...) Alice is a mirror-gazer: the “life” side is looking in, the “art” side is looking out. But instead of breaking her mirror and thus discarding the “art” side for the hard and bright “life” side, where the “art” side is doomed to die, Alice goes the other way. She goes *through* the mirror, and then there is only one Alice, or only one that we can follow. Instead of destroying her double, the “real” Alice merges with the other Alice – the imagined Alice, the dream Alice, the Alice who exists nowhere. But when the

“life “side of Alice returns to the waking world, she brings the story of the mirror world back with her, and starts telling it to the cat. (p.56-57)

As Atwood continues – and this is the point we wish to emphasize –

It is a false analogy, of course, because Alice is not the writer of the story about her. Nevertheless, here is my best guess, about writers and their elusive doubles, and the question of who does what as far as the actual writing goes. The act of writing takes place at the moment when Alice passes through the mirror. At this one instant, the glass barrier between the doubles dissolves, and Alice is neither here nor there, neither art nor life, neither the one thing nor the other, though at the same time she is all of these at once. At that moment time itself stops, and also stretches out, and both writer and reader have all the time not in the world.(2002, p. 57)

This research thus begins from this argumentation, for it is this magic instant – Alice’s image passing through the mirror and jumping into an alternative world, which Atwood managed to capture and to interpret as the moment in which the act of writing occurs – which we intend to explore:

a) by returning to Lewis Carroll’s source-text *–Through the looking-glass and what Alice found there* – for we are dealing here with the “*primauté du texte*” which lies at the origin of the image (HOECK, 1995, p.71);

b) by counterposing the text to John Tenniel’s illustrations, which had been ordered by Carroll himself, in order to verify which details were transposed and reconstructed and – considering that the relation of an illustration to its source- text can be as varied as the relation of an ekphrastic poem to the visual work which it evokes (CLÜVER, 2006. p. 140) – what

relations can be established between the verbal and the non-verbal text? Considering that book illustrations are made to be published alongside their source texts (CLÜVER, 2006, p. 142), would these illustrations, made inside a single work be “*une simple traduction intersemiotique*” or would they become “*une transposition intersémiotique autonome*”? (HOECK, 1995, p. 73);

c) by comparing the source text with Atwood’s intertextual reading, in order to investigate the function of the transtextual relations established;

d) by contrasting Tenniel’s intersemiotic reading with Atwood’s intertextual one, in order to verify how a Victorian illustrator working together with the author and a writer inserted in our post-modernity, with distinct languages and world views and thus with different conceptions of art and literature, have visualized and transposed the crossing from a “real” into an alternative world.

For it is exactly the fact that, in both cases, we do not have comparable expressive intentions and comparable poetics, along with correlative technical means (PRAZ, 1982, p. 19) which incites us to investigate the matter, and, thus, perhaps, be able to show how Tenniel and Atwood have transcended the limits of Lessing’s warning that space is the field of painting and time that of poetry (PRAZ, 1982, p.23). This contraposition would give us, in its turn, a new dimension to the meaning and fascination which Alice’s crossing still maintains in our present-day world, for, as an aesthetic object, the work has also been and continues to be open to reception in different media by way of translations into many languages and multiple adaptations and transpositions into musical, dramatized and movie versions, besides opera and TV, as a stand-alone or in combination with *Alice’s Adventures in Wonderland*.

From Lewis Carroll's source-text to John Tenniel's illustrations

As is well known, the multi-talented Lewis Carroll, as lecturer in Mathematics at Christ Church (Oxford), became a close friend of Dean Henry Liddell's daughters, particularly Alice. From a story told to the Liddell girls when Alice was four years old, Carroll wrote *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) and, afterwards, *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* (1871). In love with children, Carroll wrote both narratives as a contrast to the edifying, moralistic stories read to children in Victorian England. However, both stories proved to be much more than children's stories, for they have become masterpieces of universal literature, for readers of all ages.

Although Carroll had been the original illustrator of *Alice's Adventures in Wonderland*, his own artistic inabilities, among other problems, delayed the publication of the work. As Carroll already knew John Tenniel's work as an illustrator for *Punch* magazine, he called on him, and Tenniel, after extensive talks with Carroll, illustrated the first edition of the work. Soon after, he illustrated *Through the Looking-Glass*. In all, Tenniel made ninety-two drawings in black and white for both books –engraved on blocks of wood, to be printed in the woodcut process. It was only in 1911, more than forty years after the original drawings, that Tenniel hand-colored the first illustrations of Alice: fair-haired, with a blue dress and white pinafore outlined in red. This look has become the classic one and was adopted in later works. As Gil Stoker comments, “new illustrations to Alice have never stopped appearing, but it is significant that these have failed to supersede Tenniel's own designs, which have never been out of print”. They still stand amongst the most famous literary illustrations ever made, “not only through their magical combination of fantasy and design, but also through the constant source of inspiration the story and its iconography have afforded, and are still affording, to later artists”. (<http://www.alice-in-wonderland.net>)

Concentrating, from now on, on our analysis of the first chapter of *Through the Looking-glass*, in which the crossing from the real into a fantastic world occurs, we raise the following questions:

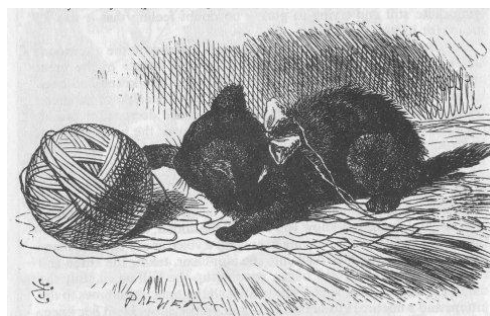
1) Which elements of Carroll's text precede and therefore prepare the reader for Alice's crossing?

2) In which way do these elements also foreshadow some of the objects which will be seen in the world of the mirror?

3) How did Carroll manipulate images, actions and speeches in order to create a propitious mood for entrance into a fantastic world?

4) Reminding ourselves that "significant indefiniteness is the mark of symbols" (VRIES, 1976. intr.)¹⁵ which symbolic associations, pertinent in the context of the elements mentioned by Carroll, contribute to this transition?

Through the Looking-Glass begins with a poem by Carroll dedicated to Alice, in which he mentions several times that it is a "fairy-tale" (CARROLL, 1975, p. 175)¹⁶, thereby already situating the reader in a world of fantasy. The narrative starts in the first chapter, "Looking-Glass House": we are in the drawing-room of Alice's house – "withdrawing-room" already denoting the room to which ladies retire after dinner. It is in a room, therefore, with connotations of individuality and isolation – complementing the meaning of "withdraw" – in which we find Alice, as if preparing herself, in her "privacy of body and thought", for the imaginary adventures in the Looking-Glass House. The associations of the house with shelter and security



¹⁵ All further references to symbolic associations will be taken from this work, unless otherwise stated.

¹⁶ All further references to this work will be presented as *TLG* followed by page numbers.

further confirm and extend the meaning of this room.

The fantasy world starts with Dinah, Alice’s cat, taking care of one of her kittens – Snowdrop, the white kitten – while Alice was sitting curled up in a great armchair, “half talking to herself and half asleep” (*TLG*, p. 176). The other kitten– the black one, Kitty – uses the occasion to romp and entangle a ball of worsted that Alice had been trying to wind up and spreads it over the hearth-rug. This scene, apparently only playful, is actually already significant for the passing into an alternative world, through the symbolic associations of the cat with liberty and playfulness, concretized in the actions of Kitty, who takes advantage of her liberty to disentangle the ball of worsted. The ball of worsted, reminding us of the expression “to spin a yarn”, corroborates the associations of the wool yarn with a long adventurous story or a trip, reinforcing the relation established between these two elements of the story – the cat and the ball of worsted – as anticipating and propitiating Alice’s crossing, for they suggest that the story which will be

disentangled will also be “free” and full of playfulness.

Tenniel’s first illustration for the text portrays exactly this anticipatory moment: Kitty playing with the ball of worsted. The fact that she touches the ball of yarn with her paw as if she could manage it, disentangling it and entangling herself in it, confirms the relation between the symbolic associations of the cat and the ball of worsted – liberty and romps in a long devised story. In the left-hand corner one can further detect the illustrator’s initials, John Tenniel, and, in the middle, the signature of the Dalziel brothers.

The fact that Alice was curled up in a great



armchair – symbolizing pause, rest – serves to emphasize the sleepy state which Alice finds herself in, and also, through the associations of the armchair with the throne and authority, to emphasize the authoritarian, even if playful, tone in which Alice talks to the kitten. Furthermore, it is by climbing on an armchair that the girl will reach the chimney-piece, even if she “hardly knew how she had got there” (*TLG*, p.184), as the intrusive omniscient narrator declares.

Tenniel’s illustration of this scene – Alice in the arm-chair, with the kitten on her lap trying to help the girl wind the ball of wool up again – confirms the intimacy between the two and the playful atmosphere in which Alice and the kitten find themselves, features which also propitiate the dialogue which Alice keeps up with the kitten and with the make-believe world she creates. The size of the arm-chair – which belongs to the adult world – besides stressing the delicateness of Alice’s figure as well as the smallness of the kitten, foregrounds, by its frontal position in relation to the spectator, the subtle use Tenniel makes of framing techniques. This position enhances the fact that Alice looks as if she is framed by the “real” world of adults, and also her oblique position in the arm-chair, ready to fall asleep, as if in disagreement with the rules of etiquette for children and, therefore, also ready to leave the adults’ norms of reality.

Alice’s state of drowsiness, in its turn, prepares us for the girl’s crossing, as it remits us to the symbolic associations of sleep as giver of prophetic dreams, for, after her adventures in the looking-glass world and in the final chapter of the story “Which Dreamed It?”, Alice wakes up and says to the kitten: “You woke me out of oh! such a nice dream!” (*TLG*, p. 341). This statement also relates sleep with the symbolism of dreams, for in dreams the soul is absent, working or seeing things away from where the body is at that moment. The very etymology of “to dream” (*trüegen*= to deceive) confirms that Alice’s adventures did not actually take place, for in chapter XI “Waking”, which is limited to the narrator’s comment

“ – and it really *was* a kitten, after all”, Alice wakes up holding the black kitten. Sleeping is also symbolic of creativity, of the sacred state in which Alice finds herself, about to start an imaginary adventure; and, still more, of a dangerous state, for, if during sleep the soul leaves the body to wander outside, as in a dream, Alice would be exposed to the dangers which her adventures in the looking-glass house could cause her.

Alice continues her long conversation with Kitty, repeating several times her “favorite phrase”: “Let’s pretend”. (*TLG*, p.179-80). This phrase, which already suggests that there is no separation between the real and the fantasy world for the girl, will be the great propitiator to enter the make-believe world of the looking-glass. For it is at the moment when Alice, holding the kitten in front of the looking-glass to show her how sulky it was and in order to punish her because she would not fold her arms properly, threatens to put her inside the looking-glass world – “‘and if you're not good directly,' she added, 'I'll put you through into Looking-glass House. How would you like that?’” (*TLG*, p. 180) – that we finally come to the mentioning of the looking-glass, the great metaphor which will lead to Alice’s transposition from the world of reality to the world of fantasy. Therefore, starting from the very title of the book, the looking-glass is the key element in Carroll’s story, as it will also be of the two Tenniel illustrations portraying this transposition.

The looking-glass is a traditional decorative object in a Victorian drawing-room, as can be seen in Henry Treffey Dunn’s gouache showing Dante Gabriel Rossetti reading proofs of *Sonnets and Ballads* to Theodore Watts Dunton (London, 1882):



In this picture, the mirror can be observed with the other elements which make up a drawing-room, as the blazing hearth, the arm-chairs, the clock, the paintings, all of them described by Carroll, in this way helping us to visualize the room in which Alice finds herself.

Symbolic of imagination in its capacity to reflect the formal reality of the visible world, the mirror has the same characteristics of the mirror as reflection of the real world; the temporal and existential variety of its function provides the explanation of its meaning and of the diversity of its associations. From the earliest times, the mirror has been thought of as ambivalent: it is a surface that reproduces and also contains and absorbs images. At times, it takes the mythic form of a door through which the soul may free itself 'passing' to the other side, an idea reproduced by Carroll in *Alice through the Looking-glass* (CIRLOT,1971, p.211). The mentioning of the symbolism of the mirror, therefore, corresponds to the symbolism of sleep and of dreams, for it is through this sacred state as creativity and provider of prophetic dreams that Alice manages to transpose the barriers of reality.

The expression coined by Alice – Looking-glass House – reveals how much the girl must already have thought about the matter, to present it with so much naturalness to the kitten. The ideas exposed by the girl also corroborate her creativity as she mentions that the room which can be seen through the glass is the same drawing-room in which she is, “only

the things go the other way” (*TLG*, p. 181)¹⁷. The same reversion will happen with the associations of the house to shelter and security, for she will be exposed to inconceivable adventures as she penetrates the world of fantasy. In this way, as a foretaste of the narrative which will be “disentangled” inside the looking-glass world, Alice tells the kitten everything she imagines concerning this Looking-glass House.

In turn, Alice’s concern in wanting to know if there would be a fire in the hearth in the Looking-glass room, for it was winter, retrieves the symbolism of the hearth as the most sacred place in the house, with its associations of home, life, hospitality further increased by the symbolism of fire: essence of life and spiritual energy, related to the hearth and to winter. Moreover, the associations of fire with the “flaming tongues” of inspiration and as mediator between vanishing and appearing forms, link the lighted hearth not only to Alice’s passing through the mirror but recall Atwood’s interpretation of the crossing being the moment in which the act of writing occurs. Alice’s concern, reinforced by her commentary “I want so much to know whether they’ve a fire in the winter: you never can tell, you know, unless our fire smokes and then smoke comes up in that room too – (*TLG*, p. 181) further adds to fire the associations of smoke as evanescence, the soul leaving the body, confirming the transitoriness of her adventure and of the passage from one state to another.

The last thing mentioned by Alice are the books. Related to wisdom, secret knowledge, remembrance, magic, these books will have their meaning altered when Alice confides to the kitten that “the words go the wrong way” (*TLG*, p. 181). She has experienced it herself, as she has held up one of her books to the glass “and then they hold up one in the other room”. If one remembers that the “word”, as *Logos*, symbolizes an immanent reason in

¹⁷ According to Martin Gardner, “the looking-glass theme seems to have been a late addition to the story” following what was said by Alice Liddell herself. In a mirror all asymmetrical objects “go the other way”. “There are many references in the book to such left-right reversals. (...) If we extend the mirror-reflexion theme to include the reversal of any asymmetric relation, we hit upon a note that dominates the entire story”(…):the ordinary world is turned upside down and backward; it becomes a world in which things go every way except the way they are supposed to go”. (*TLG*, p. 180-181).

the world, this reason will therefore be inverted in the looking-glass world, which again foreshadows the strange happenings, characters and speeches which will make up Alice's adventures in the looking-glass world.

As she then asks the kitten if she would like to live in Looking-glass House, Alice perceives a passage in the mirror which allows her to "see a little *peep* of the passage in the Looking-glass House" if she leaves the door of her drawing-room "wide open". It is this door – associated with the idea of house, homeland, the world, and symbolizing, like the threshold, the transition between stages, or states of being, in accordance with the symbolism of the mirror as a door — which permits Alice to visualize this other "state" of being, for if the closed door is a barrier to mystery, the fact that the door of Alice's drawing-room was wide open makes it become a threshold, revealing the passage into this other world, very similar to the passage into the drawing-room in the real world, but which may become "quite different" (TLG, p.181) as we enter it.

The idea of passing through the mirror and entering the house thus comes to Alice's mind, attracted as she is by the apparent beauty of the imaginary world which awaits her. And Alice's "favourite phrase", "Let's pretend", (TLG, p.179-80) – which sends us simultaneously to the act of writing fiction, also a make-believe world, and thus foreshadowing Atwood's interpretation – operates like a magic formula for access to this magical world. For, as she repeats "let's pretend there's a way of getting through into it, somehow", "let's pretend the glass has got all soft like gauze, so that we can get through –" the glass turns into a sort of mist (*gauze* = thin light cloth through which one can see; mist). Therefore, when Alice comments "Why, it's turning into a sort of mist, I declare!" (TLG, p. 184), the gauze/mist has already transformed itself into mist. Symbolic of things indeterminate, and of the inevitable obscuring of the outlines of each aspect and each particular phase of the evolutive process,

mist thus initiates the transition to another world, for Alice realizes that “It’ll be easy enough to get through” (a phrase which she repeats three times, besides sending us back to the title).

The narrator further compares the melting of the mirror to a “a bright silvery mist” (TLG, 184) – which can be explained by the condensation of water vapor in the air on the cold surface of glass, propitiated by the heat of the fire, thereby adding the shiny color of silver to this quality of indetermination of mist, a fact that explains Alice’s wonder and astonishment at this transformation. Hence, as Alice climbs on the chimney-piece, she is already impregnated by the symbolism of fire, of the hearth and of the shiny and silvery mist into which the mirror has transformed itself, suggesting that the fantastic world has become penetrable. As a consequence, “In another moment Alice was through the glass, and had jumped lightly down into the Looking-glass room” (TLG, p. 181-184), thus completing her ascending movement as she climbs onto the arm-chair with a descending movement as she jumps into the. Looking-glass room.



This crossing will be transposed by Tenniel in two illustrations: the first showing Alice on the verge of passing through the mirror; the second, depicting Alice as she appears on the other side of the mirror. As we compare both illustrations, we perceive that each is the reverse of the other. As Gill Stoker confirms, both illustrations of Alice’s passage through the mirror appear on opposite sides of the same page, so that the illusion of her transference from one world to another is created as one turns the page ([http:// www.alice-in-wonderland.net](http://www.alice-in-wonderland.net)) As a realistic touch, and also as visual play, Tenniel has reversed his monogram in the second picture,

suggesting that he is also inside the looking-glass world, but he did not reverse the signature of the Dalziel brothers.

In the first illustration, we perceive that Tenniel has re-created, through spatial elements, all the characteristics provided by Carroll of the Victorian drawing-room in which Alice finds herself: the mirror, the hearth with the mantel, the paintings, the clock and the vase. In the foreground we can see Alice, facing away from us, kneeling with one leg on the mantel, with her right arm against the surface of the mirror. This arm, illuminated and very visible, will be only suggested in the following illustration, in which the hidden arm will appear illuminated, while the leg which she is kneeling on will become hidden. Significantly, Alice's face, hidden in the first illustration as she is facing the other way, will become visible only in the second, suggesting that she is now a figure inside the looking-glass world, or the world of "art".

The same reversion will happen with the objects which surround her: on the mantel, a clock and a flower vase, both inside glass bell jars and, on the left-hand wall, a picture, while on the right-hand wall is another picture, already mirrored in the looking-glass. In this way, Alice finds herself framed by objects which belong to the "real" world as well as by an object already inside the world of "art", as Atwood calls it, thus pointing forwards to the crossing. Alice's shadow, reflected in the mirror, also suggests and confirms its permeability. Tenniel's monogram, in turn, is clearly visible on the right side of the illustration, as also is the monogram of the Dalziel brothers, on the left side. The only detail added by Tenniel which is not mentioned by Carroll is the vase with artificial flowers on the mantel. As Martin Gardner comments, "it was a Victorian custom to put artificial flowers as well as clocks under glass bell jars" (*TLG*, p. 186) on the mantel, and the flower vase is therefore in keeping with the drawing-room environment, besides visually complementing the clock, as both frame Alice.

The act of passing through the looking-glass, in turn, takes us back first of all to the symbolism of the crossing. Like the step and the pilgrimage, they are different ways of expressing the same thing – the advancement from a natural state to a state of consciousness by way of a stage in which the crossing symbolizes precisely the effort of consciously overcoming something – thereby confirming the creative effort of Alice’s imagination in repeating “Let’s pretend” in order to be able to enter the imaginary world of the looking-glass. At the same time, it corroborates Atwood’s “guess” that “the act of writing takes place at the moment when Alice passes through the mirror”, when the two entities – the man and the writer – merge, in this effort of conscious surpassing. This crossing is also related to the symbolism of the journey, for, from a spiritual point of view, the journey is never merely a passage through space, but an expression of the urgent desire for discovery and change that underlies the actual movement and experience of traveling. Therefore, to study, to inquire, to seek or to live with intensity by means of new and profound experiences are all modes of traveling, or spiritual and symbolic equivalents of the journey. Heroes are always travelers, in that they are restless. Flying, swimming, and running are other activities which may be equated with travelling, as well as dreaming, day-dreaming and imagining (CIRLOT, 1971, p. 164-5).

Thus we realize that Alice as heroine, from the start of the story, will embody the characteristics of this hero: as she repeats “Let’s pretend” she already reveals her desire for discovery and change, which leads her to imagine the alternative world which awaits her on the other side of the looking-glass. The fact that she has dreamed all the experiences she has passed through during her journey in the looking-glass house only confirms – as already pointed out in relation to the symbolic associations of sleep and dreaming – that the journey is not only a passage through the space of the looking-glass world, but simultaneously the fulfillment of her desire for discovery and change.

This is also the moment which Atwood recontextualized in her work, as she compared Alice's crossing with the act of writing, which "takes place at the moment when Alice passes through the mirror" This recontextualization, in its turn, throws a new light on Carroll's text, for it confirms, from our XXIst century perspective, the permanent reality of this experience and the writers' incessant search to capture this moment of transition between reality and fantasy, thus making their limits more and more flexible and/or permeable. The fact that Alice has "jumped lightly down into the Looking-glass room" (*TLG*, p.184), besides confirming the symbolic connotations of the crossing, adds to them the associations of the jump, for "le saut est un exploit guerrier, chez les Celtes, et il fait partie des jeux dont est capable le héros, soit pour échapper à son adversaire, soit pour l'accabler" (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1974, p.155). Consequently, even in a make-believe world, Alice's jump still retains this quality of a feat, for she has escaped from the world of reality and entered an imaginary world in search of new adventures. Her jump also foreshadows the obstacles which she will have to overcome.

In the second illustration, already inside Looking-glass House, a reflected version of her own house, she realizes, from the fact that she has passed through the glass, that the others can see, but not reach her. This discovery, again, reveals how, in a child's imagination, the "make-believe" element cannot be touched, but only glimpsed by the adult world. She also realizes that "the pictures on the wall next the fire seemed to be all alive" and that "the very clock on the chimney-piece (...) had got the face of a little old man, and grinned at her". In other words, the objects which in real life don't have life acquire life in the world of art, granted by the imagination of the writer/artist: the world of art, in which Alice finds herself, is therefore "as different as possible" (*TLG*, p.186) from the world of reality.

These pictures, as they become alive, prefigure the anthropomorfization and animation of the clock, the vase and the other objects which Alice will interact with. In its turn, the old

man who grins at Alice on the other side of the clock – as the narrator emphasizes, in the Looking-glass “you can only see the back of it” (*TLG*, p.186) – reminds us of the figure of Father Time, but parodying it, for Father Time is generally represented as a bearded old man, wearing a cloak and carrying a scythe or hourglass or another device that shows the passage of time, while the figure represented on the clock resembles a clown. The fact that the clock symbolizes the cyclic existence of man, man’s slavery to relative time and destiny, makes us realize how in the looking-glass world these connotations are also inverted: the little old man’s grinning face suggests an inversion of the normal order of time, that is, Alice is outside chronological time. In this way, we could suggest that Tenniel has also managed, through the expedient of the inverted clock, to overcome the limits of Lessing’s warning, of space being the field of painting and time that of poetry, as he illustrated Carroll’s source-text. As Atwood also intuited and emphasized, in relation to us readers: “At that moment time itself stops, and also stretches out, and both writer and reader have all the time not in the world”.

After having observed that the looking-glass room was not “so tidy as the other” one in “real” life – indicating, perhaps, that the world of art has its own organization which does not necessarily correspond to that of real life – and that the chessmen among the cinders in the hearth “were walking about, two and two!” (*TLG*, p.186), like reflections in a mirror, Alice herself, in contrast with the objects which acquire life in the looking-glass world, realizes that she is becoming not only invisible but also that the others cannot hear her. And, corroborating what she had imagined concerning the books in the looking-glass room, the book that Alice finds on the table and whose pages she decides to turn to see if she could read it, has its printing reversed and therefore she can only manage to read it if she holds it up to the glass. As Martin Gardner remarks, “the fact that the printing appeared reverse to Alice is evidence that she herself was not reversed by her passage through the mirror” (*TLG*, p. 190). Similarly, in Atwood’s analogy, the writer continues to be what he is – he does not become a character.

Then, after reading the poem *Jabberwocky* and pondering on how difficult it was to understand it, Alice decides to “have a look at the garden” (*TLG*, p. 197). It is therefore from chapter II onwards that her adventures in the looking-glass world begin, as she enters a sunlit summer garden.

Returning now to the issues proposed at the beginning, we realize that, in relation to the elements in Carroll’s text which precede the crossing and prepare the reader for it, the symbolic associations of the very drawing-room in which Alice finds herself, of the arm-chair in which she is curled up, of the kitten romping with the ball of worsted, the fact that Alice was sleepy, talking to herself and to the kitten, create a propitious mood for the entrance into a fantasy world; simultaneously, this playful atmosphere, complemented by Alice’s favorite phrase “Let’s pretend”, almost like a magic formula, corroborate this propitious mood and confirm the ease with which she will pass through the glass, besides anticipating what she will find in the Looking-glass House: the same drawing-room, but with everything exactly the opposite way round: that is, the pictures are alive, chronological time is abolished, the chess pieces walk, the books are written in reverse and Alice, a “real” character, becomes invisible and inaudible to the characters she will meet.

Keeping in mind that Tenniel’s illustrations were made in close collaboration with Carroll, for “no detail was too small for his exact criticism” (Collingwood *apud* [http://www.squidoo.com/John Tenniel](http://www.squidoo.com/John_Tenniel)), the heteroplasmic relations between the source-text and the four illustrations analyzed seem, at first sight, to be simple intersemiotic translations, inasmuch as Tenniel has faithfully reproduced the verbal text. For, as Hoeck argues,

La lecture du texte illustré est, en effet, aussi indispensable pour saisir la signification de l’image qui l’illustre, que l’est la contemplation de l’oeuvre d’art (...). Dans la transposition intersémiotique, le discours primaire – image ou texte – [Carroll’s text] fonctionne automatiquement et souvent injustement

comme norme d'évaluation absolue par rapport au discours secondaire". (...)le lecteur a naturellement tendance à juger l'illustration sur sa fidélité au texte"(...). Plus le discours secondaire reste proche du discours primaire, plus il risque d'être considéré comme une simple traduction intersémiotique, plutôt que comme une transposition intersémiotique autonome" (1995, p.72- 73).

However, these illustrations, with the images placed outside the text and thus on a divided surface, however clean, clear and faithful in their dialogue with the original – thereby keeping, for the child reader, the playful component of the images and confirming, for the adult reader, the typical atmosphere of a Victorian drawing-room – carry with them the whole symbolic charge which the objects and scenes described in the source-text contain: from the kitten romping with the ball of worsted, Alice in the arm-chair with the kitten and the ball of worsted and, finally, Alice in the act of passing through the mirror, in two illustrations, in which the first already anticipates the second – the first, by Alice's shadow projected on the mirror, and the second, by being the exact reverse of the first, as we have seen – thus visually creating the illusion of the act of passing through the mirror. We therefore believe that the illustrator, even if he remains a mere intersemiotic translator, has transmitted all the symbolic richness of the primary discourse in his illustrations, in their "magic combination of fantasy and drawing".

From Carroll's source-text to Atwood's re-reading

As we return to the Atwoodian text mentioned above, and especially to Atwood's "guess" that "The act of writing takes place at the moment when Alice passes through the mirror", which is the origin of this research, we pass from an intersemiotic to an intertextual

transposition. Starting from Gérard Genette's definition that "the subject of poetics" is not *architextuality*, but "*transtextuality*, or the textual transcendence of the text, (...) all that sets the text in relationship, whether obvious or concealed, with other texts" (GENETTE, 1997, p. 1), it becomes evident that, in Atwood's case, the textual transcendence of *Through the looking-glass* is manifest, as much through intertextuality, with the "actual presence" of Carroll's text in Atwood, as through metatextuality, the relationship of "commentary" which "unites a given text to another, of which it speaks" (GENETTE, 1997, p. 4). This critical relationship presents itself in two consecutive moments:

– In the first, Atwood re-reads Carroll's text in itself, that is, Alice as a character: "at the beginning of the story" she is on "the 'life' side", looking inside the mirror, in which she sees her "reflection and reverse double", which is on the "'art' side" (ATWOOD, 2002, p. 56). This interpretation thus becomes already emblematic of the inner eye of the artist as he dreams of an alternative world – as the symbolic connotations of dream confirm: in dreams, the soul is absent, works or sees things away from where the body is at the moment. On the other hand, art's gaze, "looking out", becomes representative of mimesis or of the necessary link with life, as it reflects the conventions of reality of the world in which Alice was raised, whether that of the XIXth or of the XXIst centuries, in order that the work of art be recognized by the reader/appraiser. Atwood's "jump" starts exactly here, as she asserts that Alice – as well as the writer, in the "false analogy" which she will propose – instead of "discarding the 'art' side" as we non-artists do, for we prefer the "hard and bright 'life' side", she will go "*through*" the glass barrier which separates reality from fantasy and will merge "with the other Alice – the imagined Alice –"; that is, the writer merges with his artistic "elusive double(s)" and they become only one being. This crossing, as seen, is propitiated by the triple repetition of Alice's magic formula "let's pretend" which, even if not mentioned by

Atwood, underlies her interpretation, for “let’s pretend” is simultaneously what the writer does with the reader, as Atwood text implies.

– In the second moment, prepared by the first, Atwood, with her “false analogy”, interprets Alice’s crossing as metaphoric of the very act of writing. In other words, the moment of “going *through*” – the word *through*, explicit in the title, already so symbolic of the conscious effort of overcoming a difficulty – is when the act of writing takes place: the moment in which life and art merge, in the same way that “time itself stops, and also stretches out” – as the figure of the grinning old man in the clock confirms – in order to give “both writer and reader (...) all the time not in the world” (ATWOOD, 2002, p.56-7). And it is in the instant that Alice returns to the world of “life” bringing with her the story of the looking-glass world that we realize the writer/artist’s mission, to return to the “life” side the world of “art” which his work has created.

It thus becomes evident that Atwood, from her contemporary perspective, found new meanings in “the construction of alternate worlds”, proposed by Carroll’s text:

– in relation to the first moment, as she interprets Alice’s “real” world as the world of life and the world inside the looking-glass as the world of art, instead of simply a fantasy world, thus opposing but also juxtaposing and merging both worlds, as Alice merges with the “anti-Alice”;

– in relation to the second, as she interprets the act of writing as occurring at the moment when Alice goes through the mirror, that is, the moment of transition between reality/life and fantasy/art, the writer taking the “life”side with him, as he crosses the threshold, in order to merge with his elusive double, on the side of art. His return, nevertheless, like Alice’s, will be indispensable, so that the reader may equally benefit from this stretched-out time the writer has created, while he was on the side of “art”.

Conclusion

Taking up again the main points of our argumentation, as we pass from Carroll's "primauté du texte" to Tenniel's illustrations, we have first foregrounded some contextual data about the relation writer/illustrator, in order to better evaluate this dialogue established between two different arts and verify which details of the verbal text were transposed and reconstructed in the illustrations and which intermediatic relations were established between the source-text and the illustrations. Starting from the Atwoodian text and considering that our main "object of perception" (CLÜVER, 2006, p. 148) would be Alice in the act of passing through the mirror – the moment which Tenniel presents by way of two illustrations – we could not have failed to also examine the two illustrations which precede those of the crossing, for they prepare the reader for the transition, prefigure some of the objects which will be seen, and create, by their symbolic associations, a propitious atmosphere for entrance into a fantasy world.

The pictorial connections which can be established among the first four illustrations of the work show how there is a fictional continuity among them: the kitten romping with the ball of worsted, and Alice in the armchair holding both in her lap, foreshadow the two main ones: Alice in front of the mirror and in the act of passing through it (the latter already visualized by the reader as if he were also inside the looking-glass house). Thus, despite keeping the simplicity of the illustrations, making them accessible to children, Tenniel's art manages to transcend this crystal-like playfulness, as he captured, following Carroll, the "let's pretend-like" atmosphere which permits and favors the transposition of the real fictional world to the imaginary fictional world dreamed by Alice. Simultaneously, the details of these illustrations reflect the characteristics of the Victorian world in which author and illustrator lived and worked, as well as Alice as a fictional character, with her typical Victorian dress.

In the same manner, in relation to Atwood's interpretation of Alice's jump, her "false analogy" does not fail to be extremely creative, as she makes us visualize the moment in which the act of writing occurs, that is, the moment of artistic creation, in which the writer, instead of discarding his reality, brings it with him inside the imaginary, atemporal and utopic world of art. As Atwood further comments, as she considers "the nature of the audience"(ATWOOD, 2002, p.49) in relation to the writer and the tale-teller,

a book may outlive its author, and it moves, too, and it too can be said to change – but not in the manner of the telling. It changes in the manner of the reading. As many commentators have remarked, works of literature are recreated by each generation of readers, who make them new by finding fresh meanings in them. (...) The act of reading a text is like playing music and listening to it at the same time and the reader becomes his own interpreter." (p. 50)

In this way, Praz's remarks concerning the relation between literature and the visual arts – "all aesthetic evaluation represents the meeting of two sensibilities, the sensibility of the author of the work of art and that of the interpreter. What we call interpretation is, in other words, the result of the filtering of somebody else's expression through our own personality" (PRAZ, 1982, p. 33) (my translation) – apply not only to the intermedial dialogue established between Carroll and Tenniel, who filtered Carroll's expression through his own personality, both inside the same cultural context; they apply equally to the metatextual dialogue established between Carroll and Atwood, as she re-creates Carroll's text within her own generation, consequently renewing it for us, as she makes us visualize, in Alice's crossing, a new and creative interpretation already latent in Carroll's text, but which needed to come to the surface through the sensibility of the Atwoodian interpretation.

REFERENCES

ATWOOD, Margaret. **Negotiating with the Dead**: a writer on writing. New York: Anchor Books, 2002.

CARROLL, Lewis. **The Annotated Alice**. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dictionnaire des symboles**. 4 vols. Paris: Ed. Seghers, 1974.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dictionary of symbols**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

COLLINGWOOD, Stuart Dogson . At < <http://www.squidoo.com/JohnTenniel>> on March 7, 2012.

CLÜVER, Claus. “Da transposição intersemiótica”. IN: ARBEX, Marcia. Org. **Poéticas do visível**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GENETTE, Gérard. **Palimpsests**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

HOECK, Leo. “La transposition intersémiotique: pour une classification pragmatique”. In: HOECK, Leo & MEERHOF(éds.) **Rhétorique et image**. Textes em hommage à A. Kibédi Varga. Amsterdam: Rodopi, 1995.

PRAZ, Mario. **Literatura e artes visuais**. São Paulo: Cultrix, 1982.

STOKER, Gil. At <[http:// www.alice-in-wonderland.net](http://www.alice-in-wonderland.net)> . on June 5, 2011.

VRIES, Ad de. **Dictionary of symbols and imagery**. Amsterdam: North Holland, 1976.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Normas para apresentação de originais

1. Estudos Anglo-Americanos, revista editada pela ABRAPUI, publica artigos e resenhas sobre Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa.
2. Os trabalhos devem ser enviados por correio eletrônico, para o endereço reaa.abrapui@gmail.com e devem ser submetidos em arquivo Word (.doc).
3. Os trabalhos enviados podem ser escritos tanto em inglês quanto em português.
4. Os trabalhos enviados deverão ser originais e não deverão ter sido publicados ou submetidos para outros periódicos ou livros.
5. Os artigos deverão ter entre 15 e 25 páginas e as resenhas entre 03 e 06 páginas.
6. Os trabalhos submetidos passarão por uma avaliação cega. Assim, para submissão de artigos ou resenhas o(s) autor(es) deve(m) enviar dois anexos:
 - O primeiro anexo deve conter o trabalho submetido, sem o nome do(s) autor(es).
 - O segundo anexo deve conter as seguintes informações: título do trabalho enviado, nomes do(s) autor(es), instituição de origem, atividade principal (professor, aluno de pós-graduação), informações de contato (endereço completo, email, telefone).
7. Todos os artigos devem conter um Resumo/Abstract (de até 250 palavras), nas duas línguas (português e inglês) e palavras-chave/keywords, também nas duas línguas (até 6).
8. As notas devem aparecer no rodapé do texto.
9. O texto corrido, sem recuos, deve estar marginado à esquerda, sem divisão silábica. Usar o tabulador para os recuos inevitáveis; empregar a barra de espaços entre duas palavras e apenas uma vez; usar a tecla <ENTER> somente para terminar um parágrafo.
10. Observe a seguinte formatação do trabalho:
 - Fonte: Times New Roman, tamanho 12
 - Espaçamento: duplo
 - Título: centralizado, em caixa alta
 - Corpo do Texto: justificado, com recuo da primeira linha de 12mm

- Empregue itálico para palavras estrangeiras e neologismos;
- Empregue “aspas” para citações de até quatro linhas inteiras dentro de um parágrafo; citações de mais de quatro linhas devem ser destacadas, em parágrafo separado, com endentação de 40 mm, justificado, espaçamento 1.5, precedido e seguido de uma linha em branco;
- Empregue „apóstrofos“ para citações dentro de citações;
- Os créditos das citações devem ser incluídos no corpo do texto, seguindo o modelo: (SOBRENOME (em caixa alta), ano de publicação: número da página).

11. Referências Bibliográficas

- O corpo do texto deve ter a fonte em tamanho 10.
- As referências devem seguir as recomendações abaixo:

LIVROS

SOBRENOME, Prenomes. Título: subtítulo. Edição. Lugar: Editora, Ano.

CAPÍTULOS DE LIVRO

SOBRENOME, Prenomes. “Títulos do capítulo”. In: SOBRENOME, Prenomes. Título: subtítulo. Edição. Lugar: Editora, Ano. Primeira Página – Última página.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

SOBRENOME, Prenomes. “Título do artigo”. Título do Periódico, volume, número, primeira página – última página, ano. (exemplo: vol. 2, n. 2, p. 25-37, 2010).

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

As mesmas regras anteriores devem ser seguidas, sucedidas das informações: Disponível em: endereço completo da página acessada (exemplo: <http://www.abrapui.org.br>). Acessado em: dia do mês do ano. (exemplo: 05 de janeiro de 2011)

DISSERTAÇÕES E TESES

SOBRENOME DO/A AUTOR/A, Prenomes. Título da obra: subtítulo. Ano de apresentação. Categoria (Grau e Área de Concentração) – Instituição, Local.

Exemplo: SMITH, Rubens. Redescobrimo a América: o discurso da viagem em autores americanos. 2010. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.