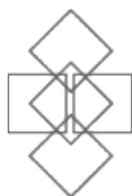


Estudos Anglo-Americanos

2017

V. 46 - N° 2



ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

Missão: Revista Estudos Anglo-Americanos é um periódico vinculado à ABRAPUI (Associação dos Professores Universitários de Inglês) e sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, publicado semestralmente. Sua missão é circular os resultados de pesquisas acadêmicas nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários de Língua Inglesa, com ênfase na Linguística Aplicada e nas Literaturas de Língua Inglesa.

Mission: Revista Estudos Anglo-Americanos is a journal created by ABRAPUI (Associação dos Professores Universitários de Inglês), under responsibility of the Graduate Program in English Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC published biannually. Its main objective is to disseminate knowledge in the fields of Language Studies and Literature Studies, related to English with emphasis on Applied Linguistics and English Language Literatures.

Data de efetiva circulação: Julho e Dezembro.

Publication Dates: July and December.

Política Editorial: informações disponíveis na página da revista, em reaa.ufsc.br.

Editorial Policy: information available on the journal's website, reaa.ufsc.br.

Diretoria da ABRAPUI

Presidente: Eduardo Marks de Marques

Vice-Presidente: Renata Kabke Pinheiro

Revista Estudos Anglo-Americanos

Editor- chefe

Celso Henrique Soufen Tumolo

Editores-executivos

Magali Sperling Beck

Anelise Reich Corseuil

Mailce Borges Mota

Conselho Consultivo

Cristina M. T. Stevens

Izabel F. O. Brandão

José Roberto O'Shea

Kanavillil Rajagopalan

Katia Tavares

Liane Schneider

Miguel Nenevé

Rafael Vetromille-Castro

Ramayana Lira de Sousa

Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos

Sigrid Renaux

Sonia Zyngier

Vera Lúcia Menezes de O. Paiva

Vladia Borges

Revisor

João Luiz Coelho

Secretário executivo

João Luiz Coelho

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.ufsc.br

reaa.abrapui@gmail.com

(Catalogação na fonte pela DECTI da Biblioteca da UFSC)

Revista Estudos Anglo-Americanos / Associação Brasileira de Professores Universitário de Inglês. – n. 1(1977) -. - São José do Rio Preto, SP: ABRAPUI; Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários, 1977-

Semestral

Resumo em português e inglês

A partir do nº. 34 (2010), passou a ser publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários da UFSC.

A partir de 2010, passou a ser publicada apenas no formato eletrônico: <http://reaa.ufsc.br/>

ISSN 0102-4906 (versão impressa - encerrada)

ISSN 2248-3389 (versão online)

1. Língua inglesa – Estudos e ensino - Periódicos. 2. Literatura inglesa – História e crítica - Periódicos. 3. Literatura americana – História e crítica - Periódicos. I. Universidade Federal de Santa Catarina. II. Pós-Graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários. III. Centro de Comunicação e Expressão. IV. Associação Brasileira de Professores Universitário de Inglês.

APRESENTAÇÃO

Celso Henrique Soufen Tumolo PPGI/UFSC
Magali Sperling Beck PPGI/UFSC
Mailce Mota PPGI/ UFSC/CNPq
Anelise R. Corseuil PPGI/ UFSC/CNPq

A *Revista Estudos Anglo-Americanos* – REAA –, desde seus primeiros números, tem buscado ser um canal de divulgação do conhecimento através da publicação de artigos científicos e resenhas que abordem temáticas relacionadas à pesquisa nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários em um contexto anglófono, com ênfase na Linguística Aplicada, nas Literaturas de Língua Inglesa, e nos Estudos Culturais. Tendo em vista o foco e escopo específicos que a caracterizam, a REAA tem se mostrado um importante canal para a disseminação da produção acadêmica de pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior.

Com a publicação deste segundo número de 2017, REAA v. 46 n.2, o qual reúne sete artigos inéditos nas áreas acima mencionadas, a *Revista Estudos Anglo-Americanos* atinge um total de vinte e três artigos publicados no corrente ano, artigos esses que abarcam aspectos significativos dos Estudos Linguísticos e Literários, em Língua Inglesa, na contemporaneidade.

O presente volume inclui 04 artigos que trazem aspectos diversos dos Estudos Literários e Culturais, e 03 artigos ligados à pesquisa em Estudos Linguísticos. Algumas das temáticas específicas de cada artigo são: a) a viagem e seus desdobramentos na poesia de Elizabeth Bishop; b) imigração e identidades hifenizadas na obra de Hiromi Goto; c) releituras contemporâneas do romance de William Faulkner; d) a representação da tortura e do terrorismo no cinema; e) vocabulário em língua estrangeira; f) ensino de inglês como língua estrangeira no século XIX; e g) processamento sintático em bilíngues.

O artigo que abre este volume, “A Brazil of her own: how Brazil allowed Elizabeth Bishop to find her full voice”, de autoria de Gerry LaFemina, retoma a discussão sobre a experiência da poetisa norte-americana Elizabeth Bishop no Brasil e a forma como tal vivência a possibilita redescobrir e transformar sua voz poética. Um dos argumentos apresentados por LaFemina neste artigo é o de que a liberdade experimentada no Brasil permite que Bishop elabore, em sua poesia, elementos discrepantes de sua subjetividade.

Ainda dentro da temática do deslocamento geográfico, mas enfatizando a experiência da imigração, particularmente do Japão para o Canadá, o artigo “Hyphenated identity and myths of world creation lead to a happy ending in Hiromi Goto’s *Chorus of Mushrooms*”, de autoria de Luciano Cabral, apresenta uma análise do referido romance da escritora japonesa-canadense Hiromi Goto. Ao discutir a representação dos efeitos da diáspora na vida de três personagens mulheres no romance, Cabral aponta para o fato de que processos de assimilação ou de rejeição relativos à cultura canadense são negociados no romance, principalmente através da protagonista Murasaki, a qual busca reconciliar diferentes aspectos de sua identidade hifenizada.

Já o artigo “O som, a fúria e outras crises”, de Gabriel dos Santos Lima, apresenta uma releitura do reconhecido romance *The Sound and the Fury* (1929), de William Faulkner. Neste artigo, Santos Lima busca não somente revisitar o romance tendo em vista à produção literária do período após a Segunda Guerra Mundial, como também relacionar, de forma crítica, o romance *faulkeriano* a questões marcantes da contemporaneidade, tendo em vista, principalmente, o atual governo do presidente americano Donald Trump.

O artigo “Terror: torture and terrorismo of state in *Lamarca and Ideologia*”, de Olegário da Costa Maya Neto, o qual encerra o grupo de artigos na área de Estudos Literários e Culturais, discute o uso da tortura enquanto instrumento de controle social. Neste artigo, a partir de uma perspectiva *benjaminiana* da narrativa histórica e de uma problematização sobre o entendimento da tortura e do terrorismo na contemporaneidade, Maya Neto apresenta uma análise de dois filmes brasileiros nos quais a tortura durante a Ditadura Militar no Brasil é representada.

O artigo “Vocabulário em inglês como língua estrangeira: um breve estado da arte no Brasil”, escrito por Bruno de Azevedo, Daniel Reschke Pires, Caroline Chioquetta Lorenset e Celso Henrique Soufen Tumolo, traz um levantamento das pesquisas feitas no Brasil, em um período de 10 anos, entre 2007 e 2017, sobre ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês como língua estrangeira. Os resultados do levantamento indicaram 14 estudos, que foram categorizados pelos autores em subáreas, com um número expressivo de estudos em temas relacionados a recursos tecnológicos e hiper mídias. Os autores puderam concluir, com o levantamento, que há pesquisas com foco em ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês, e que o tema tem recebido reconhecimento no Brasil.

Focando também no ensino de inglês como língua estrangeira, mas desta vez no contexto do Brasil no século XIX, o artigo “Influências americanas e inglesas no ensino de inglês no Brasil oitocentista: *Prosódia Inglesa* (1878)”, de Elaine Maria Santos, apresenta um estudo sobre os modelos educacionais do período em questão em relação ao ensino de língua estrangeira, os quais estavam, segundo Santos, geralmente centrados nos exemplos franceses. A fim de verificar a influência americana e inglesa no ensino de línguas no Brasil, Santos analisa anúncios de jornais, a legislação do século XIX e o compêndio *Prosodia Inglesa*.

O presente número da REAA termina com o artigo intitulado “A separate or shared syntax: syntactic processing in bilinguals”, escrito por Daniela Brito de Jesus e Mailce Borges Mota, o qual apresenta um panorama da literatura recente sobre o processamento sintático em bilíngues, em produção e compreensão, com contribuições do paradigma de *priming* sintático para o estudo do processamento sintático em L1 e L2, tanto em pesquisas nacionais como internacionais. Os resultados indicaram que, em produção, pode haver uma interface parcial entre as representações sintáticas na L1 e L2 enquanto, em compreensão, o tema ainda merece debate.

Considerando as diferentes temáticas apresentadas, este número da *Revista Estudos Anglo-Americanos* pode proporcionar importante reflexão para a área de Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

Desejamos a todos uma boa e proveitosa leitura.

Os Editores

A BRAZIL OF HER OWN: HOW BRAZIL ALLOWED ELIZABETH BISHOP TO FIND HER FULL VOICE

Gerry LaFemina
Frostburg State University

ABSTRACT: “A Brazil of her own” examines how her move to Brazil enabled Elizabeth Bishop to transform both herself and the I of her poems. Finding a freedom in being a traveler, Bishop's years in Brazil allowed her to explore both her sexuality and the possibilities of poetic voice, and allowing her to bring disparate aspects of her self into a non-dialectical whole. In this way Bishop was exploring Brazil, herself, and poetry in the poems of *Questions of Travel*, particularly.

RESUMO: Este artigo examina como a mudança para o Brasil permitiu à Elizabeth Bishop transformar a si mesma e ao sujeito (“I”) de seus poemas. Com a liberdade de ser viajante, os anos de Bishop no Brasil permitiram que ela explorasse sua sexualidade e as possibilidades da voz poética, e permitindo que ela trouxesse aspectos diferentes de si mesma para um todo não dialético. Desta forma, Bishop estava explorando o Brasil, ela mesma, e a poesia nos poemas de *Questions of Travel*, em particular.

The poem is an *expedition* in the world, an *exploration* in the total sense of the world.
—Edouard Glissant, *Poetic Intention*

Much has been written about Elizabeth Bishop’s life by now. A veritable orphan (her father died when she was 8 months old; her mother was institutionalized when Bishop was five and she never saw her mother again), Bishop was shuttled between different family members, splitting time between Nova Scotia and Worcester, MA. She then went to Vassar and lived in New York, then moved to France for several years, before moving on with Lousie Crane to Key West . This sense of being itinerant stayed with her most of her early life: she “remarked in an interview with Alexandra Johnson, ‘I’ve never felt particularly homeless, but then I’ve never felt particularly at home.’” (TRAVISANO, 1988, p.131) Bishop functioned as a veritable outsider—an orphan, a guest of wealthier friends, a lesbian at a time when being out was not an option. Her poems—particularly her early work—shows this sense of outsidership. Although immensely successful (some of her most anthologized work such as “The Fish” comes from this period), the

poems of her first two books (*North & South* and *A Cold Spring*) are often persona poems (and often in male voices), and she seems to be struggling with finding her own lyric voice. It is not until she comes to Brazil where Bishop finds a unified voice, where she bridges the chasm between outsider and insider. Although “almost all Bishop’s writing about Brazil is about the problematizing of being a permanent tourist in an adopted home” (LECKIE, 2003, p.187), the country allows her work and herself to exist non-dualistically. That is to say that she accepts the dynamic whole instead of choosing one half of the dichotomy.

What did Brazil afford her? Upon arriving in Santos in November, 1951, Bishop took ill and resided with her friend Lota de Macedo Soares, an architect, intellectual, and daughter of a prominent political family. Although the original plan was to stay in Brazil for only two weeks, Bishop stayed for over 15 years, dividing her time between Rio de Janeiro and Petropolis (another duality). Her relationship with Lota was a partnership in every sense of the word, and Lota built Bishop a studio in the mountains that literally became what Virginia Woolf declared every woman needs to write: “money and a room of her own...” (1957, p.4) Although not wealthy, money was less of a worry in Brazil, but the place to write—a place of *her* own—allowed Bishop to discover her voice. It was a place that in itself did away with dichotomies such as the notion of inside and outside (she wrote to Lowell about “clouds coming into the living room in the middle of conversation” (qtd in TRAVISANO, 1988, p.148)). It is in this space “High on her mountaintop. Or in the eleventh floor apartment in Rio, Bishop simultaneously launched both a systematic engagement with the colors of exile, and a detailed attempt to retrieve her Nova Scotia past” (GOLDENSOHN, 1992, p.194). Whether in Rio or in Petropolis, her past and present merged, and the book she would write during those years, *Questions of Travel*, would literally integrate the two into a cohesive whole.

Lyric poetry is the art of unifying dichotomy through the use of metaphor in the singular

utterance of the poet—that lyric I. Jacques MARITAIN writes: “[T]he primary requirement of poetry, which is the obscure knowing, by the poet, of his own subjectivity, is inseparable from, is one with another requirement—the grasping, by the poet, of the objective reality of the outer and inner world” (1961, p.83). The act of metaphor making inherently finds the similarities in unlike things—in breaking the barriers of dichotomy. The art of metaphor making is integration. ARISTOTLE says, “Far the most important thing to master is the use of metaphor ... for the ability to use metaphor well implies a perception of resemblances” (1985, p.65). Metaphor “makes the reader define the relationship between the object and image, and this (1) forces the reader to participate actively in the poem and (2) gives the reader knowledge about something unknown or only partly known by making it analogous to something he or she can imagine” (DOBYNS, 2003, p.17). This act asks the reader to engage the poem, to invest the poem, to make the poem as much his/her experience as it is the poet’s. As David Kalstone notes, “The Brazilian poems become a model of how, with difficulty and pleasure, pain and precision, we introduce ourselves into the world” (1983, p.19). It is important, therefore, that Bishop left “the thesis of her poems unstated [as] a strategy of the greatest importance—because the reader must share the process of observation and discovery” (TRAVISANO, 1988, p.13). By working in this way, the reader has the experience, and, more importantly, visits Brazil not as a tourist but as someone who lives there—thus breaking the duality of reader/writer of native/tourist.

It is important to understand the dynamic that is going on in her poetry. Although alien to the language, landscape, mores, and culture, Bishop also feels most at home in Brazil. She is stimulated by the unique, the strange, while simultaneously able to find her comfortable voice. For our poet, “Life in Brazil is nothing if not precarious, volatile, and constantly surprising. For awhile, Bishop accommodates herself to—even begins to revel in—that uncertainty” (SCHWARTZ, 1991, p.92). Perhaps that is why Travisano says about Brazil as described by

Bishop that it is “a tainted wonderland” (TRAVISANO, 1988, p.151). At the same time, she wrote to Lowell that she seemed “to have become a Brazilian homebody” (Qtd in TRAVISANO, 1988, p.132). Compare how she speaks of Brazil as opposed to her life in the United States in this passage to Lowell: “I didn’t feel ‘out of touch’ or ‘expatriated’ or anything like that, or suffer from lack of intellectual life, etc—I was always too shy to have much ‘intercommunication’ in New York, anyway and I was miserably lonely there most of the time—here I am extremely happy for the first time in my life” (Qtd in TRAVISANO, 1988, p.133).

In Brazil, Bishop was allowed to be herself: she did not feel pressured to have to suffer to fit the two stereotypes of what it meant to be a woman writer (they “either have to be COLD or HOT, obviously” (BISHOP and LOWELL, 2008, p.141)). There she developed the lyric self that would be the hallmark of her strongest poems. “Through the gradual invention of a personal style that kept her person peculiarly at bay, Elizabeth Bishop managed to elude the dominant focus of her era on a narrowing concern with the emotional business of the first person singular, and to develop a lyric poetry that remained faithful to the phenomenal world” (GOLDENSOHN 1992, p.62). The lyric self for Bishop is a part of the phenomenal world, not outside of it. And what a phenomenal world Brazil presents! “Brazil is a good place for the keen observer. It is teeming with particularities ... But Elizabeth seemed perfectly in harmony with this barrage of sights, sounds and smells” (BROWN, 1993, p.223). Pulitzer Prize winning poet Stephen Dunn claims that “[p]oetry is Adamic, plumbing the ineffable as it names the birds and the trees and the lives we endure behind closed doors. The poet, in order to be wonderful, needs to be full of wonder and a kind of scientific poise. Nothing, no matter how small, should be unworthy of his gaze” (2001, p.165). We see this clearly in Bishop’s Brazil poems in *Questions of Travel* which are the first group resolutely presenting a traveling self ... in a landscape deliberately chosen for its contextual value.... “the use of traveling is to regulate imagination be reality, and instead of

thinking how things may be, to see them as they are” (GOLDENSOHN, 1992, p.8). In Brazil, Bishop is both a tourist and at home; these poems alleviate the dichotomy by both having the stranger’s wondrous eye, and the native’s comfort, “the rooted necessity of the relation to the world” as Edouard Glissant puts it (1997, p.64). Or, as Gaston Bachelard decreed, “The *being-here* is maintained by being from elsewhere” (1994, p.208). The wondrous new world demands we pay attention.

Perhaps it is best to look at the first three poems that open *Questions of Travel*.

“Arrival at Santos” begins with the first sight of Brazil, but then relates back to the questioning self and the reader simultaneously:

Oh, tourist,
is this how this country is going to answer you
and the immodest demands for a different world
and a better life, and complete comprehension
of both at last, and immediately...?
(BISHOP, 1984, p.89)

Here Bishop asks for nonduality from Brazil. It is a poem of observed details of what it means to be in a country (a flag, ports, coins, postage stamps), yet it does not end in the external but rather ends “we are driving into the interior.” The landscape of Brazil is externalized but also internalized. More importantly, as George Monteiro asserts that “Bishop’s use of the phrase [‘to the interior’] is entirely consonant with Brazilian usage When Americans travel away from the sea, they may say they are traveling inland, but Brazilians say, usually, that they are traveling into ‘the interior’” (MONTEIRO, 2012, p.37). By subsuming Brazilian usage, we can be sure that in this new world, the interior life of Bishop is changed. Here, then, the internal world and phenomenal world are the same thing.

Much has been written about “Brazil, January 1, 1502”—a poem which documents, in some ways, the arrival of the Portuguese to Brazil, focusing on a tapestry depiction of the arrival

in Brazil, and I do not want to repeat what so many other scholars have said; instead, I want to focus on how the poem presents another example of wholeness. The poem's opening word, "Januaries," implies an eternal returning of the same: the old year is the new year in some regards. This word is also used, Monteiro notes, in the Brazilian way—emphasizing how the foreigner (Bishop) has been acclimated. He points out her use of "one leaf yes and one leaf no" in the poem ("folha sim, folha não") is also representative of Bishop using Brazilian idiom (2012, p.35).

By avoiding the lyric I in "Brazil, January 1,1502," Bishop is able to write about history and write her story. "In the foreground there is sin" is both representative of the implicit (sexual) conquest of the native women by the Portuguese sailors but also refers back to her own taboo life with Lota. She is the foreigner arrived in Brazil, and just as the native lives will be changed, so too will the sailors and so, too, will she. Although a paradise where "Nature greets our eyes," where "every square inch [is] filling in with foliage," and where "flowers, too, like giant water lilies/up in the air—up, rather in the leaves— /purple, yellow, two yellows, pink...," the serpent is there, too, in the form of "five sooty dragons." The sexual conquest never happens in the tapestry, stuck in a frozen moment much like a lyric poem is.

The sailors,
they ripped away into the hanging fabric,
each one out to catch an Indian for himself—
those maddening little women who kept calling,
calling to each other (or had the birds waked up?)
and retreating always retreating behind it.
(BISHOP, 1984, p.92)

As an American, Bishop is represented by the Portuguese sailors, but she is also a woman, and therefore is represented by the Indian women who yet again retreat into the interior. As Lorrie Goldensohn notes, she is "neither those little armed men nor the bird women: somewhere between the steady unfolding of the tapestry and the advance of the Christians and the retreat of

*“Is it lack of imagination that makes us come
to imagined places, not just stay at home?
Or could Pascal have been not entirely right
about just sitting quietly in one’s room?”*

*Continent, city, country, society:
the choice is never wide and never free.
And here, or there ... No. Should we have stated at home?
Wherever that may be?”
(BISHOP, 1984, p.94)*

First, it breaks down the wall between the notes for poems and the poems themselves. Further, it breaks down the wall between the free verse of the majority of the poem and brings in these rhymed quatrains, much as we saw in “Arrival at Santos.”

This formal harkening to the first of these three poems is important. The opening of the book *Questions of Travel* “imagines first the mere tourist, then the invader, and then, finally, in the title poem, faces what is actually available to the traveler” (as opposed to tourist) (KALSTONE, 1983, p.21). Of course, though, some travelers are neither conquerors nor tourists, and it might be said that never having had a home, Bishop was more an exile, someone who, as an orphan, was removed from her home. “The exigency for exile does not abdicate being ..., the poet, in the margins of the world recreates the world” (GLISSANT, 1997, p.108). Whatever the impetus for the travel is, in the recreated world the poet is no longer homeless. These poems then work in a kind of Hegelian way with synthesis as the end result.

Poems, though, are metaphors themselves—they are constructs in which we find common ground with the speaker, and in which through the experience of the poem we become like the lyric I. “What I assume, you, shall assume,” Whitman declares. Poems are formally also metaphoric. Poet and critic Stephen Dobyns believes that “Structure always reflects the writer’s view of the world and is tied to the writer’s psychology ... [T]he writer gives us a metaphor for his or her own emotional/psychological/intellectual/physical relationship with what he or she

imagines reality to be. (2003, p.39) Bishop's free verse/formal fusions are a metaphor for herself—dichotomous yet whole; a dweller in two worlds that she makes one in her poems. “The way a poem is created is a metaphor for the ordering of chaos, not only through the use of pattern, but also through structure, which is the presence of the beginning, middle, and end” (DOBYNS, 2003, p.140).

The structure of *Questions of Travel*, which was written over the course of Bishop's first nine years in Brazil, tells us much about how she ordered that personal chaos, and how, in doing so, she became “extremely happy for the first time in [her] life” (qtd in TRAVISANO, 1988, p.133). Divided into two sections—“Brazil” and “Elsewhere”—the book identifies itself as bringing together dichotomous places. Furthermore, a short story, “In the Village,” was placed “at the beginning of the ‘Elsewhere’ section of *Questions of Travel*. It's the only story she ever included in a volume of her poems, and it represents a kind of fulcrum between the poems about children and childlike figures in ‘Brazil’ and the poignant images of her own childhood in the ensuing Nova Scotia poems” (SCHWARTZ, 1991, p.92). Here the separations between poetry and prose, between adult identity and child identity, between there and here all are represented and bridged.

“Under the stimulus of life in Brazil, Bishop extended her range of writing, undertaking translation from Portuguese, including in the memoir published as *The Diary of Helena Morley*, several stories by Clarice Lispector, and work by Brazilian poets. More surprisingly, she agreed to write a book about Brazil for the Life World Library series” (PAGE, 1996, p.127). This latter work, which she disavowed, attempts at being encyclopedic, and covers the history, culture, language, economy, sociology and so much more of Brazil. Her unhappiness with the end result is in how the Time Life editors took liberties with both her text and her sense of Brazil. It is, though, a work of love—and a work of someone who is protective of *her* Brazil.

Although not Brazilian, Bishop adopts the country as a home; in her relationship with Lota she cannot marry into citizenship, but by translating *The Diary of Helena Morley*, she takes on the childhood of someone who was raised in Brazil, but more, she identifies with the events she is writing. As her introduction notes: “The more I read the book the better I liked it. The scenes and events it described were odd, remote, and long ago, and yet fresh, sad, funny, and eternally true. The longer I stayed on in Brazil, the more Brazilian the book seemed, yet much of it could have happened in any small provincial town or village and at almost any period of history” (BISHOP, 1984, p.82). Translating is literally subsuming someone else’s voice and experience. By identifying herself in its narrator, Bishop becomes “Brazilian.” She translates the book—writes it (literally) in English, and thus “writes a diary” itself. She becomes the experience.

Time and again, then, we see Bishop working to create a transformed self—a whole self— through her work on the page. I use the word *page* deliberately because it is the word for “water witch” in Charles Wagley’s *Amazon Town*, which was a source for Bishop’s poem “The Riverman” (GOLDENSOHN, 1992, p.211).

The poem features the transformation of the male speaker into a water spirit. “The spirit of the dolphin or the Boto calls to the riverman A border creature who lives in water and breathes in air, the Dolphin speaks no human language; he merely grunts beneath the riverman’s window, hid by a river mist, but still showing up in form as a double of the speaker” (GOLDENSOHN, 1992, p.211-212). This transformation into something more primitive, more primal, more spiritual, again emphasizes the importance of nonduality as a philosophy behind Bishop’s work, one that was achievable only by living in Brazil. About “The Riverman”, Goldensohn says: “stripped of his sheathing of human culture, naked, unaccommodated man goes to join a fluent world in which there is no discontinuity between the human and sacred, the living

and the dead, or the human and animal” (1992, p. 212). Furthermore, by writing in the voice of the Riverman, Bishop removes the discontinuity between male and female. Travisano reminds us that “The Riverman is a contemporary of the poet’s, and he has been touched by modern culture” (1988, p. 158); therefore, it might be said that the Riverman gives up to the primitive much the way Bishop “gives up” to Brazil and to the “page”—poetry— to engage Brazil. To write poems, after all, is to be shamanic, to be a “seer.” The seduction of the call of the page is what leads to breaking the borders between worlds.

The last poem I want to look at is an published poem that Lorrie Goldensohn brought to light in *Elizabeth Bishop: The Biography of a Poetry*; an unpublished love poem to Lota, it shows Bishop’s willingness to be personal and the range of her lyric I, and how, in writing this poem—even if she did not try to publish it—we see the true level of how her poetry of Brazil lead to a sense of wholeness, of non duality. The poem opens thus:

It is marvellous to wake up together
At the same moment; marvellous to hear
The rain begin suddenly all over the roof,
To feel the air clear
As if electricity had passed through it
From a black mesh of wires in the sky.
All over the roof the rain hisses.
And below the light falling of kisses

An electrical storm is coming or moving away;
It is the prickling air that wakes us up...
(qtd in GOLDENSOHN, 1992, p 27-28)

Unmediated, very personal, this poem is like many of Bishop’s unpublished work, and it shares formal and imagistic concerns with many of her published poems. The poem begins in nonduality—the numinous space of waking, when dreams still linger, and where the couple’s individuality has not become consciously defined. They are “together”; the electrical storm “is coming or moving away”; “all over the roof the rain hisses/and below, the light falling of kisses.” Whatever change is coming, it is coming unmediated, naturally, as the storm. There is no

concern, here, for the taboo of lesbianism, or for being too revealed.

By using the first person plural, though, Bishop gets to have some linguistic play: yes it is marvellous to wake up together” with you, my beloved, but it also marvellous to wake up *together*, as in whole, unabashedly herself, which is what living in Brazil, living with Lota, allowed her to do.

There is no doubt, as William Boyd attests, that “Bishop...was made by her life in Brazil” (2010). According to Lloyd Schwartz, “Brazil encouraged Bishop to become less inhibited” (1991, p.86), but not just in how she lived her life, but more importantly, in how she approached the page. Robert Lowell saw in her work the underlying conflict between two forces—“*motion*, 'weary but persisting...stoically maintained' and *terminus*: 'rest, sleep, fulfillment or death....' While Lowell's terms have their advantages, [Travisano] prefer[s] to refer to these two poles by more precise names, *travel* and *enclosure*” (TRAVISANO, 1988, p. 31). Again, a binary held together in the work. While living in the U.S., Bishop felt particularly trapped in a way she did not feel when traveling. What we have then in her poems, particularly the poems of her first ten or twelve years in Brazil, are poems representative of wholeness/of happiness. Maritain contends that “All that [the poet] discerns and divines in things, he discerns and divines not as something other than himself ... but ... as inseparable from himself and his emotion, and in truth as identified with himself” (1961, p.83). Bishop, therefore, in writing these poems that present formally, metaphorically, imagistically and lyrically as wholes, must have divined a wholeness in herself unseen before. “The unity of the Whole has as its consequence the obsolescence of dualisms” (GLISSANT, 1997, p. 93); it also has as its consequence, in the case of Elizabeth Bishop’s career, some of her finest poems.

WORKS CITED

- ARISTOTLE. *The Poetics*. In DORSCH, T.S. *Classical Literary Criticism*. NY: Penguin, 1985, p. .
- BACHELARD, G. *The Poetics of Space*. Maria Jolas, trans. NY: Beacon, 1994, p 241.
- BISHOP, E. *The Collected Poems*. NY: The Noonday Press/FSG, 1984, p. 278.
- BISHOP, E. *The Collected Prose*. NY: The Noonday Press/FSG, 1984, p. 278.
- BISHOP, E and LOWELL R. *Words in Air: the Complete Correspondence*. Thomas Travisano, ed. NY: FSG, 2008, p.875.
- BOYD, W. Must we Dream our Dreams. *The Guardian* 10 September 2010. Available at: <<https://www.theguardian.com/books/2010/sep/11/william-boyd-elizabeth-bishop-brazil>>. Accessed on: 5 March 2015.
- BROWN, A. Elizabeth Bishop in Brazil. In SCHWARTZ, L and ESTES, S.P. *Elizabeth Bishop and Her Art*. Ann Arbor: U of Michigan Press, 1983, p. 223-240.
- DOBYNS, S. *Best Words, Best Order*. Second edition. NY: Palgrave Macmillan, 2003, p. 398.
- DUNN, S. *Walking Light*. Rochester: BOA Editions, 2001, P. 229.
- GLISSANT, E. *Poetic Intention*. Nathalie Stephens, trans. Callicoon, NY: Nightboat Books, 1997, p.281.
- GOLDENSOHN, L. *Elizabeth Bishop: The Biography of a Poetry*. NY: Columbia UP, 1992, p. 306.
- KASTONE, D. Elizabeth Bishop: Questions of Memory, Questions of Travel. In SCHWARTZ, L and ESTES, S.P. *Elizabeth Bishop and Her Art*. Ann Arbor: U of Michigan Press, 1983, p 3-31.
- LECKIE, R. That Watery, Dazzling Dialectic: Elizabeth Bishop's Sublime Brazil. In FERGUSON, S. Jarrell, *Bishop, Lowell & Co: Middle Generation Poets in Context*, Knoxville: U Tennessee Press, 2003, p.186-198.
- MARITAIN, J. *Creative Intuition in Art and Poetry*. NY: Meridian Books, 1961, p. 339.
- MONTEIRO, G. *Elizabeth Bishop in Brazil and After*. Jefferson, NC: McFarland, 2012, p. 224.
- PAGE, B. *The Rising Figure of the Poet: Elizabeth Bishop in Letters and Biography*. *Contemporary Literature* XXXVI,1, p. 119-131, 1996.
- SCHWARTZ, L. Elizabeth Bishop and Brazil. *The New Yorker*, p.85-97, 30 September 1991.
- TRAVISANO, T. *Elizabeth Bishop: Her Artistic Development*. Charlottesville: UVA P, 1988, p. 227.
- WOOLF, V. *A Room of One's Own*. NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1957.

Recebido em: 23/08/2017

Aceito em: 17/10/2017

HYPHENATED IDENTITY AND MYTHS OF WORLD CREATION LEAD TO A HAPPY ENDING, IN HIROMI GOTO'S *CHORUS OF MUSHROOMS*

Luciano Cabral

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: *Chorus of Mushrooms*, de Hiromi Goto, traz à tona os efeitos da diáspora sobre três mulheres de três diferentes gerações. Naoe, japonesa forçada a migrar para o Canadá devido à Segunda Guerra Mundial, recusa-se a usar o idioma de seu novo país e passa os dias calada, sentada numa poltrona. Keiko, ao contrário, adota um nome ocidental e abraça completamente os costumes canadenses. Seu repúdio à cultura oriental leva-a a esquecer sua língua nativa. O antagonismo materializado nestas duas personagens é, no entanto, apaziguado pela protagonista Murasaki, a jovem narradora que assume o papel de amálgama das culturas canadense e japonesa. Conforme cresce, ela passa a interessar-se por sua identidade hifenizada. Símbolo de uma certa aceitação diaspórica, Murasaki renomeia a si mesma e assim aproxima-se deliberadamente de suas raízes orientais. Com isso, ao recontar os mitos de criação do Japão, ela os reforma e os reorganiza, dando abertura para novas combinações e interpretações. Tal atitude diminui a inquietação e o temor causado pela diáspora, reconcilia os membros de sua família e proporciona um final feliz para o romance.

PALAVRAS-CHAVE: Hiromi Goto, *Chorus of Mushrooms*, Diáspora, Identidade Hifenizada, Mitos de Criação.

ABSTRACT: Hiromi Goto's *Chorus of Mushrooms* brings to life the consequences of diaspore as it portrays three women from three different generations. The grandmother Naoe, forced to move away to Canada due to the Second World War, refuses to speak the language of her host country. She thus spends her days silently, not uttering words, sitting in the living room. Conversely Naoe's daughter Keiko gives herself a Western name and struggles to assimilate the Canadian culture. She consequently forgets her native language, for she has decided to stop speaking Japanese altogether. The dichotomy which those characters embody is settled down by the young protagonist Murasaki, Naoe's granddaughter. She serves as an amalgam to fuse Canadian sets of habits with her family's Japanese background. She becomes interested in her hyphenated identity, renames herself, and comes to soothe certain diasporic effects. Therefore, the moment she retells the Japanese myths of world creation, she changes them, as she rearranges them and inserts new information. A possibility of new standpoints is offered as a result. Such attitude makes the effects of diaspora less severe, reconcile her family members, and provides the novel with a happy ending.

KEYWORDS: Hiromi Goto, *Chorus of Mushrooms*, Diaspora, Hyphenated Identity, Myths of World Creation.

INTRODUCTION

In the opening lines of James Joyce's fictional recollection of his early life and environment, there is a phrase which calls back those fairy tales usually told to children: "Once upon a time and a very long time it was there was a moocow coming down along the road [...]" (JOYCE, 1994, p. 1). The moment "once upon a time" is brought into play, the narrator

becomes able to move readers to a period back in time, that is, Stephen Dedalus's childhood, when his father used to tell him stories.

Hiromi Goto's *Chorus of Mushrooms* makes use of the very same strategy. In its prologue, the protagonist Muriel lies in bed with her boyfriend (identified hitherto merely as "you") and is asked to tell a story: "Will you tell me a story?" you ask. Eyes on the strand of dust" (GOTO, 1997, p. 1). She agrees to do so, and right before she starts, she evokes the fairytale phrase: "Mukāshi, mukāshi, ōmukashi..." (GOTO, 1997, p. 2). A rough translation of "once upon a time", this Japanese expression also moves readers to a period in time. Unlike what takes place in *A Portrait of the Artist as a Young Man*, nonetheless, it does not lead the way to childhood, but far back to mythological accounts which helps Muriel cope with her hyphenated identity.

Goto's novel revolves around three generations of Japanese-Canadians embodied in three women from the same family: Muriel Tonkatsu, the young woman narrator; Keiko Tonkatsu, Muriel's mother; and Naoe Kiyokawa, the old woman narrator and Muriel's grandmother. Moving to Canada due to the Second World War, Naoe and Keiko react differently to their host country. As Keiko believes "You can't be everything at once. It is too confusing for a child to juggle two cultures. Two sets of ideals" (GOTO, 1997, p. 189), she tries to efface her Japanese background by taking up a Western name and embracing the Canadian lifestyle willingly. Naoe, on the other hand, refuses to do the same and, though she can speak English fluently, she has decided to answer her family in Japanese all along:

I might be stupid as well as deaf. How can they think a body can live in this country for twenty years and not learn the language? But let them think this. Let them think what they will, for they will. Solly, Obāchan no speeku Eeenglishu. Maybe I'm the fool, but stubborn I am and I will remain. (GOTO, 1997, p. 4)

Muriel then is the character who finds herself caught in the middle, straddling the line between her mother's acceptance of "the great Canadian melting pot" (GOTO, 1997, p. 175)

and her grandmother's rejection to be "converted from rice and *daikon* to wieners and beans" (GOTO, 1997, p. 13, italics in original). She comes to realize, as she has grown older, that her history is not only Occidental; that, albeit a natural-born Canadian, her slanted eyes give her away, thereby revealing her Oriental heritage. In short, by the time she reaches adulthood, the more Muriel becomes acquainted with her family's diasporic past, the more she gets conscious of her twofold origin.

REVIEWING THE CONCEPT OF DIASPORA

The term *diaspora* derives from the Greek *diasperien* and stands for "dispersion". More specifically, it means "to sow or scatter seeds" (BRAZIEL & MANNUR, 2003, p. 1) across somewhere. Diaspora described initially Jewish, Greek, and Armenian mass exodus. Later on, it broadened its meaning by referring, as Walker Connor did, to "that segment of a people living outside the homeland" (cited by SAFRAN, 1991, p. 83). Put this way, such definition could consequently envelop a generous semantic scope, ranging from expatriate, immigrant, refugee, and guest-worker to overseas community, exile community and ethnic community (TÖLÖLIAN, 1991, pp. 4-5). For the sake of theoretical accuracy, however, it was worth moving away from an almost all-embracing definition to a concept able to be neither too broad nor too narrow.

William Safran (1991, p. 83) defines diaspora out of a range of collective experiences, and accordingly presents six features. His framework is grounded on the definition of diasporas as "expatriate minority communities". The members of these communities thus have many of the following elements in common: 1) they, or even their predecessors, have been moved from their homeland to at least two foreign regions; 2) they keep collective memories and myths about their homeland, be it history, landscape, triumphs, traditions; 3) they conceive of the host land and its inhabitants as unsympathetic to their presence, so they feel isolated; 4) they idealize

their homeland as the only hospitable and kindhearted place to be, longing to move back to it when the time is right; 5) they understand that, as a community, they must be capable of keeping, restoring, improving, and promoting their homeland; and finally 6) their collective consciousness and supportive behavior toward compatriots are kept alive through this connection with homeland.

We should bear in mind that, even though some communities might hold many of those features, it does not mean that expatriate groups which only have two or three of such characteristics are less diasporic. Just as James Clifford (1994, p. 306) asserts, “societies may wax and wane in diasporism, depending on changing possibilities [...] in their host countries and transnationally”. That is to say, communities may have more or less features in regards not only to diasporic moves, but to a certain spectrum of issues involved also, such as historical events, homeland traditions, host country milieu and hospitality, language barrier, and so on.

In *Chorus of Mushrooms*, Naoe Kiyokawa is possibly the character who, by the beginning of the narrative, most entirely portrays Safran’s assertions. When younger, Naoe had escaped repeatedly from city to city before settling in Alberta. World War Two forced her to leave her family behind as she had to struggle to survive:

[...] and Keiko and I we leave, we leave and join Shige and Fumiko and Otōsan too weak to travel, too ill to travel from Pekin to Kinken to Manshū to Chosen to Hong Kong to Japan, so very far away, and Otōsan says you must leave while there is time, no need to wait for the old to die when there is time for the young to live, take Keiko home, home to Japan and Shige and Fumi can watch over me and you and Keiko will be fine and remember and grow, and we leave again, again, always leaving and the train and the dust and the wind howling with war and the gas masks we clutch in our hands, the ship, the life jackets, the nauseous fear of mines unseen [...]. (GOTO, 1997, p. 50)

This diasporic issue seems to have brought about a condition of animosity for foreign languages, for Naoe is unable to learn “Mandarin, Cantonese or any other dialect” (GOTO, 1997, p. 45), though she has lived in China for ten years. Similarly, once in Canada, she resolves she must not speak English at all. In addition, Naoe prevents herself from being in touch with

the outside Canada, so she deliberately spends her days home, sitting silently on a rocking chair, pretending to be disabled to walk.

Naoe believes her host country cannot be a place worth living in. Her first lines in the novel let us know how peevish and ill-tempered she can be, bothered by a wind that “just blows and blows and blows” (GOTO, 1997, p. 3). She constantly recollects her childhood, her parents, her ex-husband Makoto Dai and her wartime memories, as though she was eager to be bound to any history about Japan. Conversely, no memory of her days in Canada are looked back on, even though she has been living there for twenty years. Alberta is apparently seen as a besieged city she stubbornly cages in, a place from where she believes she cannot move away, and must be there while watching the days go by:

Eighty-five years old and cast from my home. Ahhh, at least the dust here is familiar. Every grain, every mote as familiar as the smell of my body. No time now to learn new dust in a new home. Let me just sit here. Let me sit here in the hall by the door. (GOTO, 1997, p. 4)

As a behavior of crossing geopolitical lines, diaspora also shares some aspects of a borderland. While both may accommodate practices of crossing and communication, diaspora, to a great extent, involves “longer distances and a separation more like an exile” (CLIFFORD, 1994, p. 304). For several reasons, coming back to the homeland constitutes a tough enterprise. Thus, return is frequently taken as a faint possibility further forward in time, an unknown moment ahead one cannot attain easily.

The act of treading longer distances to be dispersed elsewhere, dislocated from homeland owing mostly to exile, migration or immigration, culminates in dealing with, to say the least, two *ethos*: a set of values, attitudes, beliefs, and customs belonging to the native group and another one belonging to the new group. These sets crashing head-on, blending into a symbiotic relationship, constitutes what it is essentially like to have a diasporic experience.

Both Naoe and Keiko, nonetheless, would rather opt for thwarting any potential blend of sets. If the former is the character who rejects Canada for the maintenance of her Japanese

roots, the latter is the one who tries to hold firmly on to the new country by assimilating the Canadian lifestyle. Naoe, as I have said, refuses the English language. Keiko, in turn, renames herself Kay and puts her native language aside altogether, to the point of unlearning it. Intentionally or not, she spurns her Eastern background once she takes for granted that “If you live in Canada, you should live like a Canadian and that’s how I raised my own daughter. It’s very simple, really” (GOTO, 1997, p. 189).

Naoe and Keiko may be wishing for a fixed identity, that one believed to be possessed by Enlightenment individuals (HALL, 2007, p. 597). Because humanist and positivist ideologies were in vogue, this individual was seen as totally fulfilled, centered, unified, and provided with skills for reasoning, judging and acting. He¹ had an essence, an inner core that never changed; the self was single and individualistic. Even though Naoe and Keiko choose to tread opposite paths, they both strive to be attached to a fixed identity: Naoe recalling her Japanese self longingly whereas rebuffing the Canadian *ethos*; Keiko accepting her Canadian ground unrestrainedly whereas ignoring her Japanese *ethos*.

When it comes to diasporic fiction, I tend to agree that “ethnic minority writing is predominantly the writing of identity” (ŠLAPKAUSKAITĖ, 2011, p. 214). Particularly for contemporary beings, or “post-modern subjects” (HALL, 2007, p. 597), hiding behind a fixed identity does not seem to be as simple as Keiko avows. Our mindset is interpreted currently as no longer composed of a single identity, but rather of several, many times incompatible and contrary to one another. In this sense, identity becomes plural, unfulfilled and ever-changing. It is ultimately open to negotiation, inasmuch as it assumes different positions at different times in that “It is historically, not biologically, defined” (HALL, 2007, p. 598). Naoe accuses her daughter of having “forsaken identity” (GOTO, 1997, p. 13), complaining that “This Western food has changed you and you’ve grown more opaque even as your heart has brittle” (GOTO,

¹ Enlightenment individuals, according to Stuart Hall, were depicted as male.

1997, p. 13). Keiko gives up her native language and birth name for fitting thoroughly into a new culture. Nonetheless, both of them are apparently unaware of the fact that a postmodern identity is what it is precisely for being decentered and unfinished, and for being capable of reshaping and reconstructing itself anew.

A HYPHENATED IDENTITY

In the novel, the identity which is open to negotiation from the start belongs to Muriel. Her double-nationality consciousness comes gradually up as she grows older: “It was easy when I was an innocent. I could swallow everything I was told. I’m not finished asking questions and I never will be” (GOTO, 1997, p. 190). Notwithstanding the way she was raised, Muriel discards the name her mother gave her and takes Murasaki instead, the way her grandmother usually calls her: “My name is Murasaki. My mother calls me Muriel, but I out-grew that name when I came to realize that I came from a specific cultural background that wasn’t Occidental. Whatever that means” (p. 189). *Murasaki* refers to both the heroine of the *Genji Monogatari*, or “the tale of Genji”, and the tale’s author, Lady Murasaki Shikibu, which is a pseudonym, as her real name is unknown. Composed in the early eleventh century, the tale is considered to be the oldest literary prose ever written, as well as the key work of Japanese literature:

“She is the first person to write a novel. As far as we know”, Mom amended. “Well, not a novel in the Western sense², because it was written on scrolls but she was the first person to write a long piece of prose that was in fact a story and not just a diary thing or some sort of lesson.” (GOTO, 1997, p. 165)

In order to obtain the answers she is running after, she makes her way into an interaction with her grandmother through telepathy. Not allowed to juggle two cultures, two sets of ideals (as her mother puts it), when a child, Murasaki did not learn how to speak Japanese.

² Some scholars have indeed questioned the categorization of *The Tale of Genji* as a “novel” (see Donald Keene, 2004, pp. 38-9). Arthur Waley, in a footnote of his well-known English translation, warns readers that, at times, the style used by Murasaki “is a blend of the Court chronicle with the conventional fairytale” (MURASAKI, 1935, p. 7). Despite the note, he still entitles the work “A novel in six parts”.

Nevertheless, this telepathic communication overcomes the language barrier which would have frustrated her plans:

Murasaki: Oh, Obāchan. Am I losing my mind? I can understand what you're saying, and how can we be talking anyway?! I must be insane.

Naoe: *Ara*, Murasaki, that doesn't sound like the granddaughter I know and love. There are stranger things in life than two people who are close being able to understand one another.

Murasaki: Yeah, but over distance and time? Not to mention life. You're dead after all, aren't you?

Naoe: Of course not! As if I would be ready for death. (GOTO, 1997, p. 130, italics in original)

It is through telepathy, furthermore, that Murasaki has the chance to dig deep into her heritage. The stories her grandmother tells bring to the fore Japanese mythological accounts, which is part of what makes up the legacy Murasaki is increasingly eager to get to know. Fundamentally, myths are anonymous narratives concerning supernatural entities or events, whose importance “lies in the way in which it encapsulates and expresses beliefs and values that are shared by, and definitive of, a particular cultural group” (EDGAR & SEDGWICK, 2008, p. 217). I contend, thus, that Naoe recognizes such importance, insofar as she appears to comprehend that, by building up identity from myths, her granddaughter may have the capacity to settle down some of her eagerness for answers.

MYTHS OF WORLD CREATION

Myths are more generally taken as contrasting with logic and actuality. *Mythos*, from Greek, denotes a fable, a story or a tale, and ultimately defines a sort of account that cannot really have happened or existed (WILLIAMS, 1983, p. 210). In spite of their fictional or half-truth characteristic, they serve as distinctive tools to frame the worldview of a group or a people. Myths of world creation, for instance, can be found in numerous societies. They may explain natural phenomena, may explore the roots of a group, the place of that group regarding other groups, and may also delimitate the moral values, customs or ideals of a given society: “the

mythical beliefs transform complex cultural processes into apparently natural, unchangeable and self-evident ones” (EDGAR & SEDGWICK, 2008, p. 219).

When Murasaki’s boyfriend asks for “a true story” (GOTO, 1997, p. 1), he does not understand that truth is not at stake in *Chorus of Mushrooms*. The fairytale phrase “mukāshi, mukāshi, ōmukashi” offers no possibility of a commitment to a logical or actual narrative. The sentence, therefore, not only indicates that a myth is about to come; it also serves as fanciful instants to bridge the gap between the questions Murasaki asks and the answers she looks for. These instants unfold new versions of mythologies which differ somewhat from those largely documented. Such versions finally suggest a postmodern worldview, more compatible with her hyphenated identity.

One of the myths of world creation narrated in the novel is the tale of Izanami and Izanagi, two spiritual powers, or deities. In mythology, they are depicted as either wife and husband, or sister and brother, respectively. They are the spirits chosen by the “the first-formed *kami*³ to create the world out of chaos and rule it” (ASHKENAZI, 2003, p. 172, italics in original). So, standing on a celestial bridge, they stir the chaos down below with a jeweled spear and bring the island of Onogoro into existence. Once on the island, they decide to build up a dwelling place whose foundation rests around a pillar.

As they need to populate their newly-created world, the pillar becomes the reference point around which Izanami and Izanagi conduct their courtship ritual. She takes the right while he takes the left, and then both encircle the pillar in order to meet one another face to face some steps ahead. It is told that Izanami cannot help waiting and praises her lover as they meet: “Oh, what a comely youth!” (GOTO, 1997, p. 173). Izanagi explains therefore that the woman is only consented to praise after the man does it. They copulate regardless of this incident, but

³ A deity.

because Izanami has acted against the rule of nature, she gives birth to a child as ugly and disgusting as a monster.

The courtship ritual takes place once again, but Izanagi praises first this time. Their copulation succeeds, and Izanami gives birth to many other islands as well as spirits of sea, winds and mountains. Among many spirits she spawns, there is a kami of fire who scorches her body all over. Her death makes Izanagi grow angry and mournful. He kills the kami of fire, causing eight belligerent deities to be born from the spilled blood. To rescue his lover, Izanagi decides to come down to the *Yōmi*, the underworld. However, as a *Yōmi*'s dweller, Izanami has lost all her beauty, having maggots crawling over her rotten flesh. The moment Izanagi gazes at such gruesome image, he recoils in horror and runs away. Izanami then vows to take her revenge for not being rescued, but Izanagi cleverly shuts her in the underworld by obstructing its passage with a mountain rock. From this moment on, Izanami has turned into the deity of *Yōmi*.

This myth of Izanami and Izanagi, as fanciful as it should be, reveals the worldview of the early Japanese society. Influenced by the teachings of Chinese philosopher Confucius, the tale displays a cultural turning point: from interdependence between women and men to women's social inferiority (ASHKENAZI, 2003, p. 176). Confucianism exhorted that women were to be unquestionably subjugated to men. The feminine behavior was supposed to be shaped by three responsibilities⁴, that is, three rules that a woman had to follow in order to be "a virtuous female" (SEKIGUCHI, 2003, p. 28). In the tale, women's subjugation is conspicuous in Izanagi's explanation during the courtship ritual. The hierarchy he claims must be acknowledged as a given, as a natural condition. Izanami's reckless manner, being the first to praise, brings forth, as a consequence, a monstrous child. In the end, her ignorance of the

⁴ The three responsibilities, according to the book *Etiquette and Cerimonial*, were: "to follow her father at home, her husband when she married, and her sons if widowed" (SEKIGUCHI, 2003, p. 28).

patriarchal prescription puts her to death, sentences her to imprisonment and isolation in the underworld.

In *Chorus of Mushrooms*, this tale delivers another worldview. Naoe, as she recalls her early days of wartime, mentions the myth to teach Murasaki about genesis, origins and heritage. In Naoe's version, Izanami and Izanagi are still spiritual powers in charge of world creation, or rather, the foundation of Japan:

The pattern has been set long before the sister and brother, Izanami and Izanagi, left their celestial home to create the world. Japan. Yes, Japan was the world, a long time ago when people called what they could see with their eyes, the mountains, the trees, lakes, and stones. The very soil beneath their feet. That was where their world began and where their world ended. Japan. Island to itself and don't leave your home. (GOTO, 1997, p. 45)

Nevertheless, as the excerpt cites, the two deities are not lovers, but brother and sister. Moreover, Izanami seems to be older, cleverer and more skillful than Izanagi. She leads the way from the celestial bridge downwards and commands her brother openly: "Hurry! Or the bridge will fade out under feet'. Izanagi looked back, and sure enough, the bridge was slowly fading, its colours evaporating like mist" (GOTO, 1997, p. 30). Izanami's experience provides her with a position of control over the creation endeavor, hierarchically above, always telling her brother what to do:

"No! No!" Izanami shouted. "That's not the way to do it. Take it back!"
 "You said there were no rules!" her brother complained in his normal voice.
 "I said there were no rules, but there is such a thing as good taste and understated beauty. Make this *mittomonai* light go away", Izanami said. "Besides, the sky and water aren't blue anymore. You made them turn into a sickly olive colour with that awful light".
 "Okay, I take it back", Izanagi muttered. The sky and water turned blue again and the sickly bright light disappeared. (GOTO, 1997, p. 31, italics in original)

The novel brings out as well the myth of Yama-Uba, a powerfully magic woman who lives in the mountains, frequently portrayed as a witch or a nun. She is traditionally described as a frightening figure: an incredibly strong cannibal with hair made of snakes, and a sharp-toothed mouth hidden under her threads with which she devours children. Yama-Uba is said to be merciful and merciless at once. Men coming across her in the mountains are asked to hold her baby for a while as she tells them she needs to run some errands. As time goes by, the baby

becomes heavier. If the man endures the baby's weight, Yama-Uba returns and grants him with supernatural strength. On the other hand, if the man cannot withstand the weight, the baby "turns into a rock that crashes him" (ASHKENAZI, 2003, p. 290).

In another version, Yama-Uba is portrayed as a "fairy of the mountains, which have been under her care since the world began" (WALEY, 1922, p. 247). She is very old, has a thin face, and messy white hair comes down her shoulders. Her responsibility as a spirit of nature is to overlay the mountain top with snow in Winter, and furnish it with flowers in full blossom in the Fall.

In Naoe's version of the myth, on the contrary, Yama-Uba (or Yamanba, as spelt in the novel) looks younger than in traditional accounts. She is a giant mountain woman, "very very strong and had thick arms and legs like the root of the *daikon*" (GOTO, 1997, p. 115, italics in original), who lives alone in a small house while spends her days gardening, growing vegetables, and reading books:

She lived quietly, tending her small garden where she planted burdock and *satoimo* during the day, and at night, she lingered by the fire in the *irori*, sipping from a jug of *sake* and reading from her books. She did not care for the company of humans, because they were small and bothersome. She just watched the birds in the trees and picked mushrooms in the forest. Her life with herself was complete and she felt little need ever to change it. (GOTO, 1997, p. 115, italics in original)

In Japanese mythology, Yama-Uba is usually represented as a spiritual power, but she is not as powerful as Izanami and Izanagi. For this reason, she is unable to create the world as those deities do. But in *Chorus of Mushrooms*, she turns into a maker; she can create, or more accurately, re-create the world. One day, as she is looking for somebody to talk to, Yama-Uba decides to go further away than usual from her house. She comes down the mountain and stands stunned once she finds the world laid waste, lifeless and sterile, overrun completely by maggots:

"Where are the green things, the water and the breeze?"
 "They are gone away. I don't know why. My brothers and sisters are eating their bones. When there is nothing more to eat, we will go away too."
 "Tell me, Little Maggot, where are my sisters? Where have the other mountain women gone to so that I may join them?"
 "We ate their bones yesterday. We ate them yesterday. And we will eat you tomorrow. That is the way of maggots." (GOTO, 1997, p. 116)

I would highlight that the mythological Yama-Uba, to a certain extent, resembles a maggot because they both eat human flesh. Maggots are wormlike larvae which are considered to be disgusting for feeding from decaying matter. Similarly, Yama-Uba's cannibalism relegates her to the status of a death-oriented creature, possibly holding a low rank and a worthless reputation among mythical beings.

Naoe's Yama-Uba, contrarily, is placed high above. She abnegates her low position by refusing to let the maggots swarm over the land: "I am *yamanba* and I am strong. I will speak my words and shape the earth again" (GOTO, 1997, p. 116, italics in original). So, she swallows all maggots and then squeezes her breasts so that the grubs could be squirted. As they come out, they soon transform into people:

When the maggots touched the earth, they squirmed, swelled, flipped about at her feet. Their bodies grew longer and taller and limbs began to form. Fingers, hands, calves, and feet. Some were tall and slender while others stayed plump and soft. They grew and clamoured around her. In wonder, they called her mother. When the *yamanba* squeezed the last maggots from her breasts, there were millions of soft-skinned people around her. (GOTO, 1997, p. 118, italics in original)

No longer a haggish and deadly old woman, Yama-Uba becomes, in Naoe's version, a world creator, a spirit capable of giving rise to life from death. She populates the land making use of the same elements which "churn in the bones of the dead" (GOTO, 1997, p. 117). Her cannibal maneuver results in vitality rather than sterility.

CONCLUSION

On the first pages of her *Poetics of Postmodernism*, Linda Hutcheon (1988, p. 7) immediately posits that a postmodern narrative is to be regarded as a contradictory attitude. It brings conventions, common sense and totalizing (or master) discourses into play while at the same time it sabotages their effectiveness, breaking down the consensus to exhibit "the illusion of consensus". The phenomenon is frequently described with adjectives that imply "the opposite of", such as deconstructive, decentering, and dislocating. In other words, a postmodern

narrative deconstructs what has been constructed, decentralizes what has been centralized, and dislocates what has been located. In this case, the prefix *post* establishes, thus, not an overcoming of modern thought, but rather a questioning of all positivistic discourses of modernity.

It is these sabotage and subversion of standards that we, to a great extent, can notice in Naoe's versions of Japanese myths. In this respect, conventional discourses are brought into the novel to be overturned, and consequently put into question. The myths of Izanami and Izanagi and Yama-Uba are deliberately subverted to contend that it was about time that new worldviews must overlap old ones.

As Murasaki listens to these tales, these new versions of old discourses, she neither stands her Canadian ground without questioning it, as her mother does, nor yearns wistfully for her Japanese background, as her grandmother does. She is precisely the woman who, similar to Yama-Uba, re-creates a rather unfriendly host country so as to make it a more suitable place for a hyphenated identity. She is the character who, albeit born in the West, is proud of being nicknamed after an ancient novelist regarded as the first of her kind in world's literature. Like Izanami, Murasaki also takes control over her moves, because she has grown older, is more experienced and more conscious of her own skills: "You can't move on until you've arrived. I've finally arrived and now I can go" (GOTO, 1997, p. 198).

In *Chorus of Mushrooms*, there are three generations at stake. Two of them choose to take roads that somewhat draw them apart from one another. Murasaki/Muriel finds herself between these roads taken, but even so she is skillful enough to see that the novel is "An Immigrant Story With a Happy Ending" (GOTO, 1997, p. 159, capitals in original). And she is so because she realizes that being a Japanese-Canadian is nothing to reject; on the contrary, it is to celebrate as she can, from now on, juggle two cultures:

And you know what I learned, Obāchan, I learned to speak Japanese after you left. Because I wanted to. It's a good reason. And you know what I learned, Obāchan? I learned that there's no way to say I love you in Japanese except to a spouse or lover.

Not to your sister or brother or daughter or son or aunt or uncle or cousin or mother or father. Or grandmother. All you can say is *Daisuki yo*. A tepid, I like you very much. But I'm glad I learned Japanese because now I can juggle two languages and when there isn't one word in English, it will be there in Japanese and if there's something lacking in your tongue, I'll reach for it in English. So I say to you in English. I love you, Obāchan. (GOTO, 1997, p. 54)

REFERENCES

- ASHKENAZI, Michael. **Handbook of Japanese Mythology (handbooks of world mythology)**. California: ABC-CLIO, 2003.
- BRAZIEL, Jana Evans & MANNUR, Anita. Nation, Migration, Globalization: Points of Contention in Diaspora Studies. In: **Theorizing Diaspora: a reader**. Edited by Jana Evans Braziel and Anita Mannur. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, pp. 1-22.
- CLIFFORD, James. Diasporas. In: **Cultural Anthropology**, Vol. 9, No. 3, *Further Inflections: Toward Ethnographies of the Future*, pp. 302-338, 1994.
- EDGAR, Andrew & SEDGWICK, Peter. **Cultural Theory: the key concepts**. Second edition. London and New York: Routledge, 2008.
- GOTO, Hiromi. **Chorus of Mushrooms**. London: The Women's Press, 1997.
- HALL, Stuart. The Question of Cultural Identity. In: **Modernity: An Introduction to Modern Societies**. Edited by Stuart Hall, David Held, Don Hubert, and Kenneth Thompson. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, pp. 596-632.
- HUTCHEON, Linda. **A poetics of postmodernism: history, theory, fiction**. New York: Routledge, 1988.
- JOYCE, James. **The Portrait of an Artist as a Young Man**. New York: Dover Publications, 1994.
- KEENE, Donald. The Tale of Genji. In: **Bloom's Modern Critical Interpretations: The Tale of Genji**. Edited and with an introduction by Harold Bloom. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 2004, pp. 9-42.
- MURASAKI, Lady. **The Tale of Genji: a novel in six parts by Murasaki**. Translated from the Japanese by Arthur Waley. London: Alden Press, Oxford, 1935.
- SAFRAN, William. Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. In: **Diaspora: a journal of Transnational Studies**. Volume 1, number 1, pp. 83-99, 1991.
- ŠLAPKAUSKAITĖ, Ruta. Story of Identity, Identity of Story: Hiromi Goto's *Chorus of Mushrooms*. In: **Embracing Otherness. Canadian Minority Discourses in Transcultural Perspectives**. Sojka, Eugenia and Tomasz Sikora (eds.). Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 210-23, 2011.
- SEKIGUCHI, Hiroko. The Patriarchal Family Paradigm in Eighth-Century Japan. In: **Women and Confucian Cultures in China, Korea, and Japan**. Edited by Dorothy Ko, JaHyun Haboush, and Joan R. Piggott. California, London: University of California Press, 2003, pp. 27-46.
- TÖLÖLIAN, Khachig. The Nation States and Its Others. In: **Milieu of a Preface. Diaspora** 1(1): 3-7. VEGA, Ana Lydia, 1991.
- WALEY, Arthur. **The Nō Plays of Japan**. New York: Alfred A. Knopf, 1922.
- WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1983.

Recebido em: 20/08/2017

Aceito em: 19/10/2017

O SOM, A FÚRIA E OUTRAS CRISES

Gabriel dos Santos Lima
Universidade de São Paulo

RESUMO: O presente artigo dedica-se a uma releitura do romance *The Sound and the Fury* (1929), de William Faulkner, buscando sugerir novas perspectivas para o estudo tanto da obra *faulkneriana* quanto da prosa de ficção no período pós-Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, considera-se a apreensão, pelo romance, de determinados dados que marcaram a literatura da segunda metade do século XX – como o consumismo e a reificação em níveis inéditos –, apontando para móveis de formalização que transbordam o modernismo de outros escritores consagrados do início do século (como Virginia Woolf e Marcel Proust). Nesse sentido, buscar-se-á, também, renovar o interesse por Faulkner diante do cenário contemporâneo, abordando questões atualmente em pauta (como o fenômeno já chamado de *Trumpismo*).

PALAVRAS-CHAVE: William Faulkner; Romance Norte-Americano; Modernismo.

ABSTRACT: The current paper aims to a re-reading of William Faulkner's novel *The Sound and the Fury* (1929), seeking to suggest new perspectives for the study of both Faulkner's work and prose fiction in the post-World War II period. In this sense, it is considered the seizure by the novel of certain aspects of literature on the second half of the twentieth century – such as consumerism and reification at unprecedented levels – pointing to formalization mobiles that overflow the modernism of other consecrated writers (Like Virginia Woolf and Marcel Proust). In this sense, we will also seek to renew the interest for Faulkner in the contemporary scenario, addressing current issues (such as the phenomenon now called *Trumpism*).

KEY-WORDS: William Faulkner; North-American Novel; Modernism.

INTRODUÇÃO

A recente eleição de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos da América deu origem a um sem-número de discussões nos âmbitos da ciência política e dos estudos culturais. Aos poucos, o fenômeno começa a alcançar a teoria literária, sugerindo novas perspectivas a respeito das narrativas estadunidenses contemporâneas e modernas. Na *American Literature Convention* de 2017, por exemplo, a *William Faulkner Society* apresentou painel intitulado “Reading Faulkner in the Age of Trump(ism)”, (2017) buscando assinalar possibilidades de releitura da obra *faulkneriana* em face dos novos problemas.

Nesse sentido, o presente artigo buscará rever um dos mais significativos romances da História da literatura americana – *The Sound and the Fury* – considerando a possibilidade de que sua narrativa tenha, já, apreendido questões atualmente em pauta. Buscar-se-á, assim,

sugerir um novo olhar em relação à produção literária do período pós-Segunda Guerra Mundial, considerando aspectos da Teoria do Romance lukácsiana/frankfurtiana, bem como determinados dados formais que lhe são ulteriores e apontam para uma abordagem atualizada (tais como a reorganização do capitalismo global, a emergência do consumo de massas, a radicalização do fetichismo e o despontar da forma publicidade).

O SOM, A FÚRIA E OUTRAS CRISES

“Through the fence, between the curling flower spaces, I could see them hitting. They were coming toward where the flag was and I went along the fence. Luster was hunting in the grass by the flower tree. They took the flag out, and they were hitting. Then they put the flag back and they went to the table, and he hit and the other hit. Then they went on, and I went along the fence” (FAULKNER, 2006, p. 879).

Assim começa *The Sound and the Fury* (1929), livro que passou para a História como uma das mais célebres obras de William Faulkner e como um dos mais importantes romances estadunidenses do século XX. Pelo menos é isso o que nos dizem os manuais e as enciclopédias. Um leitor educado na escola oitocentista, no entanto, tendo constatado a enorme diferença entre o texto e suas habituais leituras realistas, poderia aqui sugerir uma pergunta inusitada: *The Sound and the Fury* é, de fato, um romance? Para começar: no parágrafo primeiro, qual é o referente do pronome “they”?

Seria uma indagação muito fácil de responder se a passagem citada representasse um simples início em *media res*. Porém, não se trata disso. O termo em questão não apenas oculta seu referente, como o transforma em um enigma somente resolvido a certa altura da última parte da obra. E este é apenas um dos muitos segredos engendrados por Faulkner, cujo leitor não raro se sente como que envolto em uma teia de fios misteriosos que se entrelaçam de forma extremamente complexa. Não estamos falando, note-se, de romance policial: Conan Doyle podia ocultar a razão de um crime para que Sherlock Holmes a revelasse no final – isto é, por motivos estritamente literários. Faulkner não pode fazê-lo porque seu narrador não conhece a

totalidade da história que narra. Eis o primeiro problema para quem deseja situar *The Sound and the Fury* na categoria de romance.

Já Bakhtin reconhecia que uma das exigências *sine qua non* do ato de contar é que o narrador saiba o que conta – um dado aparentemente muito óbvio. Mas, para isso, não menos logicamente, a história precisa pertencer a um tempo passado em relação ao relato (BAKHTIN, 2014, p. 405). Essa é, também, a base do *epos* para a teoria dos gêneros, segundo a qual o caráter pretérito do material a narrar no presente oferece a devida distância que caracteriza desde a epopeia clássica ao romance realista. Em outras palavras, tenha uma relação telegráfica com a musa (como o narrador d' *A Odisséia*) ou tenha lido o texto do historiador muçulmano Cide Hamete Benengeli (como o narrador de *Don Quijote*), o fundamental ao ato de contar é conhecer o que será contado.

Para o narrador primeiro de Faulkner isso é impossível. Trata-se de um homem esquizofrênico – alguém que, conforme postularia Jameson (JAMESON, 1985, p. 22), percebe o real de maneira cronologicamente desconexa. Além disso, para Benjy Compson (este é seu nome), toda a matéria a narrar se encontra em um estado inenarravelmente presente, sendo o passado meramente representado por fluxos mnemônicos que lhe assaltam o relato na forma de *flashbacks*. Nesse sentido, Benjy não conta – apenas mostra. Não lhe é possível dizer quem são “eles” que batiam, pois ele mesmo não o sabe, já que não conhece plenamente o que se passou e apenas revela suas impressões do presente no qual “os” assiste bater ao mesmo tempo em que descreve. Isso quer dizer, entre outras coisas, que, em *The Sound and the Fury*, um dos pressupostos fundamentais do romance – a temporalidade – encontra-se em crise.

Com efeito, o problema é tal que entrelaça mais de cinco momentos narrativos diferentes, sobrepondo-os uns aos outros através de analepses incessantes. Nessas cenas, a memória de Benjy apenas anuncia algumas das questões elementares do enredo (se é que assim se pode chamar o acúmulo de ocorridos na história). É o que acontece quando, após sair da

cerca onde estava no trecho inicial, o personagem volta para casa, percorrendo a propriedade de seus pais com seu criado negro Luster. A certa altura, ao encontrar um grupo de homens negros lavando roupas em um curso hídrico, este último instiga o colega doente a se banhar. O elemento água, subitamente, introduz a digressão para um tempo diverso que passa a ser narrado em itálico, sem nenhuma mediação. Por esse meio, então, descobrimos que, ao se molhar anos atrás no mesmo lugar, a irmã de Benjy, Caddy, com sete anos, teria se despido, sendo severamente repreendida por seu também irmão Quentin (FAULKNER, 2006, p. 892).

Tratar-se-ia de episódio sem importância, não fosse a sexualidade libertina de Caddy e os transtornos causados por esta no interior de sua conservadora família sul estadunidense o centro de gravidade da obra. Finda a digressão, já ao final do capítulo, nos é dado saber que a Caddy crescida “gone long ways away” (FAULKNER, 2006, p. 916). Não por acaso, a seção seguinte do livro terá sua voz narrativa assumida justamente por Quentin, já jovem.

A voz desse último, no entanto, não é menos problemática. A despeito de seus logros estudantis em Harvard, o personagem narrará em profundo estado de cisão subjetiva, atormentado pela negligência de sua mãe (FAULKNER, 2006, p. 949), pela filosofia niilista de seu pai (FAULKNER, 2006, p. 941) e pela desonra de seus consanguíneos – esta, consequência do destino de Caddy, que descobriremos ter se casado por interesse com um homem rico (FAULKNER, 2006, p. 948) para depois ser deserdada em razão de seu divórcio (FAULKNER, 2006, p. 970). Todas essas angústias fracionam o relato em inúmeros fragmentos de pensamento, remetendo constantemente a episódios anteriores envolvendo o narrador, sua irmã, seus pais e um dos amantes de Caddy, Dalton Ames, cujo nome perturba a paranoica consciência de Quentin (FAULKNER, 2006, p. 947). Assim, os respectivos fios líricos do primeiro e do segundo capítulo interagem, se trançam e até mesmo se repetem, costurando um tecido narrativo em *puzzle*.

Talvez seja importante, nesse ponto, analisar o objeto literário em questão à luz da distinção entre *memória* e *lembrança* feita por Freud. Segundo o próprio, “A função da memória (...) consiste em proteger as impressões; a lembrança tende a desagrega-las. A memória é essencialmente conservadora; a lembrança é destrutiva” (BENJAMIN, 2011, p. 108). Walter Benjamin, em ensaio sobre Baudelaire, trouxe à tona a oposição para associar essa primeira “*mémoire*” mais *proustiana* ao que chamou de experiência (“*erfahrung*”), atribuindo a lembrança consciente a algo próximo, porém muito diferente: a vivência (“*erlebnis*”). Para Benjamin, o fundamental nessa separação é a intervenção da modernidade, com sua correspondente automatização do cotidiano e sua multiplicidade de estímulos, de “choques”. Diz ele: “Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência” (BENJAMIN, 2011, p. 111).

Nesse sentido, seria possível dizer que Quentin não possui experiência, mas apenas vivência. Até o instante decisivo em que comete suicídio se atirando em um rio, tudo que lhe ocorre são choques: um encontro abrupto com um trabalhador negro, uma briga com um jovem e uma confusão envolvendo a irmã de um imigrante italiano pobre. Do mesmo modo, Quentin não possui memória, mas antes uma lembrança desagregada de múltiplos acontecimentos traumáticos que lhe vêm à mente muitas vezes na forma de turbilhão (veja-se, a título de exemplo, o fluxo de consciência ao final do segundo capítulo (FAULKNER, 2006, p. 1012)). O mesmo é válido para Benjy. Pois talvez somente assim seja possível narrar os acontecimentos em um mundo presentificado, cuja vivência do choque tornou a epifania *proustiana* da *Madeleine* impossível. De qualquer forma, aqui, *The Sound and the Fury* derruba o outro pilar fundamental do romance enquanto gênero: a noção de experiência. Para tudo isso, aliás, o pai

de Quentin já o alertara quando, ao lhe dar um relógio de presente, afirmara se tratar do “mausoleum of all hope and desire” (FAULKNER, 2006, p. 935).

Agora, então, nosso leitor oitocentista de Faulkner poderia desferir o golpe mortal na nomenclatura romanesca: e o protagonista? – perguntaria ele. Já que o romance, em sua gênese, se constituiu como uma biografia fictícia, quem aqui é o Robinson Crusoe, o Tom Jones? Novamente, a resposta seria: não se sabe. Faulkner, a propósito, deu uma pista curiosíssima a esse respeito, alegando que a heroína de *The Sound and the Fury* é, na verdade, Caddy – logo ela que jamais narra (apud: GWINN e BLOTNER, 1995, p. 1). Faz sentido: há uma cena em que a personagem ainda criança sobe em um galho para espiar o enterro da avó, vetado aos filhos da família Compson pela mãe Caroline. Nesse momento, Caddy tem suas roupas de baixo observada pelos seus irmãos, já que estava de vestido (“We watched the muddy bottom of her drawers” (FAULKNER, 2006, p. 907)). Assim são, em parte, os dois primeiros capítulos do romance: as peripécias de Caddy observadas por seus irmãos, desde suas próprias perspectivas. Por isso, na narrativa, também é preciso mais de um narrador: se cada um é apenas parcialmente ciente, encerrado que está em seu próprio presente individual, é necessário que uma voz complementa a outra para que a totalidade da história seja exposta.

À altura da década de 1930, esse que era então um novo modo de escrever espantou György Lukács, que o definiu magistralmente em seu famoso texto “Narrar ou descrever”. Disse ele, sem citar Faulkner:

“O ponto de observação do autor se desloca continuamente de um lugar para outro; e esta variação permanente de perspectiva gera um festival de fogos fátuos. O autor perde a clarividência e a onisciência que distinguiam o antigo narrador. Ele se situa intencionalmente no nível dos seus personagens. Passa a saber da situação deles apenas aquilo que eles mesmos vão sabendo a cada passo. A falsa contemporaneidade do método descritivo transforma o romance num rutilante caos, ao modo de um caleidoscópio.” (LUKÁCS, 2010, p. 171)

Disso se trata: uma radicalização da “onisciência seletiva múltipla”, para nos atermos à tipologia de Norman Friedman (FRIEDMAN, 2002, p. 177). Radical porque não mais apenas

invade a mente dos personagens por meio do estilo indireto livre – em verdade, são os próprios personagens que descrevem os fenômenos que vivenciam, a partir de suas consciências transtornadas. O que, contudo, não quer dizer que o romance apresente um indivíduo pleno que, para o bem ou para o mal, age no mundo e protagoniza a história – conforme era mister do romance para a teoria de um outro Lukács, este o jovem. Em *The Sound and the Fury*, também o indivíduo está em crise.

Mas se não há indivíduo, nem experiência nem tempo; por definição, não há épica. Foi isso que Döblin percebeu quando aconselhou “os autores a serem decididamente líricos, dramáticos, e mesmo reflexivos, em seu trabalho épico” (apud: BENJAMIN, 2012, p. 56): somente assim seria possível escrever um romance a partir de 1920, quando as categorias já mencionadas (indivíduo, experiência e tempo) estavam postas em cheque não pela literatura, mas por uma crise histórico-filosófica de dimensões cataclísmicas. O quanto esse ambiente remete ao momento pós-Primeira Guerra Mundial e à passagem da sociedade burguesa de encaminhadora teleológica das expectativas humanas a produtora de morticínios de escalas então inéditas é um assunto já exaustivamente estudado pela teoria literária. Por isso, passaremos ao largo da questão. Afinal, como veremos, *The Sound and the Fury* propõe outras reflexões para além dessa. Vejamos:

No terceiro capítulo da obra, quem assume a voz narrativa é Jason, o mais novo dos Compson. Trata-se de um dos personagens mais extraordinários da prosa de ficção do século XX. Machista, racista, anti-semita e sobretudo profundamente *dinheirista*, o personagem odeia não apenas seus irmãos, como também seu pai, toda a sociedade de seu tempo e, principalmente, sua sobrinha (também chamada de) Quentin – a malfadada filha de Caddy. É verdade que quando Jason começa a narrar, sua irmã já foi deserdada e é já um assunto proibido em sua casa. Mas isso não faz com que o personagem a odeie menos. Desde sua infância, acreditava-se que ele seria rico (FAULKNER, 2006, p. 949), pois o marido de Caddy, Herbert, lhe

prometera um emprego em seu banco. Como quis o destino que o casamento da moça degradingasse, Jason se ressentia eternamente da irmã que lhe custara um bom salário (FAULKNER, 2006, p. 1030).

O primogênito, porém, depende em parte de Caddy, já que rouba os cheques que a mesma envia para Quentin na esperança de dar-lhe uma vida de classe média alta. Tanto mais curioso, já que odeia o capital financeiro estadunidense, a cuja ascensão atribui a decadência do velho mundo latifundiário-escravista, onde sua família prosperara. Talvez por isso, também, Jason não fique parado: nos intervalos de um trabalho medíocre em uma loja de Jefferson, ele investe na mesma bolsa de valores da qual diz ter ojeriza, especulando no... *Cotton Market* – o mercado histórico do sul agrícola.

O fato de ser essa contradição ambulante torna suas explosões de cólera ainda mais interessantes, por darem vazão explícita a temas sociais que só haviam sido, até aqui, incipientemente anunciados; a saber, a situação do trabalhador negro no contexto pós-abolição, o conservadorismo anti-direitos civis das elites sulistas e a decadência de suas famílias cujo modo de vida respaldado pela escravidão fora despedaçado pela vitória do norte industrializado na Guerra de Secessão. Desse modo, Jason discorre sobre as mais cruciais questões de sua época, obviamente desde sua perspectiva doentia. Sobre os negros, diz ele: “Like I say the only place for them is in the field, where they’d have to work from sun up to sun down. They cant stand prosperity or an easy job. Let one stay around white people for a while and he’s not worth killing” (FAULKNER, 2006, p. 1070).

A alusão ao terrorismo racial que marcaria momentos posteriores da História dos EUA não é casual: de fato, a segregação seguiria sendo o programa da classe possuidora branca dos ex-Estados confederados por décadas a fio depois de 1929, quando *The Sound and the Fury* foi publicado. Nesse sentido, George Wallace – famoso governador do Alabama cujo racismo

motivou protestos nos anos 1970 - não foi senão a cristalização política de algo que Faulkner já percebera.

Por meio de Jason, aliás, o escritor percebeu muitos outros fenômenos. Há uma outra passagem em que o personagem nos diz:

“‘Cotton is a speculator’s crop. They fill the farmer full of hot air and get him to raise a big crop for them to whipsaw on the Market, to trim the suckers with. Do you think the farmer gets anything out of it except a redneck and a hump in his back? You think the man that sweats to put it into the ground gets a red cent more than a bare living,’ I says. ‘Let him make a big crop and it wont be worth picking; let him make a small crop and he wont have enough to gin. And what for? So a bunch of dam eastern jews (...)’” (FAULKNER, 2006, p. 1023)

Aqui, colocado de forma naturalmente distorcida e enviesada, está o problema da especulação desenfreada que solapou o mundo do trabalho sul-estadunidense e desaguou na grande depressão de 1929, que a esta altura era ainda impensável. A visão do romancista, assim, penetrou fundo na sua sociedade – mais fundo do que muitos de seus contemporâneos. Basta nos lembrarmos que, em mensagem ao congresso no dia quatro de Dezembro de 1928, o presidente Calvin Coolidge declarou: “A grande empresa criada por nossa indústria, e poupada por nossa economia, teve a mais ampla distribuição entre nosso povo, e corre como um rio a servir à caridade e aos negócios do mundo. (...) O país pode encarar o presente com satisfação e prever o futuro com otimismo” (1995, p. 90). Isso, note-se, poucos meses antes da publicação de *The Sound and the Fury*, também poucos meses antes daquilo que Hobsbawn chamaria de “o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos” (HOBSBAWN, 1995, p. 91).

Mas como pode um narrador-personagem de um romance modernista apresentar uma visão tão específica da realidade se o modernismo se caracterizava precisamente por vozes narrativas parcialmente cientes, marcadas por consciências distorcidas e difusas? Críticos recentes como Ted Atkinson e Richard Godden viram nisso um despontar do que se chamou de

“social realism” (FAULKNER, 2006, p. 3) em contraste com outra tendência mais “autonomous” (FAULKNER, 2006, p. 43) no interior da obra, interpretando o problema como uma contradição no circuito de uma “literary class war” (FAULKNER, 2006, p. 44) que marcava os Estados Unidos nos anos 1920. Não estão de todo errados: no momento em questão, a literatura de denúncia de autores como Dubois havia se espalhado pelos EUA, centrando fogo no problema do racismo. A explicação, porém, parece entender o problema nos termos de um atavismo.

Existem outras teses a esse respeito, como a de Donald Kartiganer, para quem “Jason is nothing less than a Postmodern voice in the novel exemplifying in his violent comedy the demolition of ground that the Postmodern derives from a more moderate Modernism that questions and revises ground” (KARTIGANER, 1993, p. 89). Mas a assertiva, muito questionável, parece apenas confirmar a tendência atual de parte da crítica em se apressar na rotulação de “pós-moderno” desde que o debate sobre o pós-modernismo foi iniciado nos anos 1980.

É preferível ficar, nesse ponto, com uma hipótese mais simples. O que Faulkner parece ter tentado com o experimento de Jason é forçar a letra para além das primeiras formas modernistas de apreensão da crise. Isso esclareceria porque, no terceiro capítulo, o autor economiza nas digressões. Nesse sentido, a invectiva do primogênito contra os solilóquios de seus irmãos parece representar a percepção de que algo se anunciava para além da crise pós-Primeira Guerra que devastara o romance e a sociedade inteira na Europa.

Jason, de fato, não se parece com muita coisa que se possa encontrar nos romances de gigantes como Joyce, Woolf, Mann, Döblin ou Gide. Salvo engano, não há nesses autores um personagem em cujas veias o dinheiro pulse de modo tão violento. Pois assim é Jason: sua relação com a sua mãe é mediada pela finança (pois rouba dela a verba que usa para comprar seu carro (FAULKNER, 2006, p. 1052)), assim como sua relação com sua sobrinha (a quem

usa para subtrair as somas de Caddy) ou sua única ligação sexual-afetiva (com a prostituta Lorraine, de quem diz: “I gave her forty dollars. Gave it to her. I never promise a woman anything nor let her know what I’m going to give her. That’s the only way to manage them” (FAULKNER, 2006, p. 1025)). Basta que ele olhe para um objeto para o quantificar em termos monetários: “She looked at the flowers again. There must have been fifty dollars” (FAULKNER, 2006, p. 1032).

Para além disso, o personagem casa características extemporâneas. Certamente há nele um senso arcaico de honra familiar-patriarcal que o leva, por exemplo, a perseguir sua sobrinha jovem pela cidade; por outro lado, há também um amor pela forma mercadoria em nada compatível com um *lifestyle* pré-moderno. Note-se a esse respeito a cena em que Jason larga seu trabalho para correr atrás da jovem Quentin, depois que essa rouba seu dinheiro e foge de casa. Nesse momento, após perceber que o xerife local se recusa a ajudá-lo, ele entra em seu carro e muda completamente seu estado mental. Lemos: “He drove on out of the bell sand out of town, thinking of himself striking the man down. ‘I’m Jason Compson’. See if you can stop me. See if you can elect a man to office that can stop me” (FAULKNER, 2006, p. 1112).

A passagem, que poderia também ser tirada de um *road movie* de anos posteriores, diz muito sobre a relação fetichista-empoderadora que a sociedade de consumo desenvolveria com o carro e com os bens de consumo em geral. Mas Faulkner só consegue escrevê-la porque, mais do que uma região atrasada e cindida pelo *apartheid*, o mundo que *The Sound and the Fury* figura é, já, um mundo moderno. Como observou Ted Atkinson:

“In the historical present of Jason’s narrative, capitalism stands triumphant, the culmination of a period ranging from roughly 1890 when an expanding mercantile economy with an industrial base substantially redefined America’s socioeconomic order. William Leach describes the consequent effect of a cultural revolution that was apparent by the late 1920s: ‘A new commercial aesthetic had flowered, a formidable group of cultural and economic intermediaries had emerged, and an elaborated institutional circuitry had evolved, together creating the first culture of its kind that answered entirely to the purposes of the capitalist system and that seemed to

establish and legitimate business dominance. Corporate business now orchestrated the myths of America, and it was through business... that the American dream had found its most dependable ally” (ATKINSON, 2006, p. 377).

Pode-se dizer, então, que *The Sound and the Fury* logrou, pelas condições socioculturais particulares em que foi escrito, apreender dados que marcariam seu universo quando o futuro chegasse definitivamente com o *New Deal*. Dados estes como o dinheirismo exacerbado, a projeção psicológica no bem de consumo (no caso, o carro) e a difusão mundial da ideologia do *American Dream*; os quais seriam, na qualidade de fenômenos de uma sociedade consumista, parte da resposta do capitalismo que se globalizava à crise na qual o planeta todo submergira com a Primeira Guerra.



Crédito de imagem: Margaret Bourke-White - Time & Life Pictures/Getty Images, 1937.

Mutatis mutandis, esse novo tempo pediria também uma nova forma, em parte pela própria inserção da literatura no processo reificador de comodificação. Pois agora, as técnicas

modernistas engendradas na Europa poderiam também se tornar as mercadorias contra as quais se insurgiam. A isso, note-se, o europeu Beckett reagiu encerrando o romance cada vez mais em sua autonomia, até o inominável. Já Faulkner, cujo país reinaria hegemônico na nova ordem, parece ter proposto um caminho diferente. Quiçá fosse isso mesmo que queria quando afirmou que, “to clarify Benjy’s” ele “should have to get completely out of the book” (FAULKNER, 1974, p. 200), como realmente fez no quarto capítulo de *The Sound and the Fury*, no qual restaurou uma perspectiva *flaubertiana*, onisciente neutra e em terceira pessoa.

Aqui, não se quer dizer que a literatura *faulkneriana* ofereça uma fonte da eterna juventude ao romance, mas apenas que ela reproduziu uma característica deste último desde sua constituição como meta-gênero ou anti-gênero: o protesto formal contra aquilo que não dá mais conta da realidade. Dito isso, cabe se perguntar: quais os sentidos dessa forma que parece não se contentar com o modernismo? Porque ela restaura a ordem da narrativa? O que ela nos diz sobre um mundo que, longe de acabar (como se acreditou durante as duas grandes guerras), teve seu centro deslocado da Europa para a América?

Para encerrar, então, nos detenhamos na cena final. Nela, o jovem criado negro Luster conduz a carruagem de Benjy. Citemos, pois é melhor ler Faulkner do que descrevê-lo:

“They approached the square, where the Confederate soldier gazed with empty eyes beneath his marble hand in wind and weather. Luster took still another notch in himself and gave the impervious Queenie a cut with the switch, casting his glance about the square. ‘Dar Mr Jason car,’ he said, then he spied another group of negroes. ‘Les show dem niggers how quality does, Benjy,’ he said. ‘Whut you say?’ He looked back. Ben sat, holding the flower in his fist, his gaze empty and untroubled. Luster hit Queenie again and swung her to the left at the monument.

For an instant Ben sat in an utter hiatus. Then he bellowed, Bellow on bellow, his voice mounted, with scarce interval for breath. There was more than astonishment in it, it was horror; shock; agony eye less, tongueless; just sound, and Luster’s eyes backrolling for a White instant. ‘Gret God!’ He whirled again and struck Queenie with the switch. It broke and he cast it away and with Ben’s voice mounting toward its unbelievable crescendo Luster caught up the end of the reins and leaned forward as Jason came jumping across the square and on to the step.

With a backhanded blow he hurled Luster aside and caught the reins and sawed Queenie about and doubled the reins back and slashed her across the hips. He cuther again, into a plunging gallop, while Ben’s hoarse agony roared about them, and swung her about to the right of the monument. Then he struck Luster over the head with his fist.

‘Dont you know any better than to take him to the left?’ he said. He reached back and struck Ben, breaking the flower stalk again. ‘Shut up!’ he said. ‘Shut up!’ He jerked Queenie back and jumped down. ‘Get to hell on home with him. If you ever cross that gate with him again, I’ll kill you!’

‘Yes, suh!’ Luster said. He took the reins and hit Queenie with the end of them. ‘Git up! Git up, dar! Benjy, fer God’s sake!’

Ben’s voice roared and roared. Queenie moved again, her feet began to clop-clop steadily again, and at once Ben hushed. Luster looked quickly back over his shoulder, then he drove on. The broken flower drooped over Ben’s fist and his eyes were empty and blue and serene again as corn ice and façade flowed smoothly once more from left to right, post and tree, window and doorway and signboard each in its ordered place” (FAULKNER, 2006, p. 1123-1124).

A simbologia da passagem é riquíssima: em primeiro lugar, a estátua do soldado confederado – um *kitsch* representativo daquilo que um dia a identidade sulista almejou ser – é uma pedra no percurso da carruagem. A partir dela, há dois caminhos: à esquerda e à direita. Inadvertidamente, o criado negro opta pela primeira opção, pois a outra é a habitual. Ele, que é membro de um estrato que formaria entre toda uma camada social de matiz popular atirada no trabalho (ou no desemprego) das grandes cidades, crê ser possível competir com o bem de consumo moderno de Jason; crê ser possível fazer seu cavalo correr mais do que um carro. Mas esse desvio de percurso é suficiente para que Benjy entre em pânico, liberando seu som assustador.

Somente uma pessoa pode retomar o controle da situação: o *homo economicus* Jason, com sua razão monetária, seu pensamento consumista, seu funcionamento autoritário e seu ódio a tudo que lhe impõe um obstáculo. E é Jason quem retoma as rédeas do cavalo, reconduzindo a carruagem à direita, pondo Luster novamente em seu devido lugar (ou deveríamos dizer em seu papel social?) e fazendo com que seu irmão modernista-esquizofrênico se acalme outra vez. Após dois capítulos iniciais de uma desordem narrativa quase absoluta, tudo voltou a seu devido lugar e a história pode terminar.

A cena, narrada em terceira pessoa, é possivelmente a metáfora de maior peso no romance. Sem dúvida, parece dizer muito sobre a dinâmica política dos Estados Unidos ao longo de todo o século XX, não apenas no que tange a frequente ascensão de políticos direitistas

no país, mas também no que se refere ao governo Roosevelt que, embora localizado em um espectro político de esquerda, não representou senão a intervenção protecionista em uma economia financeirizada e completamente descontrolada, agora ao encontro do consumo de massas. Não por acaso o fantasma do *New Deal* é frequentemente evocado até hoje, seja depois da crise financeira de 2008 ou no mais recente fenômeno nacional-populista encarnado na figura empresarial de Donald Trump. Lembremos que o programa de Jason para *make America great again* não era senão uma aposta positiva no trabalho nacional: “What this country needs is white labour”, dizia ele (FAULKNER, 2006, p. 1023).

Isso, contudo, não quer dizer que o triunfo do personagem represente uma perspectiva otimista. Ao contrário, na verdade Jason nada mais é do que uma caricatura patética de racionalidade econômica, que perde a oportunidade de obter vultosos lucros na bolsa por passar o dia perambulando pela cidade a fim de reprimir sua sobrinha. O fato disso representar o único caminho para o sul-estadunidense simbolizado na estátua do soldado é representativo do pessimismo *faulkneriano*, que postula como possibilidades futuras a loucura (Benjy), o suicídio (Quentin), a comodificação (Jason) ou a condenação (Caddy).

Essas, aliás, seriam também as veredas trilhadas pela arte moderna desde que, como escreveu Guilbaut, “New York stole the idea of modern art” (1985) – isto é, desde que os EUA se tornaram o grande polo financiador da cultura no mundo durante a Guerra Fria. Nos anos 1960, um grande poeta brasileiro, recém falecido, formulou de forma muito oportuna a questão:

“Diante desse quadro, que em nada exagera a situação atual da arte contemporânea, em que pese a generalização dos problemas, tem o artista três caminhos a seguir: entregar-se a uma atividade sem qualquer função cultural válida para obter alguma vantagem econômica, espoliado pelos marchands; resistir à pressão do mercado, contrariá-la, fechando-se num solipsismo que o levará à loucura ou ao suicídio; ou, finalmente, romper com a concepção atual da arte” (GULLAR, 2002, p.84-85).

Pode-se dizer que, por meio de seus narradores, Faulkner testou todos esses caminhos, embora apenas tenha assinalado a impossibilidade do último quando Luster conduziu a carruagem à esquerda (e desencadeou uma explosão de som e fúria abjeta). De todo modo, até

o presente momento, a história não tem deixado de mostrar o quanto *The Sound and the Fury* foi preciso.

BIBLIOGRAFIA

ATKINSON, T. *Faulkner and the Great Depression: aesthetics, ideology, and cultural politics*. Ed. 1. Athens: University of Georgia Press, 2006, p. 188.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. Ed. 7. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 439.

BENJAMIN, W. *A crise do romance– sobre Alexandersplatz, de Döblin*. Ed. Em: *Magia e Técnica, Arte e Política - Obras Escolhidas - Vol. I*. Ed 8. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2012, p. 253.

_____. *Alguns temas em Baudelaire*. Em: *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo- Vol. III*. Ed. 8. Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2012, p. 268.

FAULKNER, William. *An Introduction to The Sound and the Fury*. Em: POLK, Noel (org.). *A Faulkner Miscellany*. Ed. 1. Jackson: University Press of Mississippi, 1974, p 166.

_____. *Novels 1926 - 1929*. BLOTNER, Joseph e POLK, Noel (org.). Ed. 1. New York: The Library of America, 2006, p 1180.

FRIEDMAN, N. *O ponto de vista na ficção*. Em: Revista USP, nº 53, São Paulo, 2002, p. 166-182.

GUILBAUT, S. *How New York stole the idea of modern art*. Ed. 1. University of Chicago Press, 1985, p. 288.

GULLAR, F. *Cultura posta em questão, Vanguarda e subdesenvolvimento: Ensaios sobre arte*. Ed. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002, p. 300.

GWINN, F. e BLOTNER, J. *Faulkner in the University*. Ed. 1. New York: Random House, 1995, p. 294.

HOBBSAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX, 1914 – 1991*. Ed. 2. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 598.

JAMESON, F. *Pós-modernidade e sociedade de consumo*. Tradução: Vinícius Dantas. Em: Novos Estudos CEBRAP, Nº 12, p. 16-26, São Paulo, 1985, p. 16-26.

KARTIGANER, D. *"Now I Can Write": Faulkner's Novel of Invention*. Em: POLK, Noel (org.). *New Essays on The Sound and the Fury*. Ed. 1. Cambridge University Press, 1993, p. 196.

LUKÁCS, G. *Narrar ou descrever?* Em: *Marxismo e teoria de literatura*. Ed. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 296.

Website da William Faulkner Society: <<http://faulknersociety.com/panels.htm>>. Acessado em: 08/2017.

Recebido em: 07/08/2017

Aceito em: 16/08/2017

TERROR: TORTURE AND STATE TERRORISM IN *LAMARCA* AND *IDEOLOGIA*

Olegario da Costa Maya Neto
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Ao longo da história da humanidade, tortura e castigos corporais foram usados para os mais diversos propósitos. Na Europa medieval, a tortura foi empregada como forma de controle social, primeiramente pela Inquisição, mas também por representantes do Estado. Apesar de a tortura ser veementemente combatida no discurso oficial e no direito internacional, relatos pululam de seu uso ao redor do mundo em investigações policiais. No Brasil, durante a Ditadura Militar, a tortura física e mental de opositores ao regime se tornou rotina por parte de membros da polícia e das forças armadas. O sequestro, a tortura e a morte de militantes, executados secretamente, foram acompanhados de uma campanha pública cujo objetivo era instigar um medo coletivo dos assim chamados “terroristas”. Esse contexto é reconstruído em *Lamarca* (Rezende, 1994), mostrando em detalhes a sofisticada “indústria” da tortura durante a ditadura militar. Ao mesmo tempo que narra a história de Carlos Lamarca, o filme retrata a relação entre o exército e o DOPS, a tortura e a polícia secreta. Já o filme *Ideologia* (Marins, 1968), através de sua linguagem metafórica abundante em elementos de horror e terror, consegue capturar o sentimento de medo coletivo sem fazer nenhuma menção explícita à ditadura. Na análise dos filmes, dá-se ênfase às sequências de tortura e à relação dos meios de comunicação com a ditadura.

PALAVRAS-CHAVE: Tortura; Terrorismo de estado; Terror; Horror.

ABSTRACT: Throughout the history of humankind, torture and corporal punishment were used for different purposes. During the Middle Ages, in Europe, torture was used to exercise social control, first by the Inquisition, and later also by State forces. Although torture has been strongly opposed in official discourse and in international law, there are still numerous reports of its use around the world in police investigations. In the Brazilian context of military dictatorship, physical and mental torture of political dissidents by members of the police and armed forces became routine. The secret abduction, torture and killing of militants were accompanied by a public campaign designed to produce collective fear of the so called “terrorists”. This context is recreated in *Lamarca* (Rezende 1994), showing in detail the sophisticated “industry” of torture during the military dictatorship in Brazil. Through the story of Carlos Lamarca, the film also portrays the relationship between the Brazilian army and DOPS¹, exposing how torture was used to extract information and how the secret police operated. In contrast, the film *Ideologia* (Marins 1968) manages to capture the feeling of collective fear without making any explicit mention to the dictatorship. Such effect is achieved through the film’s abundant metaphorical language, rich in horror and terror elements. In the analysis of the films, emphasis is given to the torture sequences and to the role of media in supporting the dictatorship.

KEYWORDS: Torture; State terrorism; Terror; Horror.

¹Departamento de Ordem Política e Social, an official department created to repress the social movements. It became infamously known for torture and murders committed during Getúlio Vargas dictatorship and during the Military Dictatorship in Brazil.

“The invisible armies of the night carry out the task. There are no corpses and no one is responsible” (GALEANO, 281)

INTRODUCTION

Surrounded by armed men, surprised and with no chance of escape, with hands bound and head hooded, the individual is abducted from the relative safety of the outside world and taken to an unknown, isolated location. There is no time to warn a friend or a relative. No one knows he or she has been captured. Still hooded, the individual cannot see as he or she descends into a dungeon, through a maze of corridors. The individual can only hear the sound of footsteps, and its echo reverberating on the naked walls. Finally, the hood is removed. Struggling with disorientation, the individual rapidly understands his or her predicament. The torturer orders the individual to strip and then presents the torture instruments. Again and again, the individual’s body is tortured while the mind watches powerlessly, experiencing indescribable pain, imprisoned in its own body – a prison within a prison. The torture only stops when the desired outcome is achieved, be it a confession or obtaining valuable information, or when the individual is dead.

The scene we have just described could have taken place in medieval Europe, the torture of a suspect of heresy by the Inquisition, or perhaps it could have been some time less distant from our present, such as during the Military Dictatorship² in Brazil. In fact, when the issue of torture comes to mind, it is a common misconception to think it is a thing of the past, a bizarre practice from the Dark Ages, or that the only place it can exist nowadays is in fiction. Despite the effort in publicly condemning torture and fighting for human rights, torture is still a widespread practice worldwide. According to Amnesty International’s report entitled *Torture in 2014: 30 years of broken promises*, between 2009 and 2013, there were reports of torture in 141 countries (10). Amnesty International observes the contradiction

² Although I refer to it as "military", the dictatorship also involved non-military personnel, such as members of the police and businessman. In Portuguese, it is referred to as *ditadura civil-militar*.

between discourse and statistics and concludes that governments may be facilitating torture (6).

In Brazil, police and armed forces members routinely employed torture and other forms of abuses to persecute and dismantle dissident organizations during the Military Dictatorship. Following the Amnesty Law of 1979, which granted a pardon to all those that committed political crimes, many jurists³ claimed that the law also applied to the police and military members involved in torture. As a result, torturers were not prosecuted, many sensitive files were kept secret for decades and this has become a somewhat forgotten chapter of Brazilian history. Fortunately, some public attention followed the national inquiry promoted by *Comissão Nacional da Verdade*,⁴ which declassified many documents and interviewed hundreds of people, though not enough to revert decades of obliviousness. As a probable result of the lack of investigation and prosecution, not only hundreds of people are still missing – likely buried in unnamed graves, but violence has been increasingly naturalized in Brazilian society. Mass killings, known as *chacinas*,⁵ the daily violence against young blacks⁶ and people that live in slums,⁷ and even the apology of torture,⁸ are some examples of how violence has been largely accepted as normal.

Despite the obliviousness surrounding the violence during the Military Dictatorship, there were attempts to question the official history. During the 1980s and 1990s, several films

³See for example <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2010/01/687053-procurador-geral-da-republica-e-contra-revisao-da-lei-da-anistia.shtml>

⁴ Created in 2012, this special commission conducted a thorough investigation, which culminated in a three part report published in 2014. The report is available at <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

⁵See a list of 12 (in-)famous *chacinas* in Brazil, many of them involving members of the police. <http://noticias.terra.com.br/brasil/chacinas-brasil/>

⁶According to Amnesty International, 77% of the young people killed in Brazil in 2012 were black. Less than 8% of the cases went to court. See <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>

⁷ In 2013, Amarildo Dias de Souza, a resident of Rocinha, disappeared after being arrested by the police. The investigation concluded that Amarildo was tortured and killed by the police. His body has not been found. In 2016, 12 people, 10 of which were members of the police, were convicted. See <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/02/caso-amarildo-entenda-o-que-cada-pm-condenado-fez-segundo-justica.html>

⁸On April 17, 2016, during the vote for Impeachment of then President Dilma Rousseff in Congress, Federal Representative Jair Bolsonaro dedicated his vote to Army Colonel Carlos Alberto Brilhante Ustra, the former commandant of DOI-CODI and the man responsible for the torture of Rousseff during the dictatorship. See http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/20/politica/1461180363_636737.html

attempted to historicize the previous period, such as *Pra Frente Brasil* (1982), *Nunca Fomos Tão Felizes* (1984), *Cabra Marcado Para Morrer* (1984), *Lamarca* (1994), *O Que É Isso Companheiro?* (1997) and *Ação Entre Amigos* (1998). Those films, produced in a context in which there were no official inquiries or trials, can be understood as a re-writing of history from the perspective of the defeated,⁹ as proposed by Walter Benjamin.

According to Benjamin, “[t]hose who currently rule are however the heirs of all those who have ever been victorious. [...] Whoever until this day emerges victorious, marches in the triumphal procession in which today’s rulers tread over those who are sprawled underfoot” (2005, p.4). *Lamarca* (1994) – one of the films I analyze in this article – challenges the official historiography by depicting the struggle of left wing militants against the dictatorship in Brazil. Since it is a biopic,¹⁰ it focuses on the history of the army captain turned guerrilla leader Carlos Lamarca.

Ideologia, the other movie analyzed in this article, is an episode of the horror film *O Estranho Mundo de Zé do Caixão* (1968). It was shot during the dictatorship and was released in the same year of the establishment of AI5.¹¹ *Ideologia* follows a number of other films directed by José Mojica Marins, such as *À Meia-Noite Levarei Sua Alma* (1963), *O Diabo de Vila Velha* (1966) and *Esta Noite Encarnarei no Teu Cadáver* (1967). Although Marins's movies are usually considered completely different from *Cinema Novo* films, it should be noted that, behind its metaphorical language, *Ideologia* has a very interesting political potential I intend to explore in this analysis.¹²

⁹In this case, the defeated would be the vanguard left wing organizations that employed armed struggle and their militants. The victors would be the Military Dictatorship and its members.

¹⁰A biopic is a biographical film that is at the border between fiction and non-fiction. It is not a documentary, since it reenacts events through acting, instead of recording interviewees describing events. Biopics are fictional films since screenwriters and directors have freedom to adapt a story to the medium, but such freedom is also limited to a certain extent by the historical aspects of the “story” to be told.

¹¹*Ato Institucional Número Cinco*, it granted the President full power to intervene in the Congress and it suspended a number of civil rights. Effective from 1968 to 1978, AI5 symbolizes the most vicious period of the dictatorship.

¹² I would like to thank CAPES for supporting my research and to Professor Daniel Serravalle de Sá for providing a critical reading of the manuscript.

FILM ANALYSIS

Since it was produced in a post-dictatorship context, *Lamarca* (1994) depicts the police and military members involved in torture and in death squads. For example, in the beginning of the film, there is a sequence of a high command army meeting to discuss the kidnapping of the Swiss ambassador by the organization VPR¹³. The General is worried about the kidnapping of the Swiss ambassador and is outraged by the demand of releasing seventy political prisoners. At the same time, the audience is presented to two important characters in the film: "Major"¹⁴ is positioned at the back and occupies a higher seat; "Police Chief Flores", a possible reference to the dreaded Police Chief Fleury, is positioned closer to the camera and occupies a lower seat. This shot (Picture 1) represents the cooperation between army and police forces in persecuting, torturing and killing political adversaries of the regime.



Picture 1 - "Major" and "Flores" (REZENDE, 1994).



Picture 2 – General on the phone (REZENDE, 1994).

In contrast, instead of more straightforward references to the dictatorship, *Ideologia* (1968) is rich in symbolical language, probably because "allegorical expression is especially prevalent in times of political repression and serves as a means of offering disguised comment on the present" (XAVIER, 1986, 354). In other words, "issues which could not be openly addressed at the time (such as torture and violence) were transported to the fictional

¹³ *Vanguarda Popular Revolucionária*, a revolutionary organization involved in urban and countryside guerrilla.

¹⁴ Probably a reference to Major Nilton Cerqueira, who was responsible for the Operation Pajuçara, which culminated with Lamarca's death, or to Major Carlos Alberto Brilhante Ustra, member of Operação Bandeirantes and commander of Doi-Codi.

dimension of the horror film” (SERRAVALLE DE SÁ, 2010, 15). One example of such allegorical language is the very title, which has a double meaning.

On one hand, "ideology" refers to the science of ideas proposed by Count Destutt de Tracy as a part of zoology. Tracy believed “one could resolve all ideas into the sensations that produced them” (RICHARDS, 1993, 103). On the other, the title is also a reference to the critical perspective regarding ideology as an instrument of social control. Hence, the title functions as an early metaphor to the covert powers that enforce ideologies, as Professor Oaxiac¹⁵ and acolytes do to the skeptic journalist Alfredo and his wife Wilma through torture and murder.

Despite their differences, one similarity between the films is the reference to mass media. In *Lamarca* (1994), the high command meeting is interrupted by a telephone call. The general, then, gives instructions by phone of what is and what is not to be published (Picture 2). Immediately after, there is a close up of a *Jornal do Brasil* issue in which the headline reads “Government vetoes 9 and alters 8 in the kidnap list” (LAMARCA, 1994, *my translation*; Picture 3). The juxtaposition of the telephone call and the newspaper headline establish the dictatorship's control over the media.



Picture 3 – Headline (REZENDE, 1994).



Picture 4 – Taxi (REZENDE, 1994).

¹⁵Oaxiac Odez is an anagram for Zé do Caixão, José Mojica Marins' famous character Coffin Joe. Interestingly, Alfredo comments that Oaxiac resembles someone he cannot quite remember.

In another sequence, Clara¹⁶ is in a taxi reading a newspaper. When she folds it, we can read part of the headline: "terrorists". At the same time, we hear a Globo news bulletin announcing the release of the Ambassador after the plane with the seventy "terrorists" reached Chile. Although initially relieved by the denouement, her expression suddenly changes when she spots an immediate threat. The reverse shot reveals what she sees: army soldiers are searching every vehicle. At the same time, we hear off screen the voice of the taxi driver saying: "the hunt for those bastards is on. They are the ones who do things and we have to pay for them" (LAMARCA, 1994, *my translation*). As we can see, the radio bulletin shapes the taxi driver's understanding of the events around him, establishing a dualism between the forces of good – the State – and the forces of evil – the "terrorists". As Jeffrey Sluka points out,

propagandistic use of the criminalizing label 'terrorism' manipulates public fears for political purposes – it removes the 'political' from political violence, excludes consideration of underlying political causes, and reduces it to mindless or 'evil' violence which cannot be explained, understood or justified (2002, 23).

Ideologia (1968) opens with a sequence of a television debate program. Three journalists are interviewing Professor Oaxiac about his thesis. But instead of the cameras focusing on the television host and his guests, there is an alternation of shots of the studio (Picture 5), shots from the side and from the back, depicting the movement of the camera operators (Picture 6). Even the director's voice is audible as he gives commands to the television crew. Marins organizes the sequence in order to create metalanguage. In other words, Marins is showing how news can be made and how everything is a matter of perspective.

¹⁶Alias for the MR8 militant Iara Iavelberg. Blond, tall and well dressed, she is able to go undetected for some time.



Picture 5 – Studio (MARINS, 1968).



Picture 6 – Cameras (MARINS, 1968).

The debate sequence also gives the impression of an apparent democracy and cordiality, since the journalists are free to agree or disagree with Oaxiac's thesis that humans are driven by desire and repulse of what is around them.¹⁷ Alfredo is the only journalist to vehemently disagree with Oaxiac's ideas, calling them "absurd" and "crazy". After Oaxiac declares the end of the program, he invites Alfredo to visit him at his house so that he can give further "evidence" of his theory. As a result, the television debate sequence also works as an introduction for the terrible tortures the skeptic journalist Alfredo and his wife Wilma will have to endure at Oaxiac's house. In other words, it is the descent from the hypocritical public sphere – where differences are apparently tolerated – to the secret realm of the torture chamber, where dissidents are coerced by brute force to become believers.

Torture is another common feature in both movies. The first to be tortured in *Lamarca* (1994) is Jairo.¹⁸ After being wounded and arrested, he is handcuffed, blindfolded and brought to a torture chamber. Police chief Flores is waiting to torture him. We watch as Jairo is escorted through a narrow hallway that resembles a maze (Picture 7). The image is framed by the door, as if we were gazing at something secret. Jairo's handcuffs and blindfold are removed. Flores orders him to strip and threatens him: “You are now my prisoner, Mr. Jairo. I will listen to you. If you don't speak, you will die here in a stupid way” (LAMARCA, 1994, *my translation*).

¹⁷ Oaxiac's thesis, besides the already mentioned reference to Tracy's ideology, can also be understood as a parody of Psychoanalysis and of Parapsychology.

¹⁸ In the film, a member of the national committee, he knew about the hiding places of Fio, Clara and Lamarca.

Flores's warning corresponds to the method employed by the Inquisition, which is discussed by Scott (1959): first, the threat of torture; then, the torture chamber, instruments and executioner are presented; finally, the torture itself (ps. 66, 67). Jairo is beaten. Then, his arms are suspended by a pulley – which was also commonly employed by the Inquisition – and electrical wires are connected to his genitals (Picture 8). There is an alternation of close ups of Flores shouting questions about Lamarca's whereabouts and close ups of Jairo being electrocuted.

When Jairo is unconscious, a doctor is brought to check if he is still alive. A bucket of water is thrown at him and the torture resumes. In the morning, Jairo is dead. His body is lowered and Flores announces the probable headline: “Jairo, José Cunha Mendes, run over when reacting to his arrest” (LAMARCA, 1994, *my translation*). Once again, similar to the torture conducted by the Inquisition, the outcome is either collaboration or death. In addition, by having Flores announce the probable headline of the news report, the movie reinforces the previously discussed theme of the dictatorship's power over the media and how the facts were narrated.¹⁹



Picture 7 – Maze (REZENDE, 1994).



Picture 8 – Wires and genitals (REZENDE, 1994).

The second to be tortured in the film is Kid.²⁰ Once more, the frame within a frame technique is employed to create the effects of gazing at something secret and of being enclosed (Picture 9). He eventually breaks and reveals information about Fio's hiding place.

¹⁹ This refers to Benjamin's understanding of history as written by the victors.

²⁰ Kid knew the whereabouts of Fio, Clara and Lamarca. In the film, Kid was captured following the lead of an undercover state agent.

Later on, Kid is threatened again. Now, he suffers psychological torture as Major reminds him of all the militants Flores has killed (Picture 10). Then, Flores cocks his weapon and presents his identification to Kid, who is terrified and reveals Lamarca's location. The information obtained by torturing Kid was used by State forces to kill Clara²¹ and Lamarca. The last portion of the film describes in detail the undercover raids of numerous towns in the countryside of Bahia by a task force of soldiers and policemen.

At this point, the film has presented compelling evidence of the contrast between the destruction caused by the guerrillas's actions and by those caused by State forces, which corresponds to Chomsky's (1991, p.13) distinction between retail terror and wholesale terror. In other words, State forces cause large scale violence. In addition, Galeano refers to the torture and executions committed by dictatorships in Latin America as "state terrorism" and "terror industry" (1997). According to him, "[t]he population immediately became the internal enemy. Any sign of life, of protest, or even mere doubt, is a dangerous challenge from the standpoint of military doctrine and national security" (GALEANO, 1997, p.281).



Picture 9 – Kid is tortured (REZENDE, 1994).



Picture 10 – Psychological torture (REZENDE, 1994).

Anyone could be tortured. For any reason. If torture becomes an ordinary tool for interrogation and if anyone can be a victim, even those that are not part of opposition movements, “fear of torture is spread through the whole population, like a paralyzing gas that invades every home and implants itself in every citizen’s soul” (GALEANO, 1997, p.281). The collective anxiety, the fear of being tortured and or incarcerated, was an effective tool of

²¹Although Rezende's film presents the official version regarding Iara Iavelberg's death, a 2013 documentary entitled *Em Busca de Iara* (2013) presented enough evidence to dismiss the alleged suicide.

control, similar in a way to the effect the Inquisition had in Europe. Besides adapting the system once employed by the Inquisition, military dictatorships in Latin America also revived the Roman law regarding treason²² both as legal grounds and political propaganda to justify what could not be humanly justifiable.

In *Ideologia* (1968), the torture begins when Alfredo and Wilma are presented to the torture chamber, the tools and the executioner (Picture 11). Interestingly, there is a movement from more psychological forms of torture, such as being forced to watch gruesome scenes, to more physical ones, when the victims are chained, and deprived of water and food. In terms of torture techniques, Marins was surely more creative and not bound by realistic concerns. The torture sequence involves an orgy, sadism, masochism, murder followed by cannibalism, different forms of violence against a woman and burning her with acid, pouring molten lead down one's throat. And finally, Wilma is so thirsty she is obliged to drink Alfredo's blood (Picture 12).



Picture 11 – The basement (MARINS, 1968).



Picture 12 – Wilma drinks Alfredo's blood (MARINS, 1968).

The gradual reduction of one's will, the breaking of one's resistance, is contrived by Oaxiac as proof of the power of instinct over reason. Like everything else Oaxiac says, one cannot take it literally since his discourse is filled with instances of irony and sarcasm.²³ Rather, in the symbolism of “instinct over reason” and “instinct over love”, one must identify

²²The Roman Law of treason, *lex maiestatis*, allowed torture as means of obtaining information in trials of crimes against the State. During the Middle Age, the Inquisition interpreted such law as treason against God, instead of treason against the State. In Brazil, the dictatorship promoted the infamous slogan "Brazil: love it or leave it".

²³For example, when he announces a “burlesque” presentation, or when he talks about how his treatment allows everyone to be more “authentic”, or when he quotes the Bible to justify killing one man to feed four others, or when he asks his servants to take his “guests” to their “rooms”

the use of torture as means of social control. Oaxiac dehumanizes his victims, just as the torturer reduces an individual to a pile of flesh and blood. In fact, the behavior of the characters in the torture chamber resembles that of animals since most of them crawl and have to be chained or whipped. In addition, Oaxiac is the only one able to speak. Even Wilma and Alfredo eventually become silent. Here, language is once again an instrument of power.

Regarding the setting, the police stations in *Lamarca* (1994) and the basement in *Ideologia* (1968) correspond to the idea of labyrinth not only in the geographical remoteness or the suspension of moral codes, but also in the sense of being lost, or in other words, the hopelessness of the tortured. According to Botting (1996, p.52), “the horror of the labyrinth and its confusion of fears and desires lies in its utter separation from all social rules and complete transgression of all conventional limits”. Likewise, the torture chambers in both films are the modern equivalents of remote locations such as castles, monasteries or convents, which provide the perfect setting for any kind of violence to take place (PUNTER; BYRON, 2004, p. 288).

FINAL REMARKS

Lamarca, as a biopic, historicizes both the life of Carlos Lamarca and the period in which he lived. Besides referring to the role of mass media in supporting the regime, the film also presents a counter statement to the official history since it portrays the “terrorists” as the ones hunted, tortured and killed. The members of the guerrilla are the ones terrified by the state terrorism, that is, by the army's and police's capacity of torturing and murdering. Furthermore, Lamarca is represented in the film as a martyr figure, although I decided not to focus on this aspect for space limitations.

If *Lamarca* (1994) challenges the official historiography by humanizing the guerrilla members and by portraying the disparity between State forces and the guerrillas, *Ideologia*

(1968) portrays a male figure of power, someone who shrouds himself in rhetoric and pseudo science, as the torturer and murderer of a heteronormative couple. Oaxiac is the one in power and, at the same time, the embodiment of all that is conceivably wrong, comparable to the character Antônio das Mortes in Glauber Rocha's film *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964). In that sense, a contextual reading of the film can identify a critique of the dictatorship.

The challenge in any comparative study is to find a balance between having a focus and not ignoring relevant issues in each object of study. Hence, there are some issues in each film I decided not to discuss, although it might be relevant to address them in more in depth enterprises. For instance, it would be interesting to study the representation of Lamarca as a martyr, comparing it to other martyr-like figures, such as Che Guevara. It would also be relevant to analyze the other films produced in the period after the dictatorships regarding the rewriting of history. Yet another possibility is to analyze both *Lamarca* (1994) and *Ideologia* (1968) in terms of gender, discussing the representation of women and the issue of love. Another possibility is to study the references to vampirism and cannibalism at the end of *Ideologia* (1968).

REFERENCES

- BENJAMIN, Walter. **On the concept of History**. Trans. Dennis Redmond. MIA, 2005.
- BOTTING, Fred. Labyrinths of literature and politics. In **Gothic**. London: Routledge, 1996.
- CHOMSKY, Noam. International Terrorism: Image and Reality. In: GEORGE, Alexander. **Western State Terrorism**. Routledge, 1991.
- COMISSÃO Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014.
- DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Directed by Glauber Rocha, performances by Geraldo Del Rey, Yoná Magalhães, Othon Bastos, Copacabana Filmes, 1964.
- EM BUSCA de Iara. Directed by Flavio Federico and written by Mariana Pamplona, Kinoscópio, 2013.
- GALEANO, Eduardo. Trans. Cedric Belfrage. **Open Veins of Latin America**. New York: Monthly Review Press, 1997.

LAMARCA. Directed by Sergio Rezende, performances by Paulo Betti, Carla Camurati, José de Abreu, Morena Films, 1994.

O ESTRANHO Mundo de Zé do Caixão. Directed by José Mojica Marins, performances by Luís Sergio Person, Vany Miller, Mário Lima, Ibéria Filmes, 1968.

PUNTER, David; BYRON, Glennis. History of abuse. In **The Gothic**. Cornwall: Blackwell, 2004.

RICHARDS, Robert J. Ideology and the History of Science. **Biology and Science** v.8, 103-108, 1993..

SCOTT, George Ryley. **The History of Torture Throughout the Ages**. London: Luxor, 1959.

SERRAVALLE DE SÁ, Daniel. State of horror: the films of José Mojica Marins and the Brazilian dictatorship. In: MACDONALD, Eilidh; SIMPSON, Jim. **The Culture Mangle: conflict and violence in language and culture**. Glasgow: University of Glasgow, 2010, p. 137-156.

SLUKA, Jeffrey; CHOMSKY, Noam; PRICE, David. What Anthropologist Should Know About the Concept of Terrorism. **Anthropology Today** v.18, n.2, 22-23, 2003.

TORTURE in 2014: 30 years of Broken Promises. Amnesty International, 2014.

XAVIER, Ismail. Historical allegory. In: MILLER, T. and STAM, R. **A Companion to Film Theory**. Malden: Blackwell Publishers, 1986. 333-362.

Recebido em: 03/09/2017

Aceito em: 06/11/2017

VOCABULÁRIO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM BREVE ESTADO DA ARTE NO BRASIL

Bruno de Azevedo
Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Reschke Pires
Universidade Federal de Santa Catarina

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina
Instituto Federal de Santa Catarina

Celso Henrique Soufen Tumolo
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo busca apresentar um levantamento acerca dos estudos realizados sobre ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês como língua estrangeira, a fim de estabelecer um panorama das pesquisas realizadas no Brasil. Para atingir tal objetivo, pesquisamos em dois portais nacionais as seguintes palavras-chave: *ensino de vocabulário inglês* e *aprendizagem de vocabulário*, com a adoção alguns critérios: 1) os estudos deveriam ter sido realizados no Brasil por pesquisadores brasileiros; 2) os estudos poderiam ser dissertações, teses ou artigos publicados em revistas nacionais; e 3) os estudos deveriam estar publicados entre 2007 e 2017. Os resultados apontaram para 14 estudos, que foram divididos em 5 subáreas: os recursos tecnológicos e as hiper mídias no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; vocabulário e leitura; livros didáticos e o ensino de vocabulário; percepções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário; e por fim, memória de trabalho e aprendizado de vocabulário. Dentre essas subáreas, encontramos um maior número de estudos que investigaram os recursos tecnológicos e as hiper mídias no ensino e aprendizagem de vocabulário. Como conclusão, é possível dizer que estudos têm sido desenvolvidos para compreender o que significa conhecer vocabulário, como também compreender como seu desenvolvimento pode ser assistido, e que o conhecimento de vocabulário de uma língua estrangeira passa a ser gradativamente reconhecido como importante.

PALAVRAS-CHAVE: Estado da arte; Vocabulário; Língua estrangeira; Inglês.

ABSTRACT: This article aims to present studies carried out on teaching and learning vocabulary in English as a foreign language, for an overview of the research carried out in Brazil. In order to achieve our goal, we searched the following keywords in two Brazilian Database Sites (*Periódicos CAPES* and *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*): *English vocabulary teaching* and *vocabulary learning*, with the following criteria: 1) the studies should have been carried out in Brazil by Brazilian researchers; 2) the studies could have been be theses, dissertations or articles published in national journals; and 3) the studies should have been published between 2007 and 2017. The results pointed to 14 studies, which were divided into 5 subareas: technological resources and hypermedia in teaching and learning vocabulary in a foreign language; vocabulary and reading; textbooks and vocabulary teaching; perceptions about teaching and learning vocabulary; and finally, working memory and vocabulary learning. As a conclusion, it is possible to state that studies have been developed to understand what it means to know vocabulary, and also to understand how its development can be assisted. It is also possible to state that vocabulary knowledge of a foreign language is becoming increasingly relevant for research.

KEYWORDS: State-of-the-art; Vocabulary; Foreign language; English.

1. INTRODUÇÃO

Após um período de negligência (TUMOLO, 1999), em que havia interesse particular em sintaxe e fonologia, promovendo a ideia de que era menos importante (CARTER, 2012), vocabulário em língua estrangeira passou a ter a atenção merecida (SCARAMUCCI; GATTOLIN, 2007) e, mais recentemente, conhecimento de vocabulário em língua estrangeira tem sido considerado a base fundamental de uma língua (CHAPELLE; JAMIESON, 2008).

Como uma “reinterpretação e/ou expansão de outros modelos de competência comunicativa previamente propostos” (TUMOLO, 2005, p. 46), em que conhecimento de vocabulário (juntamente com os conhecimentos de regras gramaticais, de pronúncia e de soletração) era parte do componente competência gramatical, o modelo de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996), para habilidade linguística, considera o conhecimento de vocabulário como parte essencial.

Esse modelo inclui dois componentes essenciais: competência linguística, ou como preferem denominar, conhecimento linguístico, e competência estratégica que, para os autores, faz uso do conhecimento linguístico. Assim, para a habilidade linguística, o conhecimento linguístico é essencial. Ele é, por sua vez, composto do que os autores chamaram de conhecimento organizacional e conhecimento pragmático. Conhecimento de vocabulário é, por eles, considerado como parte do conhecimento organizacional, que se refere a “como os enunciados ou sentenças individuais são organizados” (p. 68).

Com esse atual reconhecimento, passa a ser importante, para a área de linguística aplicada, entender como vocabulário tem sido pesquisado. Neste sentido, faz-se relevante ter um mapeamento bibliográfico, uma espécie de estado da arte sobre pesquisas revelando quais

aspectos têm sido focados e como as pesquisas têm sido conduzidas. Assim, o objetivo deste trabalho foi trazer o resultado de uma investigação bibliográfica sobre vocabulário em língua estrangeira, buscando na base de dados do Periódicos CAPES e na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre os anos de 2007 e 2017.

Considerando, então, o objetivo de fazer um levantamento das pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, em especial sobre a língua inglesa, delineamos os objetivos específicos como: 1) identificar e compreender os objetivos das pesquisas; 2) identificar os métodos de coleta e de análise de dados utilizados nessas pesquisas; 3) identificar e compreender os resultados e as implicações das pesquisas para o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; e 4) buscar características comuns às pesquisas. Levando em consideração os objetivos mencionados, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) o que buscam investigar as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira realizadas no Brasil?; 2) quais são os métodos de coleta e de análise de dados dessas pesquisas?; 3) quais são os resultados apresentados e quais implicações têm para a área?; e finalmente 4) quais características em comuns podem ter?

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica sobre vocabulário em língua estrangeira, na próxima seção, discorreremos, brevemente, o significado de conhecer vocabulário, como também concepções sobre seu desenvolvimento ao longo das últimas décadas.

1.1 Vocabulário em língua estrangeira: O que é e como é desenvolvido

Essencialmente, vocabulário refere-se a "uma lista ou conjunto de palavras de uma determinada língua, ou uma lista ou conjunto de palavras que falantes individuais de uma língua podem usar" (HATCH; BROWN, 1995, p. 1).

Um nativo falante de inglês conhece cerca de 20 mil palavras, até por volta de seus 20 anos de idade (YUDINTSEVA, 2015). É possível afirmar que dessas palavras, a maioria se refere a palavras de alta frequência, isto é, as palavras chamadas de conteúdo e as palavras chamadas de função (NATION, 2001), sendo que as primeiras se referem a palavras que contêm significado (em geral substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e as últimas a palavras que relacionam às informações apresentadas pelas palavras de conteúdo ao mesmo tempo em que acrescentam pouco significado.

Conhecimento de vocabulário não significa um ‘tudo ou nada’, mas se refere a um continuum, que vai de “nunca ter visto a palavra, ter visto, mas não lembrar o significado, reconhecer a palavra em relação a seu contexto, entender a palavra dentro de seu contexto, até conhecer muitos de seus significados de acordo com os vários contextos” (TUMOLO, 1999, p. 11). Em geral, é possível dizer que conhecer uma palavra significa conhecer sua forma – oral e escrita, sua estrutura – morfema com derivações e inflexões, seu padrão sintático na frase e sentença, seu significado referencial, afetivo e pragmático, suas relações com outras palavras, como sinônimos, antônimos e hipônimos, e suas colocações mais comuns (LAUFER, 1997).

Em relação ao nível de conhecimento de uma palavra, há vários aspectos a serem levados em conta e vários níveis desse conhecimento (NATION, 2001). Para ser mais preciso, conhecer vocabulário engloba vários aspectos, dentre eles reconhecimento da forma escrita e falada, e das unidades mínimas de significado (morfemas); associação da forma com o significado das palavras em variados contextos, além do conhecimento dos diversos significados que uma palavra pode produzir; habilidade de substituir uma palavra por outra sem alteração de sentido; domínio de regência verbal e nominal e por último, a frequência que esse item lexical pode ocorrer na língua (NATION, 2001).

De acordo com Vahdat e Behabani (2013), vocabulário é o elemento fundamental da aprendizagem de línguas onde as palavras se organizam, porém, é quando os aprendizes de língua estrangeira experimentam sua maior inadequação – pois lhe faltam as palavras apropriadas quando a necessidade de usá-las aparece. Para que isto seja evitado, Yudintseva (2015) reuniu, em sua pesquisa sobre o assunto, algumas estratégias de aprendizagem de vocabulário utilizadas por aprendizes: 1) determinação: usado com a ajuda de dicionários, listas de palavras e exercícios de vocabulário; 2) social: participantes que buscaram mais interação apresentaram melhor desempenho; 3) memória: as possibilidades de associação facilitaram a aquisição do vocabulário; 4) cognitivo: repetições verbais e escritas em facilitaram o aprendizado do vocabulário; 5) metacognitivo: interatividade de mídia e multimodalidade aumentam oportunidades de aprendizagem.

É importante considerar também, ao longo dos anos, o conhecimento de vocabulário foi desenvolvido de acordo com os métodos de ensino prevalentes à época. No método Gramática e Tradução, palavras eram introduzidas fora de contexto, em listas, com as respectivas traduções, frequentemente com o uso de *drills*; no método Direto, vocabulário era desenvolvido por meio de uso de uso de imagens e ações, para palavras concretas, e para palavras abstratas; e no método Audiolingual, atividades eram usadas para reforçar hábitos, com uso de repetições para formação de hábitos (TUMOLO, 1999).

Sob a orientação da abordagem natural e a introdução da Abordagem Comunicativa para ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a comunicação é vista como prioridade, e a instrução de vocabulário teve um papel pouco significativo (SCHMITT, 2000), sendo que seu desenvolvimento seria o resultado da comunicação. Mais recentemente, esse conhecimento passa a ser um importante para aprendizagem de língua estrangeira (SCHMITT, 2000; NATION, 2001;

VAHDAT; BEHBAHANI, 2013), por vezes chamado de 'componente fundamental' que permite a construção de mensagens em eventos comunicativos.

Como essa variação de perspectiva em relação ao conhecimento de vocabulário está ancorada em pesquisas, e seus resultados, feitas ao longo dos anos, buscamos compreender como ele tem sido pesquisado no Brasil, olhando essencialmente para objetivos da pesquisa, método usado, resultados e conclusões. Assim, procedemos a um estudo que objetivou criar um estado da arte, de pesquisas feitas no Brasil entre 2007 e 2017. A seguir, explicamos os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento da pesquisa que originou o presente artigo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve como base a ideia de fazer uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de criar um panorama geral em relação a pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira no Brasil. Este tipo de pesquisa, denominada estado da arte, busca fazer um levantamento e avaliação do conhecimento sobre um tema, isto é, busca "responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários" (FERREIRA, 2002, P. 258) e, em última análise, permite inferências sobre o que ainda não foi feito.

Estudos como estes têm sido muito comuns. Especificamente na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, podem ser citados, dentre outros, os seguintes: a) As fases de pesquisas sobre *Computer Assisted Language Learning* (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte, por Susana Cristina dos Reis, da Universidade Federal de Santa Maria, publicado na revista *Horizontes de Linguística Aplicada*, em 2012; b) O que há em um nome? O estado-da-

arte da autonomia na aprendizagem de línguas, por Augusto César Luitgards Moura Filho, da Universidade de Brasília, publicado na revista *Linguagem & Ensino*, em 2009; e c) contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil, por Alan Ricardo Costa - UCPel, Vanessa Ribas Fialho - UFSM/UCPel, André Firpo Beviláqua - UCPel, e Vilson José Leffa - UCPel, publicado na revista *As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas*, em 2016.

Assim, considerando a importância que este tipo de pesquisa pode ter, apresentaremos nesta seção os aspectos metodológicos que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, delineamos os objetivos, os quais foram: 1) fazer um levantamento das pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, em especial sobre a língua inglesa; 2) identificar e compreender os objetivos das pesquisas; 3) identificar os métodos de coleta e de análise de dados utilizados nessas pesquisas; 4) determinar e compreender os resultados e as implicações das pesquisas para o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; e 5) buscar características comuns às pesquisas. Levando em consideração os objetivos mencionados, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) o que buscam investigar as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira realizadas no Brasil?; 2) quais são os métodos de coleta e de análise de dados dessas pesquisas?; 3) quais são os resultados apresentados e quais implicações têm para a área?; e finalmente 4) quais características em comuns podem ter?

Tendo definido nossos objetivos e perguntas de pesquisa, iniciamos a busca por estudos na área de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Para isso, utilizamos o portal de periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na busca avançada do portal da CAPES, as seguintes palavras-chave foram inseridas: *ensino de vocabulário inglês e aprendizagem de vocabulário*. Para a busca na Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações, as mesmas palavras-chaves foram utilizadas, porém em duas procuras separadas. Para refinar os resultados, adotamos os seguintes critérios: 1) os estudos devem ter sido realizados no Brasil por pesquisadores brasileiros; 2) os estudos podem ser dissertações, teses ou artigos publicados em revistas nacionais; 3) os estudos devem ter sido publicados entre os anos de 2007 e 2017. Priorizamos estudos que focaram no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Todavia, incluímos também aqueles que trataram sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira de forma geral. Estudos focando no ensino e aprendizagem de outras línguas foram descartados, como espanhol e alemão como língua estrangeira.

Após o refinamento dos resultados obtidos com a busca por palavras-chave, chegamos a um total de 14 estudos, sendo 3 teses de doutorado, 6 dissertações de mestrado e 5 artigos científicos relacionados ao tema desta revisão, os quais foram lidos, buscando responder às perguntas de pesquisa desta pesquisa. Após a leitura, sintetizamos os estudos, priorizando a descrição dos contextos de investigação, dos métodos para coleta e análise de dados e dos resultados e sugestões para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. Finalmente, agrupamos os artigos em subáreas de acordo com seus contextos de investigação, sendo elas: 1) os recursos tecnológicos e as hipermídias no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; 2) vocabulário e leitura em língua estrangeira; 3) livros didáticos e o ensino de vocabulário em língua estrangeira; 4) percepções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; e 5) memória de trabalho e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.

3. RESULTADOS

Apresentamos, ao decorrer desta seção, os resultados desta pesquisa, que consistem nas sínteses dos estudos que encontramos usando os critérios de busca mencionados no método. Agrupamos os resultados em 5 subáreas, de acordo com seus contextos de investigação: 1) os recursos tecnológicos e as hipermídias no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; 2) vocabulário e leitura em língua estrangeira; 3) livros didáticos e o ensino de vocabulário em língua estrangeira; 4) percepções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira; e 5) memória de trabalho e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.

3.1 Os recursos tecnológicos e as hipermídias no ensino-aprendizagem de vocabulário

Dos 14 estudos, 5 investigaram os recursos tecnológicos e as hipermídias no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. A seguir, apresentamos uma revisão destes estudos.

No artigo de Souza (2007), intitulado "O Uso da Hipermídia na Aprendizagem Implícita de Vocabulário", o foco da investigação foi o papel da hipermídia no aprendizado implícito de vocabulário em língua estrangeira. O trabalho apresentou uma reflexão teórica que contextualiza o debate sobre as abordagens implícitas de ensino do vocabulário. Em uma ampla discussão teórica, foi revista a literatura que refletia sobre as vantagens dos recursos hipermídia para a educação, e também a seleção de material hipermídia para o ensino implícito de vocabulário. Considerando que a hipermídia pode ser uma ferramenta valiosa para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o trabalho investigou na percepção de um grupo de alunos de inglês, o papel do ambiente hipermídia no aprendizado implícito de vocabulário, no contexto de ensino da leitura em LE.

A pesquisa contou com a participação de 75 alunos, sendo 71 de graduação e 4 de pós-graduação de uma Instituição Paulista de Ensino Superior. Os alunos estavam regularmente matriculados nas disciplinas de Língua Inglesa V (21 alunos), Inglês Instrumental I (30 alunos) e Inglês Instrumental II (24 alunos). Na coleta de dados, participaram apenas alunos inscritos em uma disciplina de nível V. A seleção de alunos de diferentes níveis, a princípio, deveu-se à dificuldade em conseguir alunos para participar da pesquisa, relatou a autora. Para traçar o perfil do grupo de alunos investigados, foi utilizado um questionário de identificação. Para a coleta de dados foram elaborados dois questionários: a) o questionário I objetivou traçar o perfil do grupo de alunos investigados; e b) o questionário de avaliação objetivou avaliar, na perspectiva do aluno, a relevância do ambiente hipermídia para o aprendizado implícito de vocabulário, ambos descritos a seguir.

Os resultados obtidos através dos dados de avaliação do material pelos participantes, de maneira geral, ofereceram evidências de que o ambiente hipermídia proposto (que constava de vídeo e transcrição escrita) pode contribuir significativamente tanto para a inferência quanto para a retenção de vocabulário a curto prazo. De acordo com a autora, tal relevância pode ser explicada pelo fato de que o material hipermídia, ao favorecer a criação de contextos variados, ricos em informação, promoveu um maior envolvimento do aluno no processamento da informação e, portanto, maior retenção de conhecimento lexical.

No caso investigado, a autora inferiu que esse envolvimento foi propiciado, tanto para inferência quanto para a retenção de significados, principalmente pela repetição da informação fornecida pelo uso das mídias digitais: som + imagem (vídeo) + texto escrito (transcrição do vídeo). Essas tendências apontadas nas respostas fornecidas pelos aprendizes sugerem caminhos alternativos para o ensino e a aprendizagem de vocabulário implícitos no contexto da leitura em LE, até então, fundamentalmente voltado para o uso da linguagem verbal. Em conclusão, a autora

indica que o uso da hipermídia, e, conseqüentemente, da tecnologia digital, pode contribuir positivamente para o aprendizado implícito de vocabulário.

Em outro estudo muito similar ao anterior, intitulado “Aprendizagem de Vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira em Ambiente Hipermídia: Efeitos da Retenção Lexical a Curto e Longo Prazo em uma Abordagem de Ensino e Aprendizagem Lexical Implícita”, Saito (2015) investigou as contribuições de um ambiente digital de leitura para aprendizagem lexical e para retenção dos itens lexicais na memória, a curto e a longo prazo, sob uma perspectiva de ensino lexical implícito. Foram preparados dois ambientes de leitura: um com recursos hipermídia e outro sem tais recursos. Este estudo experimental foi realizado para testar os ambientes de leitura enquanto objetos de ensino e aprendizagem de vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (LE). No plano teórico, este trabalho resgatou a importância dos estudos sobre ensino e aprendizagem de léxico em LE, e em especial, o papel que a hipermídia pode desempenhar na aprendizagem de léxico através da leitura.

Inicialmente, esse estudo se inseriu em um paradigma quantitativo-qualitativo de pesquisa, considerando-se que as características do problema a ser investigado e as questões de pesquisa apontam para a realização de experimentos sobre a aprendizagem lexical em inglês como língua estrangeira. Mais especificamente, após o estudo tomar corpo, percebeu-se ser um estudo quasi-experimental, uma vez que o pesquisador tem certo controle sobre as variáveis a serem observadas. O experimento teve como objetivo expor os participantes da pesquisa a textos previamente elaborados com itens lexicais anotados, tanto no ambiente hipermídia de leitura quanto no ambiente sem hipermídia. A aprendizagem dos itens lexicais ocorreu de maneira indireta ou implícita, ou seja, não se tratou de uma atividade voltada especificamente para ensino de léxico.

Como metodologia, a pesquisa envolveu um grupo experimental e um grupo controle, para efeitos de comparação e verificação dos dados e das hipóteses iniciais. O grupo experimental foi testado com o ambiente hipermídia de leitura, ao passo que o grupo controle foi exposto a um ambiente de leitura sem hipermídia. Este estudo quasi-experimental foi estruturado em três momentos de testagem: pré-testagem, testagem e pós-testagem.

O contexto de pesquisa investigado foi uma universidade pública federal localizada na cidade de Juiz de Fora-MG. Os experimentos foram realizados com estudantes de Inglês como Língua Estrangeira, do nível intermediário, matriculados nas disciplinas de Inglês curricular e de Inglês instrumental. Os experimentos foram realizados com um número de 30 participantes em cada grupo testado, totalizando 60 participantes. Os dados da pesquisa foram gerados essencialmente por meio da aplicação do experimento, utilizando-se os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, ambientes de leitura e aprendizagem lexical com e sem hipermídia, testes de vocabulário, e atividades de compreensão em leitura.

Os dados provenientes de todas as fases do experimento foram submetidos a métodos quantitativos e analisados, paralelamente, de forma qualitativa, que incluía atividades de compreensão textual. A análise de dados indica que, a curto prazo, tanto o ambiente de leitura com hipermídia quanto o ambiente sem hipermídia promoveram a aprendizagem lexical dos itens lexicais testados. No entanto, os resultados a longo prazo indicaram que, no grupo experimental, a retenção lexical foi qualitativamente melhor. As conclusões apresentadas indicam, portanto, que a hipermídia pode ter atuado como fator positivo para aprendizagem lexical e retenção desse léxico na memória. Em termos práticos, os resultados obtidos na pesquisa indicam que a hipermídia é um caminho promissor para o ensino e aprendizagem de vocabulário, pois, ao favorecer a retenção na memória do vocabulário aprendido, contribui significativamente para a construção no aluno de uma base lexical, base esta necessária para a leitura. Além disso, a

pesquisa fornece subsídios teóricos e práticos para professores de línguas para a elaboração de ambientes digitais para ensino e aprendizagem de léxico através da leitura.

Em sua tese de doutorado, intitulada “*The effects of call on L2 vocabulary acquisition: an exploratory study*”, Cardoso (2012) investigou os efeitos de CALL (do inglês: *Computer Assisted Language Learning*) na aquisição de vocabulário por adultos em um curso de inglês para fins específicos (ESP). Participaram do estudo 24 alunos adultos matriculados em um curso técnico de informática. Para o estudo, os alunos frequentaram as aulas de inglês do curso técnico em dois ambientes diferentes, sendo eles uma sala de aula tradicional e um laboratório de informática com computadores com acesso à internet para todos os alunos. O estudo fez uso de um design misto que, de acordo com Dörnyei (2007), emprega tanto procedimentos analíticos estatísticos quanto qualitativos para interpretar os dados. Para a análise quantitativa, foram analisados estatisticamente uma série de pré-testes e pós-testes. Para a análise qualitativa, foram usados questionários online, uma entrevista semiestruturada e auto avaliações por parte dos estudantes.

As análises resultaram em cinco resultados principais: 1) o desempenho nos pós-testes foi significativamente superior aos dos pré-testes, mostrando que ocorreu uma significativa aquisição de vocabulário em inglês, porém sem diferenças significantes entre os pós-testes impressos e os online; 2) os participantes relataram ter apreciado a realização de atividades online, o uso dicionários *online* e *sites* de busca ao mesmo tempo em que tinham ciência de que atividades impressas tradicionais também auxiliaram o processo de aprendizado, o que significa que os efeitos de CALL foram positivos e que o ambiente híbrido de aprendizagem favoreceu a aprendizagem de vocabulário em L2; 3) houve um aumento da competência digital (CD) dos participantes; 4) não foi encontrada uma correlação entre o nível de CD dos participantes e os pós-testes online e 5) a combinação entre CALL e interação face-a-face (aprendizagem híbrida) foi bem aceita pelos estudantes e ajudou na aquisição de vocabulário (CARDOSO, 2012).

Considerando estes resultados, a autora entende que se faz necessária uma expansão do conceito de tecnologia em ambientes híbridos, de maneira que se foque não apenas na integração de ferramentas tecnológicas, mas também na integração de dois ambientes, especificamente ambiente *online* e o face-a-face. Além disso, a autora ressalta que para que o aprendizado de vocabulário em L2 seja beneficiado pelo uso de CALL, é essencial que professores de língua ajudem seus alunos a se familiarizarem com atividades de CALL e deem oportunidades para que haja interação em ambiente híbrido.

Outro estudo que buscou investigar o papel de dispositivos tecnológicos no processo de aprendizagem de língua inglesa foi conduzido por Teles (2013), intitulado “A análise de um objeto de aprendizagem em dispositivo móvel: vocabulário em Língua Inglesa”. Mais especificamente, a pesquisa analisou como um software em dispositivo móvel pode auxiliar o aprendizado de vocabulário em língua inglesa. Nesse contexto, foi desenvolvido um objeto de aprendizagem. A autora traz a definição de Tarouco (2003), que afirma que um objeto de aprendizagem é qualquer recurso que suplementa o processo de aprendizagem, citando como exemplos ambientes de aprendizagem interativos e sistemas de ensino inteligentes auxiliados por computador. O objeto de aprendizagem desenvolvido por Teles é intitulado “Here I GO, New York”, o qual simula uma viagem à Nova Iorque por meio de um guia turístico. Oito estudantes de língua inglesa em nível intermediário utilizaram o objeto de aprendizagem em aparelhos celulares e responderam a questionários cujas respostas foram analisadas pela pesquisadora.

A análise dos questionários revelou que os participantes não encontraram grandes problemas ao lidar com o objeto de aprendizagem. Todavia, alguns participantes relataram que partes do software eram mais difíceis e divergiam das suas expectativas. Por exemplo, a primeira parte do software consistia em uma simulação de uma sala de imigração, enquanto os participantes esperavam uma situação de compra em lojas de aeroporto. No que diz respeito à

aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, muitos participantes relataram que, por possuírem conhecimento prévio sobre o contexto proposto, o objeto de aprendizagem obteve mais êxito como uma ferramenta para a revisão e consolidação de vocabulário do que como uma fonte de novas palavras. Em conclusão, Teles (2013) entende que o aprendizado de inglês com o auxílio de objetos de aprendizagem em dispositivos móveis é uma possibilidade real e que pode ter resultados positivos, especialmente considerando que os participantes da pesquisa que a autora conduziu relataram ter aprendido novas palavras e exercitado conhecimentos prévios.

Com o objetivo de investigar o uso de recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, Procópio e Souza (2009) analisaram exercícios de vocabulário de 5 livros didáticos de inglês como língua estrangeira. Para compreender como os recursos visuais são utilizados para o ensino de vocabulário nestes materiais, as autoras desenvolveram as seguintes perguntas de pesquisa: 1) quais recursos visuais são utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino e aprendizagem de vocabulário? Qual o papel de tais recursos? e 2) há uma preocupação em desenvolver, no aluno, um letramento visual para o ensino-aprendizagem de vocabulário nos livros didáticos? (PROCÓPIO; SOUZA, 2009).

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, a análise revelou que os recursos visuais são amplamente utilizados para o ensino-aprendizagem de vocabulário, contando com recursos como imagens, figuras e fotos para auxiliar na compreensão das palavras alvo e aspectos gráficos como o sublinhado e o negrito para o ensino da pronúncia. Todavia, as autoras entendem que a maioria dos livros didáticos analisados utiliza tais recursos visuais como “mera ilustração do verbal” (p. 142). Isso significa que esses recursos tem a função de reforçar os significados já apresentados verbalmente, sendo muitas vezes entendidos como “mera ilustração” (p. 145). A análise também revelou que, na maioria dos materiais, apenas um dos possíveis significados das palavras é

explorado por meio de figuras. Nesse contexto, outros níveis de conhecimento lexical tais como o ortográfico, morfológico, fonético e polissêmico são raramente levados em conta.

No que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa, as autoras observaram que, apesar da variedade de recursos visuais existentes nos materiais didáticos, parece não haver uma ‘preocupação em desenvolver no aluno um letramento visual que o capacite a usar os recursos visuais para uma melhor compreensão dos significados e usos do vocabulário alvo’ (p.145). Por isso, as autoras concluem que cabe aos alunos o trabalho de percepção dos possíveis sentidos a serem construídos por meio da integração das informações verbais e visuais. Considerando a importância dos aspectos visuais na atualidade, Procópio e Souza ressaltam a necessidade de ensinar os alunos a explorar tais aspectos de forma que possam construir uma leitura mais significativa e eficiente dos recursos visuais.

Também inserido no contexto do uso de recursos visuais para o aprendizado de vocabulário, Ramalho (2011) investigou, a partir do seriado de televisão *Gilmore Girls*, os *chunks* da língua inglesa presentes no episódio piloto da série, como recurso para ensino/aprendizagem de *collocations*, *phrasal verbs*, e *idioms*, bem como a cultura norte-americana (RAMALHO, 2011). Conforme o objetivo deste trabalho, somente o levantamento com *chunks of language* será mencionado, excluindo, desta forma, o levantamento sobre as referências culturais da série. Ao realizar o levantamento dos *chunks* da língua inglesa, foram encontrados 139 *chunks* no episódio supracitado. A pesquisadora utilizou o programa de computador chamado Unitex para tal busca. Segundo a autora, “o uso dessas combinações é algo recorrente na língua inglesa” (RAMALHO, 2011, p.137), portanto, podemos concluir que é um recurso a ser utilizado em sala de aula.

Em suma, é possível concluir que as pesquisas apresentadas nesta seção mostram que tanto computadores quanto dispositivos móveis, ou seja, recursos tecnológicos, podem auxiliar

no processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. Porém, faz-se necessário que tanto professores quanto alunos de língua estrangeira reflitam sobre o uso dessas ferramentas, procurando, assim, formas mais efetivas de utilizá-las - o que muitas vezes significa aliar essas ferramentas à outras práticas de ensino.

3.2 Vocabulário e Leitura

Esta seção é dedicada aos estudos de vocabulário e leitura, uma vez que o conhecimento lexical auxilia na compreensão leitora, bem como a leitura em si tem grande potencial de ampliação vocabular (LAUFER, 2017a; LAUFER; ROZOVSKI-ROITBLAT, 2015; KRATOCHVIL; CARVALHO, 2016; NATION, 2001; RASSAEI, 2016, entre outros).

Na verdade, o primeiro estudo revisado apresenta uma discussão sobre a relação supracitada, na qual Tumolo (2007) chama de causa recíproca, ou seja, a relação de reciprocidade entre vocabulário e leitura. Além disso, Tumolo (2007) apresenta os resultados de sua pesquisa sobre procedimentos para ensino de vocabulário em aulas de leitura. De acordo com o autor, a seleção de textos, os procedimentos para apresentação e retenção de vocabulário são essenciais para aquisição lexical (TUMOLO, 2007), pressupostos que foram considerados em sua análise de dados.

Para atingir seu objetivo, algumas perguntas de pesquisa nortearam seu trabalho, relativas aos critérios usados por professores de cursos de inglês instrumental para seleção de textos para suas aulas, aos procedimentos usados por professores para apresentar o significado de palavras novas, e, por fim, aos procedimentos usados por professores para auxiliar na memorização dessas palavras (TUMOLO, 2007). Os participantes do estudo foram três professores de cursos de inglês instrumental, que tiveram suas aulas observadas (e gravadas, exceto a aula de um professor, que

neste caso, levou o pesquisador a fazer anotações detalhadas). Após o término da observação das aulas, o pesquisador entrevistou os professores observados.

Em linhas gerais, em relação à primeira pergunta de pesquisa, os três professores participantes afirmaram a importância da familiaridade com o tópico e autenticidade na escolha de textos. No caso de familiaridade com o tópico, o autor explica que ela facilita a compreensão de textos e, por conseguinte, auxilia na aquisição lexical. No caso de autenticidade, ela pode ser um problema, haja vista a alta densidade de palavras novas em relação ao nível de proficiência de alunos em cursos instrumentais.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, no que se referem às dúvidas de vocabulário que podem surgir ao longo da leitura (*unplanned vocabulary*), os dados indicaram o uso de ativação de conhecimento prévio, dedução de significado das palavras pelo contexto, tradução, explicação, uso de afixos e dicionário (TUMOLO, 2007). No entanto, ao trabalhar com vocabulário previsto (*planned vocabulary*), os dados indicaram o uso de atividades de dedução do significado de palavras pelo contexto, palavras embaralhadas, antônimos, preenchimento de lacunas, uso de glossários e definições, entre outros.

Por último, em relação à memorização de palavras novas (terceira pergunta de pesquisa), Tumolo (2007, p.495) conclui “que os professores focavam muito pouco nos princípios de memorização” presentes na literatura de aquisição lexical, considerado, por ele, um procedimento essencial para o desenvolvimento de vocabulário em língua estrangeira.

Em relação à aquisição incidental de vocabulário, entendemos que a mesma se dá sem a intenção de aprender, por meio da realização de uma tarefa primária (LAUFER; HULSTIJN, 2001). Em outras palavras, ao realizar a tarefa primária, como por exemplo, ler um texto em inglês, o aprendiz pode aprender palavras novas, mesmo que seu objetivo primário tenha sido ler o texto, seja por hobby, teste, tarefa escolar, entre outros. Em relação à aquisição lexical,

acreditamos que aquisição incidental ocorre através da exposição ao insumo compreensivo, unido à prática explícita dos itens lexicais, ou seja, instrução. De fato, Laufer (2017a) traz um resumo sobre o debate que tem se estendido pela última década em torno dos que defendem a ideia que aquisição lexical se dá por meio de exposição massiva à textos, em contraste com os que defendem uma instrução voltada a ensinar vocabulário. Além da autora supracitada, demais pesquisadores tendem a ficar no meio do debate, ou seja, acreditam que a instrução seja válida, mas não dispensam o papel da leitura como meio de ampliação lexical (LAUFER, 2017a; 2017b; LAUFER; ROZOVSKI-ROITBLAT, 2015; NATION, 2001).

Nessa perspectiva, os estudos a seguir procuraram investigar aquisição incidental de vocabulário. O primeiro deles, feito por Silva e Oliveira (2016), tinha como objetivo investigar a aquisição de vocabulário por meio de exposição a textos, adaptados, com as palavras mais frequentes do inglês. A pesquisa envolveu 46 participantes, dentre professores e alunos da Universidade Estadual de Goiás. A primeira etapa do estudo foi a aplicação do *Vocabulary Levels Test - VLT* (NATION, 1993) para averiguar conhecimento inicial dos participantes, a fim de selecionar participantes para o estudo. A segunda etapa consistiu na escolha de textos para o estudo. Os pesquisadores afirmam que “frente às características da pesquisa, os textos que atendiam aos requisitos iniciais encontravam-se no curso *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners*, idealizado por Quinn, Nation e Millet (2007)” (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 387). A terceira etapa consistiu na aplicação do *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*, a fim de aferir conhecimento prévio dos participantes selecionados a partir do VLT.

Os participantes recebiam três textos uma vez por semana, durante 7 semanas. Após isso, VKS também foi utilizado como pós-teste. Os resultados apontaram aquisição de vocabulário de forma incidental através da leitura dos textos propostos (OLIVEIRA; SILVA, 2016). Os autores chegaram a essa conclusão a partir dos resultados do pré-teste e pós-teste, ou seja, os

participantes conheciam 14,3 % das palavras-alvo antes da leitura dos textos. Após a leitura dos mesmos, os participantes demonstraram aquisição de 66,7% dos mesmos itens lexicais. O estudo também objetivou verificar quantos encontros são necessários para aquisição lexical, concluindo, no entanto, que “a exposição múltipla ao léxico não foi um fator determinante na aquisição de vocabulário” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 399).

O segundo estudo, feito por Procópio e Ribeiro (2016), investigou os efeitos do glossário hipermídia na aquisição incidental de vocabulário em LE. Os autores apontam os benefícios do uso de glossário hipermídia na aquisição incidental de vocabulário em LE em pesquisas anteriores (SOUZA, 2016; SAKAR; ERÇETIN, 2005 apud PROCÓPIO; RIBEIRO, 2016). Sob a justificativa que as pesquisas anteriores não têm considerado o nível de proficiência dos participantes, o estudo de investigou a relevância do glossário hipermídia na aprendizagem de vocabulário de alunos de nível elementar de inglês como LE. Para tal, participaram do estudo 39 alunos de inglês do Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, todos do nível elementar, esse, aferido através de um teste de nivelamento. Os autores relatam a utilização de vários instrumentos para atingir o objetivo do estudo. Dentre eles, pode-se mencionar um pré-teste de vocabulário para obter uma estimativa do conhecimento prévio dos participantes em relação às palavras do estudo, e um pós-teste para “avaliar o conhecimento adquirido imediatamente após a realização das atividades propostas” (PROCÓPIO; RIBEIRO, 2016, p. 111).

O texto da tarefa foi escolhido baseado em sua autenticidade, informatividade, tamanho e idioma (inglês). As palavras-alvo do estudo foram apresentadas como links aos participantes, que poderiam consultá-las a qualquer momento. A compreensão textual foi aferida através de questões de múltipla escolha, a despeito do fato que o objetivo da leitura era a retenção de vocabulário. Entretanto, para responder às perguntas de compreensão, os participantes tinha que

consultar o glossário hipermídia. Em suma, os resultados evidenciam aquisição incidental via glossário hipermídia (PROCÓPIO; RIBEIRO, 2016), nos levando a inferir que a utilização de tal ferramenta pode ser de grande valia nas aulas de LE.

Em suma, pode-se afirmar que alguns estudos, como de Tumolo (2007) e de Carvalho (2008) partem a relação recíproca léxico-leitura. Em outras palavras, Tumolo (2007) objetivou angariar informações sobre como vocabulário estava sendo ensinado em cursos instrumentais de inglês, focalizando apenas na prática docente, diferente de Carvalho (2008), que procurou investigar as concepções de professores e alunos de cursos de inglês geral e instrumental sobre a relação entre a leitura e léxico. Por outro lado, Procópio e Ribeiro (2016) e Oliveira e Silva (2016) parecem ter comum o interesse pela investigação da aquisição incidental de vocabulário, mesmo que tenham utilizado instrumentos e procedimentos de coleta de dados diferentes. A próxima seção aponta a revisão de estudos sobre livros didáticos e ensino de vocabulário.

3.3 Livros didáticos e o ensino de vocabulário

O tema relacionado a livros didáticos e o ensino de vocabulário em língua estrangeira apareceu em alguns dos estudos, especificamente em 02 estudos.

Giesta (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada “Livro Didático Dedicado ao Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil: Noções de Ensino e Aquisição de Vocabulário”, pesquisou sobre livros didáticos utilizados na educação infantil. A pesquisa teve por objetivo evidenciar de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário nos livros didáticos dirigidos ao ensino de inglês para crianças. Assim, foi realizada uma análise documental dos livros didáticos, precedida de uma pesquisa de cunho exploratório que consistiu na aplicação de um questionário que buscava analisar cinco livros

didáticos que tinham o mesmo perfil do objeto deste estudo. No tratamento dos dados, foi realizada a análise de conteúdo de um livro didático, bem como de seu manual, etapa pertencente à fase exploratória. Os livros analisados, destinados a estudantes de Língua Inglesa, permitiram observação, reconhecimento e reflexão acerca de itens lexicais e do contexto em que são apresentados.

A metodologia do estudo tem enfoque descritivo de cunho qualitativo, pois descreve fatos e fenômenos de determinada realidade. Além disso, a ênfase qualitativa no estudo também se justifica pelo fato de que não houve a intenção de quantificar qualquer ocorrência evidenciada no material analisado. O enfoque foi dado à descrição do que ali era apresentado e à identificação da concepção teórica implícita no recurso didático examinado, correspondendo, portanto, à especificidade da pesquisa qualitativa. A metodologia adotada a seguir foi a análise de documentos constituída pelos livros didáticos escolhidos. Desta maneira, o primeiro passo nesta investigação foi coletar os livros, e, em seguida, foi elaborado um questionário para nortear a coleta de informações na análise de cada livro, servindo apenas de referencial. A partir disso, foram fixadas as modalidades de recorte e determinadas as categorias para então, coletar os dados da fase exploratória da pesquisa. Embora a fase exploratória desta pesquisa tenha encontrado um total de 05 livros didáticos, a autora selecionou o *Balloons* para ser analisado individualmente, pois reconhece sua importância na inserção profissional e sua utilização e representatividade nas escolas da cidade onde a pesquisa foi realizada.

O questionário aplicado tinha a finalidade de traçar um perfil resumido das visões de vocabulário e atribuição de significados dos livros estudados, assim como das atividades propostas nos mesmos. As perguntas foram formuladas de forma que dessem condições de conhecer fragmentos de propostas dos livros didáticos com relação à escolha teórico-metodológica do (s) autor (es) dos materiais analisados.

Resultados da pesquisa mostram que, a partir da identificação do método de ensino audiolingual no livro *Balloons*, em específico, pode ser evidenciado que o tratamento dado ao vocabulário não é o de palavras soltas ou em listas, mas inseridas em estruturas frasais e temas, conforme comprovado na análise dessa pesquisa. Em tal método, a língua é percebida como uma série de hábitos condicionados adquiridos num processo mecânico de estímulo e resposta, o que é ligado às ideias behavioristas. Entretanto, no livro analisado, a aquisição de vocabulário é estimulada através de procedimentos de repetição, sem qualquer construção de significado, estando, assim, desvinculada das noções defendidas neste estudo. Conclusões deste estudo afirmam que o livro didático como recurso de ensino, portanto, pode ser um desencadeador de ações e um instrumento de autoformação do professor que se dispuser a questionar seus pressupostos teóricos, suas propostas didáticas e as formas que poderá recorrer para torná-lo parceiro no diálogo com as informações que veicula.

Outro estudo foi feito por Cardoso (2014), que realizou uma análise comparativa do ensino de vocabulário em dois materiais didáticos de ensino de língua inglesa. O objetivo da pesquisa foi comparar estes materiais, sendo um deles baseado em *corpus* (*Touchstone 3*), e o outro não (*New American Inside Out*), investigando a incorporação de *corporas* pelos livros didáticos e as diferentes formas como tratavam aspectos léxicos-gramaticais. Os livros foram analisados manualmente, ou seja, sem o auxílio de software de análise linguística.

Ao comparar os materiais, Cardoso percebeu que a apresentação de vocabulário do livro didático não baseado em *corpus* é feita sem o auxílio de um contexto autêntico, enquanto o livro baseado em *corpus* apresenta vocabulário integrando-o a habilidades linguísticas ‘dentro de um contexto possível e provável de ser vivenciado fora da sala de aula’ (CARDOSO, 2014, p. 44). O autor concluiu que materiais baseados em *corpus* ofertam mais informações sobre como a língua é usada em situações autênticas e que, por isso, são materiais mais ricos.

Em suma, houveram 2 estudos analisados sobre livros didáticos e o ensino de vocabulário nesta seção. O primeiro, um estudo de caso do livro *Balloons*, concluiu que a abordagem audiolingual presente exige do professor uma reflexão sobre como utiliza-lo para melhor aproveitamento dos aprendizes. O segundo estudo analisou comparativamente dois livros didáticos de ensino de língua inglesa, e concluiu que materiais baseados em corpus impactam positivamente os aprendizes, ofertando mais informações sobre como a língua realmente é usada em situações autênticas.

3.4 Percepções sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário

O tema relacionado a percepções sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira apareceu em dois estudos, revisados a seguir.

Em sua tese de doutorado, Nogueira (2013) buscou, como um de seus objetivos, investigar as percepções de alunos e professores de inglês como língua estrangeira sobre o processo de aprendizagem de vocabulário. Para isso, a autora utilizou a Metodologia Q, um método para o estudo científico da subjetividade, o qual considera os diferentes pontos de vista de representantes de uma comunidade e os agrega conforme as atitudes que compartilham em relação ao objeto de estudo. A autora entende que a Metodologia Q é adequada para sua pesquisa já que os participantes podem ter opiniões diversas sobre o aprendo de vocabulário em língua estrangeira, especialmente porque esta metodologia auxilia a entender e a identificar os diferentes perfis de uma comunidade.

Seguindo os procedimentos da Metodologia Q, a autora realizou entrevistas individuais e grupos focais com professores e alunos do ensino superior e médio público para constituir o Universo das Ideias. Deste universo, foram selecionadas 52 assertivas. A Classificação Q teve a

participação de 30 graduandos de diversos cursos de uma universidade pública, os quais frequentavam algum curso de inglês como língua estrangeira (ILE). Também participaram da pesquisa 16 alunos do terceiro ano do ensino médio de escola pública e 29 professores de inglês. Um estudo Q foi conduzido separadamente para cada uma das comunidades. Após analisar estatisticamente os perfis, uma análise qualitativa foi realizada considerando as concordâncias e rejeições que os caracterizaram. Uma expressão foi atribuída a cada perfil de forma a resumir seus interesses mais característicos.

Os resultados revelaram o que os participantes valorizam em relação ao aprendizado de vocabulário em língua estrangeira. Os seguintes perfis foram identificados: 1) alunos universitários - foco no aproveitamento das oportunidades, liberdade na escolha do que aprender, foco na gramática, foco na aprendizagem diretamente na LE sem uso da LM, foco no apoio da LM; 2) alunos do ensino médio - foco na utilidade, foco na orientação da aprendizagem, foco na leitura; 3) professores - foco na gramática, foco na produção livre, foco na desvalorização da gramática, foco na diversidade (NOGUEIRA, 2013)

Considerando a diversidade de perfis encontrada na pesquisa, a autora entende que estes não podem ser ignorados na prática de ensino de inglês como língua estrangeira. Por exemplo, o uso da língua materna, frequentemente tido como uma prática obsoleta, apareceu em mais de um perfil como um apoio valioso para o aprendizado de vocabulário, ao mesmo tempo em que foi rejeitado por outros perfis. O mesmo acontece com relação ao papel da gramática e do uso de dicionários para o aprendizado de vocabulário. Por isso, Nogueira propõe a valorização da autonomia dos profissionais de ILE de forma que possam considerar as necessidades dos alunos em suas práticas pedagógicas, sem que precisem ficar atrelados a um método ou abordagem específico.

O estudo de Carvalho (2008) também procurou investigar concepções de professores e alunos de cursos de inglês. Mais especificamente, a autora teve como objetivo compreender o que pensavam alunos de inglês instrumental e geral sobre a relação entre a leitura e léxico. Tal como Nogueira (2013), a autora utilizou a ‘metodologia Q’, uma vez que essa metodologia permite “fornecer instrumentos que possibilitam obter um recorte detalhado da subjetividade dos respondentes” (BROWN, 1996 apud CARVALHO, 2008). Em outras palavras, a autora explica que diante dessa metodologia, as opiniões, interpretações e inferências do pesquisador são evitadas, a fim de garantir a mais pura interpretação do participante acerca do tema (CARVALHO, 2008).

Em relação à análise de dados, Carvalho (2008, p. 99) afirmou que “a análise fatorial revelou quatro pontos de vistas peculiares e distintos compartilhados entre 36 pessoas (o estudo teve a participação de 69 pessoas)”. Os resultados foram divididos em quatro grupos, a saber, fator A, B, C, e D. Em suma, participantes do fator A acreditam que o conhecimento lexical é fundamental para leitura, e reportam o uso do dicionário como recurso para palavras desconhecidas. O fator B, por sua vez, acredita que a leitura é a maior fonte de aquisição lexical. Em outras palavras, acreditamos que este grupo filia-se à visão de aquisição incidental de vocabulário através da leitura. Os fatores C e D, privilegiam a leitura e não abordam o léxico em sua visão (CARVALHO, 2008). A autora comenta a predominância de alunos nos fatores A e B e professores nos fatores C e D. Os professores participantes, tendem a “associar a leitura com a oralidade e não reconhecer a leitura como uma habilidade que mereça um enfoque exclusivo em sala de aula” (p. 101).

Os estudos de Nogueira (2013) e Carvalho (2008), apresentados nesta seção, nos auxiliam a entender as percepções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário de professores e alunos brasileiros. Embora Nogueira tenha investigado as percepções de forma mais ampla, e Carvalho

tenha focado nas percepções sobre leitura e léxico, ambos estudos sugerem que alunos de língua inglesa veem o dicionário como uma ferramenta importante para o aprendizado de vocabulário e que valorizam o papel da leitura na aquisição lexical. Além disso, os estudos indicam que os professores de língua inglês como língua estrangeira possuem variadas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem de vocabulário.

3.5 Memória de trabalho e aprendizado de vocabulário

O tema relacionado memória de trabalho¹ e o aprendizado de vocabulário em língua estrangeira apareceu somente em um estudo, especificamente no estudo de Souza (2015). O papel da memória de trabalho está intimamente ligado à aquisição e processamento de segunda língua (BADDELEY, 2015, 2017; WEN; MOTA; MCNEIL, 2015; TREVISOL; TOMITCH, 2017). De fato, alguns autores sugeriram que um dos subcomponentes da memória de trabalho estaria ligado à aquisição lexical (vide BADDELEY; GATHERCOLE; PAPAGNO, 1998 para referência completa). Portanto, decidimos abordar o estudo de Souza (2015) separadamente, haja vista o papel da memória de trabalho na aprendizagem de vocabulário.

Em seu estudo, Souza (2015) pesquisou sobre a influência da capacidade de memória de trabalho na aprendizagem de vocabulário em segunda língua (L2). Como aporte teórico, a revisão de literatura fez extensa reflexão sobre obras e pesquisas anteriores referindo-se a temas como: memória de trabalho; memória a longo prazo; capacidade de memória de trabalho; diferença entre memória de trabalho e memória a longo prazo; aprendizagem de segunda língua; aprendizagem e ensino de vocabulário; conceitos sobre léxico; entre outros.

¹ Memória de trabalho refere-se ao sistema responsável pela manipulação e armazenamento temporário de informações envolvidas em atividades cognitivas complexas, como por exemplo, compreensão, resolução de problemas e raciocínio (TREVISOL; TOMITCH, 2017).

A metodologia aplicada nesta pesquisa foi quase-experimental e predominantemente quantitativa e correlacional. A primeira etapa do estudo consistiu na avaliação da capacidade de memória de trabalho dos participantes por meio do Automated Working Memory Assessment – AWMA (SOUZA, 2015) e de um pré-teste de vocabulário em inglês como L2. A segunda etapa do estudo consistiu de uma intervenção para instrução explícita de 10 itens lexicais na LE. A terceira e última etapa consistiu em um pós-teste imediato para avaliação da retenção dos itens lexicais objeto de instrução.

Os resultados mais relevantes obtidos a partir da análise de dados no estudo sugerem que o ciclo fonológico e o sistema central executivo têm um efeito significativo na aprendizagem, e o bloco de desenho visual-espacial pode não afetar a aquisição do vocabulário L2 em jovens aprendizes. Os resultados obtidos, portanto, indicaram uma correlação estatisticamente significativa entre o desempenho da memória de trabalho verbal e os pós-testes de vocabulário, indicando que indivíduos com melhor desempenho da memória de trabalho verbal apresentaram melhor desempenho na memorização de palavras do vocabulário do que indivíduos com baixo desempenho da memória de trabalho verbal. Isto sugere que a memória de trabalho verbal, de fato, tem grande influência na aprendizagem de vocabulário em L2 por crianças.

Dessa forma, concluímos que o estudo supracitado abordou o papel da capacidade de memória de trabalho na aquisição lexical de 24 crianças, concluindo que os participantes com maior amplitude de memória de trabalho são melhores na memorização de itens lexicais em L2, contribuindo para os achados anteriores sobre a relação da memória de trabalho na aquisição de vocabulário.

4. CONCLUSÕES

Neste artigo, nosso objetivo foi fazer um levantamento acerca dos estudos realizados sobre ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês como língua estrangeira, a fim de estabelecer um panorama das pesquisas realizadas no Brasil. Para atingir tal objetivo, pesquisamos em dois portais nacionais as seguintes palavras-chave: *ensino de vocabulário inglês* e *aprendizagem de vocabulário*. A fim de refinar os resultados obtidos, adotamos alguns critérios: 1) os estudos deveriam ter sido realizados no Brasil por pesquisadores brasileiros; 2) os estudos poderiam ser dissertações, teses ou artigos publicados em revistas nacionais; e 3) os estudos deveriam ter publicação entre 2007 e 2017. Por fim, priorizamos os estudos que focaram no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Para atingir os objetivos apresentados anteriormente, em nossa análise, lemos um total de 14 estudos.

Com a leitura cuidadosa de cada uma das pesquisas aqui apresentadas, entendemos que o conhecimento de vocabulário de uma língua estrangeira passa a ser gradativamente reconhecido como importante e, por isso, estudos têm sido desenvolvidos para compreender o que significa conhecer vocabulário, como também compreender como seu desenvolvimento pode ser assistido. Este estudo, que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica para levantamento de um estado da arte, teve como objetivo compreender pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira feitas no Brasil. O foco específico foi compreender como as pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil, suas questões principais, seus procedimentos metodológicos e, principalmente, o que seus resultados indicaram e podem, potencialmente, auxiliar a prática docente.

Após a leitura, os 14 estudos foram divididos em 5 subáreas, a saber: os recursos tecnológicos e as hipermídias no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, vocabulário e leitura, livros didáticos e o ensino de vocabulário, percepções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário, e por fim, memória de trabalho e aprendizado de vocabulário.

Encontramos 5 estudos relacionados com os recursos tecnológicos e as hipermídias. Entendemos que devido a contemporaneidade desses recursos e ao amplo uso de hipermídias dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira, há grande interesse em investigá-los. Estes estudos sugerem que o aprendizado de vocabulário em língua estrangeira pode ser beneficiado pelo uso de objetos de aprendizagem e CALL. Além disso, percebemos que houve uma preocupação em investigar não apenas desenvolvimento do vocabulário dos alunos, mas também o desenvolvimento de sua competência digital e de seu letramento visual.

Encontramos, também 3, estudos relacionados com vocabulário e leitura e 3 que investigaram livros didáticos e ensino de vocabulário. Finalmente, encontramos 2 estudos que averiguaram as percepções acerca do ensino-aprendizagem de vocabulário e apenas um relacionado à memória de trabalho e aprendizado de vocabulário.

Os dados mostraram, também, uma diversidade de procedimentos metodológicos em estudo de cunho qualitativo, quantitativo e de design misto. Como instrumentos de coleta de dados, foram usados, entre outros, pré-testes e pós-testes de vocabulário, entrevistas individuais e grupos focais e observações de aula. A metodologia Q foi utilizada pelos dois estudos que investigaram as percepções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. Entendemos que futuros pesquisadores podem encontrar nessa pesquisa bibliográfica uma base para guiar suas escolhas no que diz respeito à metodologia de pesquisa.

Por fim, este estudo mostra que, embora haja ainda um pequeno número de pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira desenvolvidas no Brasil, o tema deixa de ser um "aspecto negligenciado" (MEARA,1980, CARTER, 2012) e passa a ser objeto de pesquisa de inúmeros pesquisadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press. 1996.
- BADDELEY, A. D. Modularity, working memory and language acquisition. **Second Language Research**, Special Issue, Online First, p. 1-13. 2017. Disponível em: <DOI: <https://doi.org/10.1177/0267658317709852>>. Acessado em: 18 jan. 2017.
- BADDELEY, A. D. Working memory in second language learning. In W. Zhisheng, M. Mota, & A. McNeil (Eds). **Working memory and second language acquisition and processing: Theories, research and commentaries**. (pp. 17-28) Bristol, UK: Multilingual Matters. 2015
- BADDELEY, A. D., GATHERCOLE, S.E., & PAPAGNO, C. The phonological loop as a language learning device. **Psychological Review**, 105 (1), p. 158 – 173, 1998.
- CARDOSO, G. **The effects of call on L2 vocabulary acquisition: an exploratory study**. 2012. 387 p. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- CARNEIRO, R. Linguística de Corpus e Ensino de Língua Estrangeira: o uso de corpora na elaboração de materiais didáticos e ensino de vocabulário. **Nucleus**, Ituverava, v. 11, n. 2, p. 33-47, 2014.
- CARTER, R. **Vocabulary: applied linguistic perspectives**. Abingdon, Oxon: Routledge. 2012.
- CARVALHO, A. B. **Vocabulário e leitura: pontos de vista de professores e estudantes revelados pela metodologia Q**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CHAPELLE, C.; JAMIESON, J. **Tips for teaching with CALL: practical approaches to computer-assisted language learning**. White Plains, NY: Pearson Education. 2008.
- DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press. 2007.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acessado em: 10 mai. 2017
- FINGER-KRATOCHVIL, C.; CARVALHO, M. G. M. de. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. **Letrônica**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.295-309, 31 dez. 2016. EDIPUCRS. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23815>>. Acessado em: 10 abr. 2017.
- GIESTA, L. C. **Livro Didático Dedicado ao Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil: Noções de Ensino e Aquisição de Vocabulário**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
- HATCH; E.; BROWN, C. **Vocabulary, semantics, and language education**. New York, NY: Cambridge University Press. 1995,
- LAUFER, B. From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. **Language Teaching Research**, [s.l.], v. 21, n. 1, p.5-11, jan. 2017a. SAGE Publications. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1362168816683118>>. Acessado em: 18 abr. 2017.
- _____. The three T's of second language vocabulary learning: input, instruction and involvement. In: E. HINKEL. **Handbook of research in second language teaching and learning**. 3. ed. Londres: Routledge, 2017b. p. 343-354.
- LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 1-26, mar. 2001. Oxford University Press.

- LAUFER, B.; ROZOVSKI-ROITBLAT, B. Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. **Language Teaching Research**, [s.l.], v. 19, n. 6, p.687-711, 15 dez. 2014. SAGE Publications. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1362168814559797>>. Acessado em: 02 mar. 2017.
- MEARA, P. Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. **Language Teaching**, v. 13 n. 3-4, p. 221-246, 1980. Disponível em: <[doi:10.1017/S0261444800008879](https://doi.org/10.1017/S0261444800008879)>. Acessado em: 20 mar 2017.
- NATION, P. **Vocabulary Levels Test**. 1993. Disponível em: <http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_1.html>. Acessado em: 01 jul. 2017.
- _____. **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- _____. Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. **Eurosla Yearbook**, [s.l.], v. 5, p.223-250, 2005. John Benjamins Publishing Company. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>>. Acessado em: 18 fev. 2017.
- _____. **Prof. Paul Nation**. 2017. Disponível em: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>>. Acessado em: 10 jun. 2017.
- NOGUEIRA, A. **Percepções de alunos e professores de ILE sobre aprendizagem de vocabulário: um estudo Q**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Campinas, Instituto da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2013.
- PROCÓPIO, R. B.; RIBEIRO, P. Glossário hiperfórmula no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário em língua inglesa. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, [s.l.], v. 38, n. 2, p.107-116, 27 abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i2.25063>>. Acessado em: 08 jul. 2017.
- PROCÓPIO, R.; SOUZA P. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 31, n 2, p. 139-146, 2009.
- RAMALHO, M. R. V. S. **Teaching chunks of language: um trabalho com o seriado Gilmore Girls em aulas de inglês como língua estrangeira**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- RASSAEI, E. Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. **Language Teaching Research**, [s.l.], v. 21, n. 1, p.76-95, jan. 2017. SAGE Publications. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1362168815606160>>. Acessado em: 18 jul. 2017.
- SCHMITT, N. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge. 2000.
- SAITO, F.S. **Aprendizagem de Vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira em Ambiente Hiperfórmula: efeitos da retenção lexical a curto e longo prazo em uma abordagem de ensino e aprendizagem lexical implícita**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- SILVA, E.; OLIVEIRA, L. Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa. **Domínios de Linguagem**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.380-406, 31 mar. 2016. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/dl21-v10n1a2016-19>>. Acessado em: 18 dez.. 2016.
- SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. NY: Appleton-Century-Corfts, 1957.
- SOUZA, A. L. **Working Memory and L2 Vocabulary Learning: a study with young learners**. 2015. 143 p. Dissertação (Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SOUZA, P. N. de. O Uso da Hiperfórmula na Aprendizagem Implícita de Vocabulário. **The ESPECIALIST**, vol 28, nº 1, pp. 59 - 85. 2007.

- TAROUCO, L. M. R. **Reusabilidade de objetos educacionais**. 2003. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf> .Acessado em 19 jul. 2017.
- TREVISOL, J.R.; TOMITCH, L.M.B. The relationship between bilingualism and working memory: a review. **Revista do GELNE**, 19 (1), p. 39-51, 2017.
- TELES, V. D. **A análise de um objeto de aprendizagem em dispositivo móvel: vocabulário em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.
- TUMOLO, C. H. S. **Vocabulary instruction: the text as a source in the classroom**. 1999. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1999.
- _____. Vocabulary and reading: teaching procedures in the ESP classroom. **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, v.10, n. 2, p.477-502, dez. 2007.
- VAHDAT, S.; BEHBAHANI, A. R. The Effect of Video Games on Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning. In: **Reading Matrix: An International Online Journal**; Apr2013, Vol. 13 Issue 1, p .61-71. 2013.
- WEN, Z.E.; MOTA, M.B.; MCNEIL, A. **Working memory and second language acquisition and processing: theories, research and commentaries**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2015.
- YUDINTSEVA, A. Game-Enhanced Second Language Vocabulary Acquisition Strategies: A Systematic Review. In: **Open Journal of Social Sciences** 2015; vol. 03: 101. 2015.

Recebido em: 20/10/2017

Aceito em: 24/10/2017

INFLUÊNCIAS AMERICANAS E INGLESA NO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL OITOCENTISTA: PROSÓDIA INGLEZA (1878)

Elaine Maria Santos¹
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Ao analisar o percurso do ensino de línguas no século XIX, no Brasil, percebe-se que os modelos educacionais seguidos estavam, quase sempre, centrados nos exemplos franceses, percebendo-se uma verdadeira luta por espaço, por parte de diversos professores de inglês, que tentavam provar a utilidade do ensino da língua inglesa. Poucas foram as oportunidades de ensino de inglês no Brasil oitocentista, tendo em vista a influência do francês, que detinha a carga de ser a língua de acesso à cultura e ao conhecimento. O ensino da língua inglesa começou a ganhar mais espaço no momento em que passou a ser exigido como pré-requisito para entrada nos Estudos Maiores e tornou-se obrigatório no Collegio de Pedro II. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as influências norte-americanas e inglesas no que se refere ao ensino de língua inglesa no Brasil oitocentista, fazendo um paralelo com as disputas verificadas com o francês para o estabelecimento de um campo de trabalho. Para tanto, foram analisados anúncios de jornais, a legislação do século XIX e o compêndio *Prosodia Ingleza*, publicado em 1878, por Jasper Harben.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; Século XIX; Prosodia Ingleza; Linguística histórica.

ABSTRACT: In analyzing the course of the teaching of languages in the nineteenth century in Brazil, one can see that the educational models which were followed were almost always centered on the French examples, perceiving a real struggle for space, by various English teachers, who tried to prove the usefulness of teaching English. There were few opportunities for teaching English in the nineteenth-century, in Brazil, due to the influence of the French, which was considered the language of access to culture and knowledge. The teaching of English began to gain more space when it was required as a prerequisite for those who wanted to study in the universities and mandatory for the ones who had signed up for classes at “Collegio de Pedro II”. In view of this context, this article aims to analyze American and English influences regarding English language teaching in the nineteenth-century, in Brazil, highlighting the disputes with the French for the establishment of a field of work. For that, newspapers, nineteenth-century legislation, and the book *Prosodia Ingleza*, published in 1878, by Jasper Harben, were analyzed.

KEYWORDS: English language; Nineteenth century; Prosodia Ingleza; Historic linguistics.

INTRODUÇÃO

Os olhares para a educação brasileira se intensificaram com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, juntamente com as medidas de estruturação do território brasileiro, que se faziam necessárias para que a corte pudesse se estabelecer no Brasil. Tendo a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS. E-mail: elainemaria.ufs@gmail.com

Inglaterra sido a nação aliada de Portugal, era de se esperar que, juntamente com a abertura dos portos à Inglaterra, a língua inglesa passasse a ter supremacia e a ser obrigatória em todos os contextos possíveis, principalmente o comercial. Observou-se, no entanto, que o estreitamento de laços entre Portugal e Inglaterra não foram imediatamente refletidos nas questões educacionais, uma vez que a língua francesa detinha grande poder no mundo ocidental e continuou a exercer a sua influência no Brasil, mesmo com a difusão de um discurso de ódio à França e aos seus súditos² (FREYRE, 1977; OLIVEIRA, 2006, HOLANDA, 2012).

A ode de ódio proferida pela coroa portuguesa à nação francesa, em apoio à Inglaterra, sua nação irmã e amiga, está presente em praticamente toda a extensão da Carta Régia de 02 de janeiro de 1809, culminando com uma nota de aviso para que os seus súditos não se iludam com as “falsas e monstruosas promessas do Governo Francez” (BRASIL, 1891, p. 5-6), pois esses não serão perdoados. “Os malvados que se venderam aos Francezes, e que com elles maquinaram a subversão da minha soberania, não devem confundir-se com aquelles que por temor e por julgarem o mal irremediavel se uniram o mesmo Governo usurpador” (BRASIL, 1891, p. 5-6). Aos primeiros, iludidos, o perdão é possível. Ao segundo grupo, mesmo sendo considerados como ingratos, serão tratados com justiça e sem vingança.

Permeando os discursos de ódio e repulsa à França e a todas as possíveis associações aos seus súditos e/ou negócios, encontrei, na *Collecção das Leis do Brasil do século XIX*, na *Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil* e nos *Annaes do Senado do Imperio do Brasil*,

² Com a iminência da invasão francesa, liderada por Napoleão Bonaparte, a família real se transferiu para o Brasil, passando a governar seu território em terras brasileiras. Essa vinda só foi possível graças ao auxílio da Inglaterra e de suas esquadras marítimas, tendo sido feita a exigência de que os laços seria estreitados entre Portugal, Brasil e a Inglaterra e que todas as vantagens fossem dadas a essa “nação amiga”, como foi chamada a partir do Tratado de Cooperação e Amizade assinado em 1810 (BORIS, 2012). Como a Inglaterra era nação inimiga da França, o ódio que a Inglaterra tinha pela França foi transplantado para a coroa portuguesa, que lançou vários decretos ameaçando punir todos aqueles que apoiassem os franceses, como pode ser percebido na Carta Régia de 02 de janeiro de 1809 (BRASIL, 1891, p. 5-6). No entanto, esse ódio era muito mais discursivo do que efetivo, uma vez que as influências educacionais continuaram sendo percebidas durante todo o século XIX, já que a França era sinônimo de civilidade

constatações e reconhecimentos aos inegáveis progressos que a nação francesa conseguiu e à necessidade de serem adotadas medidas que pudessem seguir os grandes modelos e autores, como prova de que o total rompimento com os ímpios se tornava quase que impossível. Nesse cenário de grande influência francesa nas questões educacionais brasileiras, esse artigo analisou algumas influências inglesas e norte-americanas na sociedade brasileira, no que se refere ao ensino de inglês. Para que os objetivos pudessem ser atingidos, além de um estudo bibliográfico, as seguintes fontes foram analisadas: *Collecção das Leis do Brasil do século XIX*, *Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil*, *Annaes do Senado do Imperio do Brasil*; jornais do século XIX, como *A Escola*, *O Globo*, *Diário do Brazil* e *Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, também conhecido como *Almanak Laemmert*. A última fonte analisada foi o livro *Prosodia Inglesa*, publicado em 1878, por Jasper Harben.

A INFLUÊNCIA INGLESA NO ESTUDO DAS PRIMEIRAS LETRAS E NAS AULAS DE PRECEPTORIA

Entre as primeiras medidas de D. João VI, em terras brasileiras, após a vinda da família real para o Brasil, em 1808, destaca-se o discurso pelo desenvolvimento do país a partir da educação, ficando explícito, no entanto, que para o povo, bastava ler, escrever e contar, de modo que a mão de obra para o comércio pudesse ser preparada. Aos nobres era destinado um futuro diferenciado, por intermédio do ensino secundário e a preparação para os Estudos Maiores³, assegurando, assim, que essas pessoas “eleitas” pudessem alçar os melhores cargos da sociedade.

³ É importante perceber que, nos séculos XVIII e XIX, o ensino no Brasil estava dividido em Aulas de Primeiras Letras, Estudos Secundários e Aulas Maiores. Assim, para o povo, cabia o ensino do ler, escrever e contar, assegurado nas primeiras letras. A partir dos Estudos Secundários, os alunos se preparavam para o ensino superior, sendo necessária a aprovação nos Exames de Preparatórios das disciplinas exigidas para cada curso, havendo determinações diferentes para cada Aula, Academia ou Cursos (Exemplo: Academia Militar, Aulas de Comércio e Curso Jurídico), como eram

No que se refere à análise do ensino das primeiras letras no Brasil, merece destaque, neste recorte, as influências britânicas, percebidas nas primeiras décadas do século XIX, com a adoção do método de Ensino Mútuo ou Lancasteriano a partir de 1820. O método teve sua origem no final do século XVIII, na Inglaterra, tendo alcançado seu auge no século seguinte. Esse método foi desenvolvido a partir da necessidade identificada em decorrência da forte industrialização e urbanização vivenciadas pela Inglaterra, de modo que se fazia necessário pensar em uma forma de diminuir os custos com a educação do grande número de meninos que se acumulavam nas cidades. Assim, os ingleses Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) criaram um método pela qual o professor poderia ensinar aos alunos mais inteligentes, e estes, dividindo a turma em pequenos grupos, poderiam repassar para os demais o que haviam aprendido, fazendo com que muitas crianças pudessem ser ensinadas ao mesmo tempo (CASTANHA, 2012).

Com o método mútuo, as despesas com a instrução eram diminuídas e a instrução poderia chegar às classes mais pobres, a quem era destinado apenas o conhecimento básico de ler, escrever e contar. Em decorrência de um desentendimento de posicionamento teórico entre Bell e Lancaster, esse último aprimorou o método e patenteou-a com o seu nome (CASTANHA, 2012, P. 1-5). Ao ver seu método enfraquecido na Inglaterra, Lancaster decidiu divulgá-lo para outros países, como Portugal, Alemanha, Suíça, Canadá, Escócia, Irlanda, Itália, Estados Unidos e França, chegando ao Brasil nas primeiras décadas do século XIX.

Hipólito José da Costa de Mendonça (1774-1823), como redator do *Correio Braziliense*, teceu grandes elogios, ainda em 1816, ao método mútuo e aos benefícios trazidos às crianças pobres, utilizando, como um dos argumentos, a força com que fora utilizada na França. Após essa

chamados os Estudos Maiores (ensino superior) no Brasil até então. Por volta de 1830, esses cursos começaram a ter uma estrutura melhor definida, agurpando-se em Faculdades. As Faculdades começaram, então, a se proliferar, com destaque para a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (ALMEIDA, 2000)

propaganda aberta ao método de Lancaster, as primeiras ações em direção a sua adoção foram percebidas em 1820, com reflexos na legislação até 1875.

É interessante pontuar que a trilogia do ler, escrever e contar era presenciada apenas no que se refere ao ensino da língua materna, mas com o grande número de ingleses no Brasil, e com a necessidade de se aumentar a renda familiar desses estrangeiros, os anúncios em jornais do século XIX começaram a apresentar colunas dedicadas a todos aqueles que desejam oferecer seus serviços para o ensino do inglês, e esses anúncios começaram a se proliferar. Respeitando-se as políticas de sistematização das cadeiras de primeiras letras no Brasil, que previa que as mulheres só poderiam ensinar a pessoas do mesmo sexo, esta prerrogativa foi mantida nestes anúncios para o ensino da língua inglesa, e quando as poucas mulheres ofereciam seus serviços para o ensino de inglês, dirigiam-se a outras mulheres.

Era muito comum a presença de professores ingleses que aqui se estabeleciam e tiravam seus proventos com o serviço de preceptoría ou de aulas particulares, para treinar os jovens nas letras e nos bons costumes. Entre esses professores particulares, destacam-se, também, os padres dedicados ao ensino, podendo-se citar o padre Felisberto Antônio de Figueiredo e Moura, que, em um anúncio de 1811, colocou à disposição os seus serviços para lições de gramática latina, aritmética, inglês, desenho, pintura e retórica (FREYRE, 1977, p. 202-203).

Um exemplo de como o ensino de língua inglesa era encarado pela sociedade brasileira oitocentista, quando se referia à educação de meninas, ou sob a tutela de uma professora, pode ser encontrado na Gazeta do Rio de Janeiro de 8 de fevereiro de 1809, ao disponibilizar um anúncio de uma certa professora inglesa, que desejava ensinar inglês para meninas interessadas em aprender a ler, escrever, contar, inglês e português, bem como as mais diversas artes, como cozer e bordar. Para Freyre (1977, p. 201-202), trata-se de uma ousadia para a época, que deve ter escandalizado os pais mais ortodoxos da sociedade brasileira, ao ver uma mulher oferecendo seus serviços em um

jornal. Tal atitude, no entanto, era corriqueira na Europa, onde as mulheres tinham mais acesso à educação e se habituaram a anunciar em jornais os seus serviços educacionais.

Foi encontrado em 1813 um anúncio similar, dessa vez de uma certa D. Catharina, que oferecia não simplesmente os seus serviços, mas a oportunidade de estudo em uma escola feminina. “Era a disciplina inglesa a penetrar nas casas da burguesia ou da aristocracia brasileira para dar um feitiço novo à educação das meninas” (FREYRE, 1977, p. 202). A educação dos meninos também foi anunciada nos jornais da época, mas esses anúncios não escandalizavam, pois o homem tinha acesso regulamentado e aceito pela sociedade.

Eram corriqueiros os anúncios de americanos e ingleses oferecendo suas aulas em jornais, sendo esses últimos em quantidade ainda menor do que os dos professores de francês, o que pode justificar a maior procura pela língua francesa. Ao analisar os anúncios feitos no *Almanak Laemmert*⁴ em 1844, 1850 e 1860, fica claro que o número de anúncios de inglês era menor do que o de francês nas três edições analisadas, e que metade dos professores de inglês se propunham, também, a ensinar francês, que ainda continuava sendo a língua ocidental de acesso à cultura. Ao analisar os nomes dos professores que ofereciam seus serviços para o ensino de inglês, percebi que, em 1844, o número de pessoas com sobrenomes tipicamente britânicos ou americanos era uma unanimidade e, em 1860, essa proporção diminuiu de forma acentuada. Assim, seis sobrenomes (Barros, Barbosa, Brito, Silva, Maia, Rabello) se distanciaram daqueles esperados de uma descendência americana ou britânica, perfazendo um total de quase 50% dos professores, o que nos leva a refletir que, nas primeiras décadas do século XIX, 100% dos anúncios para aulas de inglês estavam relacionados, em sua grande maioria, aos ingleses e americanos que aqui moravam,

⁴ O *Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro*, também conhecido como *Almanak Laemmert*, por ter sido produzido pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert, de 1844 a 1889, pode ser considerado como um dos grandes veículos de informação do império, conhecido pelos seus classificados anuais, principalmente na oferta de trabalho e anúncios publicitários para os moradores do Rio de Janeiro.

tendo esse percentual sido reduzido a cada década, talvez pela maior divulgação do idioma em terras brasileiras (ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1843, 1850, 1860).

Os anúncios aqui apresentados giraram em torno de um padrão típico do século XIX, composto, em sua grande maioria, por falantes nativos da língua inglesa ou francesa e por homens. Apenas em 1860, quatro figuras femininas foram mencionadas, todas relacionadas ao ensino de francês, uma vez que a leitura de obras francesas poderia se constituir como atividade de distração recorrente entre as moças da alta sociedade brasileira.

INFLUÊNCIAS FRANCESAS E INGLESAS NO ENSINO SECUNDÁRIO

Apesar da influência britânica sobre as decisões econômicas do Império, a França continuava sendo o modelo a ser seguido nas questões relacionadas ao ensino. Alguns fatos podem ser destacados para comprovar tal assertiva: Primeiramente, ao oficializar o ensino do Francês e do Inglês em terras brasileiras, a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, nomeou, também, os primeiros professores de Inglês, alertando que os mesmos

dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, enquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunçiação das expressões, e das vozes das repectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se proferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a linguapatria se escolherão os autores classicos do seculo de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos (BRASIL, 1891, p. 29).

Segundo as orientações dessa peça legislativa, o ensino deveria valorizar a comunicação, os costumes e os exemplos. O que mais nos chama a atenção, porém, é a associação feita ao tipo de exemplo a ser seguido, uma vez que a referência aos modelos do século de Luís XIV consolida

a ideia de beleza e de elegância da língua francesa, fortalecendo ainda mais o poder do francês no Império, em detrimento do Inglês, que comumente era visto como uma língua de hereges maçons e espíritas ou de comerciantes frios e insensíveis.

Um outro fator que comprova essa exacerbada influência francesa é o fato de as escolas públicas de instrução primária terem sido divididas, segundo Mattos (1999), em três classes de ensino, com conteúdos similares aos apresentados pela reforma de *François Guizot*⁵ (1787-1874), com a grande mudança de que, diferentemente do que ocorria na colônia, o ensino não se restringia mais ao ler, escrever e contar, com destaque para a difusão da língua nacional. Destaca-se, também, a distinção feita entre o instruir e o educar, também inspirada em obras francesas, tendo a instrução estado entre as prerrogativas das ações dos Saquaremas⁶.

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a idéia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras - quiça a fundamental - de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como aqueles que lhe eram estranhos, para além da fria letra do texto constitucional (MATTOS, 1999, p. 251).

A distinção entre instrução e educação, pela visão Saquarema, recebeu a influência francesa estabelecida por *Nicolas de Condorcet* (1743-1794), ao afirmar que, na instrução, encontram-se os conhecimentos delineados pelo Estado como sendo aqueles necessários para a sociedade. Já a

⁵ François Guizot foi o responsável pela organização do ensino na França, a partir da Lei Guizot, de 28 de junho de 1833, através da qual o ensino primário foi dividido em elementar, compreendendo o ensino de leitura, escrita, da moral e da religião, do cálculo e o sistema legal de pesos e medidas, bem como a língua francesa em sua forma elementar; e o primário superior, que compreenderia o ensino da geometria, noções de ciências físicas, de história e de geografia, principalmente da França. Para Mattos (1999), a divisão de ensino primário e secundário no Brasil oitocentista e as visões sobre disciplina, religião e primeiras letras apresentam muitos pontos de intersecção, podendo-se dizer, dessa forma, que houve influência francesa na definição dos preceitos da educação brasileira no século XIX.

⁶ No Segundo reinado, dois partidos políticos se dividiram no poder: os Saquaremas (conservadores) e os luzias (liberais). O termo Saquaremas surgiu pelo fato de muitos dos membros do partido conservador morarem no município fluminense de Saquarema, local onde as reuniões do partido eram realizadas. Durante os anos em eu permaneceu no poder, os Saquaremas ficaram conhecidos pelas suas ações extremamente centralizadoras e conservadoras (MATTOS, 1999).

educação abrange os sentimentos relacionados com as questões religiosas e políticas, moldando a sociedade conforme os anseios da elite (MATTOS, 1999, p. 252).

Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, não se pretendia acabar com os estudos secundários particulares, e sim oferecer um modelo a ser seguido, não somente de instrução, como também educacional, mantendo-se as mesmas concepções filosóficas inspiradas pelo modelo francês de Guizot e Condorcet. Para o desenho do Pedro II, teve-se a preocupação em promover o destaque dos estudos literários, e no delineamento dos princípios educacionais não foram seguidas influências britânicas, o que seria esperado, dada a grande influência da Inglaterra na vida comercial brasileira, o que pode ser explicado pela representação da língua francesa, no que se refere aos modelos de excelência e de costumes almejados no mundo ocidental, bem como nos livros recomendados para adoção na referida instituição, de modo que, por muitas vezes, mesmo destinados ao ensino de inglês, as obras indicadas eram escritas em francês. Para exemplificar, podemos citar *Petit cours de versions* (1867) e *Manuel de Phrases* (1867), ambas de Percy Sadler.

O modelo educacional francês foi privilegiado, já que, nas palavras de Bernardo Pereira de Vasconcelos, então Ministro do Império, quase todas as disposições foram copiadas dos "regulamentos dos colégios de França, apenas modificado por homens que gozam da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos" (VASCONCELOS *apud* HAIDAR, 2008, p. 98-99). A influência francesa pôde também ser percebida durante as diversas modificações pelas quais o Pedro II passou, como comprovado, por exemplo, no Decreto de 24 de janeiro de 1856, em que foram fixados os programas de estudo, na medida em que, nas palavras do Inspetor Geral Euzébio de Queiroz, o governo promoveu uma mudança, a partir de uma adaptação dos

últimos programas publicados para os liceus nacionais da França, fazendo-lhes as modificações, e alterações que exigiam a organização diferente dos estabelecimentos públicos de instrução secundária desse país e do Colégio de Pedro II, e a falta de livros apropriados para a diferença das matérias indicadas nos mesmos programas (QUEIROZ *apud* HAIDAR, 2008, p. 120).

A supremacia da presença francesa talvez seja mais perceptível quando a comparamos com a influência britânica nas questões educacionais do Brasil oitocentista, ou ao relacionarmos as cadeiras de francês e de inglês, ou analisarmos a presença das duas línguas nos exames para os preparatórios, ou, até mesmo, quando averiguamos a bibliografia dos cursos superiores e contabilizamos a quantidade de livros em língua inglesa e francesa. Neste momento, entendemos o porquê do Padre Tilbury (1827) ter feito uma súplica tão sentida e, até mesmo, desesperada, para que todos se voltassem ao estudo do inglês e não do francês, com o objetivo de acabar com uma supremacia que ameaçava o futuro do inglês, aos olhos do autor.

O livro *Graduated English Reader*, de James Edwin Hewitt, publicado, inicialmente, em 1885, comprova que essa rivalidade entre a França e a Inglaterra perpassou o século XIX. Na seção intitulada “Algumas Considerações sobre a Língua e a Litteratura Inglesa”, a língua e literatura inglesa são destacadas, quando comparadas com a realidade francesa, em decorrência da qualidade dos escritos e do teor moral presente nas obras, destacando-se, entre os argumentos utilizados, o fato de que

nas pinturas dos nossos romancistas ha sempre mais verdade do que na moderna escola realista dos franceses, que exagera tudo quanto tem a vida de miseravel, nojento e criminoso. Disse Schopenhauer que o materialismo era philosophia propria para barbeiro livre pensador; mas nem aos barbeiros recommendamos os ultimos productos da escola realista, e, demais a mais, crêmos sinceramente que os nossos contemporaneos parisienses sejam melhores do que os tristes personagens de Emile Zola. Em Inglaterra reina o defeito contrario, o do otimismo [...] este ideal é tão mais util para a vida moral como a hypothese para a sciencia positiva; mostra para onde devem tender os nossos esforços, ao mesmo tempo que nos faz esquecer, n’um mundo melhor, as rudes privações do mundo que nos cerca (HEWITT, 1922, p. xxvi).

Estes exemplos de textos encontrados em prefácios e notas do leitor auxiliá-nos a ter uma ideia da representação que o ensino de língua francesa tinha no século XIX e da necessidade encontrada pelos professores em consolidar o campo para o ensino do inglês, lutando contra a supremacia francesa e contra o status alcançado com o estudo do francês.

PROFESSORES NORTE-AMERICANOS E INGLESES NO BRASIL OITOCENTISTA

De acordo com as pesquisas de Freyre (1977), com a crescente vinda de estrangeiros, principalmente ingleses, para o Brasil, crescia o número de comerciantes estrangeiros em terras brasileiras, com presença amplamente relatada nos jornais de circulação, sendo também comuns os anúncios de pessoas que se colocavam à disposição da preceptoria, com destaque para o ensino da língua francesa e, em menor proporção, do inglês. Ao analisarmos as publicações da primeira edição do Almanak Laemmert, em 1844, foram encontrados cinco anúncios para aulas de francês (Revrdo Guilherme Tilbury, Henrique Bertrand, Joaquim Russel, L. Emonin, Pe. Marcellino Pinto Ribeiro Duarte) e quatro anúncios para aulas de inglês (George Gibson, G. Milford, Guilherme Tilbury, Joaquim Russel), tendo Tilbury e Russel ofertado seus serviços para o ensino dos dois idiomas (ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1843, p. 214-215). A quase que igualdade no número de professores para cada aula pode dar uma ideia de que a procura era igual. No entanto, o crescimento acentuado no número de pessoas interessadas em ensinar francês, nas edições seguintes, pode nos dar uma melhor ideia sobre a grande influência francesa nos estudos da mocidade da corte.

Com exceção do sobrenome do Pe. Marcellino Pinto Ribeiro Duarte, os nomes dos demais professores sugerem uma origem estrangeira, reafirmando a constatação, anteriormente feita, de

que os primeiros professores de línguas no Brasil ou eram padres ou eram europeus, podendo, inclusive, ter sido ambos, como foi o caso do padre inglês Guilherme Tilbury.

Algumas figuras inglesas e norte-americanas se fizeram sentir na sociedade que aqui se formava, exercendo influência nas questões educacionais, seja pela história de vida, livros publicados e destaque alcançado. A primeira dessas figuras foi o padre inglês Guilherme Tilbury (1784-1863), professor do Imperador e das Augustas Princesas e nomeado, pelo Decreto de 17 de abril de 1821, como professor real para a Cadeira de Língua Inglesa do Seminário Episcopal de S. José, na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1860, p. 343). Em 1827, escreveu um compêndio intitulado *Arte Inglesa*, com apenas 44 páginas, primando pela simplificação de regras e concisão do ensino. O prefácio da obra se constituiu em um relato essencial para a compreensão do clima de tensão enfrentado pelo inglês para consolidação de um campo de trabalho, uma vez que o autor convocou a população a estudar a língua inglesa, em detrimento do francês, contra a “ímpia filosofia francesa”.

Um outro nome de destaque do século XIX é o do professor Jasper Lafayette Harben, nascido nos Estados Unidos e naturalizado brasileiro em 01 de abril de 1882, conforme pesquisa de Betty Antunes de Oliveira, em 2008 (OLIVEIRA, 2008, p. 13). Foi professor público habilitado pelo conselho diretor da Instrução Pública da corte, administrador dos periódicos *Brazil* e *Diario do Brazil*, professor da Escola Industrial e da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, bem como diretor do Externato Jasper, de 1878 a 1882. A sua *Prosodia Inglesa*, única obra comercializada da qual se tem notícia, foi publicada em 1878 e colocada à venda no próprio Externato. Harben conduziu uma das instituições de ensino privadas mais famosas do império, tendo auxiliado, segundo o próprio autor, muitos alunos a conseguirem aprovação nos exames preparatórios. Estando à frente do Periódico *Diario do Brazil*, Harben publicou várias matérias

importantes para a área educacional, incluindo resenhas de livros em inglês e propagandas de seus livros e do Externato.

Em 1883, concorreu a uma vaga de professor no Collegio de Pedro II, tendo sido, inicialmente, reprovado, e logo em seguida, aprovado em quarto lugar, o que fez com que o professor externasse o seu descontentamento e a sua dúvida de idoneidade no processo, utilizando, para tanto, o jornal que dirigia – *Diario do Brazil*. Assim, o norte-americano levantou algumas dúvidas sobre a real capacidade da banca em julgar a sua performance e insinuou que a sua reprovação inicial e baixa nota na seleção justificava-se por questões de vingança, já que Jasper havia reprovado parentes dos membros da banca em seleções anteriores para o Externato Jasper. Harben também destacou os serviços prestados como educador, afirmando que nos doze anos em que dirigiu o Externato (1870 a 1882), mais de 500 alunos foram capacitados e aprovados nos exames de preparatórios da língua inglesa, com trinta destes recebendo aprovação com distinção (DIARIO DO BRAZIL, 15/06/1883, p.3).

Um outro nome de destaque no cenário educacional do século XIX foi o do professor britânico James Edwin Hewitt, que teve sua vida como professor de inglês bastante ligada a do professor Jasper Harben. Hewitt ficou responsável pelo ensino de inglês no Externato Jasper e, logo após, no Externato Hewitt, com o objetivo de treinar os alunos para os exames de preparatórios (DIARIO DO BRAZIL, 16/4/1882, p. 1). Além das aulas de inglês, Hewitt era admirador e pesquisador da vida e obra de Camões, tendo sido responsável pela tradução do primeiro canto dos *Lusíadas* para o inglês. De acordo com a edição N. 78, de 6 de abril de 1882 do *Diario do Brazil*, esta obra de Hewitt teve uma tiragem de 200 exemplares e foi totalmente destinada às bibliotecas e colecionadores de Camões. O periódico brasileiro reproduziu a matéria do *The British and American Mail*, em que o poeta Longfellow elogiou o trabalho apresentado, exaltando as qualidades da tradução feita.

Com o fechamento do Externato Jasper, em 1882, por questões pessoais (SANTOS, 2017), o Externato Hewitt passou a funcionar no mesmo endereço a partir de então, recebendo críticas positivas e anúncios em periódicos oitocentistas, como *A Semana*, *Gazeta da Tarde* e *Jornal Cidade do Rio*. Houve mudança no nome do Externato e alteração de direção do estabelecimento, com manutenção da estrutura física, dos materiais utilizados e dos alunos que já frequentavam as aulas regularmente, o que faz com que o compêndio de Jasper, *Prosodia Inglesa*, tenha sido utilizado no Externato Hewitt pelo menos até 1885, ano de publicação do livro: *Graduated Reader: Estrada Suave para o perfeito conhecimento da lingua inglesa mediate excertos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos*, de autoria do novo diretor. Levando-se em consideração a grande quantidade de alunos que foram treinados no Externato Jasper para os exames de preparatórios, conforme relatado pelo diretor do estabelecimento, no *Diario do Brazil*, faz-se necessária uma análise da obra, com o objetivo de investigar a metodologia empregada, o modo pelo qual as questões linguísticas foram trabalhadas e o contexto educacional do século XIX, exposto no prefácio.

O ENSINO DE INGLÊS E OS PREPARATÓRIOS: A ANÁLISE DA GRAMÁTICA DE JASPER HARBEN

O ensino das línguas vivas, e entre elas, o inglês, ficou resumido, no século XIX, até a criação do Collegio de Pedro II, a algumas cadeiras isoladas, privilegiando-se o francês, em detrimento do inglês. Esses estudos eram procurados pelos alunos desejosos de frequentar os Estudos Maiores, com o objetivo de alcançar as aprovações nos exames requeridos para os cursos desejados.

Os exames preparatórios foram destacados em todos os estatutos para os cursos superiores do império, como, por exemplo, os estatutos para Escola de Medicina do Rio de Janeiro, de 6 de março de 1837, e a determinação de que nenhum estudante poderia se matricular na referida escola sem a aprovação em todos os exames de preparatórios, que deveriam versar, primeiramente, sobre a gramática latina, tanto em prosa quanto em verso, seguido dos exames de francês ou inglês, filosofia, aritmética e geometria (BRASIL, 1861, p. 95-97). Aos poucos, a língua inglesa passava a ser inserida nos preparatórios dos cursos superiores, continuando a ser omitida quando da escolha de apenas uma língua viva, o que resultou no aumento do número de alunos interessados nos preparatórios e diminuição na procura pelos estudos secundários, fazendo com que os exames preparatórios se tornassem as chaves mestras para os estudos maiores.

Com o sucesso dos preparatórios, de acordo com Oliveira (2006, p. 310), vários compêndios voltados para os Exames Gerais de Preparatórios foram publicados, como, por exemplo, a *Selecta Anglo-americana*, de Phillipe Maria da Motta de Azevedo Corrêa, a *Collection of classical extracts*, aprovada pelo Governo Imperial e traduzida por Charles Neucome Palmer, e a *Selected passages*, contendo versos retirados de Lingard, Macaulay e Milton. Somando-se a essas três obras, o compêndio de Jasper Harben, a *Prosodia Inglesa*, foi também utilizado com o propósito de treinar os alunos para os preparatórios.

De acordo com as orientações de estudo repassadas na *Prosodia Inglesa*, era recomendado que os alunos devessem ler e pronunciar, todos os dias, umas três ou quatro páginas do livro, bastando, após algum tempo de estudo, que essa leitura fosse feita duas ou três vezes por semana. O aprendizado seria assegurado após esse estudo contínuo, principalmente em decorrência do contato com a poesia inglesa, que apresentava, segundo o autor, um valor incalculável, por exercer influência no estilo da escrita do aluno, e ser capaz de “promover a perspicacidade ou clareza, bem como a graça da linguagem, e cultivar a pureza de pensamento e de gosto”, em uma valorização

do estudo da literatura, com destaque para as “obras grandiosas” de Shakespeare, Longfellow, Chaucer, Milton, Byron, Pope, Gray e Spenser (HARBEN, 1878, p. v).

Ainda no prefácio, o autor fez um desabafo sobre a pouca atenção dada ao ensino da língua inglesa, que deveria ser encarada como essencial para a educação, o que não ocorria, pois, segundo o norte-americano, poucos estavam realmente interessados em defender o ensino deste idioma, acusando estas pessoas de descaso “por falta d’estes conhecimentos praticos e theoreticos” (idem, p. vi). O relato do professor é de suma importância para a análise do ensino de inglês no Brasil, na medida em que detalhou as práticas que observava ao seu redor, o que, na impossibilidade de entrevistas e na ausência de cadernetas e cadernos de alunos, auxiliou-me a seguir algumas pistas sobre o modo pelo qual o ensino era processado.

É sabido que o curso usual de *instrução* (assim chamada!) na lingua ingleza aqui, no Brazil, consiste em fazer o alumno decorar algumas regras da grammatica, traduzir algumas paginas e compor meia-duzia de temas!

Absolutamente nada se faz para ensinar as partes mais essenciaes da lingua ingleza; nada absolutamente sobre a philosophia da construção; nada da facilidade de expressão; formas de idioma, formação de estylo, escolha de palavras acertadas, etc., sobre o assumpto importantissimo de versificação, poesia, figuras, etc.

Não há um só livro que explique as diversas formas e variedades de verso inglez. É verdade que se encontra algumas escassas observações em algumas grammaticas inglesas, porém [...] serviriam mais para atrazar do que adiantar o alumno (HARBEN, 1878, p. vi).

Trata-se de uma verdadeira ode a um ensino mais comunicativo e prático, que não estivesse ligado à simples memorização de regras e sim à compreensão do funcionamento da língua e formação de gosto linguístico e literário, para que cada aluno pudesse desenvolver seu próprio estilo de escrita e, conseqüentemente, de produção, seja ela escrita ou oral, desvinculando-se da simples tarefa de decodificação e repetição. É importante analisar o conteúdo apresentado neste compêndio para verificar se a composição de sua obra atendeu seus princípios norteadores, principalmente ao ser constatado que algumas das obras que deram sustentação à *Prosodia Ingleza*,

como as gramáticas de Murray, seguiam esta perspectiva da memorização e repetição de regras e vocabulários.

O estudo da Prosódia Inglesa se faz ainda mais importante por ter sido uma obra publicada por um ator norte-americano, em um cenário que privilegiava as influências inglesas, justificado por questões econômicas e políticas, já que a Inglaterra tinha sido a “nação amiga”, responsável por conduzir a família real ao Brasil, em 1808.

A influência norte-americana na educação brasileira começou a ser percebida, de forma mais acentuada, a partir da década de 1870, quando alguns professores foram enviados em missão diplomática para participação nas Exposições Universais e suas Conferências Pedagógicas, com destaque para a da Filadélfia, em que, por intermédio do aviso do Ministério do Império de 29 de fevereiro de 1876, o professor Phillippe Maria Motta de Azevedo Corrêa foi enviado aos Estados, tendo a obrigação de coletar objetos e materiais que pudessem servir de modelos para a educação brasileira e elaborar um relatório sobre as impressões coletadas no que se refere às questões relativas à instrução naquele país. (O GLOBO, 2/4/1876).

O periódico *A Escolar* relatou, em 1877, a necessidade em se implantar Museus Pedagógicos no Brasil, baseados nas exposições pedagógicas visitadas por Phillippe da Motta, demonstrando ter havido uma influência norte-americana em terras brasileiras, principalmente na segunda metade do século XIX. Assim sendo, um museu pedagógico foi fundado no Rio de Janeiro, servindo como espaço para que métodos de ensino pudessem ser estudados, e livros e objetos corriqueiramente utilizados em outros países pudessem ser analisados. Alguns objetos trazidos dos Estados Unidos foram disponibilizados no museu, como, por exemplo, um modelo de plástico da escola de Manchester, mapas escolares e fotografias de escolas norte-americanas, um exemplar de escrivaninha e banco utilizados nas escolas da Suécia e Noruega e outras peças de mobília vindas da Holanda e de alguns lugares dos Estados Unidos. (A ESCOLA, 1877, p. 106).

A *Prosodia Ingleza* é composta por 326 páginas, divididas em uma introdução, sobre a linguagem, com quinze páginas, e as demais voltadas para a prosódia, cobrindo, principalmente, a ortoépia, a ortometria e figuras de linguagem. Na introdução, o autor definiu a linguagem como sendo a representação dos pensamentos, das ideias e das emoções, próprias do espírito humano, utilizando, para tanto, os sons articulados e as letras e palavras. A partir de então, foram trabalhadas as características da linguagem e os radicais mais comumente encontrados e que dão origem às palavras utilizadas pelos membros da sociedade, com destaque para a linguagem escrita (HARBEN, 1878, p. 1-15).

É importante destacar o cuidado em definir a linguagem antes do trabalho gramatical propriamente dito, sinalizando estar o autor preocupado não somente com regras e memorizações, conforme havia sinalizado no prefácio, mas, também, com a compreensão linguística do aluno sobre o seu objeto de estudo.

Na *Prosódia*, o autor trabalhou a pronúncia das palavras (ortoépia), a tonicidade ou *stress*, a entonação e as leis de versificação (ortometria). Na ortoépia, Harben (1878) detalhou o som das letras, ditongos, tritongos e sílabas, buscando uma representação dos sons para auxiliar os alunos na compreensão da pronúncia. Assim, por exemplo, a palavra *paper* foi transcrita como *pei-pâr* e *father* como *fá-thâr* (idem, p. 18), o que é bastante interessante, porque, mesmo sendo norte-americano, o autor escolheu a pronúncia britânica, talvez pelo grande número de britânicos em terras brasileiras e pela valorização do inglês “padrão” na Europa.

Harben (1878, p. 24) apresentou as consoantes e vogais, buscando trabalhar a parte articulatória e destacando algumas classificações dos sons, como, por exemplo, a divisão das consoantes em mudas e sibilantes, bem como em labiais, palatais, guturais e linguais. Assim, foi estudando, extensivamente, os sons das letras e sílabas, com vários exemplos, regras simplificadas e algumas exceções, para que o aluno pudesse ser guiado no entendimento da ortoépia.

Como exercícios finais do trabalho das letras, contrariando as expectativas pelo estabelecimento de questões mais comunicativas, foram apresentadas algumas relações de palavras, que deveriam ser repetidas, nos seus grupamentos, respeitando-se os sons estudados, separadamente. Este tipo de atividade pode levar o professor a utilizar práticas criticadas por Harben (1878), como, por exemplo, a decoreba e declamação memorizada.

O mesmo tipo de prática foi observado com os outros assuntos da ortoépia, como, por exemplo, o trabalho com o acento das palavras e a inflexão da voz. Sucedendo à discussão teórica sobre os conteúdos, foram apresentadas algumas regras mais aprofundadas e uma grande variedade de exemplos para a prática. Neste momento, para exercitar o assunto aprendido, textos poéticos foram introduzidos e não apenas frases isoladas, como havia sido identificado no tópico gramatical anterior (idem, p. 173-221).

Após trabalhar as regras de versificação e propor exercícios focados na análise de textos poéticos, o autor finalizou sua obra discutindo sobre a linguagem figurativa e as figuras de linguagem mais corriqueiras no inglês, com especial destaque para as metáforas. Para exemplificação, foram empregados alguns textos literários, como os de Addison, Shakespeare, Milton, Pope, Burns e Thomson, levando sempre em consideração a importância em utilizar materiais que servissem como lição moral a ser seguida pelos alunos, como pode ser encontrado no excerto de Pope, do seu *Essay on Man* (Ensaio sobre o homem):

*Pride still is aiming at the blest abodes,
Men would be Angels, Angels would be gods,
Aspiring to be Gods, if Angels fell,
Aspiring to be Angels, Men rebel!*⁷ (POPE apud HARBEN, 1878, p. 320)

⁷O orgulho ainda tem como objetivo as residências mais abençoadas,
Os homens seriam Anjos, Anjos seriam deuses,
Aspirando a ser Deuses, se os Anjos caírem,
Aspirando a ser anjos, os homens se rebelam (Tradução minha)

A análise dos compêndios oitocentistas nos conduzem à constatação de que as práticas corriqueiras, estimuladas pelos livros, eram de memorização e estudo das partes da gramática, desvinculadas de uma preocupação maior com a formação de um estilo de escrita e fala, e as peças legislativas, principalmente relacionadas aos planos de estudo do Collegio de Pedro II, reforçam essa percepção. As palavras de Harben (1878) atestaram terem estas sido as práticas compartilhadas até então, lançando um apelo para que estes procedimentos pudessem ser modificados.

O compêndio de Jasper Harben se constituiu em uma obra bastante diferente da grande maioria das publicações oitocentistas, focando no entendimento do funcionamento da linguagem e no estudo do idioma a partir da pronúncia e da versificação e não das regras de gramática, que não foram trabalhadas no seu livro. O grande número de alunos aprovados nos preparatórios e a excelente receptividade que teve dos jornais da época comprovaram a eficácia da sua abordagem, não muito comum nas publicações do século XIX.

Um dos depoimentos que mais chamaram a atenção sobre a qualidade do livro de Harben foi publicado pelo *British and American Mail*, na seção de seu amigo James E. Hewitt, professor do Externato Jasper, tendo sua tradução sido reproduzida, também, no *Diario do Brasil*. O referido jornal afirmou que o sr. Harben era “um dos mais bem sucedidos, talvez devamos dizer o mais bem sucedido, do grande numero de professores de inglez que se acham na côrte do Rio de Janeiro”, o que fez com que fosse produzida uma obra de mérito reconhecidamente elevado, capaz de ser facilmente compreendida por “qualquer estudante de intelligencia ordinaria” (DIARIO DO BRAZIL, 21/4/1882, p. 1-3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória do ensino da língua inglesa, no século XIX, não pode estar baseada em uma mera análise linguística dos compêndios empregados, desconsiderando-se o contexto histórico, os embates por espaço e as representações que o estudo da língua estrangeira representava na época. Essas representações, no que se refere ao status social, foram retratadas por Freyre (1977), ao discorrer sobre diversos casos em que costumes da sociedade inglesa foram internalizados e passaram a fazer parte da nossa cultura, como, por exemplo, os longos passeios a pé após o almoço e a escolha de fazendas e modelos de vestidos utilizados pelas moças da alta sociedade do império.

No que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira, o fascínio que a língua francesa exercia na sociedade ocidental deve ser levado em consideração, uma vez que, mesmo com o fortalecimento dos laços comerciais entre a Inglaterra, Portugal e o Brasil, os modelos educacionais franceses eram ainda os privilegiados, de modo que a educação da mocidade pudesse ser assemelhada ao que de mais culto era desejado e sonhado. Somente a partir da criação do Collegio de Pedro II, em 1837, é que o Inglês começou a conquistar um espaço maior na sociedade brasileira, mesmo que ainda de forma tímida, uma vez que, de acordo com as pesquisas de Santos (2017), apesar da obrigatoriedade nos estudos para os exames preparatórios para os Estudos Maiores, o estudo de francês ainda ocupava uma maior quantidade de anos de estudo e de horas dedicadas em sala, sem contar que o estudo do Francês permaneceu obrigatório durante todo o século XIX, tendo sido considerado opcional para o inglês nos programas de estudo do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional nos anos de 1892 e 1898.

Os padrões do ensino do inglês ainda foram influenciados pela quantidade de ingleses e norte-americanos que aqui fixaram residência e se dedicaram ao ensino, seja por intermédio de aulas particulares, seja prestando serviços em escolas públicas e particulares e publicando compêndios a serem utilizados em escolas e em preceptorias. Entre esses estrangeiros, destaca-se a

figura do professor Jasper Lafayette Harben, por ter fundado um externato na corte do Rio de Janeiro, ter sido diretor de um periódico de grande circulação (*Diario do Brazil*), ter compartilhado seus pensamentos no que se refere à educação e ao ensino de inglês no seu jornal diário, e ter publicado um livro nas últimas décadas do século, destinado ao ensino da língua inglesa, a partir dos pressupostos da prosódia, valorizando a oralidade e uma maior pluralidade de exercícios empregados, afastando-se da repetição de formas de ensino respaldadas na gramática e na tradução. Apesar de ainda focar a memorização, assemelhando-se a muitos outros livros publicados no século XIX, a obra de Harben (1878) se destacava por não valorizar a gramática e investir esforços no ensino da pronúncia. Deve ser ressaltado, também, a contribuição desse compêndio para a história da educação e para a linguística histórica, por ter tecido alguns comentários sobre o modo pelo qual os professores se dedicavam ao ensino de inglês, diante de um material de eleição.

Mesmo cientes de que as práticas baseadas na gramática e na tradução permearam os livros publicados no século XIX, estudos como este são necessários para que possamos entrar em contato com os tipos de exercícios empregados e as práticas narradas pelos seus autores, e possamos, também, ter acesso a publicações que, embora permanecessem no mesmo tipo de abordagem, tentaram buscar alguma inovação, como foi o caso da obra de Harben (1878), que trouxe um ensino de inglês baseado na pronúncia, e não em regras gramaticais, mesmo que ainda valorizando a memorização. Com essas análises comparativas podemos compreender a filosofia educacional que regia essas aulas, e traçar um paralelo sobre as ações que ainda são empregadas, resultados de práticas cristalizadas e enraizadas, mesmo que envoltas em novas roupagens, que abrigam os mesmos princípios norteadores.

REFERÊNCIAS

ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO BISSEXTO DE 1844. Primeiro anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.

ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO DE 1850, por Eduardo von Laemmert. Decimo Setimo anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1850.

ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO DE 1860, fundado por Eduardo von Laemmert, dirigido por Carlos Guilherme Haring. Decimo Setimo anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1860.

A ESCOLA. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaqui Duque-Estrada Teixeira. Vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Historia da Instrução Pública no Brasil** (1500-1889). Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC/INEP /Comped, 2000.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

BRASIL. Collecção das Leis do Brasil de 1809: índice das Decisões. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891.

_____. **Annaes do Senado do Imperio do Brasil.** Quarto Anno da Decima Legislatura. Sessão 1860. Do 1º a 31º de julho. Volume III. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil de M. Barreto, Filhos & Octaviano, 1860.

_____. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1837.** Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método lancaster no Brasil: história e historiografia. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul - RS. **Anais da IX Anped Sul.** Caxias do Sul - Rs: Ucs, 2012. v. 1. p. 1-16. In: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em 02 de maio de 2017.

DIARIO DO BRAZIL. Anno III, N. 86. Rio de Janeiro, 15 de junho de 1883.

_____. Anno II, N. 85. Rio de Janeiro, 16 de abril de 1882.

_____. Anno II, N. 89. Rio de Janeiro, 21 de abril de 1882.

FREYRE, Gilberto. **Inglezes no Brasil:** aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/MEC, 1977.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HARBEN, Jasper L. **Prosodia Ingleza.** Novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua ingleza. Rio de Janeiro. Em Casa do Auctor. Externato Jasper, 1878.

HEWITT, James Edwin. **Graduated English reader.** Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua ingleza mediante excerptos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discipulos. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1885.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira:** Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema:** a formação do estado imperial. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.

O GLOBO. Rio de Janeiro, 2 de abril de 1876.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Alguns dados históricos da vinda de norte-americanos ao Brasil no Séc. XIX.** In: <http://www.pibrj.org.br/historia/arquivos/DadosImigracaoAmericana.pdf>. 2008. Acesso em 30 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade.** São Paulo, 2006.

SADLER, Percy. **Manuel de phrases françaises et anglaises, contenant de nombreux vocabulaires des mots les plus usités,** suivis chacun de petites phrases élémentaires servant d'exercice, précédés d'une série de leçons préparatoires, avec traduction interlinéaire, accompagné de dialogues familiers, a l'usage des classes élémentaires. Paris: Librairie Française et Anglaise de Truchy, 1867.

SADLER, Percy. **Petit cours de versions;** exercises for translation, English into French. New York: Leypoldt & Holt, 1867.

SANTOS, Elaine Maria. Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-graduação em Educação.** São Cristóvão, 2017.

TILBURY, Guilherme Paulo. **Arte inglesa,** oferecida ao illustrissimo Senhor Visconde de Cayru. Rio de Janeiro: Na Typographia Imperial e Nacional, 1827.

Recebido em: 22/07/2017

Aceito em: 03/11/2017

A SEPARATE OR SHARED SYNTAX: SYNTACTIC PROCESSING IN BILINGUALS

Daniela Brito de Jesus
Universidade Federal de Santa Catarina, CAPES

Mailce Borges Mota
Universidade Federal de Santa Catarina, CNPq

ABSTRACT: The objective of the present article is to provide, from a psycholinguistic perspective, an overview of the recent literature on bilingual syntactic processing in production and comprehension. More specifically, the article aims at presenting the contributions of the syntactic priming paradigm to the study of syntactic processing in L1 and L2 by reviewing studies conducted in Brazil and abroad. Syntactic priming refers to the facilitated processing of grammatical structure due to some previously processed information or structure and it is a promising tool to study whether syntax is shared or separate in bilinguals. At the cross-linguistic priming level, the studies reviewed report robust syntactic priming effects during production. Overall, studies show cross-linguistic syntactic priming effects on different structures and different language-pairings. Production data suggests links between the L1 and L2 syntactic representations. Comprehension data remains a matter of debate.

KEYWORDS: Priming; Syntactic processing; Cross-linguistic syntactic priming; Bilingualism.

RESUMO: O objetivo do presente estudo é apresentar, em uma perspectiva psicolinguística, um panorama da literatura recente sobre o processamento sintático em bilíngues, nas modalidades de produção e compreensão. Mais especificamente, o artigo visa fazer um apanhado das contribuições do paradigma de priming sintático para o estudo do processamento sintático em L1 e L2 a partir da pesquisa conduzida em contextos internacionais e no Brasil. O priming sintático refere-se à facilitação do processamento de uma estrutura devido ao processamento prévio de uma informação ou estrutura e apresenta-se como uma ferramenta promissora para investigar se a representação sintática da L2 é compartilhada com a L1 ou dela separada. No nível translinguístico, os estudos revisados reportam efeitos robustos de priming sintático na produção. De maneira geral, os estudos reportam efeitos de priming sintático translinguístico em diferentes estruturas e diferentes pares linguísticos. Os dados em produção sugerem uma interface parcial entre as representações sintáticas na L1 e L2. Os dados em compreensão perduram como tema em debate.

PALAVRAS-CHAVE: Priming; Processamento sintático; Priming sintático translinguístico; Bilinguismo.

1. INTRODUCTION

In contemporary linguistic theory, it is consensus that languages are similar in their function and organization. Every human language has a lexicon and a grammar, components that serve as the building blocks of sentences. The grammar of a language contains a syntactic component which, in turn, carries rules that govern sentence structure (FERNANDÉZ; CAIRNS, 2011). Syntactic processing is, thus, a core element of human languages and, for

this reason, scientists have long sought to understand its cognitive and neural mechanisms, as well as its relationship to other human cognitive abilities (FEDORENKO; NIETO-CASTAÑÓN; KANWISHER, 2012). L2 syntactic processing, more specifically, has been widely investigated over the last decades and the studies carried out have not only adopted different experimental designs (i.e. longitudinal or cross-sectional) and techniques (i.e., off-line and on-line measures), but have also focused on different languages (i.e. artificial or natural languages) and communities of L2 speakers and learners (CAFARRA et al., 2015).

In language use, syntactic processing displays an interesting and familiar phenomenon: both in L1 and L2, speakers tend to repeat syntactic patterns over the course of an interaction. Loebell and Bock (2003) state that one possible explanation for the repetition of syntactic patterns is that people sometimes repeat themselves or others intentionally, and such repetitions can serve stylistic, social, and rhetorical purposes. At the same time, some kinds of repetition appear to be so subtle and effortless that it is hard to ascribe them completely to intention. Because repetition of syntactic patterns seems to be a central phenomenon of language use, researchers make use of it to illuminate our understanding of syntactic processing (PICKERING; FERREIRA, 2008) by studying *syntactic priming*¹, that is, the tendency to repeat or better process a current sentence because of its structural similarity to a previously experienced (*prime*) sentence (BOCK, 1986). In syntactic priming, there is a structural persistence in which syntactic structures are echoed from recent experience, despite changes in the meaning, in the wording, or even in the language embodying the persistent structure (BOCK, 1986; BOCK; LOEBELL, 1990; BOCK; DELL; CHANG; ONISHI, 2007; LOEBELL; BOCK, 2003). Research has shown that syntactic priming is evident in naturalistic (e.g., BOCK; DELL; CHANG; ONISHI, 2007) as well as experimental settings (e.g., HARTSUIKER, PICKERING; VELTKAMP, 2004) and in

¹ Also referred as structural priming (FERREIRA; BOCK, 2006; DELL; FERREIRA, 2016), syntactic persistence (JAEGER; SNIDER, 2007) or structural persistence (TOOLEY; TRAXLER, 2018).

utterances produced to communicate (e.g., BRANIGAN; PICKERING; CLELLAND, 2007) or to support memory (e.g., BOCK, 1986).

2. SYNTACTIC PRIMING CONTRIBUTIONS TO SYNTACTIC PROCESSING IN L2

Syntactic priming investigations help researchers to understand particular important types of repetitive phenomenon in syntactic processing (PICKERING; FERREIRA, 2008). Specifically, it may reflect processes of learning (CHANG; DELL; BOCK, 2006) or it may reflect critical communicative, imitative, or social functions (PICKERING; GARROD, 2004). The representational and processing systems that generate syntactic priming effects during language production and language comprehension compose an active area of inquiry (see PICKERING; FERREIRA, 2008, TOOLEY; TRAXLER, 2010 for reviews). Most studies that use syntactic priming or closely related methods are concerned with language production (e.g. DESMET; DECLERCQ, 2006). However, many recent studies address priming from comprehension to production (e.g., BOCK et al., 2007; VASILYEVA et al., 2010) or priming within comprehension studies (e.g., LEDOUX; TRAXLER; SWAAB, 2007). Regarding cross-linguistic priming, there is converging evidence that its effects are robust in production (e.g., LOEBELL & BOCK, 2003) while in comprehension it is still a matter of debate (WEBER; INDEFREY, 2009).

Studies in cognitive psychology, neuropsychology, and neuroscience have converged on the idea that memory is composed of dissociable forms and systems (SQUIRE, 1992). Such conclusion has been based on experimental and theoretical analyses of a variety of different phenomena of learning and memory (SCHACTER; BUCKNER, 1998). One of the most intensively studied phenomena is *priming*, i.e., a change in the ability to identify or produce an item as a result of a specific prior encounter with a previous item (TULVING;

SCHACTER, 1990). In language processing studies, priming effects can occur at phonological (e.g., PILOTTI; BEYER, 2002), semantic (e.g., NEELY, 1991) and syntactic (e.g., SEGAERT et al., 2011) levels.

Since Bock's original study (1986), syntactic priming has been studied extensively in language production. Bock (1986) was the first controlled study of the priming of purely structural abstractions during production (DELL; FERREIRA, 2016). In this investigation, primed abstractions were very much like surface syntactic structures – hierarchical phrase markers whose terminals are grammatical categories rather than lexical items (BOCK, 1986).

Similar results have been observed for a variety of different linguistic situations (e.g., BOCK; LOEBELL, 1990; BOCK; GRIFFIN, 2000; BRANIGAN et al., 2000a; CORLEY; SCHEEPERS, 2002). Syntactic priming occurs across speakers in conversation tasks, (BRANIGAN et al., 2000a), in both written and spoken forms of language production (PICKERING; BRANIGAN, 1998), in English (e.g., BOCK, 1986), German (e.g., SCHEEPERS, 2003), Dutch (e.g., HARTSUIKER; KOLK, 1998b), Spanish (e.g., HARTSUIKER et al., 2004), Korean (SHIN; CHRISTIANSON, 2009), and cross-linguistically in bilinguals (e.g., LOEBELL; BOCK, 2003; HARTSUIKER et al., 2004; WEBER; INDEFREY, 2009). Besides, syntactic priming effects have been observed in 4- to 6- year-old children (HUTTENLOCHER et al., 2004) and in analyses of natural speech corpora (GRIES, 2005).

Priming effects occur when a previous stimulus – *prime* – facilitates processing of subsequent information – *target* (FOSTER, 1999; SEGAERT et al., 2011; SQUIRE; KANDEL, 2003). Thus, priming paradigm comprises, in a typical experiment, two stimuli presented successively to the participant. The first stimulus is the prime, which must not be perceived consciously, and the second one is the target (BUCKNER; SCHACTER, 1998). The required task generated by this presentation of stimuli requires the participant to

somehow respond to the target. In this sense, it is said that priming effect occurred when there is evidence that the presentation of priming *facilitated* this response. This facilitation response can be obtained by comparing this testing condition to a control condition, in which there is no prime presentation (MCDONOUGH; TROFIMOVICH, 2009).

Recent studies demonstrate that comprehending a sentence with a particular syntactic structure can ease the process of comprehending a subsequent sentence that has the same syntactic structure (PICKERING; TRAXLER, 2004; LEDOUX et al., 2007; WEBER; INDEFREY, 2009). Nevertheless, these observed syntactic priming effects in comprehension often appear to depend more on lexical repetition across prime and target sentences than those observed in production studies. For instance, in one paradigm for investigating syntactic priming in comprehension, participants read difficult, garden-path sentences presented in prime–target pairs (such as 1 and 2, below) while having either their eye movements or electroencephalogram recorded.

1. Prime: The man *watched* by the woman was tall and handsome.
2. Target: The child *cleaned* by the girl was covered in chocolate.

Though these example sentences have the same syntactic structures, reading sentence 1 immediately before does not cause participants to read sentence 2 faster than normal (PICKERING; TRAXLER, 2004). However, if the prime and target sentences have equivalent structures, as well as the same initial verb, then target sentence reading time does decrease (as in 3 and 4, below). This priming effect has been shown for naturalistic reading using eye-tracking (PICKERING; TRAXLER, 2004; TRAXLER; TOOLEY, 2008), as well

as physiologically via the P600 component² of the event-related potentials (ERP)³ waveform to the disambiguating portion of reduced-relative sentences (during rapid serial visual presentation reading) (LEDOUX et al., 2007; TOOLEY et al., 2009).

3. Prime: The man *watched* by the woman was tall and handsome.
4. Target: The mouse *watched* by the cat was hiding under the table.

These findings may indicate that syntactic priming in comprehension is restricted to situations where the prime and target sentences share syntactic structure and a key lexical item (such as the initial verb) or that syntactic priming effects are only detectable in comprehension measures under these experimental conditions.

According to Weber and Indefrey (2009), several sentence production studies have suggested that between-language syntactic priming can reveal syntactic interaction between L1 and L2. In such investigations, the prime sentence was in a different language than the target sentence. Loebell and Bock (2003), in a seminal cross-linguistic syntactic priming study, showed that German–English bilinguals were more likely to produce an English double-object dative sentence (e.g., *The little boy wrote his penpal a letter*) to describe a picture after having produced a sentence of the same structure in German (e.g., *Der reiche Bauer kaufte seinem Sohnein Pferd*. ‘*The rich farmer bought his son a horse*’.) as compared to the alternate prepositional dative construction (*Der reiche Bauer kaufte ein Pferd für seinen Sohn*. ‘*The rich farmer bought a horse for his son*’.). The authors explain that priming effects appeared in both directions from German to English and from English to German, as well as

² The P600 component is an event-related potential (ERP) typically associated with the processing of grammatical anomalies, incongruities or level of complexity of a given structure (e.g., GOUVEA et al., 2010).

³ Event-related brain potentials (ERPs) reflect neuronal activity related to language processing with millisecond accuracy. Research has shown that electrophysiological responses differ reliably in timing, amplitude, and scalp distribution as a function of different linguistic manipulations involving phonology, syntax, and semantics for instance (e.g., LUCK, 2015; GOUVEA et al., 2010).

within German. Though, in this study, priming of passive sentences failed to produce reliable effects.

However, in a study with Spanish–English bilinguals (HARTSUIKER et al., 2004) results showed a priming effect for passive sentences in production. The researchers found Hartsuiker et al. (2004) did find significant cross-linguistic priming for transitive sentences. They had Spanish–English bilinguals describe cards to each other in a dialogue game (cf. BRANIGAN et al., 2000). Participants first heard a prime description in their L1 (Spanish) and then had to describe the subsequent picture using their L2 (English). The experiment showed cross-linguistic priming for passive sentences: Spanish–English bilinguals tended to produce English passive sentences more often following a Spanish passive than following a Spanish active or an intransitive sentence. In Spanish and English, however, passive sentences have an identical word order (see 5).

5a. Prime: The truck *is chased* by the taxi.

5b. Target: El camión *es perseguido* por el taxi.

Hence, cross-linguistic priming of transitives can occur when the word order of the sentences is the same. The differential results of Hartsuiker et al. (2004) and Loebell and Bock (2003) might be explained by assuming that not only structural overlap between languages but also surface word-order overlap is required for priming to occur (German but not Spanish passives differ from English passives in this sense) (WEBER; INDEFREY, 2009).

In Brazil, recent studies have started to address syntactic processing in L1 and in L2. Such investigations were conducted in healthy adult individuals, special populations, using neuroimaging and behavioral methods. Kuerten (2017), for example, has explored sentence processing in individuals with developmental dyslexia using the syntactic priming paradigm.

In 3 experiments, Kuerten (2017) investigated behavioral and neuronal priming effects in dyslexic and non-dyslexic children and behavioral syntactic priming effects in dyslexic and non-dyslexic adults. The experiments conducted in Kuerten (2017) employed a self-paced reading task where the syntactic structure of active and passive sentences as well as the head word (the main verb) were repeated between prime and target. Results revealed that stronger syntactic priming effects for infrequent passive structures, rather than the active frequent structures, are due to surprisal-sensitive persistence⁴ (JAEGER; SNIDER, 2007) and indicated that dyslexics differ quantitatively from non-dyslexics in processing syntax.

From a behavioral perspective, a study conducted with elementary school children investigated if the repetition of the passive voice structure in Portuguese as an L1 promoted syntactic priming effects (Kramer, 2016). The study also aimed at evaluating the students reading fluency and their reading comprehension. The methodology included the reading task created by Kuerten et al. (2016). Results demonstrated syntactic priming effects on passive sentence comprehension for both good and poor readers. These results support the claim that the passive voice is a complex structure for 10 to 12 year-old children and that previous exposure to a given structure benefits syntactic processing.

In production, Teixeira (2016) explored the effects of syntactic priming of actives and passives on children and adults. The syntactic priming paradigm of sentence production was based on research conducted by Segart et al. (2011). Overall results indicated that the effect of syntactic priming occurred in children but not in adult speakers of Brazilian Portuguese (BP). In comprehension, Santos (2017) investigated syntactic priming within and across languages in Brazilian Portuguese-French bilinguals. More specifically, the study aimed at verifying the occurrence of a within-language influence (French-French) and a cross-

⁴ Surprisal-sensitive persistence is a property of syntactic priming (or syntactic persistence). It explains that more surprising structures are predicted to prime more strongly (i.e. to lead to a bigger increase in the probability of repetition) than less surprising structures (JAEGER; SNIDER, 2008). The authors posit that the term 'surprisal' refers to the log inverse of the probability, *surprisal*.

linguistic influence (BP-French) in the processing of sentences in the passive voice. Also, Santos' (2016) study compared the magnitude of the within-language syntactic priming effect to the cross-linguistic syntactic priming effect and attempted to determine if syntactic priming effects are due to lexical repetition of the head word (main verb in the past participle) between prime and target sentences. Santos (2016) experimental design included a self-paced reading task run on native speakers of BP who had French as an L2 at the intermediate level. Results showed syntactic priming effects within language (in French) but not across languages (BP-French), and the effects depended on the repetition of the main verb within prime-target presentation of sentences. The within language syntactic priming effects were interpreted as evidence in favor of lexicalist approaches (e.g. HAGOORT, 2005; 2016), which posit that syntactic priming is lexically dependent and that all information implicated in syntactic processing is located in syntactic frames stored in the mental lexicon. From a cross-linguistic view, Santos (2016) postulates that further research with a higher number of participants and more stimuli per experimental condition in the behavioral experiment should provide clearer results, as indicated by Weber and Indefrey (2009) results with German-English bilinguals.

Investigating behavioral syntactic processing in BP-English bilinguals, Felicio's (in preparation) design also employs the syntactic priming paradigm. The study aims at investigating syntactic priming effects within language (BP-BP) and at the cross-linguistic level, during the comprehension of BP-English sentences. As in Santos (2017), passive voice is the target syntactic structure. Syntactic priming effects were elicited by means of a self-paced reading task in which experimental prime and target sentences were presented in two conditions: structure repetition and translation. In this protocol, control sentences were in the active voice. Based on recent literature (e.g. WEBER; INDEFREY, 2009), Felicio (in preparation) tested hypotheses of the shared-syntax account, which states that at least parts of

the L1 and L2 syntactic processing system are shared and thus interact.⁵ Preliminary results indicated significant differences for the condition in which BP passive sentences primed English sentences with translation equivalents. Overall results suggested that the processing of the critical region of the passive voice in BP influenced the processing of the same critical region in participants' L2.

In the brain, syntactic processing in the L1 activates parts of the general language processing system that are located in the middle and superior temporal lobes as well as inferior frontal regions around Broca's area (FRIEDERICI, 2002; KAN; SWAAB, 2002). Some evidence for a shared syntactic system between L1 and L2 comes from a number of hemodynamic studies comparing L1 and L2 sentence comprehension (e.g., WEBER; INDEFREY, 2009). In most studies, L2 sentence processing has been found to activate the same brain areas as L1 sentence processing (BOCK; LOEBELL, 1990; CHEE et al., 1999; LUKE et al., 2002; PERANI et al., 1998).

Using the event-related brain potentials (ERPs) technique, studies have examined the nature of syntactic priming in different populations, sentence types and grammatical alternations (LEDOUX; TRAXLER; SWAAB, 2007; TOOLEY, TRAXLER, SWAAB, 2009) and in languages such as Chinese (CHEN et al., 2013). In this latter study, participants were required to read prime-target sentence pairs each embedding an ambiguous relative clause (RC) containing either the same verb or a synonymous verb. A reduced P600 effect was elicited by the critical word *de* in Chinese, in the target sentence containing the same initial verb as in the prime sentence. No significant reduction of the P600 was observed in the target sentences in the synonymous condition. These results demonstrated that verb repetition but not similarity in meaning produced a syntactic priming effect in Chinese. Furthermore, these

⁵ The two competing accounts (separate-syntax and shared-syntax accounts) will be further explored in the next section of the present article.

results indicate that the syntactic priming effect in Chinese is bound to specific words rather than the simply overlap in meaning (CHEN et al., 2013).

Other recent neuroimaging studies have shown priming of target sentences for a variety of related prime types, but critically only for prime-target pairs that contain the same verb form (e.g., LEDOUX et al., 2007; PICKERING; TRAXLER, 2004). The question that remains for further investigations is why lexical overlap seems crucial to priming in comprehension in the L1. The following section will cover aspects of cross-linguistic syntactic priming studies and provide an overview of the debate on separate or shared syntactic representations for bilinguals.

3. CROSS-LINGUISTIC SYNTACTIC PRIMING: *SEPARATE OR SHARED SYNTACTIC REPRESENTATIONS?*

The cross-linguistic scope of language processing research has widened in the past twenty years (NORCLIFFE et al., 2015). The issue of the relation between linguistic representations in bilinguals is of great interest to both linguists and psychologists and has generated substantial debate. One possible scenario is that when speakers become proficient in two or more languages, the representations of the different linguistic systems may interact and influence each other. The opposite scenario is that each language in bilingual individuals operates as a relatively independent system. Much of the research carried out to distinguish these possibilities has focused on the relation between lexical items across languages (e.g. COSTA; CARAMAZZA, 1999; GREEN, 1998). Other investigations have focused on syntax.

Empirical work on the nature of syntactic representations in bilinguals can be roughly divided into two groups: research that has utilized observational methods, which has been carried out primarily on bilingual children, and research that has utilized experimental techniques, which has been done essentially with adults (VASILYEVA et al., 2010). The first

group typically involves studies that investigate cross-linguistic influence by examining the structural properties of speech in bilingual versus monolingual individuals (e.g., DE HOUWER, 1998). Evidence from this group indicates that in children acquiring two languages from an early age, certain structural properties of speech are different from those of monolingual speakers. Specifically, bilingual infants are somewhat more likely than their monolingual peers to use structures that are ungrammatical or sound awkward in their target language (NICOLADIS, 2006; VASILYEVA, et al., 2010). The second type of research exploring the nature of syntactic representations in bilinguals involves experimental techniques, particularly a priming paradigm.

The syntactic priming paradigm has been introduced in work with monolingual adults (BOCK; 1986, 1990; BOCK; LOEBELL; MOREY, 1992). Typically, in priming studies researchers manipulate the syntactic properties of input sentences presented to participants and examine whether subsequent language production or comprehension varies as a function of input characteristics. The priming paradigm has been adopted recently to investigate syntactic representations in bilinguals (VASILYEVA et al., 2010).

Syntactic priming is a promising tool to study whether syntax is shared or separate in bilinguals. If bilinguals represent the syntax of both languages separately, the activation of a syntactic structure in one language should have no influence on the activation of a similar syntactic structure in the other language (ULLMAN, 2001; 2016). On the other hand, if bilinguals have a highly integrated representation of the syntax of both languages, it should be possible to find that the activation of a structure in one language primes the activation of a corresponding structure in the other language (DESMET; DECLERCQ, 2006; HARTSUIKER et al., 2004; LOEBELL; BOCK, 2003; HARTSUIKER; PICKERING, 2008).

The separate-syntax account posits that, for example, Spanish-English bilinguals represent English and Spanish active constructions, and English and Spanish passive

constructions, separately, even though this means that some information is represented twice. One possible motivation for having separate representations is that actives and passives (for instance), though they appear superficially similar in different languages, are actually separate constructions (and indeed, the Spanish active places a preposition, *a*, before an animate direct object, but the English active does not). Additionally, having language-specific stores might lead to efficient processing if bilinguals most commonly employ one language at a time (e.g., they have a conversation in either Spanish or English). By having separate representations for syntax, the bilingual can focus entirely on the relevant language and thereby reduce the number of constructions taken into consideration (e.g., ULLMAN, 2016; HARTSUIKER et al., 2004).

On the other hand, according to the shared-syntax account, rules that are the same in the two languages are represented once. This approach has the advantage of reducing redundancy. Even if there are some grammatical differences between the languages (such as the presence or absence of a preposition), the bilingual could represent the shared aspects of the construction once, and store additional language-specific information as necessary. Additionally, sharing syntax might be efficient for bilinguals who code-switch between languages during a conversation, so that they do not need to change which store of information they access midstream (e.g., HARTSUIKER; PICKERING, 2008).

The very recent literature on cross-linguistic syntactic priming shows behavioral between-language syntactic priming effects in language production (HARTSUIKER et al., 2004; LOEBELL; BOCK, 2003; SCHOONBAERT et al., 2007), but there are to date no such studies on comprehension. Some studies are now discussed.

Loebell and Bock (2003) demonstrated that German-English bilinguals tend to produce an English double object dative sentence (e.g., The little boy wrote his penpal a letter.) to describe a picture after they produced a sentence of the same structure in German

(e.g., *Der reiche Bauer kaufte seinem Sohn ein Pferd*. ‘The rich farmer bought his son a horse.’) in comparison to the alternate prepositional dative construction (e.g., *Der reiche Bauer kaufte ein Pferd für seinen Sohn*. ‘The rich farmer bought a horse for his son.’). Results indicate priming effects in both directions from German to English and from English to German, as well as within German. This study showed that priming of passive sentences failed to produce reliable effects.

However, Hartsuiker and colleagues (2004) showed a priming effect for passive sentences with Spanish-English bilinguals. As pointed out by Weber and Indefrey (2009), the differential results of Loebell and Bock (2003) and Hartsuiker et al. (2004) might be explained by assuming that not only structural overlap between languages but also surface word order overlap is required for priming to occur (bearing in mind that German but not Spanish passives differ from English passives in this regard).

Desmet and Declercq (2006) observed cross-linguistic structural priming for relative clause attachment in Dutch–English bilingual production despite different relative clause word orders in the two languages. Although Desmet and Declercq’s study did not focus on the comparison between structural and word order effects, the results revealed that Dutch high-attachment relative clause (e.g., “*De docent adviseerde de leerlingen van de leraren die . . . waren [The lecturer advised the students of the teacher who . . . were]*”) primed English high-attachment relative clauses (e.g., “*The farmer fed the calves of the cow that were . . .*”) despite the different verb positions. As such, the authors claimed that hierarchical structural configuration is crucial for structural priming across languages (e.g., BOCK; LOEBELL, 1990; SHIN; CHRISTIANSON, 2009).

Schoonbaert and collaborators (2007) in a study conducted in a between-language priming paradigm of the two structures in the dative alternation in Dutch–English bilinguals found equally strong syntactic priming effects within-languages (L1->L1, L2->L2) and

between languages (L1->L2, L2->L1) when there was no lexical overlap, suggesting shared rather than merely co-activated syntactic representations for L1 and L2. The introduction of a verb repetition condition (within languages) or translation equivalent repetition condition (between languages) resulted in a verb boost effect of within-language priming and a slightly weaker boost from L1 to L2. From L2 to L1 the translation equivalent condition did not boost the effect.

Thus, evidence has shown so far that cross-linguistic priming (L1->L2 and L2->L1) also occurs for dative sentences in Spanish–English bilinguals (MEIJER; FOX TREE, 2003) and in Dutch–English bilinguals (SCHOONBAERT et al., 2007). Meijer and Fox Tree (2003) used a sentence recall task (cf. POTTER; LOMBARDI, 1998) and found that English dative sentences with a DO structure are more often falsely remembered as datives with a prepositional object after Spanish datives containing a prepositional object than after Spanish primes that contain no prepositional object. However, their task was very demanding: many participants could not remember more than half of the target sentences correctly. This resulted in a great loss of data, as these participants were excluded from the analyses. Moreover, the items in this study were not rotated across conditions, so there is a possibility that these priming effects were due to item idiosyncrasies (BERNOLET et al., 2007).

Moreover, cross-linguistic priming effects can be lexically triggered. Salamoura and Williams (2006) found L1 to L2 priming in a sentence completion task when participants simply read an isolated verb as the prime: More English PO datives were produced after Dutch verbs that could only take a PO dative (e.g., *uitreiken* [present]) than after verbs that could only take a DO dative (e.g., *besparen* [save]) and vice versa. All studies on syntactic priming across languages provide evidence for shared syntactic representations between languages.

According to Norcliffe and collaborators (2015), cross-linguistic research on language production and comprehension can critically advance psycholinguistic theory building and empirical coverage. To date, accumulated evidence suggests that cross-linguistic syntactic priming has been found for different syntactic structures (transitive sentences, dative sentences, relative clause attachment) and between different pairs of languages (German–English, Spanish–English, and Dutch–English). The only case in which priming did not occur, and hence there is no evidence for shared representations, is passive sentences in German–English bilinguals in production (LOEBELL; BOCK, 2003). Recent evidence in comprehension (e.g., WEBER; INDEFREY, 2009) indicates that functional and neural representations of syntactic structures like the passive can be shared by L1 and L2. The authors explain that one consequence of this result may be that learning a L2 syntactic structure for which an existing L1 representation can be used should be facilitated and place fewer demands on the brain regions involved (WEBER; INDEFREY, 2009).

To conclude, there is considerable behavioral evidence for syntactic priming between L1 and L2 in sentence production. These data suggest at least links between the L1 and L2 syntactic representations and, in the case of equally strong between- and within-language priming effects, even shared representations.

REFERENCES

- BERNOLET, S.; HARTSUIKER, R. J.; PICKERING, M. J. Shared syntactic representations in bilinguals: Evidence for the role of word-order repetition. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 33, n. 5, p. 931, 2007.
- BOCK, J. K. Syntactic persistence in language production. **Cognitive Psychology**, 18, 355–387, 1986.
- BOCK, K.; GRIFFIN, Z. M. The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning? **Journal of Experimental Psychology: General**, 129, 177–192, 2000.
- BOCK, K.; LOEBELL, H. Framing sentences. **Cognition**, v. 35, n. 1, p. 1-39, 1990.
- BOCK, K.; LOEBELL, H.; MOREY, R. From conceptual roles to structural relations: Bridging the syntactic cleft. **Psychological review**, v. 99, n. 1, p. 150, 1992.
- BOCK, J. K.; DELL, G. S.; CHANG, F.; ONISHI, K. H. Persistent structural priming from language comprehension to language production. **Cognition**, 104(3), 437–458, 2007.

- BRANIGAN, H.; PICKERING, M.; LIVERSEDGE, S.; STEWART, A.; URBACH, T., Syntactic priming: investigating the mental representation of language. **J. Psycholinguist.** Res.26, 489–506, 1995.
- BRANIGAN, H. P.; PICKERING, M. J.; CLELAND, A. A. Syntactic co-ordination in dialogue. **Cognition**, 75, B13–B25, 2000.
- CAFFARRA, S. et al. Second language syntactic processing revealed through event-related potentials: an empirical review. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 51, p. 31-47, 2015.
- CHANG, F.; DELL, G. S.; BOCK, K. Becoming syntactic. **Psychological Review**, 113, 234–272, 2006.
- CHEE, M. WL; TAN, E. WL; THIEL, T. Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. **Journal of neuroscience**, v. 19, n. 8, p. 3050-3056, 1999.
- CHEN, Q. et al. Syntactic priming in Chinese sentence comprehension: Evidence from event-related potentials. **Brain and Cognition** 83 (2013) 142–152, 2012.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CLELAND, A. A.; PICKERING, M. J. The use of lexical and syntactic information in language production: Evidence from the priming of noun phrase structure. **Journal of Memory and Language**, 49, 214–230, 2003.
- CLELAND, A. A.; PICKERING, M. J. Do writing and speaking employ the same syntactic representations? **Journal of Memory and Language**, 54, 185–198, 2006.
- COSTA, Albert; CARAMAZZA, Alfonso. Is lexical selection in bilingual speech production language-specific? Further evidence from Spanish–English and English–Spanish bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 2, n. 3, p. 231-244, 1999.
- DE HOUWER, A. By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition. **International journal of bilingualism**, v. 2, n. 3, p. 249-263, 1998.
- DELL, G. S.; FERREIRA, V. S. Structural priming. Special issue of the. **Journal of Memory and Language**, v. 91, 2016.
- DESMET, T.; DECLERCQ, M. Cross-linguistic priming of syntactic hierarchical configuration information. **Journal of Memory and Language** 54, 610–32, 2006.
- FEDORENKO, E.; NIETO-CASTAÑÓN, A.; KANWISHER, N. Syntactic processing in the human brain: What we know, what we don't know, and a suggestion for how to proceed. **Brain and language**, v. 120, n. 2, p. 187-207, 2012.
- FELICIO (in preparation). **Syntactic priming during passive sentence comprehension in Portuguese and English: a cross-linguistic study**. Dissertação em andamento (Mestrado em Inglês) - Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- FERNANDÉZ, E. M.; CAIRNS, H. S. **Fundamentals of psycholinguistics**. Massachusetts: Wiley-Blackwell, 2011.
- FERREIRA, V. S. The persistence of optional complementizer production: Why saying “that” is not saying “that” at all. **Journal of Memory and Language**, 48, 379–398, 2003.
- FERREIRA, V. S.; BOCK, K. The functions of structural priming. **Language and cognitive processes**, v. 21, n. 7-8, p. 1011-1029, 2006.
- FERREIRA, F.; CLIFTON, C. Jr. The independence of syntactic processing. **Journal of Memory and Language**, 25, 348–368, 1986.

FERREIRA, F.; MCCLURE, K. K. Parsing of garden-path sentences with reciprocal verbs. **Language and Cognitive Processes**, 12, 273–306, 1997.

FRIEDERICI, A. D.; HAHNE, A.; MECKLINGER, A. Temporal structure of syntactic parsing: Early and late event-related brain potentials effects. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, 22, 1219–1248, 1996.

FRIEDERICI, A. D.; HAHNE, A.; SADDY, D. Distinct neurophysiological patterns reflecting aspects of syntactic complexity and syntactic repair. **Journal of Psycholinguistic research**, 31, 45–63, 2002.

GOUVEA, A. C. et al. The linguistic processes underlying the P600. **Language and cognitive processes**, v. 25, n. 2, p. 149-188, 2010.

GRIES, S. Th. Syntactic priming: A corpus-based approach. **Journal of psycholinguistic research**, v. 34, n. 4, p. 365-399, 2005.

GREEN, D. W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. **Bilingualism: Language and cognition**, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998.

HALE, K.; KEYSER, S. J. On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. In K. Hale & S. J. Keyser (Eds.), **The view from Building 20: Essays in Honor of Sylvain Bromberger** (pp. 53–109). Cambridge, MA: The MIT Press, 1993.

HARTSUIKER, R. J. S.; BERNOLET, S.; SCHOONBAERT, S.; SPEYBROECK,.; VANDERELST, D. Syntactic priming persists while the lexical boost decays: evidence from written and spoken dialogue. **Journal of Memory and Language** 58. 214–38, 2008.

HARTSUIKER; R.J.S.; KOLK, H. H. J. Syntactic persistence in Dutch. **Language and Speech** 41. 143–84, 1998b.

HARTSUIKER, R. J.S.; PICKERING, M. J. Language integration in bilingual sentence production. **Acta psychologica**, v. 128, n. 3, p. 479-489, 2008.

HARTSUIKER, R. J.S.; M. J. PICKERING; VELTKAMP,E. Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-english bilinguals. **Psychological Science** 15(6). 409–14, 2004.

HARLEY, T. A. **The Psychology of Language: from data to theory**. 4th edition. London/New York: Psychology Press, 2014.

HENDRICK, R. Construing relative pronouns. **Linguistics Inquiry**, 9, 205–224, 1982.

HUTTENLOCHER, J.; VASILYEVA, M.; SHIMPI, P. Syntactic priming in young children. **Journal of Memory and Language**, v. 50, n. 2, p. 182-195, 2004.

JAEGER, T. F. **Redundancy and syntactic reduction in spontaneous speech**. Ph.D. thesis, Stanford University, 2006.

JAEGER, T. F.; SNIDER, N. Implicit learning and syntactic persistence: Surprisal and cumulativity. In: **Proceedings of the cognitive science society conference**. 2008. p. 1061-1066.

KAAN, E.; SWAAB, T. Y. The brain circuitry of syntactic comprehension. **Trends in cognitive sciences**, v. 6, n. 8, p. 350-356, 2002.

KRAMER, R. **O efeito do priming sintático na leitura de sentenças na voz passiva por bons e maus leitores dos 5º. e 6º. Anos do Ensino Fundamental**. 157 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KUERTEN, A. B. **Investigating syntactic priming during sentence comprehension in developmental dyslexia: evidence for behavioral and neuronal effects**. 292 f. Tese (Doutorado em Inglês) – Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2017.

KUERTEN, A. B. ; MOTA, M.B. ; SEGAERT, K. ; HAGOORT, P. . Syntactic priming effects in dyslexic children: a study in Brazilian Portuguese. *AMLAP 2016: Architectures and mechanisms for language processing. Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL)*. Bilbao, Spain. 2016.

KUPERBERG, G. R. Neural mechanisms of language comprehension: Challenges to syntax. *Brain Research*, 1146, 23–49, 2007.

KUPERBERG, G. R.; CAPLAN, D.; SITNIKOVA, T.; EDDY, M.; HOLCOMB, P. J. Neural correlates of processing syntactic, semantic, and thematic relationships in sentences. *Language and Cognitive Processes*, 21, 489–530, 2006.

LEDOUX, K.; TRAXLER, M. L.; SWAAB, T. Y. Syntactic priming in comprehension: Evidence from Event-Related Potentials. *Psychological Science*, 18, 135–143, 2007.

LOEBELL, H.; BOCK, K. Structural priming across languages. *Linguistics*, v. 41, n. 5; ISSU 387, p. 791-824, 2003.

LUCK, S. J. *An introduction to the event-related potential technique*. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.

LUKE, K. et al. Functional anatomy of syntactic and semantic processing in language comprehension. *Human brain mapping*, v. 16, n. 3, p. 133-145, 2002.

MEIJER, P. JA; FOX TREE, J. E. Building syntactic structures in speaking: A bilingual exploration. *Experimental Psychology*, v. 50, n. 3, p. 184, 2003.

NEELY, J. H. Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. *Basic processes in reading: Visual word recognition*, v. 11, p. 264-336, 1991.

NICOLADIS, E. Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 9, n. 1, p. 15-32, 2006.

NORCLIFFE, E.; HARRIS, A. C.; JAEGER, T. F. Cross-linguistic psycholinguistics and its critical role in theory development: early beginnings and recent advances. 2015.

PERANI, D. et al. The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain: a journal of neurology*, v. 121, n. 10, p. 1841-1852, 1998.

PICKERING, M. J.; TRAXLER, M. J. **Grammatical repetition and garden path effects**. Paper presented to the CUNY sentence processing conference. College Park, MD, 2004.

PICKERING, M. J.; BRANIGAN, H. P. The representation of verbs: Evidence from syntactic priming in language production. *Journal of Memory and Language*, 39, 633–651, 1998 .

PICKERING, M. J.; BRANIGAN, H. P. Syntactic priming in language production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 136–141, 1999.

PICKERING, M. J.; FERREIRA, V. S. Structural priming: A critical review. *Psychological Bulletin*, 134, 427–459, 2008.

PICKERING, M. J.; GARROD, S. Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and brain sciences*, v. 27, n. 2, p. 169-190, 2004.

PILOTTI, M.; BEYER, T. Perceptual and lexical components of auditory repetition priming in young and older adults. *Memory & Cognition*, v. 30, n. 2, p. 226-236, 2002.

POTTER, M. C.; LOMBARDI, L. Syntactic priming in immediate recall of sentences. *Journal of Memory and Language*, v. 38, n. 3, p. 265-282, 1998.

- SANTOS, M. P. **Os efeitos do priming sintático intra e translinguístico no processamento de francês como L2**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- SCHACTER, D. L.; BUCKNER, R. L. Priming and the brain. **Neuron**, v. 20, n. 2, p. 185-195, 1998.
- SCHEEPERS, C. Syntactic priming of relative clause attachments: Persistence of structural configuration in sentence production. **Cognition**, 89, 179–205, 2003.
- SCHOONBAERT, S.; HARTSUIKER, R. J.; PICKERING, M. J. The representation of lexical and syntactic information in bilinguals: Evidence from syntactic priming. **Journal of Memory and Language**, v. 56, n. 2, p. 153-171, 2007.
- SHIN, J. A.; CHRISTIANSON, K. Syntactic processing in Korean-English bilingual production: evidence from cross-linguistic structural priming. **Cognition** 112(1). 175–80, 2009.
- SEGAERT, K., MENENTI, L., WEBER, K.; HAGOORT, P. A paradox of Syntactic Priming: Why response tendencies show priming for passives, and response latencies show priming for actives. **PLoS ONE**, 6(10), 2011.
- SQUIRE, L. R. Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. **Journal of cognitive neuroscience**, v. 4, n. 3, p. 232-243, 1992.
- TEIXEIRA, M. T. **O efeito de priming sintático no processamento de sentenças ativas e passivas do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- TOOLEY, K. M.; TRAXLER, M. J. Syntactic priming effects in comprehension: A critical review. **Language and Linguistics Compass**, 10, 925–937, 2010.
- TOOLEY, K. M.; TRAXLER, M. J. Implicit learning of structure occurs in parallel with lexically-mediated syntactic priming effects in sentence comprehension. **Journal of Memory and Language**, v. 98, p. 59-76, 2018.
- TOOLEY, K. M.; TRAXLER, M. J.; SWAAB, T. Y. Electrophysiological and behavioral evidence of syntactic priming in sentence comprehension. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 35, n. 1, p. 19, 2009.
- TRAXLER, M. J. Lexically independent priming in online sentence comprehension. **Psychonomic Bulletin and Review**, 15, 149–155, 2008a.
- TRAXLER, M. J.; TOOLEY, K. M. Lexical mediation and context effects in sentence processing. **Brain Research**, 1146, 59–74, 2007.
- TRAXLER, M. J.; TOOLEY, K. M. Priming in sentence comprehension: Strategic or syntactic? **Language and Cognitive Process**, 23, 609–645, 2008.
- TULVING, E.; SCHACTER, D. L. Priming and human memory systems. **Science**, v. 247, n. 4940, p. 301-306, 1990.
- ULLMAN, M. T. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. **Bilingualism: Language and cognition**, v. 4, n. 02, p. 105-122, 2001.
- ULLMAN, M. T. A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. **Nature reviews neuroscience**, v. 2, n. 10, p. 717-726, 2001.
- ULLMAN, M. T. The declarative/procedural model: a neurobiological model of language learning, knowledge and use. **The neurobiology of language**, p. 953-968, 2016.
- VASILYEVA, Marina et al. Cross-linguistic syntactic priming in bilingual children. **Journal of Child Language**, v. 37, n. 5, p. 1047-1064, 2010.

WEBER, K.; INDEFREY, P. Syntactic priming in German-English bilinguals during sentence comprehension. **NeuroImage** 46. 1164–72, 2009.

Recebido em: 13/12/2017

Aceito em: 15/12/2017