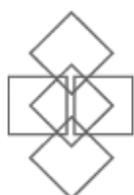


Estudos **A**nglo-**A**mericanos

2018

V. 47 - N^o 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.brreaa.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

O segundo número do volume 47 da *Revista Estudos Anglo-Americanos* reúne cinco artigos e uma resenha, todos relacionados à pesquisa em Estudos Linguísticos ou Literários em Inglês, com ênfase na Linguística Aplicada, nos Estudos de Literaturas de Língua Inglesa e nos Estudos Culturais. Com a publicação deste segundo número de 2018, REEA v. 47 n.2, a Revista totaliza quinze artigos publicados no corrente ano, além de uma resenha.

Abrindo o presente volume, como também o grupo de artigos na área dos Estudos Literários e Culturais, o artigo “A filha enjeitada do gênio: uma ‘alternativa Plath’ a *The Lives of Animals*”, de Guilherme Copati, apresenta uma leitura crítica da obra *The Lives of Animals*, de Coetzee, através de uma análise do poema “Ariel” de Sylvia Plath. Ao discutir o poema de Plath, Copati busca demonstrar a importante presença de animais também na obra literária de mulheres escritoras, revisando, assim, não somente a metaficção de Coetzee por uma perspectiva de gênero como também a temática da metamorfose na literatura.

Relações de gênero também se fazem presentes no artigo “A história das Tobacco Wives no romance *To Have and To Hold* ([1900] 2016)”, de Beatrice Uber. Através de uma revisão crítica do gênero romance histórico, Uber demonstra como a obra *To Have and to Hold*, da estadunidense Mary Johnston, apresenta características deste gênero romanesco ao representar e relatar a história das chamadas *Tocacco Wives*, jovens mulheres inglesas trazidas da Inglaterra para Jamestown (EUA) para casar com os então colonizadores da região. No artigo, Uber problematiza a relação do romance histórico com a história oficial dos Estados Unidos, mas

conclui que, apesar de questionar a história das jovens inglesas e de seu papel em Jamestown, o romance de Johnston alinha-se à narrativa histórica de colonização dos Estados Unidos.

O entrecruzamento entre história e ficção também permeia o artigo “O menino do pijama listrado: Uma análise literária e fílmica dos ideais e dogmas nazistas”, de Sara Regina de Oliveira Lima e Andressa Kelly Lima Moura. Neste artigo, Lima e Moura apresentam uma discussão crítica sobre as formas através das quais tanto o romance *O Menino de Pijama Listrado* quanto sua adaptação cinematográfica representam a ideologia e os dogmas nazistas. Para as autoras, através de tais representações, tanto o livro quanto o filme buscam revisitar o período histórico da década de 1930 a fim de problematizar as perspectivas sobre as relações humanas no regime nazista.

Dois outros artigos na área de Estudos Linguísticos compõem ainda o atual volume da *Revista Estudos Anglo-Americanos*. O artigo “Leitura crítica e os tipos de tradução no ensino de Inglês Instrumental”, de Shalatiel Bernardo Martins e Larisse Carvalho de Oliveira, traz uma reflexão sobre o desenvolvimento da competência leitora e o melhoramento da capacidade de interpretação de aprendizes de língua inglesa. O artigo traz, também, sugestões de trabalho na perspectiva da leitura crítica, tendo o funcionalismo tradutório e as atividades que envolvem a tradução pedagógica como aliados em sala de aula de Inglês Instrumental.

Já o artigo “Experiências de alunos de estágio supervisionado de um curso de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem: Foco a elaboração de testes escritos”, de Cristina Vasconcelos Porto, apresenta resultados de uma investigação sobre experiências de avaliar de alunos universitários cursando Letras/Inglês, durante a elaboração de testes escritos de inglês, com resultados mostrando a dificuldade de conceituar avaliação no contexto de língua estrangeira e de elaborar questões relacionadas às habilidades de compreensão escrita e oral, como também

mostrando que a experiência de avaliar levou à reflexão de crenças sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, contribuindo para uma melhor compreensão do processo.

Fechando o presente volume, Priscilla Pellegrino de Oliveira faz uma resenha crítica do romance *An Untamed Space* de Roxane Gay. Em sua resenha, Oliveira apresenta os principais movimentos do romance de Gay além de demonstrar ainda a relação entre o realismo e o imaginário fabulístico presentes na obra.

Tendo em vista a apresentação acima, nota-se as diferentes abordagens e perspectivas críticas trazidas nos artigos e resenha que compõem o segundo número do volume 47 da *Revista Estudos Anglo-Americanos*. Desejamos a todos uma boa e proveitosa leitura.

Os Editores

A FILHA ENJEITADA DO GÊNIO: UMA “ALTERNATIVA PLATH” A *THE LIVES OF ANIMALS*

Guilherme Copati
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Em *The lives of animals*, a protagonista, Elizabeth Costello, discute a frequente figuração de animais na obra de grandes nomes da literatura, tais como Jonathan Swift, Rainer Maria Rilke e, em especial, Ted Hughes. Quando consideramos que Costello é apresentada por J. M. Coetzee como uma escritora feminista, é de causar espanto que ela não tenha mencionado a presença também frequente de animais na escrita de mulheres. A partir dessa aparente contradição, apresento uma breve leitura ensaística do poema “Ariel”, de Sylvia Plath, como alternativa às observações de Costello sobre os animais e a literatura, destacando algumas implicações das temáticas da metamorfose da mulher em animal sob o viés de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Animais; Literatura de mulheres; Sylvia Plath.

ABSTRACT: In *The lives of animals*, Elizabeth Costello comments on the usual figuration of animals in the writings of Jonathan Swift, Rainer Maria Rilke and, more importantly, Ted Hughes. Considering that Costello is introduced by J. M. Coetzee as a feminist writer, it is bewildering that she never mentions the also frequent figuration of animals in women’s writings. Bearing with such a contradiction, I hereby present a brief essay on Sylvia Plath’s poem “Ariel”, as an alternative to Costello’s assumptions about the poets and the animals. By doing so, I intend to highlight a few thematic implications of the gender-oriented metamorphosis of woman into animal.

KEYWORDS: Animals; Women’s writing; Sylvia Plath.

*The Spider as an Artist
Has never been employed –
Though his surpassing Merit
Is freely certified*

*By every Broom and Bridget
Throughout a Christian Land –
Neglected Son of Genius
I take thee by the Hand –
(Emily Dickinson)*

The lives of animals é um interessante experimento literário produzido por J. M. Coetzee, escritor sul-africano duas vezes premiado com *The Man Booker Prize for Fiction* e laureado com o Prêmio Nobel de Literatura no ano de 2003. Esse curto, porém complexo texto metaficcional é o resultado de duas palestras proferidas pelo escritor na Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, como parte da já conhecida série das *Tanner Lectures on Human Values*, iniciadas na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, no final dos anos 1970.

Inicialmente convidado para discursar sobre literatura, Coetzee surpreende seu público ao apresentar, no lugar de um tratado acadêmico, um texto literário, em que ele versa sobre os direitos dos animais por intermédio da voz de um alter ego, a personagem da escritora australiana Elizabeth Costello. No texto de Coetzee, Costello é igualmente convidada a discursar sobre literatura na fictícia Universidade de Appleton, onde seu filho John é docente. A escritora decide, em vez disso, discursar sobre a crueldade contra os animais, assim iniciando uma sequência de reações morais e ideológicas variadas em sua plateia.

O decalque de Coetzee em Costello é tão evidente que não caberia aqui discordar da afirmativa de que a personagem seja concebida como uma contraparte ficcional de seu criador. Amalgamados, autor e personagem conferem certo grau de ambiguidade a um texto cuja construção em abismo embarça as fronteiras entre o ficcional e o real, à medida que as duas palestras de Costello tomam a forma de um debate acadêmico cujos temas norteadores são “Os filósofos e os animais” e “Os poetas e os animais”. Na primeira delas, Costello produz uma defesa do vegetarianismo e denuncia veementemente os maus tratos contra animais, que ela compara à situação abjeta dos judeus encarcerados em campos de concentração nazistas. A escritora aproveita esse momento para questionar toda a tradição filosófica no Ocidente a partir do solapamento kafkiano do cartesianismo e do empirismo como paradigmas diferenciadores da condição humana. Na segunda delas, a romancista australiana trata da figuração de animais na literatura, tomando como modelo uma série de textos de Jonathan Swift, Rainer Maria Rilke e Ted Hughes. É sobre essa segunda parte, em especial sobre as implicações políticas do recorte de poemas envolvendo a figura de Hughes, que eu gostaria de me debruçar mais detidamente.

Elizabeth Costello é apresentada por Coetzee como uma mulher reservada, pouco afetuosa e, em certa medida, alheia aos costumes familiares, já que ela, os filhos e netos “nunca foram uma família dada a demonstrações de carinho. Um abraço, umas poucas palavras

murmuradas e estavam feitos os cumprimentos”¹ (COETZEE, 1997, p. 113). Ela encena um embate não declarado com sua nora, Norma, em decorrência de suas visões opostas sobre o vegetarianismo e a ética no trato com os animais. Sob a perspectiva de John, “Norma e sua mãe nunca gostaram uma da outra. Quanto a Norma, ela nunca hesitou em lhe dizer que os livros de sua mãe eram superestimados e suas opiniões sobre animais, consciência animal e relações éticas com animais, pueris e sentimentais”² (COETZEE, 1997, p. 115). Essas observações servem para delimitar a relação deteriorada entre a romancista e seus familiares, emoldurando as palestras proferidas em Appleton para atribuir a elas camadas de significado mais pessoais, que extrapolam o academicismo distanciado e tocam na crueza dos conflitos domésticos. Entrementes, elas contribuem para apresentar ao leitor uma mulher cujos posicionamentos políticos em defesa dos animais produzem certo desconforto na harmonia familiar, já que John, Norma e os filhos recusam-se a evitar o consumo de carne na presença de Costello.

Coetzee sugere, ainda, que uma segunda dimensão dos posicionamentos políticos da romancista marca o exercício de seu ofício como escritora, já que “Elizabeth Costello é mundialmente conhecida como a autora de *The House on Eccles Street* (1969), um romance sobre Marion Bloom, esposa de Leopold Bloom, hoje reverenciado, na mesma linha de *The Golden Notebook* e *The Story of Christa T*, como um trabalho pioneiro de ficção feminista”³ (COETZEE, 1997, p. 114). Embora essa característica seja apresentada de modo apenas breve

¹ As traduções de textos em língua inglesa são de minha autoria, a não ser que se indiquem os tradutores nas Referências. No original: “They have never been a demonstrative family. A hug, a few murmured words, and the business of greeting is done.”

² No original: “Norma and his mother have never liked each other. As for Norma, she has never hesitated to tell him that his mother’s books are overrated, that her opinions on animals, animal consciousness, and ethical relations with animals are jejune and sentimental.”

³ No original: “Elizabeth Costello is best known to the world for *The House on Eccles Street* (1969), a novel about Marion Bloom, wife of Leopold Bloom, which is nowadays spoken of in the same breath as *The Golden Notebook* and *The Story of Christa T* as pathbreaking feminist fiction.”

e casual, ela está revestida de implicações políticas tão sérias quanto aquelas referentes à defesa dos direitos dos animais, por situar Elizabeth Costello como ícone de uma escrita literária marcada pelas preocupações da segunda onda do feminismo⁴. Esse pequeno parágrafo, cujas implicações são estranhamente negligenciadas no decorrer do restante da narrativa, precisa ser lido, portanto, em suas relações com a crítica literária feminista e os problemas que ela antecipa tanto para a discussão sobre os animais e a literatura quanto para a identificação de uma tradição poética de mulheres por meio de um discurso a um só tempo literário e acadêmico.

Vejamos como isso se dá. O romance de Costello é publicado na passagem dos anos 1960 para os 1970, período em que Gayle Greene (1990) identifica uma enorme produtividade de mulheres escritoras, estimuladas pelos interesses da segunda onda do feminismo e pela estruturação mais cuidadosa da própria crítica literária feminista como resposta à ruptura com as restrições teóricas e artísticas de um passado patriarcal. Por tratar da personagem de Molly Bloom, *The House on Eccles Street* seria uma forma de reescrita paródica do monumental

⁴ A segunda onda do feminismo compreende o debate teórico-político empreendido por ativistas e pensadoras feministas na segunda metade do século vinte, bem como as consequentes ações e propostas, com vias à emancipação das mulheres, nascidas desse debate. Enquanto a primeira onda do feminismo, denominada “liberal”, articulou-se na passagem do século dezanove para o vinte em clamores relativamente individuais pelo direito de mulheres à educação, ao sufrágio e à manutenção de propriedade privada, o feminismo de segunda onda, cuja principal manifestação é frequentemente caracterizada como “radical”, foi marcado pela crescente percepção das mulheres como classe oprimida, que resultou em coalizões empenhadas em denunciar a sistemática opressão feminina pela estruturação sociopolítica das relações humanas em um sistema propulsor de privilégios masculinos: o “patriarcado”. A resistência ao patriarcado produziu, entre as feministas de segunda onda, um desafio a concepções solidificadas quanto aos papéis culturais desempenhados por mulheres e homens na sociedade. Engendraram-se, a partir dessa proposta, denúncias das mais variadas ordens, dentre elas: o sexismo (nas relações interpessoais, no mercado de trabalho, nas representações artísticas de mulheres); a atribuição exclusiva do espaço doméstico à mulher; as concepções do sexo, da reprodução e do corpo como fatores de opressão feminina; a pornografia e a indústria da beleza como formas de sujeição das mulheres e de reprodução de padrões de comportamento incompatíveis com a realidade. A segunda onda do feminismo garantiu a conquista de um espaço político mais amplo para mulheres e a aquisição de direitos que se estendem desde o uso da pílula anticoncepcional até a legislação punitiva de atentados contra a integridade física, moral e psicológica da mulher. É também de responsabilidade do feminismo de segunda onda o debate pós-moderno em torno dos aspectos culturais de gênero, que originou as revolucionárias propostas do movimento *queer* quanto à construtividade do gênero, ao desafio à abjeção imposta pela heteronormatividade e ao gênero como ficção, propostas estas que acenam, hoje, para uma incipiente terceira onda do feminismo.

clássico da literatura irlandesa *Ulysses*, de James Joyce, publicado em 1922. Ainda que nada mais seja dito a respeito do romance *per se*, o fato de ele ser equiparado a dois importantes e revolucionárias romances feministas – *The Golden Notebook*, de Doris Lessing, e *The Story of Christa T*, de Christa Wolf – sugere tratar-se de uma obra revisionista, típica da literatura e da crítica de mulheres produzidas no auge do feminismo de segunda onda.

O revisionismo dessas escritoras foi orientado por dois objetivos principais: o primeiro deles era questionar a posição subalterna da mulher em um Ocidente estruturado em torno de papéis de gênero normativizados, apresentando, em contrapartida, opções de resistência à opressão patriarcal; o segundo, revisar a tradição literária androcêntrica, produtora de representações convencionais e tendenciosas de mulheres e reprodutora de um discurso crítico que tendia a menosprezar os textos de autoria feminina. Dados esses parâmetros, não é absurdo imaginar que *The House on Eccles Street* possivelmente seguiria a fórmula que Greene identifica em diversos outros escritos de mulheres do período, nos quais a protagonista da narrativa “busca ‘liberdade’ quanto a papéis tradicionais, observa seu passado em busca de respostas para o presente, observa a tradição literária e cultural que a formou, contempla os ‘modelos’ a ela oferecidos e encontra ‘um final para si mesma’”⁵ (GREENE, 1990, p. 82).

Essas palavras de Gayle Greene evidenciam o quão importante tem sido, para as mulheres escritoras, a reapropriação paródica da tradição literária que as formou, relevância suplementada pela necessidade que Elaine Showalter (1981) observa, no espaço da ginocrítica⁶,

⁵ No original: “[woman] seeks ‘freedom’ from traditional roles, looks to her past for answers about the present, looks to the cultural and literary tradition that formed her, contemplates the ‘role models’ it provides her, and finds ‘an ending of her own’.”

⁶ O termo “ginocrítica” foi cunhado por Elaine Showalter, em *Feminist criticism in the wilderness* (1981), para nomear o trabalho crítico voltado para o estudo das mulheres *enquanto escritoras*, que progressivamente substituiu a tendência inicial dos estudos feministas em investigar as representações ou apagamentos de mulheres em textos escritos por homens.

de “corrigir, modificar, suplementar, revisar, humanizar, ou mesmo atacar a crítica literária masculina”⁷ (SHOWALTER, 1981, p. 183). Tal tendência crítica parte da prerrogativa de que a alteridade é um espaço de enunciação valioso no exercício e estudo da criação literária. É no interior desse paradigma, em que se propõe a subversão do poder sufocante da tradição literária androcêntrica, que a romancista e palestrante Elizabeth Costello é posicionada. É, portanto, a partir desse paradigma que ela opta por apresentar ao público sua leitura de dois poemas de Ted Hughes sobre animais: “The jaguar” e “Second glance at a jaguar”.

Esse recorte de poemas em *The lives of animals* é, para dizer o mínimo, enigmático. É claro que são poemas fenomenais, que justificam a aclamação imediata que Ted Hughes recebeu por *The hawk in the rain* (em que primeiro apareceu “The jaguar”), publicado em 1957 e dedicado a sua esposa, Sylvia Plath. Hughes é um dos poetas mais celebrados e premiados de sua geração e sua obra nos legou um sem-número de poemas em que os bichos são matéria de poesia. Ainda assim, a opção de Costello surge artificial, inorgânica, incoerente, porque feita por uma escritora feminista da mesma geração da estelar Sylvia Plath, poeta elevada por suas contemporâneas ao patamar de ícone da escrita feminista e exemplo transparente de silenciamento da mulher no interior do patriarcado. Na condição semelhante de ícone da literatura de mulheres, seria de se supor que Costello estivesse a par não apenas da frequente figuração de animais na poética de Plath, mas também das sistemáticas especulações sobre a participação de Hughes no suicídio da esposa e sobre as alterações feitas por ele no manuscrito

⁷ No original: “correcting, modifying, supplementing, revising, humanizing, or even attacking male critical theory.”

de *Ariel and other poems*, livro de poemas que Plath deixou pronto para publicação antes de sua morte⁸.

A miopia de Costello – ou antes, o ato falho de Coetzee – priva a narrativa de um importante grau de verossimilhança, uma vez que abordar os poemas de Plath pareceria ser a escolha mais condizente com o perfil de uma escritora feminista do auge da segunda onda. A poética de Sylvia Plath é, tanto quanto a de Ted Hughes, repleta de imagens de animais, metaforicamente construídos como modo de explorar e subverter noções socialmente partilhadas sobre gênero. Conforme argumenta Lauren Irene Frank (2007) em sua dissertação de mestrado, ainda que pouco estudados, os animais são figurações tão fundamentais aos escritos de Plath que a poeta elegeu “Ariel”, um poema em que descreve subjetivamente a imagem de um cavalo, para intitular a coletânea de poemas que ela deixava pronta para publicação póstuma. De mais a mais, a polêmica decupagem na narrativa de *Ariel and other poems*, produtora de um silenciamento que despe a poeta de autoridade na enunciação de sua própria experiência, revela a necessidade de abertura de espaço para ouvirmos o que Plath tem a dizer e, especialmente aqui, para como ela o diz por meio de imagens de animais.

Muitas autoras têm-se beneficiado de figurações literárias de bichos para tratar subrepticamente da opressão patriarcal, já que, nas palavras de Marian Scholtmeijer (1995, p. 233), ao fazerem uso de metáforas de animais, “elas performatizam o mais antiandrocêntrico dos

⁸ Rodrigo Garcia Lopes (2018), na apresentação à edição restaurada de *Ariel* traduzida para a língua portuguesa, reforça a recorrente conclusão de que o suicídio precoce de Sylvia Plath teria sido em grande medida motivado pela infidelidade do marido. Hughes viria posteriormente a alterar o manuscrito de *Ariel and other poems* antes de providenciar a publicação do livro, de modo a modificar a ordem dos textos, além de excluir poemas que tratam mais diretamente de sua infidelidade e acrescentar outros, que enfatizam a tendência suicida da poeta. Ele logrou, desse modo, minimizar, na narrativa do livro, sua parcela de responsabilidade no acontecido e, consequentemente, salvaguardar sua reputação. Marcando o início do século vinte e um, Frieda Hughes, filha do casal, organizou, com base nos arquivos da mãe, a publicação de *Ariel: the restored edition*, que serve como base para a tradução publicada no Brasil, finalmente apresentando-nos o livro como sua mãe o havia concebido.

atos”⁹: a assunção de uma identidade válida no espaço da alteridade absoluta. Emily Dickinson (conterrânea de Plath, embora separadas por quase um século de diferença) foi uma delas, daí sua presença como epígrafe deste ensaio. É sempre saudável tratar da poeta de Amherst, ainda que por um breve instante. Tanto quanto Sylvia Plath, Emily Dickinson sobrevive envolta em uma aura quase mitológica, reforçada por seus hábitos reclusos, pelo vestido branco que ela adotou como vestimenta particular em algum ponto dos anos 1860 e pela impressionante história do descobrimento e publicação póstumos de seus 1775 poemas. Dickinson manteve extensa correspondência com diversos amigos e mentores, dentre eles o crítico literário abolicionista Thomas Wentworth Higginson, a quem ela recorreu mais de uma vez para a leitura e análise crítica de seus poemas vanguardistas. A resposta de Higginson à desafiadora literatura de Dickinson nem sempre foi das mais encorajadoras e a poeta parece ter sido perturbada pelo pouco reconhecimento ofertado em vida à sua escrita, algo que ela deixa claro em poemas como o da epígrafe. Vamos observá-lo novamente, agora em tradução:

Jamais alguém empregou
 A aranha como artista
 Embora seu talento
 Sem rival salte à vista

De cada vassoura
 Neste mundo cristão.
 Filha enjeitada do gênio,
 Tomo-te pela mão.¹⁰ (DICKINSON apud OLIVEIRA, 1986, p. 157).

⁹ No original: “they perform the most anti-androcentric of acts.”

¹⁰ No original: “The Spider as an Artist/Has never been employed –/Though his surpassing Merit/Is freely certified//By every Broom and Bridget/Throughout a Christian Land –/Neglected Son of Genius/I take thee by the Hand –”. Essa versão do poema está publicada em *The complete poems of Emily Dickinson*, organizada a partir dos diversos arquivos da poeta por Thomas H. Johnson. Não cabe aqui empreender uma discussão sobre as diferenças formais entre o poema original e a tradução de Solange Ribeiro de Oliveira, mas é notável que a publicação dos textos originais de Emily Dickinson e, vê-se claramente, também de suas traduções tem sido marcada por uma necessidade de empreender alterações em alguns aspectos estilísticos dos poemas, tais como a exclusão de travessões, a adequação de outros sinais de pontuação, a substituição de versos livres e brancos por outros, mais convencionais e a limpeza das capitulações – justamente aqueles aspectos que atribuem ao texto de Dickinson sua originalidade formal mais radical. Embora a fortuna crítica geralmente atribua esse “passar a limpo”

A aranha de Dickinson é uma metáfora originalíssima para o labor artístico da mulher escritora e, ainda, uma analogia pertinente aos dilemas vividos pela poeta e por suas sucessoras. O animal produz uma tessitura delicada e intrincada, porém sempre marginal, angular, *borderline* – enfim, um rastro que indica a presença fantasmática de sua “autora”. O trabalho ignorado da aranha é uma alusão à marginalização que a própria Dickinson e outras escritoras sofreram em vida diante de uma tradição excludente e de uma crítica que as encarava com desprezo enquanto desdenhava da qualidade de seus escritos. A vassoura, instrumento doméstico ironicamente atribuído ao domínio masculino da crítica, varre para o canto o mérito superior da aranha, silenciando a participação feminina no cânone e inviabilizando a estruturação de uma tradição de escrita de mulheres. É justamente a esta “filha enjeitada do gênio” (“filho” no poema original – uma anotação amarga quanto à inviabilidade da representação da mulher no domínio da linguagem) que a poeta oferece a mão, reconhecendo que a superioridade de sua arte exige seu paradoxal apagamento no âmbito do cânone.

É um apagamento dessa natureza que marca a presença fantasmagórica de Sylvia Plath em *The lives of animals*. Caberia a Elizabeth Costello investir-se da autoridade que a crítica feminista lhe confere e convidar para o debate a filha enjeitada do gênio, a face inviabilizada do binômio Hughes/Plath. A amazona, que chega nua e a galope sobre o lombo do cavalo Ariel, coloca em radical perspectiva algumas das visões expressas por Costello em sua reflexão sobre literatura, proporcionando um viés singular de compreensão dos animais, que podemos denominar “alternativa Plath”.

ao impulso de adequação da poética de Dickinson ao gosto conservador do leitor da Nova Inglaterra na passagem do século dezenove para o vinte, em última instância tais alterações são formas insidiosas de silenciamento de uma originalidade autoral sem igual entre seus contemporâneos.

Quando discute a figura do jaguar enjaulado nos poemas de Ted Hughes, especialmente em “The jaguar”, Elizabeth Costello propõe que a jaula não caracteriza propriamente um espaço de prisão, já que o jaguar e sua movimentação tipicamente felina projetam, para o espaço exterior de um horizonte mais sonhado do que sentido, a perspectiva mesma da liberdade. Essa seria, segundo a opinião da romancista, uma nova forma de ser-no-mundo, não totalmente avessa a nós humanos e à nossa perene necessidade de sonhar, imaginar, fantasiar. Uma mescla absoluta com a substância do animal, por assim dizer:

Ao corporificar o jaguar, Hughes nos mostra que também nós podemos incorporar animais – por meio do processo chamado invenção poética, que mescla respiração e sentido de um modo nunca explicado. Ele nos mostra como trazer um corpo vivente para dentro de nós mesmos. Ao ler o poema do jaguar e recordá-lo tranquilamente mais tarde, somos o jaguar por um breve momento. Ele se move em nós, toma o nosso corpo, ele e nós somos um.¹¹ (COETZEE, 1997, p. 149).

Será mesmo que o poeta alcança essa comunhão absoluta entre o humano e o animal? Em “The jaguar”, Hughes encena um passeio pelo zoológico, onde, cela após cela, os animais parecem absortos em sua existência aprisionada, a não ser pelo jaguar, cujos movimentos são “selvageria de liberdade”.

Mas aqueles que passam por estas jaulas
Chegam a outra em que a multidão observa hipnotizada,
Como criança num sonho, um jaguar enfurecido
Cortando o escuro da prisão sob as brocas dos olhos

De um rastro feroz. Não entediado –
O olho satisfeito no crepitar cego,
O estrondo do sangue no cérebro surdo o ouvido –
Ele gira entre as barras, porém para ele não há jaula,

¹¹ No original: “By bodying forth the jaguar Hughes shows us that we too can embody animals – by the process called poetic invention that mingles breath and sense in a way that no one has explained and no one ever will. He shows us how to bring the living body into being within ourselves. When we read the jaguar poem, when we recollect it afterwards in tranquility, we are for a brief while the jaguar. He ripples within us, he takes over our body, he is us.”

Não mais do que a cela para o visionário.
 Seu passo é selvageria de liberdade:
 O mundo rola sob a pressão de sua pisada.
 O horizonte domina o chão da jaula.¹² (HUGHES, 1989. p. 11)

A visão é o sentido que possibilita a libertação: o olhar insatisfeito com a cegueira imediata da jaula, o olhar que enxerga no horizonte um espaço de movimentação irrestrita, um olhar como o do visionário, para quem as paredes da cela são implodidas para dar lugar ao delírio animal. A dinâmica da troca de olhares entre o visitante e o jaguar, cada um de um lado da cela, é o fio que conecta a ambos, mas é também o atestado da perene barreira entre um e outro. O olhar do jaguar extrapola a cela em busca de um espaço de libertação, porém seu corpo permanece aprisionado, ao passo que o olhar do observador mantém-se hipnotizado, e por isso inerte, seguro e intocado fora da jaula, livre de risco e avesso à penetração no interior do espaço do animal selvagem. Não há mescla, em absoluto – o observador é uma mera testemunha da selvageria grandiosa do bicho.

E quanto a Sylvia Plath? “Ariel” é, sem dúvida, a epítome do poema animal que ela nos legou, um texto verdadeiramente antropomórfico, em que mulher e cavalo misturam-se por uma ação sinestésica. Externamente, trata-se de um poema em que Paul Mitchell reconhece uma motivação específica, qual seja, “o incidente no qual o poema supostamente é baseado: a perigosa cavalgada de Plath sobre um cavalo de corrida, durante sua estada em Cambridge, em

¹² No original: But who runs like the rest past these arrives/At a cage where the crowd stands, stares, mesmerized./As a child at a dream, at a jaguar hurrying enraged/Through prison darkness after the drills of his eyes//On a short fierce fuse. Not in boredom –/The eye satisfied to be blind in fire,/By the bang of blood in the brain deaf the ear –/He spins from the bars, but there’s no cage to him//More than to the visionary his cell:/His stride is wildernesses of freedom:/The world rolls under the long thrust of his heel./Over the cage floor the horizons come.

dezembro de 1955.”¹³. Em uma nota biográfica complementar, William V. Davis (1972) esclarece que Ariel era o nome do cavalo favorito de Plath, que ela costumava cavalgar todas as semanas. Metaforicamente, contudo, o poema usa da imagem animal para problematizar a liberdade da mulher. Ao contrário do poema de Hughes citado por Costello, em que a aproximação com o animal se dá, quando muito, pelo olhar, o contato físico da cavalgada e a sensação de movimento e velocidade evocada por Plath intensificam a metamorfose equina no poema desta última:

Estase no escuro.
E um fluir azul sem substância
De rochedos e distâncias.

Leoa de Deus,
Como nos unimos,
Eixo de calcanhares e joelhos! – O sulco

Divide e passa, irmão do
Arco castanho
Do pescoço que não posso pegar,

Olhinegras
Bagas lançam escuros
Ganchos –

Goles de sangue negro e doce,
Sombras.
Algo mais

Me arrasta pelos ares –
Coxas, pelos;
Escamas de meus calcanhares.

Godiva
Branca, me descasco –
Mãos mortas, asperezas mortas.

E agora
Espumo com o trigo, um brilho de mares.

¹³ No original: “[the] incident upon which the poem is supposedly based: Plath’s breakneck ride upon a runaway horse during her time in Cambridge in December 1955”. Disponível em: <<http://psyartjournal.com/article/show/mitchell-white-godiva-i-unpeel-destructive-jouiss>>. Acesso: 06 jul. 2018.

O choro da criança

Dissolve-se no muro.
E eu
Sou a flecha,

Orvalho que voa
Suicida, e de uma vez avança
Contra o olho

Vermelho, caldeirão da manhã.¹⁴ (PLATH, 2018, p. 81;83).

Como compreender esse poema, de uma abstração absoluta? O hermetismo da poética de Sylvia Plath é notável, e a leitura de sua obra pareceria exigir uma hermenêutica própria. Podemos recuperar uma ideia geral, contudo os referentes específicos eludem cada tentativa de compreensão. A escrita de Plath desafia o próprio signo linguístico e a natureza simbólica da linguagem, em busca de uma cada vez mais profunda experiência particular – quem sabe, feminina – de construção dos significados. Algumas das feministas francesas, em especial Julia Kristeva (1984), propuseram que a *écriture féminine* frequentemente extrapola o domínio de dominação masculina do Simbólico laciano em direção ao Semiótico, à linguagem do corpo, dos sentidos, das sensações, livre das arbitrariedades do signo linguístico e das amarras culturais do patriarcado – enfim, em direção a um hermetismo que configura uma forma de resistência subversiva à tradição por meio da recuperação de uma linguagem pré-edipiana, portanto material, corpórea. E não seria a metamorfose de mulher em cavalo uma outra forma de explorar essa subversão, que privilegia o corpóreo em detrimento do racional?

¹⁴ No original: Stasis in darkness./Then the substanceless blue/Pour of tor and distances.//God's lioness,/How one we grow,/Pivot of heels and knees! The furrow//Splits and passes, sister to/The brown arc/Of the neck I cannot catch,//Nigger-eye/Berries cast dark/Hooks –//Black sweet blood mouthfuls,/Shadows./Something else//Hauls me through air –/Thighs, hair;/Flakes from my heels.//White/Godiva, I unpeel –/Dead hands, dead stringencies.//And now I/Foam to wheat, a glitter of seas./The child's cry//Melts in the wall./And I/Am the arrow,//The dew that flies,/Suicidal, at one with the drive/Into the red//Eye, the cauldron of morning.

A interpretação do título do poema já pressupõe a negação da literalidade do signo linguístico. Davis (1972) nota que, para além do dado autobiográfico sobre o cavalo de estimação de Plath, o nome “Ariel” remete, ainda, à personagem andrógina do espírito criador escravizado por Prospero em *The tempest*, de Shakespeare. A androginia do Ariel shakespeariano é uma forma de desafio aos limites invariáveis entre o masculino e o feminino, além de sinalizar a instabilidade das fronteiras entre o humano, o divino e o animal, especialmente porque o nome é proveniente da junção de duas palavras do hebraico: “Ari”, significando “leão”, e El, significando “Deus”. Ariel, o leão de Deus, é, ainda, o nome utilizado em algumas passagens do Antigo Testamento, em especial no livro do profeta Isaías, para se referir a Jerusalém, a Terra Prometida do povo judeu. A identificação de Plath ao judaísmo, marca de sua conflituosa relação com o pai, alemão, e com a história da Segunda Guerra Mundial, metáfora recorrente em seus poemas, aparece em “Ariel” como razão de um êxtase quase religioso. Atribuindo a si mesma o epíteto de “leoa de Deus”, a poeta estabelece sua ligação anímica e animalesca com o passado e o presente do povo judeu e o faz a partir da experiência transformativa de uma cavalgada metamórfica.

O poema inicia-se em estado de estase – uma oposição interessante ao senso de velocidade da cavalgada, que se intensifica a cada estrofe, materializado em versos curtos, frequentemente univoculares, e encadeamentos que desafiam a própria sintaxe da língua. A estase é rapidamente substituída por um fluir sinestésico de cores e sensações táteis, à qual se sucede a aglutinação antropomórfica de mulher e cavalo em um “eixo de calcanhares e joelhos”. Essa identificação carrega consigo uma sugestão erótica que se reforça em outros versos e estrofes, tais como “Algo mais//Me arrasta pelos ares —/Coxas, pelos;/Escamas de meus calcanhares” ou “Godiva/Branca, me descasco”. A nudez de Godiva pressupõe a entrega sacrificial da mulher-animal: reza a lenda que Lady Godiva, esposa de Leofrico, Duque da Mércia e senhor de Coventry no século onze, teria cavalgado nua pelas ruas do feudo em troca

da redução de impostos para os servos. Esse último verso sugere, assim, a nudez da poeta, tanto a física quanto a psíquica: ela se oferece nua e sem reservas ao leitor, como flecha voraz e suicida, animal entregue em holocausto, projétil que fere e aniquila.

Ainda que a nudez feminina geralmente evoque vulnerabilidade e pudor, Frank (2007, p. 98) sugere que a alusão à Godiva que se descasca reveste a poeta de um poder transformador, já que ela performatiza uma eclise que a liberta de uma identidade convencional, de modo a ganhar agenciamento, disputar o acesso ao poder que a oprime e assumir o papel de sujeito, subvertendo, assim, a expectativa que a concebe como o Outro absoluto da cultura, como diria Simone de Beauvoir (1970). É curioso notar que o lugar do Outro absoluto, no âmbito das operações de desconstrução propostas por Jacques Derrida (2011), é ocupado pelo animal, cuja nudez inconsciente e incapacidade de formulação da linguagem (como a concebemos) são os elementos diferenciadores de sua condição. Ao abraçar a nudez de Godiva e o hermetismo linguístico que elude os processos de significação, Plath finca os pés sobre o espaço de alteridade absoluta compartilhado por mulher e animal em inescapável metamorfose, logrando inaugurar um lugar de enunciação que desafia o convencionalismo da escrita e do lugar de fala da mulher escritora.

À medida que o poema progride e o senso de velocidade intensifica a urgência com que a poeta desafia tais convenções, os diferentes sentidos do corpo nu são acionados para criar a sensação de um erotismo sinestésico: além do tato, expresso pelo contato entre o corpo da poeta e o do cavalo, a visão está presente na descrição das “olhinegras bagas que lançam escuros ganchos”, o paladar na descrição dos “goles de sangue negro e doce” e a audição no reconhecimento do “choro da criança” que se dissolve no muro – uma possível recusa do papel maternal imposto sobre a mulher. O apelo aos sentidos físicos aproxima o humano do animal, cuja compreensão do mundo se dá primordialmente pelo corpo. Por fim, evocando o tema do

suicídio, que perpassa sua poética inteira, Plath finaliza o poema cavalgando em direção ao sol, mesclando-se completamente à natureza e abraçando sem reservas sua condição animal.

Ao contrário de outros poemas anteriores de Plath, em que as imagens de animais contribuem para reforçar a condição de vítima imposta sobre a mulher, em “Ariel” a poeta usa da metáfora animal para desafiar convenções de gênero e despir-se de uma feminilidade aprisionadora. Como nos lembra Frank (2007, p. 96), o cavalo é um animal que metaforiza a força, a potência e a virilidade masculinas, portanto a opção de Plath por empregar esse animal como metáfora evidencia sua tentativa de negociar sua identidade por meio de um antropomorfismo que subverte a imagem impotente e vulnerável atribuída às mulheres no interior do patriarcado. Em oposição ao jaguar de Hughes, com quem essa mescla nunca chega a se concretizar, “Ariel” cavalga célere em direção a novas políticas de gênero manifestas em imagens animais.

A poética de Sylvia Plath sempre esteve em diálogo com a de Ted Hughes e frequentemente um respondia às provocações poéticas do outro por meio de novos poemas. Quando se trata da questão animal, vê-se que essa resposta sugere um enorme radicalismo. Em Ted Hughes, em cuja poética Elizabeth Costello pressupõe o poder metamórfico do homem em animal, o contato com a *animalia* é frequentemente estabelecido por intermédio do olhar. Em textos como “The jaguar”, o humano é, quando muito, uma testemunha distante, estarrecida pela energia selvagem e libertária do bicho. É em Sylvia Plath, entretanto, que a metamorfose de fato acontece, já que o humano e o animal são evocados em uma mistura de contornos imprecisos: suas carnes interpenetram-se, suas sensações confundem-se, seus próprios seres tornam-se um só. A construção poética da amazona nua, em cavalgada libertária, é, enfim, um libelo contra o aprisionamento da mulher nas amarras das convenções de gênero, que a encarceram em formas convencionais de comportamento. Sobretudo, a leoa de Deus cria para si um lugar de enunciação a partir de onde subverter a posição forçosa de “filha enjeitada do

gênio” e usa do antropomorfismo para estruturar o discurso da *écriture féminine* no espaço sempre fronteiro da escrita de mulheres.

Ao descrever a criação poética do jaguar por Ted Hughes, Elizabeth Costello destaca nossa capacidade de nos transformarmos no animal por intermédio da leitura de um poema. Sylvia Plath avança nessa direção, oferecendo-nos uma mulher-animal que usa de todos os sentidos do corpo para construir um antropomorfismo político, no qual estão implicadas as principais preocupações da escrita de mulheres e da crítica feminista. Por meio dessa proximidade, ela explora um erotismo subversivo e problematiza a experiência de mundo de mulheres em imagens que desafiam convenções sociais: a cavaleira nua, o choro ignorado da criança e a cavalgada suicida e selvagem, livre de toda imposição social. Bem se vê que a “alternativa Plath” à palestra de Costello configura um importante caminho de leitura de viés feminista sobre a relação entre os poetas e os animais. O que nos resta, por ora, é aguardar uma nova oportunidade de ouvirmos a grande palestrante discursar sobre a questão animal e torcer para que abraçe de vez o seu lugar no rol de escritoras feminista. Que também ela chegue até nós a galope!

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. 309 p.

COETZEE, J. M. The lives of animals. In: **The Tanner lectures on human values**. 1997, p. 111-166. Disponível em: <<https://tannerlectures.utah.edu/lecture-library.php>>. Acesso: 06 jul. 2018.

DAVIS, W. V. Sylvia Plath's “Ariel”. **Modern poetry studies**, v.3, n. 4, 1972. p. 176-184.

DERRIDA, J. **O animal que logo sou (a seguir)**. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 92 p.

DICKINSON, E. **The complete poems of Emily Dickinson**. Organização de Thomas H. Johnson. Boston, Toronto: Little, Brown & Company, 1960. 770 p.

FRANK, L. I. **Plath's animals: representations of gender and identity in the writing of Sylvia Plath**. 2007. 123 f. Dissertação (Master of Arts in English Literature) – Universidade de Canterbury, Nova Zelândia, 2007. Disponível em:

<https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/1936/thesis_fulltext.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 06 jul. 2018.

GREENE, G. Feminist fiction, feminist form. **Frontiers: a journal of women studies**, Nebraska, v. 11, n. 2/3, 1990, p. 82-88. Disponível em: <www.jstor.org/stable/3346828>. Acesso: 06 jul. 2018.

HUGHES, T. The jaguar. In: **The hawk in the rain**. London; Boston: Faber and Faber, 1989. p. 11.

KRISTEVA, J. **Revolution in poetic language**. New York: Columbia University Press, 1984. 271 p.

MITCHELL, P. “White/ Godiva, I unpeel”: destructive jouissance in Sylvia Plath’s “Ariel”. **PSYART: a hyperlink journal for the psychological study of the arts**. 2009. Disponível em: <<http://psyartjournal.com/article/show/mitchell-white-godiva-i-unpeel-destructive-jouiss>>. Acesso: 06 jul. 2018.

OLIVEIRA, S. R. 14 poems by Emily Dickinson – a translation. **Estudos germânicos**, v. 7, n. 1, 1986, p. 149-163. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/germanicos/article/viewFile/6778/5195>>. Acesso: 06 jul. 2018.

PLATH, S. **Ariel: the restored edition**. Organização de Frieda Hughes. New York: Harper Perennial, 2005. 211 p.

PLATH, S. Ariel. In: **Ariel**. Tradução de Rodrigo Garcia Lopes e Cristina Macedo. Rio de Janeiro: Editora Verus, 2018. p. 83;85.

SCHOLTMEIJER, M. The power of otherness: animals in women’s fiction. In: ADAMS, C. J.; DONOVAN, J. **Animals and women: feminist theoretical explanations**. Durham: Duke University Press, 1995. p. 231-262.

SHOWALTER, E. Feminist criticism in the wilderness. **Critical inquiry**, v. 8, n. 2, 1981, p. 179-205. Disponível em: <www.jstor.org/stable/1343159>. Acesso: 06 jul. 2018.

Recebido em: 01/11/2018

Aceito em: 24/01/2019

**A HISTÓRIA DAS *TOBACCO WIVES* NO ROMANCE *TO HAVE AND TO HOLD*
([1900] 2016)**

Beatrice Uber
Unioeste

RESUMO: O romance *To have and to hold* ([1900] 2016), da estadunidense Mary Johnston, aborda a temática da vinda de jovens que deixaram a Inglaterra para casar com colonizadores em Jamestown, no atual estado da Virgínia, nos Estados Unidos da América. Essas moças, de acordo com a historiografia tradicional, ficaram conhecidas como *tobacco wives* e *Jamestown brides*. A narrativa é exposta por um narrador autodiegético, Ralph Percy, que representa um dos colonizadores ingleses no “Novo Mundo” e relata sua história ao se casar com Jocelyn Leigh, uma das jovens destinadas ao matrimônio. É por meio de sua perspectiva que temos conhecimento da sua necessidade de adquirir uma esposa, como ocorre seu casamento, o valor despendido para a efetivação da cerimônia, as desavenças que passam a ocorrer após a vida de casado e, principalmente, os ataques que a colônia em desenvolvimento – Jamestown – enfrenta para se sustentar no “Novo Mundo” e tornar-se um local próspero e desenvolvido governado pela Coroa Inglesa. Assim, por meio do romance histórico *To have and to hold* ([1900] 2016), uma obra que mescla história e ficção, o presente artigo faz uma breve apresentação das modalidades do gênero romance histórico, objetiva apresentar a história das *tobacco wives* perante a história oficial e no território fictício, bem como analisar se a diegese romanesca contesta a versão oficial difundida ou se corrobora os eventos do passado acerca da colonização norte-americana. Para embasamento teórico, autores como Mata Induráin (1995), Pesavento (1999), Zug (2016) e Fleck (2017) servem como substrato.

PALAVRAS-CHAVE: Mary Johnston. *To have and told* ([1900]2016). Colonização norte-americana. Romance histórico tradicional. Mulheres do tabaco. Noivas de Jamestown.

ABSTRACT: The novel *To have and to hold* ([1900] 2016), by the American Mary Johnston, approaches the theme of the coming of young women who left England to marry colonizers in Jamestown, in the actual Virginia State, in the United States of America. These young women, according to the traditional historiography, were known as *tobacco wives* and *Jamestown brides*. The narrative is exposed by an autodiegetic narrator, Ralph Percy, who represents one of the British colonists in the “New World” and describes his story when marrying Jocely Leigh, one of the young ladies destined to matrimony. It is throughout his perspective that we acquire knowledge of his need of a wife, how the marriage takes place, the amount of money spent for the wedding ceremony, the problems that arise after the married life and, mainly, the attacks that the colony in development – Jamestown – go through to sustain itself in the “New World” and become a prosperous and developed place governed by the British Crown. This way, by means of the historical novel *To have and to hold* [1900] 2016), a literary piece that blends history and fiction, the present paper makes a brief presentation of historical genre modalities, aims to present the history of the tobacco wives in the face of the official history and in the fictitious field, besides analyzing if the diegesis contests the official version spread or if it corroborates the events of the past about North America’s colonization. As theoretical support, we rely on Mata Induráin (1995), Pesavento (1999), Zug (2016) and Fleck (2017).

KEYWORDS: Mary Johnston. *To have and told* ([1900]2016). North American colonization. Traditional historical novel. Tobacco wives. Jamestown brides.

INTRODUÇÃO – UMA BREVE DEFINIÇÃO DO TERMO “ROMANCE HISTÓRICO” E SUAS FASES

Um romance histórico pode vir a ser definido como uma obra que apresenta uma história inventada num passado real, mas que deve estar distante do tempo no qual o autor a escreve, conforme explica Mata Induráin (1995, p. 16). Ainda, segundo esse autor, o intuito desse tipo de livro é reconstruir a época em que se situa a narrativa por meio de personagens principais fictícios. Logo, “*por su propia naturaleza, la novela histórica es un género híbrido, mezcla de invención y de realidad.*”¹ (MATA INDURÁIN, 1995, p. 17).

De acordo com o pesquisador Mata Induráin (1995, p. 18), o termo “histórico” serve como adjetivo e “romance” é o substantivo. Assim, a obra fictícia é o produto final dessa combinação de elementos históricos e literários organizados por um escritor que busca um equilíbrio entre a realidade e os episódios criativamente inventados. Não se trata apenas de colocar alguns personagens dentro de um evento histórico, mas reconstruir uma época, costumes, modos de vida e circunstâncias daquele momento, explica o autor.

Na sequência de seus estudos, Mata Induráin (1995, p. 37) deixa claro que o homem busca sua identidade na história, mas que os romances históricos contribuíram e ainda contribuem para evitar amnésia do passado. Ademais, ele assevera que a literatura permite que se possa narrar e explicar os acontecimentos com maior vivacidade e emoção.

Nessa junção de fronteiras entre o real e o fictício, Pesavento (1999, p. 819) explana que tanto a história como a ficção são permeadas por “um narrador que mediatiza aquilo que viu, vê ou ouviu falar e que conta e explica a terceiros uma situação não presenciada por estes.” Enquanto a história se identifica com a verdade do acontecido, a ficção deve ser vista “como ato ou efeito de ‘colocar no lugar de’, ‘dar o efeito de real’, como se aquilo que se passou longe

¹ Nossa tradução: Por sua própria natureza, o romance histórico é um gênero híbrido, uma mistura de invenção com realidade.

do olhar e da vida dos ouvintes ali estivesse, numa ‘ilusão referencial’ de presença e que permitisse o público ‘imaginar’ como ‘teria sido’ aquilo que se narra.” (PESAVENTO, 1999, p. 820). Dessa forma, ao selecionar um determinado evento histórico e transpassá-lo para a ficção, percebe-se a diluição de fronteiras entre as duas áreas e abre-se espaço para a interdisciplinaridade, segundo a autora.

O gênero romance histórico pode ser classificado em diferentes modalidades em que cada uma delas apresenta características transformadoras acerca de seu estilo. O pesquisador brasileiro Fleck (2017, p. 131) defende que há três fases: a acrítica, a crítica e desconstrucionista, e a mediadora.

Na fase acrítica, encontram-se duas modalidades. A primeira delas é a clássica, que surgiu por volta de 1814 ou 1815, segundo Lukács ([1936-37] 2011, p. 18), e teve continuidade até meados do século XX. Márquez Rodríguez (1996, p. 22-23) informa que esse tipo de romance histórico caracteriza-se por apresentar quatro características específicas: uma espécie de pano de fundo que serve como base para os eventos ocorridos do passado e que se encontram longe do presente do autor; uma história inventada que apresenta episódios e personagens que não existiram na realidade, sendo apenas fruto da imaginação do ficcionista; um episódio amoroso que ao longo da narrativa passa por dificuldades, cujo desenlace pode apresentar tanto um final feliz como não; e a ficção constitui o primeiro plano da narrativa porque é ali que se passa toda a história elaborada por seu autor.

A segunda modalidade, o romance histórico tradicional, segundo Fleck (2017, p. 50-51) apresenta seis características. De forma simplificada pode-se dizer que há o desaparecimento do pano de fundo histórico, a ideologia do romance comunga com a historiografia oficial, as ações do romance seguem a linearidade cronológica dos eventos, a visão clássica é substituída e ancorada, geralmente, em narrações em primeira pessoa, a intenção de ensinar a história prevalece ao leitor e, por último, as personagens são, em sua

maioria, aquelas consagradas pela história oficial. Essa modalidade será melhor explicada e analisada ao longo da análise do romance *To have and to hold* ([1900] 2016), foco desse estudo.

A fase crítica e desconstrucionista também abarca duas modalidades. A primeira delas é o novo romance histórico latino-americano, que foi primeiramente estudado por Aínsa (1991) e, posteriormente, por Menton (1993), que reduziu de dez para seis as características dessa modalidade. Conforme o próprio nome estipulado por Fleck (2017) já diz, “crítica e desconstrucionista”, essas obras vão de encontro à historiografia oficial e desconstróem aquilo que se tinha por certo. Assim, para Menton (1993, p. 42-25), suas características são: a reprodução de um determinado período histórico; a distorção consciente da história perante omissões, exageros e anacronismos; a ficcionalização de personagens históricos; metaficção ou comentários do narrador acerca do processo de criação da obra; o uso da intertextualidade; e a presença de conceitos bakhtinianos como dialogismo, carnavalização, paródia e heteroglossia.

Já a segunda modalidade, a metaficção historiográfica, estudada e difundida por Hutcheon (1991, p. 142), “mantém a distinção de sua auto-representação formal e de seu contexto histórico, e ao fazê-lo problematiza a própria possibilidade de conhecimento histórico [...]”. Ademais, “a metaficção historiográfica procura desmarginalizar o literário por meio do confronto com o histórico, e o faz tanto em termos temáticos como formais.” (HUTCHEON, 1991, p. 145). Nessa mesma linha de pensamento, a autora afirma que a metaficção historiográfica demonstra que “a ficção é historicamente condicionada e a história é discursivamente estruturada” (HUTCHEON, 1991, p. 158).

De acordo com os estudos do pesquisador Fleck (2017), os romances históricos que são metaficções historiográficas “são, geralmente, multiperspectivistas, ou seja, compostos por diferentes fios narrativos, que acabam, pelo teor metaficcional sobressalente, sendo amalgamados por aquele fio no qual predominam tais recursos da metaficção.” (FLECK, 2017, p. 94). Para o autor, nessa modalidade, um dos fios narrativos – seja ele metaficcional ou

autoreferencial – deve revelar ou discutir a construção discursiva dos outros eixos presentes no romance.

Por fim, a última fase é a mediadora, que apresenta a mais recente modalidade de romance histórico que foi detectada por Fleck (2017): o romance histórico contemporâneo de mediação. Nessa modalidade ocorre uma “conciliação entre ambas as tendências contemporâneas de produção de obras híbridas de história e ficção, ou seja, a união de certos traços marcantes das produções romanescas históricas de cunho mais tradicional com várias características do novo romance histórico e da metaficção historiográfica.” (FLECK, 2017, p. 107). Nesse tipo de romance histórico encontram-se as seguintes características, conforme Fleck (2017, p. 109-111): releitura crítica verossímil do passado; uma narrativa linear de um episódio histórico recriado; seu foco narrativo é descentralizado e ex-cêntrico; a linguagem do romance é fluída, amena e coloquial; o uso de estratégias escriturais bakhtinianas como dialogia, polifonia, paródia e intertextualidade se fazem presente, mas recursos altamente desconstrucionistas como a carnavalização, ironia e anacronias exacerbadas não encontram-se na narrativa; e a presença de recursos metaficcionais, como comentários do narrador sobre o processo de criação da obra.

Dessa maneira, por meio de todas essas modalidades, os romances históricos conseguem apresentar em suas narrativas, seja para ratificar ou desconstruir as versões historiográficas difundidas, aquilo que poderia ter acontecido. De acordo com Pesavento (1999, p. 830), “se o texto histórico busca produzir uma versão do passado convincente e próxima o mais possível do acontecido um dia, o texto literário não deixa de levar em conta essa aproximação. Embora a trama seja, em si, criação absoluta do autor, busca atingir este efeito de apresentar uma versão também plausível e convincente.”

Após essa breve contextualização sobre as fases e modalidades do romance histórico, será efetuada uma explicação sobre quem eram as *tobacco wives* ou *Jamestown brides*, jovens

que se deslocaram da Inglaterra e cruzaram o mar para desposar colonizadores brancos ingleses, cujo intuito era assegurar um território a ser desbravado no “Novo Mundo”.

TOBACCO WIVES – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA SAGA DE MULHERES QUE SE DESLOCARAM PARA CASAR.

A pesquisadora Zug (2016, p. 12) aponta que no século XVII, por volta de 1620, durante o processo de colonização do atual Estados Unidos da América pela Inglaterra, muitos homens migravam para a colônia ultramarina, mas eram solteiros. Além disso, o local era visto como um território onde a fome e as doenças persistiam, o que dificultava que as mulheres tivessem interesse em se deslocar para lá. Essa autora também menciona que a ausência delas era uma ameaça ao desenvolvimento da colônia, cujo local o país britânico pretendia assegurar, e que cada vez mais observava os colonizadores unirem-se às nativas da terra e abandonarem seus hábitos europeus.

A partir disso, o tesoureiro Edwin Sandys, da Companhia da Virgínia, decidiu buscar uma solução para esses problemas populacionais e julgou que se a metrópole patrocinasse a imigração de mulheres solteiras, os homens estariam mais estabelecidos, com um lar fixo e seriam menos andantes, impedindo-os de regressar à Inglaterra, segundo Zug (2016, p. 14). A autora explana que foi a partir desse requerimento que a companhia passou a recrutar jovens estavam dispostas a casar com os colonizadores em Jamestown, no atual estado da Virgínia.

De acordo com Zug (2016, p. 14), durante o ano de 1620, “*ninety mail-order brides arrived in Jamestown. Their arrival was considered a success [...]*”² Devido ao sucesso do programa, o tesoureiro Edwin Sandys requisitou que outras cem mulheres fossem enviadas para o mesmo assentamento, mas devido à falta de dinheiro, a companhia conseguiu enviar apenas outras cinquenta jovens, e, ainda, conforme a autora, “*altogether, the Virginia Company*

² Nossa tradução: Noventa noivas por encomenda chegaram a Jamestown. Suas chegadas foram consideradas um sucesso [...].

sponsored the immigration of 140 mail-order brides.”³ (ZUG, 2016, p. 14). Apesar do número de jovens enviadas não ter sido aquilo que se ambicionava, a vinda dessas moças foi um evento que deu certo, pois famílias brancas europeias começaram a ser formadas a partir de suas uniões.

Algumas características bastante interessantes do programa, apontadas por Zug (2016, p. 21-22), eram que as jovens teriam o direito de escolher seus maridos, casariam com homens livres e não servos, receberiam um enxoval com itens pessoais e para a casa, e teriam sua comida e hospedagem garantida até o momento do casamento. Ademais, a viagem de transporte era custeada pelo futuro marido, que teria a responsabilidade de reembolsar para a Companhia da Virgínia uma quantia de 120 libras de boas folhas de tabaco, valor esse que poderia chegar até 150 libras. Assim, devido a forma como ocorreu esse pagamento, Zug (2016, p. 21) declara que as jovens que se aventuraram para desposar colonizadores desconhecidos receberam a alcunha de “*tobacco wives*”⁴, mas o termo “*Jamestown brides*”⁵ também obteve seu reconhecimento.

Williams (1976, p. 20), uma estudiosa sobre as mulheres que fundaram os Estados Unidos da América – afirma que todas as *tobacco wives* estavam casadas no fim do ano de 1622 e que ainda havia uma grande demanda por mais jovens para casar. Consoante a autora, durante os primórdios do período de colonização da terra a ser desbravada, “*men complained bitterly that they had no wife or woman to wash their clothes or to take care for them in illness.*”⁶ (WILLIAMS, 1976, p. 20). Consequentemente, a união matrimonial iria resolver essas pendências masculinas. Uma vez que esse desejo era realizado, as mulheres dessa região – tanto do assentamento Jamestown, como dos outros que também vieram a se desenvolver naquela

³ Nossa tradução: No total, a Companhia da Virginia patrocinou a imigração de cento e quarenta noivas por encomenda.

⁴ Nossa tradução: Mulheres do tabaco.

⁵ Nossa tradução: Noivas de Jamestown.

⁶ Nossa tradução: Os homens reclamavam amargamente que eles não tinham esposa ou servidora para lavar suas roupas ou para cuidar deles quando estavam doentes.

região – tinham uma vida árdua porque precisavam satisfazer seus maridos em condições habitacionais rústicas e com poucos utensílios para o lar ao seu alcance.

Sobre as atividades das mulheres nesse período, Berkin (1997, p. 14) afirma que “*the tasks of childbearing and household and fieldwork were the primary physical and economic constraints [...].*”⁷ Assim sendo, era então imposto à mulher o papel de cuidar da casa, dos filhos e do marido, sendo uma ótima mãe e esposa para que tudo estivesse de acordo como o esposo queria.

TO HAVE AND TO HOLD ([1900] 2016) – UM ROMANCE HISTÓRICO TRADICIONAL NA LITERATURA ESTADUNIDENSE

Na ficção, a temática das *tobacco wives* foi apresentada pela escritora estadunidense Mary Johnston, em *To have and to hold* ([1900] 2016). A narrativa ocorre em primeira pessoa por meio da personagem masculina fictícia Ralph Percy, que após ser convencido pelo amigo John Rolfe, personagem de extração histórica⁸, decide sair de sua casa em Weyanoke Hundred e ir até Jamestown para arranjar uma esposa.

O fato de a diegese romanesca ser narrada em primeira pessoa, substituindo a visão onisciente dos modelos de romance histórico clássico – cujo grande precursor do gênero foi Walter Scott com sua obra inaugural *Waverly* ([1814] 1986) –, já começa identificando a obra como um romance histórico tradicional, segundo os estudos de Fleck (2017, p. 50-51). Essa modalidade de romance histórico apresenta

[...] visões individualizadas, ancoradas em narrações em primeira pessoa, homo ou autodiegéticas. Essa alteração rompe com a distância épica entre o fato narrado e sua recepção, pois possibilita ao leitor dar-se conta de que o passado é o gerador de

⁷ Nossa tradução: As tarefas de gerar filhos, efetuar o trabalho doméstico e no campo eram as principais delimitações físicas e econômicas [...].

⁸ O termo “extração histórica” foi proposto por Trouche (2006, p. 44) e é utilizado para referir-se a um “conjunto de narrativas que encetam o diálogo com a história, como forma de produção de saber e como intervenção transgressora [...]”. O seu uso também pode ser ampliado e usado para classificar personagens que fizeram parte da historiografia oficial.

situações presentes. Desse modo, o foco narrativo possibilita a subjetivação do material histórico incluído na diegese. (FLECK, 2017, p. 50).

Tal característica pode ser, obviamente, observada logo no início da narrativa quando o narrador autodiegético apresenta parte de seu dia em sua casa, na qual vive sozinho: “*The work of the day being over, I sat down upon my doorstep, pipe in hand, to rest awhile in the cool of the evening.*”⁹ (JOHNSTON, 2016, p. 8). Fica evidenciado dessa forma que a narrativa ocorre em primeira pessoa pela personagem masculina fictícia Ralph Percy.

Uma embarcação com muitas jovens para casar havia ancorado em Jamestown. A descrição dessas jovens, que foi elaborada pelo narrador era a seguinte: “*ninety slender figures decked in all the bravery they could assume; ninety comely faces, pink and white, [...] ninety pair of eyes, laughing and alluring or downcast with long fringes sweeping rounded cheeks; ninety pair of red lips [...]*”¹⁰ (JOHNSTON, 2016, p. 20). Assim, atraídos pela beleza das *tobacco wives* e desejo de ter uma família, todos aqueles colonizadores que tinham o desejo de casar poderiam entrar em contato com as moças e propor casamento. Caso, a noiva aceitasse, o futuro marido pagava pelo transporte e a cerimônia era então realizada.

O colonizador Ralph, o protagonista masculino do romance, apaixona-se a primeira vista por Patience Worth, uma das supostas personagens que veio para casar e constituir família. Ele não hesita em propor matrimônio e recebe uma resposta afirmativa imediatamente. Todavia, no ato do matrimônio, ela muda seu nome para Jocelyn Leigh. Apesar de estar confuso, Ralph não desiste da união e apenas pensa em como sua vida será diferente a partir daquele momento.

Já casados, ambas personagens partem para Weyanoke Hundred, local onde o protagonista residia, e é ali que ele descobre que sua esposa não tem as qualidades esperadas

⁹ Nossa tradução: Quando o trabalho do dia terminou, eu sentei na beirada da porta, com o cachimbo na mão, para descansar um pouco no frescor da noite.

¹⁰ Nossa tradução: Noventa figuras delgadas cobertas com toda a coragem que elas pudessem assumir: noventa rostos decentes, brancos e rosados, [...] noventa pares de olhos, risonhos e sedutores, ou melancólicos, com franjas longas caindo em suas bochechas redondas; noventa pares de lábios vermelhos maduros.

de uma dona de casa. Uma vez que ela não cozinha e não costura, o narrador, Ralph, se vê na obrigação de contratar uma senhora, a personagem Goody Cotton, para efetuar os trabalhos da casa. Nesse momento, o sonho do protagonista começa a desmoronar e a narrativa diegética passa a tomar outro rumo, pois a suposta comodidade de um lar esperado e uma casa cuidada por uma esposa não acontece.

Numa conversa entre os dois, a *tobacco wife* conta que era uma protegida do rei James I, mas que havia fugido da Inglaterra porque não queria casar com seu pretendente, a personagem Lord Carnal, conforme ela mesma relata:

I am not of that crew that came to marry! To me you are the veriest stranger, – you are but the hand at which I caught to draw myself from a pit that had been digged for me. It was my hope that this hour would never come. When the ship set sail, and we met with stormy weather, and there was much sickness abroad, I thought ‘I may drown or I may die of the fever.’ [...] I am not without shame. I know that you think all ill of me, that you must feel yourself gulled and cheated. I am sorry – that is all I can say – I am sorry. I am your wife – I was married to you today – but know you not and love you not. I ask you to hold me as I hold myself, a guest in your house [...]. I appeal to your generosity, to your honor.”¹¹ (JOHNSTON, 2016, p. 43-45).

A personagem feminina do romance, Jocelyn Leigh, acreditou que iria morrer durante a travessia marítima, mas já que isso não aconteceu, viu-se forçada a desposar alguém que morasse distante do assentamento principal, que era Jamestown. Seus atos foram pensados com o objetivo de poder ficar longe dos olhos dos ingleses recém-chegados e daqueles que estavam a serviço do rei, isto é, pessoas que poderiam reconhecê-la e então devolvê-la para a Inglaterra.

Com o decorrer da narrativa, vários acontecimentos vão dando forma ao romance: a personagem Lord Carnal chega a Jamestown procurando por sua noiva Jocelyn; Ralph e ele se

¹¹ Nossa tradução: Eu não faço parte daquele grupo que veio para casar! Par mim, você é o mais estranho de todos, – você foi a mão que eu agarrei para me salvar de um buraco que cavaram para mim. Era minha esperança que essa hora nunca chegasse. Quando o navio zarpou, e nós nos deparamos com um tempo turbulento, e havia muitas doenças a bordo, eu pensei “eu posso morrer afogada ou morrer de febre.” [...] Eu não estou com vergonha. Eu sei que você deve pensar coisas ruins de mim, que você deve se sentir ingênuo e enganado. Eu lamento – é tudo o que eu posso dizer – eu lamento. Sou sua esposa – eu me casei com você hoje – mas não conheço você e nem amo você. Eu lhe peço que me tenha aqui assim como eu me vejo, uma hóspede em sua casa [...]. Eu apelo para sua generosidade, para sua honra.

enfrentam num duelo para saber quem ficará com a moça; Jocelyn e Ralph decidem fugir num barco que chega até Bahamas, mas são perseguidos por Lord Carnal; e são encontrados por um navio inglês, que traz nessa viagem o novo governador da Virgínia, uma personagem responsável por prender Ralph e considerar Lord Carnal um grande herói por tentar resgatar sua futura esposa e defender os ideais da Coroa Inglesa no “Novo Mundo”. Fica claro que, até esse momento, o enredo prima por uma exaltação às ações inglesas, pois dá-se razão àqueles que visam trabalhar a favor do rei James I, como Lord Carnal e o novo governador, e não à apenas um homem que trabalha no local a ser desbravado. Os detentores do poder possuem mais razão que os trabalhadores mais comuns, embora sejam eles que impulsionam o desenvolvimento.

Então, todos regressam a Jamestown, nesse navio inglês. Contudo, ao chegarem no vilarejo, o protagonista Ralph Percy é considerado um criminoso e mantido preso, mas consegue subornar o responsável por guardar sua cela, fugir e, dessa forma, ele tenta socorrer sua esposa, Jocelyn Leigh, que dizem ter sido feita prisioneira dos nativos da região ao tentar fugir, mais uma vez, de Lord Carnal e também da guarda inglesa ali em Jamestown. Dessa maneira, insatisfeita com o futuro que lhe aguarda – um casamento com Lord Carnal e a submissão feminina – ela tenta mudar seu destino mais uma vez: prefere um encontro com os nativos da região e talvez a morte que submeter-se aos desejos de um homem que não gosta.

No entanto, nesse processo de salvar sua esposa, o protagonista Ralph é quem se torna prisioneiro da tribo Powhatan. Ali, distante de Jamestown ele se vê obrigado a participar dos ritos dos habitantes nativos da região, como, por exemplo, partilhar da comida deles e fazer parte de uma grande festa. Após dias como prisioneiro dentro da tribo, ele recebe a notícia de que os nativos irão atacar o povo inglês branco. Mesmo sendo uma personagem que conseguia ter uma relação sociável com a maioria dos nativos, ele decide ficar ao lado de seu povo, os

colonizadores ingleses, e tenta avisar a pequena população do vilarejo que eles serão atacados pelos nativos.

Após ser solto, Ralph Percy fica desesperado e parte desesperado na tentativa de precaver as pessoas de Jamestown que haverá um ataque elaborado pelos nativos cuja intenção é dizimar os ingleses. De acordo com a historiografia oficial, esse ataque ficou conhecido como “o massacre de 1622”, onde cerca de 350 colonizadores, incluindo mulheres e crianças, foram mortos de forma brutal por nativos a mando do líder tribal Opechancanough.¹² A história das *tobacco wives*, representada pela personagem Jocely Leigh, cede espaço para esse episódio histórico que ganha bastante destaque na narrativa, pois é nesse momento que a colonização em Jamestown – a primeira colônia permanente a ter êxito – fica ameaçada.

Após o término do ataque, quando inúmeros personagens que representavam as famílias que seriam o alicerce e o futuro da nação aparecem degolados e escarpados, aqueles que representavam os colonizadores ingleses consideram-se vitoriosos, como podemos notar por meio dos relatos do narrador Ralph Percy:

*It was done. A moment's fierce fighting, then the Indians wavered, broke, and fled. Like sheep we drove them before us, across the neck, to the edge of the forest, into which they plunged. [...] They stood no chance against us; we cared not to make prisoners of them; it was a slaughter, but they had taken the initiative. [...] They were brave men that we slew that day.*¹³ (JOHNSTON, 2016, p. 387).

A historiografia aborda o evento do “grande massacre de 1622” com lástima porque apesar dos colonizadores ingleses terem conseguido expulsar os nativos e fazer com que eles regressassem para dentro das florestas, houve inúmeras mortes e o povoado de Jamestown ficou bastante reduzido. Ambos povos – nativos e europeus – perderam um grande número de pessoas

¹² Disponível em: < <http://www.ushistory.org/us/2e.asp> > Acesso em: 07 jan. 2018.

¹³ Nossa tradução: Estava feito. Foi um momento de luta cruel, então os índios hesitaram, pararam e foram embora. Nós os afastamos como ovelhas para a beira da floresta, na qual eles pularam para dentro. [...] Eles não tinham chance contra nós; e não nos importamos em fazer prisioneiros; foi uma matança, mas eles tomaram a iniciativa. [...] Foram homens corajosos que nós matamos aquele dia.

com essa luta. Já na ficção, a lamúria não tem espaço porque os ingleses sentem-se superiores aos habitantes locais e julgam-se perspicazes porque pensam tê-los vencidos, abordando rapidamente essa questão do número da morte dos europeus.

Ao fim da narrativa híbrida, que mescla história e ficção, o protagonista Ralph é elevado a herói visto que conseguiu avisar seu povo sobre o ataque e, desse modo, as pessoas da colônia conseguem se preparar com armas e até proteger parte do vilarejo. A ajuda do protagonista, Ralph, foi fundamental para que, na narrativa fictícia, os europeus estivessem menos expostos aos ataques dos nativos.

Na continuidade dos episódios romanescos, o acontecimento histórico do “massacre de 1622” deixa de ser priorizado para que a história de Ralph e Jocelyn ganhe novamente seu espaço. Assim, aquele que foi o grande pivô da discórdia ao longo do romance, o Lord Carnal, tem seu desfecho. O narrador informa que essa personagem havia ingerido veneno ao ver que seu plano de tentar regressar para a Inglaterra com a personagem Jocelyn, sua antiga noiva, não teve sucesso. Uma vez que ele também deixa de ter a proteção do rei inglês, não enxerga vantagem alguma em retornar ao território britânico. Logo, ele pensa que a morte é seu melhor fim.

O narrador e protagonista masculino de *To have and to hold* ([1900] 2016), Ralph Percy, pensa que sua esposa havia se perdido na floresta ao redor de Jamestown e, após dias como preso de uma tribo nativa juntamente com o evento do massacre, ele crê na morte de sua amada. Contudo, a narrativa tem um momento de reviravolta e o pastor que havia realizado o casamento das duas personagens, Master Jeremy Sparrow, lhe revela uma surpresa: que a esposa está viva e em segurança.

A jovem representada como Jocelyn reencontra então seu esposo, a personagem narradora da diegese romanescas que conta parte da história da colonização dos Estados Unidos bem como a história das *tabacco wives*. Depois de várias lutas para permanecerem juntos,

Jocelyn Leigh e o colonizador retratado como Ralph Percy, recebem uma carta do rei inglês, convidando-os a regressar a Inglaterra. O monarca pede desculpas pelo transtorno causado por Lord Carnal e lhes informa que o nobre não tinha permissão para deixar o país em busca da noiva. Dessa maneira, fica claro que a desavença causada pelo noivo obsessivo não era de conhecimento do rei.

Por fim, o romance revela um final feliz para as duas personagens centrais da obra. Livres de qualquer empecilho, o Rei James reconhece a grande ajuda do narrador Ralph Percy ao intervir no “massacre” e também aceita como válida a união matrimonial de ambos, mesmo sabendo da fuga da sua protegida, Jocelyn Leigh.

A forma como os eventos da narrativa *To have and to hold* ([1900] 2016) estão elencados evidencia outra característica do romance histórico tradicional (Fleck, 2017, p. 50), pois mostra que essas ações narradas “seguem a linearidade cronológica dos eventos históricos retomados na ficção para dar a impressão de que o tempo é um fluir constante e ininterrupto e que a história é incontestável por seu caráter cronológico.” Observamos que os eventos históricos seguem a ordem com que são apresentados porque ocorre a chegada do navio com as “*tobacco wives*”, a realização dos casamentos, o processo de adaptação entre o casal Jocelyn Leigh e Ralph Percy, a chegada do noivo abandonado – Lord carnal –, a fuga dos protagonistas, a prisão do narrador do romance, o “grande massacre de 1622” e o reencontro do principal casal da narrativa.

É também nesse decorrer dos episódios romanescos que nos damos conta de que a diegese não contesta a história, mas corrobora a sua versão perante as concepções de enaltecer o processo de colonização e da vinda das “*tobacco wives*”, de engrandecer a representação do colonizador e de que os nativos tiveram a iniciativa de atacá-los, sem mencionar que foi o europeu branco que invadiu a terra de outro povo – isso, numa análise mais atual e distante dos conceitos do século XVI. Tal fato também constitui uma característica da modalidade tradicional, conforme Fleck (2017, p. 50):

A ideologia que perpassa a escrita do romance histórico tradicional comunga com a da historiografia a intenção da construção de um discurso que exalta e/ou mitifica o herói do passado, pela aclamação de suas qualidades e pelo valor de suas ações, revelando-o como modelo de sujeito do passado para o cidadão/leitor do presente.

Apesar de haver alguns momentos de dificuldade ao longo da obra, com o fato de Jocelyn Leigh não fazer parte do grupo para casar, a narração caminha para um final feliz. Se, inicialmente, essa personagem não veio de forma voluntária como uma *tobacco wife*, ela se torna uma das jovens cuja intenção era casar e criar uma família, assegurando o território para a Coroa Inglesa, e o matrimônio termina por ser um evento bem sucedido em sua vida. Logo, ela integra o grupo de que todas as *tobacco wives* que deixaram a Inglaterra casaram e criaram raízes no “Novo Mundo”, o atual Estados Unidos da América.

Adicionado a essa ideologia de glorificar os eventos e feitos do passado, a narrativa tem “a intenção de ensinar a versão histórica hegemônica do passado ao leitor. Isso acarreta, muitas vezes, um acentuado didatismo do romance e a sobreposição dos elementos históricos na tessitura da narrativa.” (FLECK, 2017, p. 50). Assim, segundo pesquisador, o conteúdo histórico do romance ensina a história ao leitor de uma forma persuasiva. Logo, o leitor de *To have and to hold* (2016) atenta para o fato de que a ficção em suas mãos é bastante convincente e bem parecida com a versão histórica tradicional apresentada nos livros sobre a vinda das mulheres que vieram para casar e também sobre o início do processo de colonização americana.

Enquanto que na modalidade clássica a narrativa fictícia apresentava as características de um “pano de fundo histórico”, de uma trama ficcional com personagens fictícios que são o centro da narrativa, de um caso amoroso com desenlace feliz ou trágico e uma trama fictícia em primeiro plano, na qual a atenção do leitor é voltada, segundo Márquez Rodríguez (1996, p. 22-23), na modalidade tradicional o “pano de fundo histórico” desaparece e “o evento histórico e seus protagonistas focalizados na narrativa ficcional constituem o eixo único do romance.” (FLECK, 2017, p. 50). Observamos que as personagens principais foram Ralph e Jocelyn. Ele,

na posição de narrador e colonizador retratado, e ela, como uma “*tobacco wife*”. A história de ambos é mesclada ao processo de colonização e não há divisão entre uma e outra.

Essas personagens principais são aquelas consagradas pela história tradicional, pois para Jocelyn e Ralph cabe a figura da metonímia, na qual um termo é usado para identificar um conjunto. Nesse caso, ela representa todas as “*tobacco wives*” que vieram para Jamestown. Já Ralph Percy, age como um representante do colonizador inglês. Essa também seria uma característica do romance histórico tradicional que, de acordo com Fleck (2017, p. 50-51):

As personagens romanescas passam a ser, na maioria dos casos, aquelas já consagradas como grandes heróis na historiografia [...]. Ao centralizar a atenção em personagens bem conhecidas e suas ações, o relato ficcional reelabora o passado registrado pela história com tons efusivos e consagra, desse modo, a versão perpetrada pelo discurso historiográfico.

O romance escrito por Johnston ([1900] 2016), que em alguns momentos aparenta apresentar uma narrativa um pouco ingênua, está de acordo com as versões difundidas pelos detentores do poder. A hegemonia inglesa reina no “Novo Mundo” e seus atos, no intuito de alavancar a colônia de Jamestown bem como apresentar a história das *tobacco wives*, apontam para um evento de grande sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance estadunidense, *To have and to hold* (2016), de Mary Johnston, abordou de forma linear e sem desconstrução de fatos, a vinda de mulheres brancas que deixaram a Inglaterra para desposar homens desconhecidos e representados como colonizadores na colônia Jamestown. O fato de o futuro marido ser obrigado a custear o transporte para a Companhia da Virgínia, empresa responsável pelo deslocamento das jovens, fez com que elas se tornassem conhecidas como *tobacco wives*, uma vez que o pagamento era efetuado em boa quantidade de folhas de tabaco.

Não há, dentro da narrativa fictícia, elementos que prevaleçam a ideia de se ir contra a ideologia europeia de desbravar aquelas terra e fazê-las posse da Coroa Inglesa. O envio de *tobacco wives* vem, justamente, para fortalecer essa concepção de posse do local, de famílias estabilizadas e puras de raça perante a crença europeia. Qualquer resquício da história dos nativos e de suas culturas não tem espaço no projeto de estabelecimento do povo inglês que ambiciona impor seu modo de vida no “Novo Mundo”.

Após uma breve explanação sobre as fases e modalidades dos romances históricos, narrativas que conjugam história e ficção, bem como uma apresentação da história das *tobacco wives* ocorrida no início do século XVII – mais especificamente, por volta de 1620 –, acreditamos que ao expormos trechos da narrativa estadunidense de Johnston ([1900] 2016), alcançamos nosso propósito de mostrar como se deu suas histórias perante o discurso fictício. Numa trama envolvente, atentamos para o fato de que, após tantos incidentes e percalços na narrativa fictícia, torcemos pelo final feliz das personagens Jocelyn Leigh e Ralph Percy: um casal que pretende permanecer no local e ter filhos em Jamestown, assegurando o território para a Coroa Inglesa. Dessa maneira, os episódios narrativos corroboram a versão historiográfica e revelam que sua colonização alcançou grande êxito.

REFERÊNCIAS

- AÍNSA, F. La nueva novela histórica latinoamericana. **Plural**. México: 1991. p. 82-85.
- BERKIN, C. **First generations**: women in colonial America. New York: Hill and Wang, 1997. 234 p.
- FLECK, G. F. **O romance histórico contemporâneo de mediação**: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção. Curitiba: CRV, 2017. 308 p.
- HUTCHEON, L. **A poética do pós-modernismo**: história teoria e ficção. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 330 p.
- JOHNSTON, M. **To Have and to Hold**. La Vergne: Richard B. Foster, 2016. 407 p.
- LUKÁCS, G. **O romance histórico**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011. 438 p.
- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, A. **Historia y ficción en la novela venezolana**. 2. ed. Caracas: La Casa de Bello, 1996. 271 p.

MATA INDURÁIN, C. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: SPANG, K.; ARELLANO, I.; MATA INDURÁIN, C. **La novela histórica**. España: EUNSA, 1995. p. 13-64.

MENTON, S. **La nueva novela histórica da la América Latina: 1979-1992**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 311 p.

PESAVENTO, S. J. Fronteiras da ficção: diálogos literários da história com a literatura. **Anais do XX Simpósio Nacional de História – ANPUH**. Florianópolis, v. 2, p. 819–831, jul. 1999.

SCOTT, W. **Waverly**. New York: Oxford Univeristy Press, 1986. 496 p.

TROUCHE, A. **América: história e ficção**. Niterói: EdUff, 2006. 156 p.

WILLIAMS, S. R. **Demeter's Daughters: the women who founded America: 1587-1787**. New York: Atheneum, 1976. 361 p.

ZUG, M. A. **Buying a bride: an engaging history of mail-order matches**. New York: New York University Press, 2016. 305 p.

Recebido em: 13/05/2018

Aceito em: 21/01/2019

O MENINO DO PIJAMA LISTRADO: UMA ANÁLISE DAS IDEIAS E DOGMAS NAZISTAS NO LIVRO E FILME

Sara Regina de Oliveira Lima
Universidade Federal do Piauí

Andressa Kelly Lima Moura
Universidade Federal do Piauí

RESUMO: Na década de 1930, a Europa foi marcada pelo fortalecimento de regimes totalitários. Na Alemanha, as ideias nazistas emergiram a partir da ascensão de Hitler ao poder, com o Partido Nacional Socialista. Nesse sentido, ideologias como arianismo, eugenia, antissemitismo e racismo se fizeram presentes na sociedade alemã, trazendo à tona o aviltamento da condição humana e o holocausto. Nesta perspectiva, este trabalho, de cunho bibliográfico, tem como objetivo discutir sobre o contexto ficcional referente a ideologias e os dogmas nazistas que podem ser percebidos no material literário e audiovisual *O menino do pijama listrado*, cujas análises, assim como o aparato teórico, possibilitaram a percepção sobre o ideário nazista e as diferenças contrastantes existentes entre a situação dos nazistas e não nazistas apresentadas no livro e filme.

PALAVRAS-CHAVE: Nazismo; Literatura; Cinema.

ABSTRACT: In the 1930s, Europe was marked by the strengthening of totalitarian regimes. In Germany, the Nazi views emerged after Hitler's rise to power for the National Socialist Party. For this reason, ideologies such as Aryanism, eugenics, anti-Semitism and racism took place in German society bringing up the degradation of the human condition and the holocaust. In addition to historians' books and other print materials there are many ways to know the history of Nazism such as literary books and films. In this perspective, this bibliographical research aims to discuss the fictional context referring to Nazi ideologies and dogmas that can be noticed in the literary and audiovisual material *The Boy in the striped pajamas*, which analyzes, as well as the theoretical apparatus, made possible to understand the perception about Nazi ideology and the contrasting differences between the situation of Nazis and non-Nazis presented in the book and film.

KEYWORDS: Nazism; Literature; Cinema.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a literatura vai ao cinema por meio de uma aproximação das suas linguagens, ou seja, uma leitura da primeira pela segunda ou vice-versa. Neste processo é possível perceber as adaptações que a manifestação da linguagem do cinema atribuem ao livro. “Um filme. Um romance. Duas linguagens da arte. O filme, quando baseado em uma obra escrita, realiza a passagem de uma linguagem à outra, o que ocorre no intervalo entre as duas, a que chamamos de tradução.” (SEORSI, 2005, p. 37). Há assim, um trabalho de traduzibilidade para que uma arte contemple a outra, o que não significa dizer que sejam semelhantes.

No processo de adaptação ou tradução o que se busca é um elo de significações entre os aspectos do texto literário e a linguagem fílmica. Seorsi (2005) diz que aproximar-se do verdadeiro sentido de uma obra não significa garantir uma exatidão. Este fato leva à percepção ou a uma sensação do “quase”, descrita pela autora, que consiste em um sentimento de que o filme quase se assemelhou à obra, ou que o material adaptado teria sido o máximo possível fiel ao material fonte. Neste sentido, percebe-se não há uma significação total e pode-se dizer que não há estritamente uma intenção de ser. Por esta razão, cabe ao crítico, seja ele/ela de cinema ou de literatura, ou ainda de ambos, perceber as nuances de cada manifestação artística, levando em conta principalmente a sua produção e complexidade. Fato que também deve abarcar as percepções daqueles que desfrutam destes meios artísticos, não negando o pressuposto de que a recepção é um fator individual, mas que estas noções não devem ser esquecidas.

De acordo com Mendonça (2006, p. 1) “o cinema moderno, experimental ou não, frequentemente se relaciona nas fronteiras do teatro, da música, da pintura, da arquitetura, da fotografia e da linguagem, provocando a distensão dos limites desse gênero”. A adaptação é, por tanto, uma interação, a capturar o texto literário ou fílmico para transposição semiótica pela transcodificação.

Na literatura, há um intenso trato com a linguagem, o que não é esquecido no filme. Contudo, ele acrescenta a isso recursos visuais e sonoros, a fim de tentar construir a realidade absorvida pelo contexto ficcional.

Na literatura, as figuras estilísticas são um ato linguístico. No cinema, dois atos concomitantes e suplementares entram na produção da imagem cinematográfica: junto com tudo que se expõe à filmagem, há a máquina que filma. Pasolini relaciona essas operações com termos da gramática da língua escrito-falada: a escolha do tipo, da face, das roupas, dos lugares, das luzes são elementos isolados: léxicos. São substantivos, adjetivos, advérbios, locuções. Enquanto a escolha dos movimentos da máquina, do enquadramento, etc. são a verdadeira sintaxe: a reunião rítmica de vários elementos lexicais isolados em uma frase. (SEORSI, 2005, p. 44).

Observa-se que ambas as artes possuem elos e diferenciações que de forma geral estabelecem contribuições recíprocas, cujo processo de transposição de equivalências pode ser

atribuído pela tradução intersemiótica. “A expressão tradução intersemiótica foi dada por Roman Jakobson em 1959 para conceituar a transmutação ou interpretação de signos verbais por meio de signos não-verbais.” (GUALDA, 2010, p. 217). De acordo com Gualda (2010), é devido a este processo intersemiótico que se explica uma impossibilidade de fidelidade total ao texto original, já que a literatura e o cinema possuem sistemas de significações diferentes, o que torna perpétuo e até justifica o “quase” abordado por Seorsi (2005), embora ambos apresentem em comum a narrativa e a impressão de realidade, isto é, o sentido.

No que argumenta Araujo (2010), adaptação é um roteiro não original, isso fica claro, por exemplo, quando vemos nos cartazes “adaptação de...”. Apesar disso, a tradução, que se dá no processo de transposição, é para a autora uma recriação. “Transformar ou transpor uma obra de um gênero para o outro implica em fazer uma adaptação cujo objeto é um conteúdo narrativo mantido mais ou menos fielmente, com diferenças às vezes consideráveis.” (ARAUJO, 2011, p. 20). Citando Naremore (2000) a autora se apoia em sua ideia de que adaptação é parte de uma teoria de repetição existente em meios artísticos. O conteúdo é expresso em outro meio, sendo que este pode ter um maior ou menor aproveitamento da obra. Adaptar é além de escolher um conteúdo, mas trabalhar nele. Que é reconfigurado pela estética.

Os valores expressos numa obra existem apenas como uma função da forma que lhes deu sentido. Assim, um filme pode ser descrito em linguagem verbal, mas não recupera o mesmo sentido e nem obtém o mesmo conteúdo latente que caracteriza uma imagem fílmica, uma vez que uma linguagem não se assemelha à outra (ARAUJO, 2011, p. 22).

Cada suporte tem seu próprio código, sendo que o escritor lida com as palavras e todas as suas possibilidades, já o cineasta trata da linguagem, som, música, ambiente, dentre outros aspectos que compõem a linguagem do cinema.

Além de comentar sobre literatura e cinema, faz-se necessário pensar a respeito da análise destes meios materiais, e os sentidos que os críticos buscam atribuir aos significados e

relações entre o objeto de análise e a sociedade ao analisar uma obra de arte. Benjamin (1987), por exemplo, falou sobre o tratamento dialético da obra, observando que a tendência literária estava contida em tendências políticas de tal maneira que os objetos artísticos podiam ser situados em contextos sociais ou enfatizavam as relações sociais condicionadas pelas relações de produção.

Outro autor interessado nesse mesmo segmento de análise é Candido (2010), que nas abordagens feitas na sua obra *Literatura e Sociedade* busca estabelecer relações entre a análise ou o estudo da obra literária e os seus aspectos sociais. Tendo em vista esta perspectiva de análise, este trabalho é uma tentativa de aproximar a literatura e o cinema de contextos sociais vividos ficcionalmente pelas personagens na época do nazismo alemão observados no material já mencionado.

Embora tenhamos que considerar o pensamento de Benjamim e Candido, cabe a reflexão de que a arte, mesmo em sua mais pura e vívida intenção de retratar ou de ser nela mesma uma verdade ficcional, que por vezes pode ser percebida no real por meio do que chamamos de verossimilhança, é inquestionável que a sua produção, embora busque sempre a catarse, não é capaz de transmitir os horrores do Nazismo, por exemplo, a citar o foco deste artigo. Ainda assim, acrescentaríamos que é feliz perceber que haja iniciativas e preocupações a fim de manter tais discussões, proporcionado assim diálogos.

Segundo Müller (2008) a representação não deve se confundir com verdade, já que designa uma imitação do real, deste modo, quando a arte se compromete em representar aspectos da realidade – da verdade – está recriando-a através da imitação. As marcas deixadas pelos traumas do nazismo nem sempre são acessíveis, nem mesmo pelas vítimas sobreviventes que testemunharam de tamanha barbárie, como afirma Müller (2008) parafraseando Shoshana Felman

[...] é um acontecimento sem testemunho, no duplo sentido de que sobre ela é impossível testemunhar, tanto do seu interior – porque não se pode falar de dentro da morte – quando de seu exterior – porque quem está fora está excluído por definição do acontecimento. (Müller, 2008, p. 55).

Disso, decorre o desafio da arte ao tentar representar catástrofes, o mesmo ocorre com a literatura ao ficcionalizar enredos que tem como contexto a barbárie do nazismo. Tentar transmitir o horror é uma tarefa limitada por diversos fatores, como a confusão causada pelo trauma no indivíduo e/ou em sociedades inteiras, como o desafio de criar artisticamente após Auschwitz por não haver palavras ou conceitos que articule coerência e sentido com empreendimentos artístico e reflexivo diante de tal sofrimento Gagnebin (2006), (apud Müller, 2008), e como a própria falta de testemunhas. Assim, para que acontecimentos como esse não sejam esquecidos ou recalcados, dando possibilidade à repetição, à arte cabe o papel de uma aproximação com essa realidade. A arte não para e não cala.

O menino do pijama listrado é uma narrativa literária, escrita por John Boyne (2006), e adaptada ao cinema por Mark Herman (2008). A obra busca representar a vida e a visão de dois garotos que tiveram os seus destinos cruzados na época em que a Alemanha estava vivenciando o regime nazista, liderado por Adolf Hitler, mencionado na obra literária como Fúria, e no filme como Fuhrer. Nestes materiais, Bruno, uma das peças chaves da trama, é filho de um comandante do exército nazista que é transferido de Berlim para Haja-Vista, local onde se encontrava um dos maiores campos de concentração para extermínio de judeus. O menino, na nova casa, ocupa seu tempo fazendo explorações pelas mediações da residência, e em uma dessas explorações Bruno conhece Shmuel, um garoto judeu refugiado no campo, que no imaginário de Bruno é uma apenas uma fazenda.

Apontado como uma fábula pelo autor Boyne, Folha de São Paulo, (2007 apud XAVIER; FURUZATO, 2012) “por ser um trabalho de ficção com moral transparente”, *O menino do pijama listrado* por Herman é um potente drama que causa reflexões, realismo e tensões. Nogueira (2010, p.23) caracteriza o drama como gênero que tem como objeto “o ser

humano comum em situações complexas com implicações emotivas e de polêmica social”. Por meio do pensamento e explanação do autor sobre características do gênero dramático, o filme em análise pode ser descrito como um drama social, no qual as personagens são vítimas de contextos que anulam seus direitos elementares / bélico, por evocar situações de guerra e violência extrema, confrontação com a morte, com os valores humanos ou a falta deles / político, devido aos seus laços com a história das nações, que tocam a sociedade como um todo.

Pelo fato de ser uma ficção com moral transparente, o gênero do livro dialoga com um subgênero do drama no qual o filme se encaixa, o melodrama. Segundo Nogueira (2010, p.25)

Em termos formais e narrativos podemos dizer que constitui o exemplo mais depurado da codificação discursiva do dramatismo. Da música à fotografia, da narrativa à cenografia, dos atores ao cromatismo, todos os elementos são integrados com um propósito bem específico: a mais arrasadora comoção do espectador.

Além disso, temos a afirmação de Xavier, que lança olhar para o filme em questão e reflete que “o apelo à inocência, devido à história ser narrada e vista pelo olhar de uma criança, torna-se necessária para o desenvolvimento da sensibilidade dentro do drama” (XAVIER; FURUZATO, 2012, p.10). Entre o horror, a inocência, a sensibilidade dos fatos, (des)humanização de sentimentos, temos personagens confinadas em um espaço-tempo que jamais serão suficientes para abarcar os desafios da representação, mas podem ser dispositivos para reflexões ainda pendentes.

Com o transcorrer da narrativa e do filme é possível observar características-chaves do nazismo, elementos primordiais como: o totalitarismo, a simbologia, o racismo, a supremacia da raça ariana, a manipulação da opinião pública e a política dos campos de concentração. Desse modo, a elaboração deste artigo visa analisar as abordagens dos dogmas nazistas no livro e filme, buscando refletir acerca das personagens e seus envolvimento nesse contexto, tendo em vista que a ideologia nazista abrange desde a ideia de superioridade da raça ariana à perseguição

racial, a manipulação da opinião pública e os horrores dos campos de concentração, observados por trás do cenário e das histórias analisadas.

UMA BREVE INTERFERÊNCIA HISTÓRICA

Entre os anos de 1939 a 1945, as maiores potências mundiais estavam submersas em no complexo conflito militar da Segunda Guerra Mundial. Os combatentes eram divididos em dois grupos, conhecidos como os Aliados (União Soviética, USA e Reino Unido) e o Eixo (Alemanha, Japão e Itália). Acredita-se que essa guerra teve raízes na revolta Alemã, pois essa, após perder a Primeira Grande Guerra, sofreu várias penalidades impostas pelo Tratado de Versalhes (1919), como a perda de boa parte de seu território e a instabilidade econômica.

[...] o mapa da Europa tinha de ser redividido e retraçado, tanto para enfraquecer a Alemanha quanto para preencher os grandes espaços vazios deixados na Europa e no Oriente Médio pela derrota e colapso simultâneo dos impérios russo, habsburgo e otomano. [...] na verdade na Europa o princípio básico de reordenação do mapa era criar Estados-nação étnico-linguísticos, segundo a crença de que as nações tinham o “direito de autodeterminação”. (HOBSBAWN, 1995, p. 39).

A Alemanha teve a sua identidade, economia, e autonomia feridas, e esses fatores foram, juntamente com outros, como a Crise de 1929, decisivos para a eclosão da guerra. Nessa perspectiva, Capelato (1995, p. 86) afirma:

Muito se insiste no fato de que o nazismo foi produto da Alemanha na Primeira Guerra Mundial: o Tratado de Versalhes estaria no coração do nazismo. Hitler, de fato, soube explorar bem os sentimentos de humilhação, impotência, insegurança do pós-guerra. Conquistou as massas e o poder porque foi sensível aos anseios do povo. Propôs, nesse momento da crise aguda, um projeto de domínio do mundo pela raça ariana.

O partido nazista agrupava muitas das propostas nacionalistas, conservadoras e esquerdistas há muito levantadas na Alemanha. Uma das estratégias usadas foi reaproveitar a forma e o conteúdo das palavras de ordem e das diretrizes esquerdistas. Adolf Hitler afirmou em *Mein Kampf*¹ que havia aprendido muito com os métodos comunistas, mas não com sua

¹ Uma das bases do nazismo é livro *Mein Kampf* (Minha luta), escrito por Adolf Hitler entre 1923 e 1924 durante a sua prisão.

doutrina. Ao assumirem o poder, os nazistas voltaram sua política para a Direita, com pequenas inovações ditas socialistas.²

As formas que os nazistas buscaram para mobilizar as multidões foram variadas. A arte apareceu como algo associado à política. Os eventos tinham caráter psicológico para o contato com a multidão, de forma que o Führer aparecia de maneira grandiosa sobrevoando as áreas em que os seus simpatizantes estavam concentrados. Para Hitler “o essencial era atingir o coração dos germânicos.” (LENHARO, 1990, p. 48), e de certa forma, o conseguiu por meio das suas promessas para o país e seu povo.

Para uma abordagem histórica do nazismo é essencial percebê-lo não como uma obra de meia dúzia da população, mas compreender sua dimensão social por meio de uma experiência originária de sérios embates, fruto da crise por que passava o mundo capitalista. Segundo Lenharo (1990), é necessário, portanto, acompanhar a dimensão específica que o fenômeno alcança na Alemanha, onde a crise explode e traz à tona problemas que vinham de antes: a tradição autoritária prussiana, o nacionalismo exacerbado e o racismo.³

Hitler defendia uma Alemanha forte e suprema em raça, baseando-se pelo princípio de higienização da pátria.

Numa sociedade cheia de descontentamentos, o nazismo oferece um ideal revolucionário que tem por base a comunidade racial germânica. Num mundo incerto, ele busca certezas no passado, a revolução promete a criação do Homem Novo – ariano – contra seus corruptores: judeus e outros. (CAPELATO, 1995 p. 86).

Ser Alemão, forte, imbatível, e supremo era o que movia o ideário de muitos que seguiam os dogmas de um líder que, de uma forma negativa, nunca será esquecido em todo o mundo. Adolf Hitler apoiou-se principalmente nesses pontos que atingiam a Alemanha naquele

² Cf. LENHARO, Alcir. **Nazismo**: o triunfo da vontade. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

³ Cf. LENHARO, 1990.

momento para pregar ideias de mudança na situação política alemã e propagar dominação – política, econômica, social e racial sob o restante do mundo.

LITERATURA E HISTÓRIA: *O MENINO DO PIJAMA LISTRADO*

Bruno, o protagonista da história, vivia em Berlim com os seus pais e a sua irmã Gretel. Seu pai era um importante comandante do exército nazista alemão que logo deveria se mudar com toda a família a fim de cumprir ordens do Fúria. Para Bruno, o papel do pai era de fundamental importância para o desenvolvimento da pátria, sendo essa questão um aspecto bem explorado na obra e no filme. Na tentativa de explicar ao menino inquieto os motivos para a mudança, a mãe expõe:

“É o trabalho do seu pai”, explicou a mãe. “Sabe como isto é importante, não sabe?”
 “Sim, é claro”, disse Bruno, acenando com a cabeça, pois sempre havia na casa muitos visitantes – homens em uniformes fantásticos, mulheres com máquinas de escrever das quais ele deveria manter longe as mãos sujas -, e eram todos sempre muito educados com o pai e diziam que ele era um homem para ser observado e que o Fúria tinha grandes planos para ele. (BOYNE, 2007, p. 11).

Logo no início da obra literária percebe-se que Bruno está inserido em uma realidade nazista, mas ao mesmo tempo a personagem está alheia a tudo que está acontecendo ao seu redor. Mesmo vivendo em contato com tantas referências nazistas, Bruno não entende a dimensão da situação política do seu país, ou mesmo do trabalho que o pai realiza, pois o garoto dizia que não entendia de fato o que seu pai fazia.

Na adaptação fílmica a personagem mantém essa mesma postura ingênua, pois apesar de ser perceptível o uso da simbologia alemã como recurso para a construção do clima daquela época, em nenhum momento essa linguagem visual faz sentido na realidade individual vivida por Bruno.

No filme, percebem-se as bandeiras nazistas nos prédios de instituições políticas, nos carros e o símbolo da águia nos uniformes militares, que de acordo com o livro o menino parecia

tanto admirar, assim como a suástica usada pelo ideário nazista para representar “[...] um movimento de rotação em torno do centro, imóvel, que pode ser o ego ou o polo. [...] símbolo de ação, de manifestação, de ciclo e de perpétua regeneração [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 852-853). Aqui está o sentido entre o símbolo e o ideal nazista: a regeneração de suas perdas e fracassos que revoltava uma grande parte da população, fato sempre referenciado nas palavras do pai e avô do menino.

A mesma característica não pode ser associada à Gretel, irmã de Bruno, sendo essa uma menina de 12 anos que, tanto no filme, quanto no livro, apresenta uma maior consciência quanto ao contexto sociopolítico que as personagens vivenciam. “Gretel era três anos mais velha do que Bruno e fizera questão de deixar claro, desde que ele conseguia se lembrar, que, quanto aos assuntos do mundo, especialmente os eventos do mundo que diziam respeito a eles dois, ela estava no comando.” (BOYNE, 2007, p. 26). Ademais, analisando a construção da personagem Gretel também se pode perceber um fator característico do período nazista: a manipulação da opinião pública, tendo em vista que a menina parece desenvolver um fanatismo pelo ditador, o que a leva a substituir todas as suas coleções de bonecas por fotos de Hitler, mapas da Alemanha, recortes de jornais, fotos de guerrilheiras e soldados.

Observa-se em Gretel um fanatismo pelo partido nazista e uma adoração a Hitler, líder do movimento. Segundo (Drumond, 2017, p. 143) “um traço muito comum dos líderes nazistas e seus seguidores era o fanatismo em tudo que dizia respeito à ideologia nacional-socialista.” Essa característica foi um dos sustentáculos do nazismo, que contribuiu para que o movimento fosse não somente político, mas doutrinário, dogmático, que reuniu uma legião de adoradores fanáticos.

[...] o nacionalismo se baseou no fanatismo e seu sistema de educação usou todos os meios a fim de treinar para o fanatismo. [...] Durante o período nazista o fanatismo na ideologia de Hitler não foi visto como exagero ou problema por aqueles que o seguiam, pelo contrário, era visto como solução, pois os seguidores mais fiéis eram fanáticos convictos. (DRUMOND, 2017, p. 144-145).

Como esse sistema adequava a educação com o fim de doutrinar, era comum que indivíduos até mesmo no início da adolescência, como Gretel, de apenas 12 anos, já formassem um pensamento fanático e antissemitista. O trabalho de pesquisa da autora Jeanine Drumond (2017) consiste na análise de cartas enviadas por seguidores ao partido nazista e ao próprio Hitler. Dentre essas cartas, encontra-se a análise de um poema escrito em 1932 por um garoto de apenas 13 anos chamado Armin H. Um dos trechos do poema diz que:

Então chega o Dia do Juízo
Para a corja de judeus e patifes.
Então o sistema é derrubado.
O salário não mais reduzido.
O partido dos escravos será expulso.
Heil Hitler!!! Tu vais vencer!
(DRUMOND, 2017, Apud: EBERLE, 2010, p. 119)

A partir desse documento é possível averiguar que situações ilustradas por Gretel eram reais na Alemanha nazista, e que, através da personagem, pode-se fazer uma aproximação com o real, já que essa era uma situação comum entre os adolescentes do contexto nazista. É possível perceber, também, que essa é uma idade propícia para formação de conceitos políticos, de discernimento, em que o sujeito inicia um movimento individual e coletivo, situando-se no seu contexto histórico, político, social. Para esses jovens, Hitler representava um salvador, e, a partir disso, era natural que passassem a assumir uma postura antissemitista, preconceituosa e que desprezava vidas.

Bruno, na casa nova em Haja-Vista, vê pela sua janela o campo de concentração que no filme foi compreendido pela criança como uma fazenda, mas no livro essa hipótese é descartada devido aos aspectos do campo, observados por ele e pela irmã. O chão era estéril e sujo, havia várias cabanas, prédios e duas colunas de fumaça. No campo de concentração encontra-se a maior forma de vigilância e dominação que se pode averiguar no filme e no livro. A vigilância é colocada pelo filósofo Michael Foucault (2014, p. 169) como uma das formas de exercer

poder colocando “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”, a fim de melhor perceber tudo o que se passa em um determinado ambiente.

Neste espaço hostil o menino avistava muitas pessoas, que na sua interpretação usavam pijamas e bonés listrados, e também soldados que as tratavam de forma humilhante em uma violenta tentativa de subalterná-las por meio da disciplina.

Por toda parte que olhavam, viam pessoas altas e baixas, velhas e jovens, todas perambulando. Algumas ficavam imóveis em grupos, as mãos ao lado do corpo, tentando manter a cabeça erguida, enquanto um soldado marchava diante delas, abrindo e fechando a boca com rapidez como se estivesse gritando alguma coisa. Algumas formavam uma espécie de corrente, empurrando carrinhos de mão de um lado da instalação até o outro, surgindo de um lugar além do alcance da vista e levando os carrinhos mais adiante até chegarem atrás de uma cabana, onde desapareciam novamente. Algumas permaneciam perto das cabanas em grupos silenciosos, sempre olhando para o chão, como naquele tipo de brincadeira cujo objetivo é não ser visto. [...]“Olhe ali”, disse Bruno, e Gretel seguiu com os olhos a direção que ele apontava, e viu emergir de uma cabana na distância um grupo de crianças, todas juntas, acompanhadas por soldados que gritavam com elas. Quanto mais eles gritavam, mais juntos os pequenos ficavam, mas então um dos soldados se lançou na direção do grupo e elas se separaram e fizeram o que ele parecia exigir desde o início, que era formar uma fila única. Quando assim fizeram, os soldados começaram a gargalhar e as aplaudiram. (BOYNE, 2007, p. 38-39).

A disciplina exigida das crianças e dos adultos mostra um exímio controle que os soldados tinham sobre os seus corpos dentro dos campos de concentração. Segundo Foucault (2014), o encarceramento é uma das técnicas utilizadas para o adestramento dos corpos tendo como um dos modos de controle disciplinar a distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, a vigilância sob os corpos dos condenados, os trabalhos forçados que eles tinham que cumprir, a situação subalterna a qual eles estavam entregues, tornam a literatura e o filme em questão em uma narrativa de violência. Violências físicas, psicológicas, sociais, governamentais. Violências essas veladas pela ignorância e pela alienação de muitos a respeito do que realmente se passava naquele período.

Para Zotesso, Bonnicie e Wielenicki (2010), o nazismo é marcado por um processo de outremização⁴ na relação nazista-judeu, uma vez que podemos observar processos de marginalização do outro pelo discurso. Esta característica se faz presente durante todo o tempo cronológico do filme e do livro. Dentro do processo de outremização os autores apontam a exploração física do colonizador marcada pelo judeu subalterno dominado pelo nazista que o tira primeiro do seu lar/refúgio e o aprisiona em cativeiro. Em *O menino do Pijama listrado*, Shmuel salienta que o lugar onde está é a Polônia, demonstrando espanto por ser prisioneiro na sua própria terra.

Ao contrário de Bruno, a sua mãe Elsa é descrita no livro sempre com sentimento de frustração, e no filme de preocupação, principalmente após descobrir que da janela de Bruno era possível avistar o campo, e isto significava que o espaço que separava a sua família dos refugiados não era tão distante como informado pelo marido Ralf. Havia uma grande dissimulação da realidade para que Bruno não tivesse contato com as mazelas do nazismo. Entretanto, o garoto inquieto pela curiosidade, busca respostas a respeito de quem seriam aquelas pessoas, mas o máximo de detalhes que ele conseguia ouvir era: “Ah, aquelas pessoas”, disse o pai, acenando com a cabeça e sorrindo levemente. “Aquelas pessoas... Bem, na verdade elas não são pessoas, Bruno. [...] “Bem, não são pessoas no sentido em que entendemos o termo”, prosseguiu o pai.” (BOYNE, 2007, p. 52). Bruno aos poucos começara a conhecer os judeus do campo pela óptica nazista, ou seja, pelo que os seus inimigos pensavam a respeito desse povo. Bruno está entre discurso: O de seu amigo e o de seu pai. “O discurso é o responsável por marginalizar a ideologia estabelecida pela sociedade ao indivíduo, no qual produz o efeito de verdade e reprime o indivíduo em relação a outras verdades.” (ZETESSO,

⁴ No processo de outremização também são salientados os dispositivos dos atos de denigração mostrados no material analisado, quando pai de Bruno afirma “Eles não são pessoas”, que se mostra como discurso de poder dos nazistas, pois na Alemanha Nazista os que dominavam impunham a marginalização do sujeito judeu que é o outro, o subalterno, o inimigo.

2010, p. 278). Para Tiburi (2018) dialogar é um ato de resistir e persistir. Bruno estava então aberto à duas realidades distintas, dois pensamentos antagônicos. Talvez, por isso, além de sua curiosidade e tédio, a personagem tenha decidido viver para além da cerca que separava seu mundo e a realidade de Shmuel.

O garoto, a cada conversa sobre aquele lugar, que *a priori* lhe causara tédio, ouvia palavras do tipo: “é o trabalho do seu pai”, “é importante para pátria”, “temos que cumprir com as ordens do Fúria”, “não podemos mudar certas coisas”, “um dia você entenderá”, o que para o menino pareciam mais colocações icônicas do que respostas ou razões para estar em um lugar tão ruim. Sair de Berlim para Haja-Vista parecia um grande engano para essa personagem.

Para suportar toda a mesmice que a casa proporcionava, Bruno decide fazer um balanço, assim, recorre à ajuda do tenente Kotler para encontrar um pneu, que por sua vez, ao ver Parvel, o judeu responsável por servir a família de Bruno, ordena-o que ajude o menino. Nas suas palavras pode-se perceber a maneira subalternizante e racista que os alemães tratavam os judeus. O aspecto intolerante do racismo coloca a superioridade de uma raça em relação às outras. No caso do nazismo, isso se configura como a supremacia da raça ariana entendida como a raça pura e a única digna de ser estabelecida como uma pré-condição de status de um cidadão alemão. Mas essa condição de superioridade racial não foi exercida somente pelos nazistas durante a Segunda Guerra, outros povos europeus já tinham feito isso anteriormente, o grau com que os alemães exerceram o seu ideário dominador de superioridade é que ainda não tinha ocorrido no passado.

Desprezo pelos outros, apelo a “raça” a “pureza de sangue”, a superioridade dos “mais capazes” – nada foi inventado pelo nazismo, os outros povos europeus já tinham recorrido a tudo isso no passado. A novidade estava no grau e na intensidade, arrastando a humanidade a um conflito cujas cicatrizes não desapareceram ainda. (Santos, 1993, p. 37).

Parvel, por ser judeu, sempre é visto como desprezível, pois, embora haja outros empregados na casa, como é o caso de Maria, ela não sofre os mesmos abusos, pelo fato de ser alemã.

Embora o pensamento que dominasse tanto o cenário alemão quanto o da narrativa fosse um patriotismo exacerbado, a avó de Bruno mostrou um intenso descontentamento com a situação política do país e com a profissão do seu filho.

“É só isso que interessa a vocês soldados, afinal”, disse a avó, ignorando completamente as crianças. “Ficar bonitos nos uniformes alinhados. Fantasiando-se para fazer as coisas terríveis, terríveis que vocês fazem. Eu me envergonho. Mas culpo a mim mesma, Ralf, não a você.” (BOYNE, 2007, p. 85).

Esse pensamento divergente enfrenta uma tentativa de silenciamento no filme no momento em que Ralf diz a sua mãe que ela não deve manifestar essa opinião em público devido aos riscos que correria. Com isso, evidencia-se que o terror e o medo se concentravam nessa esfera nazista, controlando a vida alemã e cooperando para manutenção do poder totalitário, pois qualquer cidadão que se mostrasse contra o regime também era punido.

Os regimes totalitários não buscam apenas exercer o poder absoluto, mas também controlar cada aspecto da vida dentro do estado, de modo que tanto as ações, quanto os pensamentos de cada cidadão estejam de acordo com a sua ideologia. Totalitarismo é particularmente associada com as ditaduras fascistas, nazistas e comunistas do século XX, como a de Hitler na Alemanha e a de Stalin na União Soviética.⁵ (CROFTON, 2011, P. 226).

Esse aspecto também pode ser visto no papel do tutor Herr Liszt, que os pais das crianças arranjaram para ensinar-lhes com objetivo de ocupá-las durante o dia. Ainda assim, o garoto entediado e saudosos de sua casa antiga onde habitualmente praticava a arte de explorar o espaço, é levado a ultrapassar a principal barreira das proibições.

⁵ Tradução nossa: Totalitarian regimes not only seek to wield absolute power, but also to control every aspect of life within the state, so that every action and every thought of every citizen accords with their ideology. Totalitarianism is particularly associated with the fascist, Nazi and communist dictatorships of the 20th century, such as Hitler's Germany and Stalin's Soviet Union. (CROFTON, 2011, P. 226)

A única coisa em que Bruno procurava não pensar era que tanto a mãe como o pai já haviam lhe dito em incontáveis ocasiões que ele estava proibido de caminhar naquela direção, proibido de chegar perto da cerca ou do campo, e principalmente que a exploração estava proibida em Haja-Vista. Sem Exceções. (BOYNE, 2007, p. 93).

Essa exploração lhe levaria a um contato mais preciso com os judeus e o campo de concentração de Haja-vista. De modo que ao explorar os arredores, Bruno conhece Shmuel, um menino de mesma idade, porém com aspectos físicos diferentes dos seus, devido ao modo de vida precária que levava no campo. Ouvindo Shmuel, o garoto conhece a sua história e de sua família, e a forma como eles foram parar ali carregados pelos soldados em trens nos quais havia centenas de judeus amontoados.

Schowzb (2011) conta a história de Brazda, o último sobrevivente gay de Buchenwzld (campo de concentração) que desde o momento em que os últimos do nazismo são capturados começa um lento processo de desumanização. “A pedra⁶ transformou-se em passagem obrigatória de caráter punitivo e dissuasivo. Adquirida a repetição de ser um verdadeiro inferno, com razão”. (p. 115). No testemunho de Brazda é notável que dentro dos campos os prisioneiros eram submetidos a expressivos trabalhos de força por 11 horas seguidas. Somam-se à péssima higiene nos barracões, e à subnutrição, as inúmeras doenças. Estes aspectos faziam com que os judeus parecessem desfigurados. O que causa espanto em Bruno quando descobre, por exemplo, que Shmuel tem praticamente a sua idade, mas apresenta características de desnutrição e apatia.

Apesar das diferenças notadas, fato bem marcado no filme, conhecer esse amigo mudou a rotina do menino, que passou a ir ao seu encontro na cerca de arame do campo de concentração sempre após as aulas. As tensões e as divergências de ideias entre os meninos surgem em decorrência dos diálogos que eles têm sobre as suas realidades.

“Eu serei um soldado”, disse Bruno numa voz determinada. “Como meu pai.” “Eu não gostaria de ser soldado”, disse Shmuel. “Não quero dizer um soldado como o tenente Kotler” [...] Não acho que ele seja um bom soldado. Quero dizer um soldado como meu pai. Um dos soldados bons.” “Não existem soldados bons”, disse Shmuel.

⁶ Local de trabalho forçado dentro dos campos de concentração, apontado por Brazda como o local mais cruel de trabalho.

“É claro que existem”, disse Bruno. “Quem?” “Bem, meu pai, por exemplo”, disse Bruno. “É por isso que ele usa um uniforme tão imponente e é por isso que todos o chamam de comandante e fazem qualquer coisa que ele diz. O Fúria tem grandes planos para o meu pai justamente porque ele é um soldado tão bom.” “Não existem soldados bons”, repetiu Shmuel. (BOYNE, 2007, p. 123-124).

Ao falarem sobre o que desejariam ser quando crescessem, Bruno revela que quer ser um soldado porque o seu estilo de vida e tudo que ele ouvira sobre estas pessoas remetia ao bem e ao triunfo da pátria, no entanto, a visão de Shmuel era bem diferente devido a todo o sofrimento que o personagem atribuía ao soldado, pensamentos de perdas, dores, fome, maus-tratos, violências etc.

Outro aspecto que podemos perceber na obra e no filme é uma leitura de perseguições políticas no governo de Hitler. Em um jantar, o tenente Kotler é questionado sobre o paradeiro de seu pai, um professor de literatura que deixara a Alemanha e mudara-se para Suíça.

“Se me permite perguntar, qual motivo ele teria alegado”, prosseguiu o pai, “para abandonar a Alemanha no seu momento de maior glória e de necessidade mais vital, quando é dever de todos nós cumprir nosso papel na renovação do país? Ele sofria de tuberculose, por acaso?” [...]“Ou quem sabe ele tivesse... divergências.” “Divergências, herr comandante?” “Quanto à política do governo. Ouvimos histórias de gente assim de tempos em tempos. Sujeitos curiosos, imagino eu. Alguns, perturbados da cabeça. Outros, traidores”. (BOYNE, 2007, p. 129-130).

As marcas do totalitarismo podem ser percebidas por meio da perseguição política direcionada ao pai do tenente Kotler, um professor universitário. No período nazista, o totalitarismo estava enraizado nas ideias predominantes na época, as quais pregavam a intolerância a qualquer opinião divergente. “Os movimentos totalitários são organizações maciças de indivíduos atomizados e isolados. Distinguem-se dos outros partidos e movimentos pela exigência de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável de cada membro individual.” (ARENDDT, 1989, p. 373). Referenciando a perseguição política e ideológica sofrida pelo pai do tenente com as palavras da autora, os motivos que teriam levado o professor a fugir da Alemanha teriam sido a tentativa de esquivar-se do domínio da população pela

eliminação de manifestações rivais não totalitárias que poderiam vir a atrapalhar na conquista dos objetivos dos nazistas.

O tenente Kotler é sempre visto como um personagem associado à violência, contribuindo para que o livro e o filme possam ser vistos como uma narrativa do trauma. Logo após falar sobre o pai e ser desapontado pelo seu comandante, essa personagem agride violentamente Parvel, quando ele derrama vinho no comandante durante o jantar, levando-o a morte. Brazda afirma que havia um sentimento de “vontade de eliminar a presença judia” (p.109), o que condenava os prisioneiros a uma morte quase certa. “Todos têm consciência de que a vida não vale muitos aos olhos da SS [...]” (p. 119). Acrescenta ainda que o “O campo é sinônimo de desumanização, de humilhação. Ninguém está livre de vexações e da arbitrariedade de SS.” (P. 127). A morte de Pavel por espancamento ilustra bem o argumento de Brazda. Mesmo a personagem sendo um médico e trabalhando dentro da casa do oficial, a sua vida não estava livre da morte, dada de forma cruel.

Outro episódio que mostra o total desprezo e a desvalorização da vida dos judeus ocorre quando Shmuel vai até a casa de Bruno a mando do tenente para limpar algumas taças, ele também o agride ao ver o menino comendo e falando com seu colega. Bruno sente-se incapaz de defender o amigo, que na ocasião afirmara não conhecer Shmuel.

“Eu sinto tanto, Shmuel. Não sei por que fiz aquilo. Diga que me perdoa.” “Tudo bem”, disse Shmuel, olhando para ele. Seu rosto estava todo machucado e Bruno fez uma careta, por um instante se esquecendo das desculpas que estava pedindo. “O que aconteceu com você?”, ele perguntou, mas não esperou pela resposta. “Foi a bicicleta?” Porque uma vez isso aconteceu comigo lá em Berlim há uns dois anos. Eu caí da bicicleta quando estava indo rápido demais e fiquei todo roxo durante semanas. Está doendo?” “Nem sino mais”, disse Shmuel. “Parece que dói.” “Já não sinto mais nada”, disse Shmuel. “Bem, sinto muito pela semana passada”, disse Bruno. (BOYNE, 2007, p. 152).

Mesmo presenciando as violências sofridas pelo amigo, Bruno ainda é incapaz de perceber o que realmente as pessoas que estavam no campo viviam ali. Embora a personagem tivesse sentido um profundo arrependimento de ter negado a amizade que o tirara do tédio e aplacara a falta que ele sentiu dos antigos amigos de Berlim, o menino não conseguia entender

ao certo o sentido que a delimitação daquela cerca trazia, ainda que no filme haja uma intenção maior por parte de Gretel e do professor de fazer com que Bruno entendesse que os judeus não eram pessoas boas, sendo sempre julgadas como o ópio da sociedade.

Por ter um espírito aventureiro e sempre evidenciar que gostava de exploração, no filme, o professor afirmara que se Bruno um dia encontrasse um judeu bom, ele seria o melhor explorador do mundo, reafirmando a carga racista e até mesmo o antissemitismo pertencente aos cidadãos daquela sociedade nazista. Como coloca Santos (1993), o ódio racista chegou ao máximo durante esse período alemão, o que levou ao extermínio de milhões de pessoas, em sua maioria judeus. Desse modo, o sofrimento dos sujeitos que o menino via no campo, Parvel, Shmuel e a sua família, são uma pequena demonstração dos horrores do Holocausto. O racismo para Crofton (2011) não é baseado apenas na diferença, mas na crença na superioridade das raças cujos resultados podem variar de práticas discriminatórias até ao genocídio, ambos os aspectos estão presentes nos materiais analisados.

A mãe, cada dia mais inconformada com a situação na qual a família estava vivendo, exige de seu esposo que volte a Berlim com as crianças e, ao ter uma conversa com os filhos e perceber que o menino já tinha avistado o campo e tinha noção de sua existência, o pai realmente decide que é hora de voltar. Bruno, querendo se despedir do amigo, vai ao seu encontro, mas percebe que esse está triste por não encontrar o seu pai e, assim, fazem planos para encontrá-lo. Soma-se a isso o desejo de Bruno saber como seria o outro lado da cerca. Ao atravessá-la, Bruno chocou-se com a realidade que encontrou. Ele recordou o que vira ao espiar uma reunião e assistir ao documentário exibido no momento em que o seu pai tivera com os outros soldados, cujo conteúdo mostrava o campo de concentração como um lugar ideal, retratando uma falsa realidade.

Em vez disso, o que havia eram multidões de pessoas sentadas juntas em grupos, olhando para o chão, com uma aparência terrivelmente triste; todos tinham uma coisa em comum: eram absurdamente magros, e os olhos eram fundos, e as cabeças, raspadas [...] (BOYNE, 2007, p. 180).

Essa triste exploração levou as duas crianças à morte na câmara de gás. Vezneyan (2009), em sua tese, mostra que dentre os métodos utilizados para o genocídio eram comuns os massacres, execuções, câmara de gás, tortura, confinamentos. Marchando para a sua morte, a personagem pôde perceber o quanto os judeus ocupavam uma posição de impotência e inferioridade em relação ao poder e domínio exercido pelos soldados numa tentativa de tornar os judeus corpos dóceis, teoria referenciada através do pensamento de Foucault (2014). Embora Foucault estivesse falando sobre os corpos dóceis em outro contexto, o seu pensamento perpassa a ideia de que esses corpos são frutos de uma institucionalização das regras determinada por diversos padrões instituídos pela mecânica do poder, controle de atividades, punições, vigilâncias que curiosamente também podem ser encontrados nas análises aqui retratadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construção de um ambiente ficcional que busque representar traços de um determinado contexto histórico é necessário que aquele que o reconstrói utilize-se de elementos que compõem ou que remetam a características não só físicas, como também ideológicas, a fim de que aquele que vê ou lê possa perceber as nuances daquela época, mesmo que nunca tenha vivenciado tais momentos ou ainda que este remonte uma realidade apenas ficcional. Neste sentido, dentro dos contextos da análise fílmica e literária, foi possível perceber aspectos sociais e políticos por eles representados, como exemplo, as personagens inseridas no contexto ficcional da Segunda Guerra Mundial, marcada pela dominação nazista e por suas ideologias e dogmas, como o uso da simbologia, o totalitarismo, o racismo, dominação e intolerâncias.

O objetivo foi analisar as ideologias nazistas no livro e no filme, por tanto não focamos nos processos de transcodificação dos materiais que se dá na adaptação, concentrando, assim, esforços na realidade nazista do contexto ficcional, a aceitação e a rejeição da situação pelas

personagens, que versam desde o fanatismo ao repúdio, cujo traço mais marcante foi a hostilidade da vida dos prisioneiros no Holocausto. Também podemos destacar aqui, a mudança de perspectiva ideológica que o personagem Bruno vive, pois a princípio o garoto vê o soldado como alguém que luta pelo bem da pátria, contudo, posteriormente, ele o percebe como um tirano dominador, passando a ser o soldado aquele que impõe poder e subalterniza os judeus cujas posições são de inferioridade e impotência, o que aponta para dualidade de discursos no qual Bruno é submetido.

Neste artigo não se buscou as diferenças existentes entre o livro e o filme, isso devido ao entendimento de que cada expressão artística possui os seus próprios métodos de comunicar o que deseja, contudo, houve uma apropriação dos dois materiais como forma de afirmação da história ficcional entre as duas obras. Portanto, o uso destes é um aparato para diversificar e enriquecer, através das artes, o estudo de aspectos que possam permitir reflexões de abordagens sociais, políticas e culturais, na qual as análises, juntamente com o aparato teórico, tendem a auxiliar na possibilidade de ampliar o conhecimento sobre ideário nazista e das diferenças, desigualdades sociais, raciais e políticas existentes na obra e no filme.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 3ª.ed. São Paulo: Editora brasiliense. Obras Escolhidas. Volume 1, 1987.
- BOYNE, J. **O menino do pijama listrado: uma fábula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2010.
- CAPELATO, M. H. R. **O nazismo e a produção da guerra**. Revista USP, São Paulo, p. 82-93, 1995. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/26/08-mariahelena-100.pdf>>
- CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro; José Olympio Editora, 23ª edição, 2009.
- CROFTON, I. **Big ideas in brief**. London: Quercus Publishing Plc. 2011.

DRUMOND, Jeanine Pooch de Almeida. **O Nazismo na percepção dos apoiadores de Hitler**: um estudo sobre as cartas enviadas ao NSDAP e ao Estado Nazista (1925-1939). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8210/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Jeanine%20Pooch%20de%20Almeida%20Drumond%20-%202017.pdf>> acesso em 30/12/2018

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUALDA, L. C. Literatura e Cinema: elo e confronto. **Matrizes**. n. 2, p. 201-220, 2010.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LENHARO, A. **Nazismo**: “o triunfo da vontade”. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

NOGUEIRA, L. **Manuais de cinema II**: Gêneros cinematográficos. Livros LABCOM, 2010.

MULLER, F. Auschwitz e os desafios da representação. **Anuário de Literatura**. v.13, n..1, 2008.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. 3 edição. São Paulo: Edição Brasiliense S.A, 1993.

SEORSI, R. A. Cinema na Literatura. **Pro-Posições**. v. 16, n. 2, p. 37-54, 2005.

THE BOY in the striped pajamas. Produção de Mark Herman. Reino Unido: Miramax films, 2008. DVD.

XAVIER, A. B. **As listras do passado**: um olhar (nada) ingênuo para a história em O menino do pijama listrado de John Boyne. Revista Ave Palavra, 2012

Recebido em: 11/05/2018

Aceito em: 02/01/2019

LEITURA CRÍTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE CONCEITOS EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO PARA O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Shalatiel Bernardo Martins
Universidade Regional do Cariri

Larisse Carvalho de Oliveira
Universidade Regional do Cariri

RESUMO: Considerando a importância dos processos de internacionalização, principalmente na esfera acadêmica, apresentamos, neste estudo, a relação entre os aspectos do processo interacionista de leitura (PAIVA, 2009), a Abordagem Funcionalista de Tradução (NORD, 1997) e o conceito de Tradução Pedagógica de Lavault (1985). Objetiva-se proporcionar o desenvolvimento da competência leitora e o melhoramento da capacidade de interpretação de aprendizes de língua inglesa, dentro da perspectiva de ensino e aprendizagem de Inglês Instrumental. Intentamos, também, ampliar a visão de leitura para aspectos do além-linguístico fundamentado no estruturalismo, envolvendo aspectos socioculturais que são inerentes à língua. Por fim, sugerimos formas de se trabalhar na perspectiva da leitura crítica, considerando o funcionalismo tradutório e as atividades que envolvem a tradução pedagógica como aliados em sala de aula de Inglês Instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês instrumental; Funcionalismo Tradutório; Leitura Crítica.

ABSTRACT: Taking into consideration the importance of the processes of internationalization, especially in the academic field, we present in this study the relationship among the aspects of the interactionist process of reading (PAIVA, 2009), the Functionalist Approach to Translation (NORD, 1997) and the Pedagogical Translation concept of Lavault (1986). This paper aims at providing the development of reading competence and at the improvement of English learners' ability of interpretation, regarding the perspective of teaching and learning English for Specific Purposes (ESP). We also intend to broaden the reading vision for aspects from beyond linguistic based on structuralism, involving sociocultural aspects that are inherent to the language. Finally, we suggest ways of working in the perspective of critical reading, considering the translation functionalism and the activities that involve pedagogical translation as allies in ESP classroom.

KEY-WORDS: ESP; Translation Functionalism; Critical Reading.

INTRODUÇÃO

O trabalho com o Inglês Instrumental envolve alguns fatores que vão desde a conscientização de que existe uma grande diversidade de expectativas dos estudantes nessa modalidade de ensino, até o trabalho metodológico e didático, por parte dos professores, de corroborar para a visão dessa vertente da língua como uma ferramenta de trabalho. O professor é aquele que conduz o aprendiz a atingir seu objetivo, seja para desenvolver um nível satisfatório de leitura e de interpretação, em língua inglesa, para fins acadêmicos; ou

elaborando materiais e criando estratégias para transformar o texto de língua estrangeira mais palatável àqueles que não a dominam. No que concerne à interpretação, destacamos Porfírio (2006) quando afirma que interpretar significa produzir sentidos com base em um código linguístico, ou seja, compreender e reformular as ideias expostas. Tal fator aliado ao conhecimento de mundo dos leitores será uma característica de grande importância durante a leitura (LUPO et al, 2017), uma vez que envolve a própria motivação daquele que lê. Ademais, cabe ainda ressaltarmos a virada cultural ocorrida nos estudos da tradução (SCHÄFFNER, 2003), que possibilitou a abertura de novos estudos dessa área em confluência com aqueles culturais, ideológicos e políticos.

A partir dessas reflexões, este trabalho tem por objetivo associar aspectos do processo interacionista de leitura (PAIVA, 2009) à abordagem funcionalista de tradução (NORD, 1997), bem como aos conceitos de tradução pedagógica de Lavault (1986) em prol do melhoramento da capacidade de interpretação dos aprendizes de língua inglesa, em sua perspectiva instrumental, através da habilidade de leitura e de interpretação textual. Admitimos que o processo interacionista de leitura partilha de alguns pressupostos da abordagem funcionalista de tradução e muitas das atividades que permeiam o conceito de tradução pedagógica. A título de exemplo, citamos o pensamento que tanto a leitura quanto a tradução são realizadas dentro de um contexto sociocultural que esteja próximo a realidade do aprendiz.

Ao imbricar essas relações entre o funcionalismo tradutório e o interacionismo entre texto e leitor na forma da leitura crítica pode-se propiciar aos alunos uma melhor compreensão dos aspectos de leitura em língua estrangeira (LE). Desenvolvemos essas reflexões a partir do estudo das áreas citadas e da percepção de tais semelhanças entre elas. Ressaltamos que esse estudo não intenta determinar uma regra no uso dessa ou daquela área dentro dos estudos sobre leitura. Contudo, reconhecemos que essa união pode potencializar

novas formas de se realizar a leitura crítica-reflexiva, principalmente em contexto de ensino de Inglês Instrumental, que se preste ao trato de outros aspectos, como aqueles de ordem pragmática e cultural. Optamos por apresentar discussões acerca do processo interacionista de leitura, convergindo com a visão de leitura crítica, que será exposta na seção seguinte, considerando as asserções de Paiva (2009), Nord (1997) e Lavault (1986). Em seguida tratamos da metodologia do trabalho, até desembocarmos no que consiste em nossos resultados e análises. Por fim, salientamos algumas considerações, no que toca aos resultados obtidos e sua relação com o todo discutido nesse trabalho.

INTERACIONISMO E LEITURA CRÍTICA

O diálogo entre duas teorias não é algo pertinente apenas à leitura, uma vez que é comum a todas as ciências (LEFFA, 1999). No âmbito histórico dos estudos sobre a leitura, a interrelação entre o processo ascendente e o descendente (*botton-up e topdown*) era quase que inevitável. A partir do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, esse processo interacional passou a ser estudado. A interação entre o texto e o leitor, chamado de processo interacional ou interativo, é um processo que se consolidou em meados de 1990 (LEFFA, 1999). De acordo com Castela (2009), tal processo consiste na utilização simultânea dos processos ascendente e descendente, acontecendo uma interação entre aspectos verbais e não verbais, bem como a utilização do conhecimento prévio (*backgorund knowledge*). Todos esses elementos unidos corroboram para a compreensão do significado empreendido pelo leitor, que a partir daqueles, agregados ao seu conhecimento de mundo, formula um todo de significação para o auxiliar durante a leitura.

Esse modelo interacional de leitura teve como base a teoria dos esquemas (conhecimento prévio) que pode ser encontrado em Carrel (1983). Segundo esse modelo, para se alcançar o objetivo da leitura, o leitor deve ativar seus conhecimentos prévios e, dessa

forma, criar modelos mentais para a interpretação dos textos lidos. Monteiro (2003) afirma que esse modelo interacional mencionado, anteriormente, visava a um tipo de aperfeiçoamento do processo descendente e de elementos cognitivos entrando em ação concomitantemente.

Pesquisas recentes no campo da leitura, como a de Sevilla-Morales (2017), tratam da performance dos estudantes em exames nacionais, na Costa Rica, discutindo a leitura intensiva dentro de uma escala de compreensão, juntamente com os princípios da teoria de esquemas e da compreensão da leitura em andaimes (*scaffolded reading comprehension*). Como resultado, o autor descobriu que a leitura intensiva focalizada em amostras dos exames nacionais foram essenciais para a performance satisfatória dos estudantes. No entanto, ressalta que os processos de leitura em andaime nem sempre podem ser os mesmos para todos os estudantes, uma vez que uma parcela pode necessitar de mais etapas de preparação.

Ainda, dentro da perspectiva interacionista de leitura, Castela (2009) elenca cinco processos diferentes de interação, a saber: i) a interação que ocorre entre os processamentos da informação – o que, em suma, seria a relação entre processo ascendente e descendente; ii) a interação leitor-autor enxergando a leitura como uma negociação de significado; iii) a interação leitor-texto em que se realiza a reconstrução dos sentidos através de marcas textuais; iv) a interação entre diferentes tipos de conhecimento como, por exemplo, a relação entre níveis sintáticos, semânticos, lexicais e etc.; e v) a interação entre o leitor e o outro, ou seja, a construção de um significado através das relações sociais, sendo a presença de uma outra pessoa indispensável. Esses aspectos reforçam a importância de se construir um ambiente interacional para o desenvolvimento de uma leitura satisfatória.

Monteiro (2003) destaca também o componente social dentro do ensino de leitura. O ato de ler passa, nessa corrente, a ser não mais um ato solitário e sim, o constructo que desemboca em uma ação coletiva de construção de significados através da interação com o

outro. Isto é, é na interação com seus pares que o aprendiz consegue se desenvolver e aferir novas significações ao que ler, exercendo a função de coautor. Marcuschi (2008), por sua vez, define leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, baseada nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. O autor afirma que essa atividade requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Os saberes mencionados pelo autor estão relacionados não só ao conhecimento textual do aluno, mas também ao seu conhecimento extralinguístico.

Apesar de não mencionar os estudos culturais como um fator responsável pelo processo interacional de leitura, o autor salienta que esses conhecimentos extralinguísticos são influenciados pelas ações dos aprendizes. Aquele que tem mais acesso a leituras diferenciadas, conseqüentemente, interagiria com maior facilidade com o texto, pois, teria maior vocabulário e conhecimento de mundo acerca daquele assunto. Enquanto que aprendizes com pouca prática de leitura teriam mais dificuldade de interagir com as ideias que permeiam o texto.

Essa percepção de leitura, a partir da noção interacionista, surgida nas primeiras décadas do século XXI, considera tanto conceitos sociais (de interação), quanto elementos culturais, citados por Marcuschi (2008). Como professores de Inglês Instrumental, admitimos que isso tem se tornado uma forma de engajar os alunos na leitura, sem que esse processo seja cansativo ou entediante, dado ao fato de muitos leitores não se sentirem confortáveis quando leem em uma LE. Essa corrente mais funcionalista, que foca no processo leitor e não apenas em seu resultado, não exclui o processo interacional, muito pelo contrário, ela chega de forma complementar ao passo em que introduz a concepção de contexto que Paiva (2009) explica como a interação viva entre os atores na leitura: o texto, o leitor e o contexto. Ler vai muito além de entender o que se está no ‘papel’ e relacionando significados com experiências

prévias, exigindo que o leitor entenda o antes do texto escrito e que ele esteja consciente de quais circunstâncias o levaram até esse texto e principalmente a que propósito ele se dá. Propósito esse que constitui peça fundamental na abordagem funcionalista de tradução, como veremos na próxima seção.

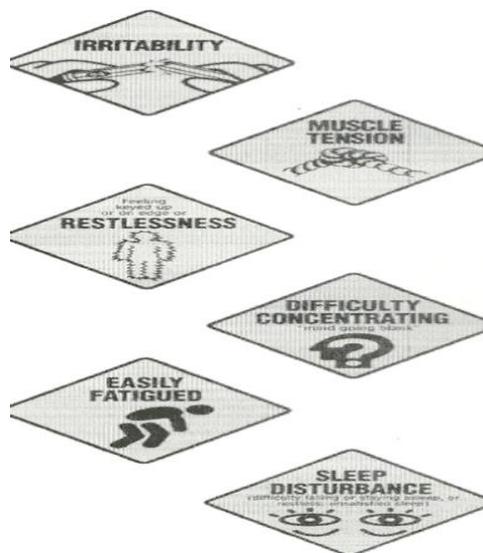
ABORDAGEM FUNCIONALISTA DA TRADUÇÃO

A abordagem funcionalista de Nord (1997) foi pensada, inicialmente, para os tradutores profissionais, que se opõem aqueles que a fazem em sala de aula. Nesse trabalho entendemos que a tradução é utilizada em salas de aula de Inglês Instrumental seja pelo professor, seja pelo aluno, para corroborar para a compreensão do todo – o texto – ou partes de atividades. Dessa forma, o tradutor nesse contexto é um desses atores da educação, nomeamos ele então de ‘tradutor pedagógico’. Deve-se considerar, portanto, que esses personagens não precisam traduzir como profissionais, mas que necessitam ter um propósito para o uso tradutório.

Esse propósito é um dos pilares dessa teoria de tradução, o aprendiz deve estar ciente da utilização daquele tipo de tradução. Um exemplo de tradução com uma finalidade seria a utilização das placas de trânsito para a simplificação das regras que regem o tráfego nas cidades, ou mesmo o uso das cores do semáforo para criar representações não verbais, o que Jakobson (1959/2000) chama de tradução intersemiótica.

Materiais didáticos dos mais variados, de Inglês Instrumental, trazem o uso das categorias de tradução em seu escopo para tornar a leitura dos alunos que o utilizam mais fácil (VIEIRA, 2000). À guisa de exemplo, Munhoz (2010) faz uso de uma série de placas de trânsito com algumas palavras e símbolos em consonância com seus respectivos vocábulos. A autora, em seu prefácio, admite que o uso das imagens é muito importante para que o leitor entenda palavras que ele não consegue achar em dicionários.

Figura 1 – Placas de trânsito



(MUNHOZ, 2010, p. 16)

Cacho (2011) afirma que na sala de aula de LE, inclusive na de Inglês Instrumental, o aprendiz se propõe a uma comunicação dentro dessa língua que é estrangeira para ele e que por não ter total domínio dessa nova língua, acaba por recorrer a sua língua materna. O objetivo é fazer com que a tradução seja funcionalmente comunicativa, como no exemplo dado anteriormente. Colaborando para que o leitor preencha as lacunas de sua compreensão, sem que seja necessário traduzir o todo, mas pequenas parcelas do texto.

Cabe advertir que o texto fonte é um aspecto importante dentro dessa abordagem. Teorias mais tradicionais de tradução, como a utilizada no método Gramática e Tradução ou mesmo o do conceito de Equivalência perfeita, ambas presentes em Brown (2000),

consideravam que o texto de partida deveria ser considerado como algo ‘sagrado’, uma vez que não seria permitido que se modificasse ou alterasse nada imposto por ele. A partir da noção de funcionalidade da tradução esse conceito começa a mudar fazendo com que o texto de partida seja apenas parte do processo de se obter uma tradução.

Muito dessa mudança se deu em virtude da teoria dos *skopos* (NORD, 1997) que enxerga o receptor como um elemento importante dentro do processo de tradução. Cacho (2011) afirma que nessa perspectiva para que uma tradução seja realizada com êxito é necessário haver um propósito para ela. Corroboramos com a ideia da autora e acrescentamos que fora dessa viés a tradução corre o risco de ser considerada desinteressante e desmotivadora para o aprendizado de LE, uma vez que essas traduções não fariam sentido para os aprendizes, tornando-se uma atividade mecânica.

Além disso, podemos citar o papel das características culturais e discursivas daquilo que se está traduzindo, como um fator de extrema relevância para a teoria funcionalista de tradução. Pode-se, por exemplo, ressaltar a dimensão pragmática, bem como a adição de componentes ideológicos nas relações de poder que existem dentro da tradução. Isso pode ser visto na sala de aula ao usarmos, por exemplo, textos que mencionem assuntos polêmicos, como religião, sexualidade, política, cultura, que podem ter suas traduções alteradas devido à formação do aprendiz que tramita pelo processo tradutório.

Cacho (2011) advoga ainda que essa abordagem é atualmente uma teoria de tradução de grande importância, visto que foca no contexto comunicativo em que se utiliza a língua. O contexto é o eixo dessa abordagem, pois é o que determina as escolhas textuais para determinada situação. O uso linguístico é “orientado por um propósito, direcionado para um participante específico da comunicação, em determinado lugar, tempo e meio e para atingir determinada função” (CACHO, 2011 p.29).

A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisas e estudos (BRANCO, 2002; MARTINS, 2013; SOUZA-CORRÊA, 2014) vêm trabalhando com o uso da tradução sob a ótica pedagógica. Ou seja, com o uso de atividades que envolvam o processo tradutório para que haja aprendizagem de LE, nesse caso específico de língua inglesa. Muito embora o foco do aluno de inglês instrumental não seja dominar todas as habilidades linguísticas, esses estudantes reconhecem a importância destas atividades em suas vidas acadêmicas e em suas áreas de atuação.

De acordo com Souza-Corrêa (2014) para que haja, de fato, uma manifestação de tradução pedagógica em sala de aula de inglês, seja ela geral ou instrumental, é necessário que se sigam dois passos: i) é preciso desconstruir a ideia de tradução perfeita ou total, esse conceito descende ainda do método gramática e tradução que por sua vez teve o estruturalismo linguístico como sua base e ii) é necessário entender que nem todos os processos tradutórios são equivalentes. Essas asserções causam um entrave no processo de aprendizagem dos aprendizes de LE, especialmente na habilidade de leitura.

A tradução pedagógica vem de encontro a abordagem funcionalista e a ideia de leitura interacionista quando prega a tradução como uma “transformação regulada”, como coloca Souza-Corrêa (2014). Esse novo conceito faz com que as atividades utilizadas, por exemplo, por professores de inglês instrumental passem a levar em consideração as especificidades que cada contexto possui, seja ela de ordem acadêmica, cultural ou social.

É importante mencionar também que essa ideia de unir a tradução pedagógica e a abordagem funcionalista nasceu a partir dos modelos da teoria dos escopos desenvolvida por Vermeer (1992) que menciona a tradução como sendo um processo de transladação de um texto fixo, permanente e reaccessível em um texto-alvo controlável e corrigível em determinada língua. Isso quer dizer que a proposta sugere que os alunos de inglês instrumental possam, de fato, através das revisões de textos e do uso de estratégias de leitura, perceber a

flexibilidade que o texto escrito possui levando em consideração seu contexto social e cultural, além do pragmático.

Em segundo lugar é necessário que o leitor de língua estrangeira, nesse caso os de inglês instrumental, possam também refletir sobre suas traduções, levando em consideração aspectos, além dos linguísticos, para realizá-las. Para Souza-Corrêa (2014) isso elevaria o ato de traduzir ao patamar de quinta habilidade, e como tal, poderia ser uma aliada da leitura, foco de nosso artigo. Traduzir sem suas devidas adaptações reguladas é algo impensável atualmente, mesmo para aqueles que não se interessam pela língua como um fim, mas um meio.

Ainda dentro do conceito de tradução pedagógica, existem várias modalidades de como se trabalhar com essa nova ideia em sala de aula. Entretanto, focamos aqui apenas em como se trabalhar com textos escritos. Klein & Barlen (1998) advogam que em contexto de tradução escrita, foco do ensino de inglês instrumental, o ideal seria trabalhar com traduções de textos de LE para língua materna. Os autores explicam que isso se daria pelo fato desses alunos terem baixo nível linguístico em LE, dando a oportunidade para que eles possam introduzir o uso tradutório em um nível menos avançado.

É importante ressaltar que apesar do processo tradutório em si o leitor deve focar no processo de revisão textual fazendo as devidas adaptações daquilo que possa ter passado despercebido na primeira versão do texto. Se faz necessário, também, dentro das traduções de textos escritos uma análise prévia do que se está tentando traduzir. De acordo com Celani (2002) esse processo leitor de *skimming*, buscando informações gerais sobre o texto, alia-se ao processo tradutório para compreender o lugar sociocultural daquele texto.

Acerca disso, Souza-Corrêa (2014, p. 12) afirma que:

O tradutor precisa saber de onde vem e para onde vai o texto, quais os efeitos pretendidos etc. para poder fazer suas escolhas de forma adequada e mais consciente. Assim, ampliar as possibilidades de concretização da atividade tradutória através da exploração do que pode ou não funcionar como um texto

traduzido aceitável pelos leitores pretendidos permite que exercícios de tradução de textos sejam utilizados em todos os níveis de proficiência em LE.

A partir de nossa experiência pessoal, enquanto professores de inglês instrumental, tanto na rede pública, quanto na privada, podemos perceber que a tradução pedagógica alcançou seu espaço no cotidiano das salas de aula de LE, seja pela dificuldade linguística ou por razões metodológicas. Acreditamos que o uso de atividades escritas que envolvam o ato tradutório seja a maneira mais simples e efetiva para que os alunos possam conseguir compreender melhor o que se lê. Todos esses aspectos aliados geram uma perspectiva leitora mais abrangente, crítica, como veremos a seguir.

TIPOS DE TRADUÇÃO E LEITURA CRÍTICA

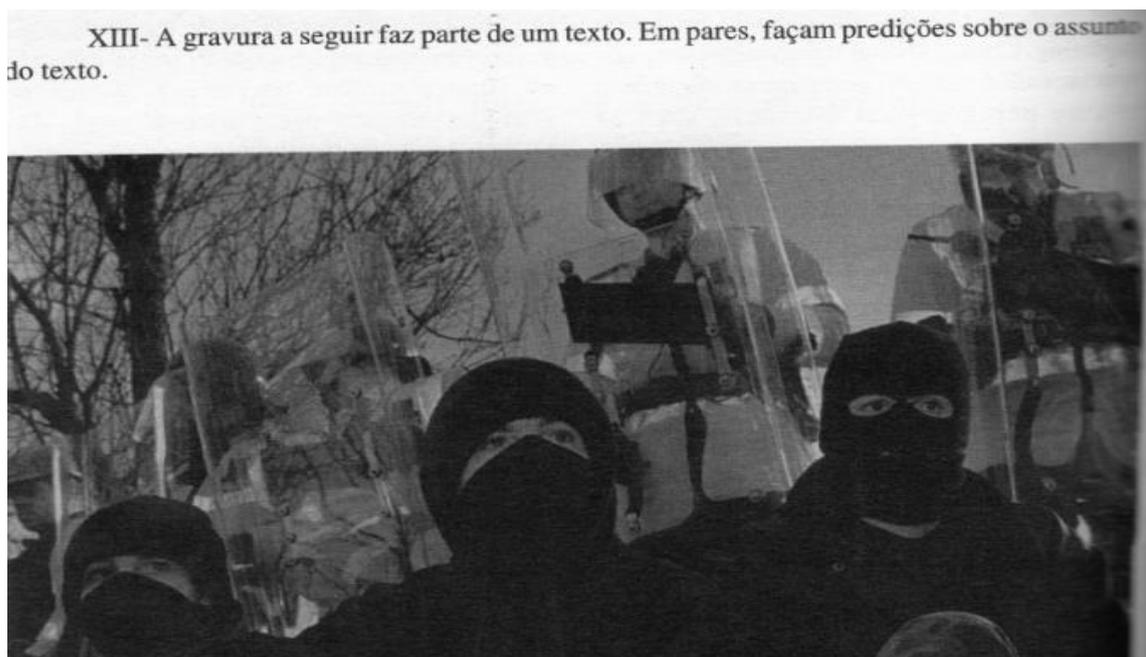
A leitura crítica une aspectos do processo interacionista de leitura a elementos culturais, sociais e políticos, assim como os estudos de tradução dentro da teoria funcionalista de Nord (1997) e das atividades de tradução pedagógica de Lavault (1985). Essa união parte desde elementos mais explícitos, como o uso de atividades que exigem a interação entre aprendizes, até aspectos mais implícitos como o contexto social e cultural em que esses estudantes estão inseridos.

Primeiramente, tanto a leitura crítica quanto os estudos de tradução funcionalista e pedagógica exigem que o aprendiz possua uma visão do texto como um todo. A exemplo, podemos citar o estudo de um texto, em língua inglesa, que envolva aspectos particulares de um país que detêm essa língua como nativa. É requerida dos docentes uma ampla abordagem acerca do conteúdo do texto, dando pouco espaço para detalhes meramente estruturais.

Na figura 2, a seguir, podemos perceber a presença de dois grupos de personagens caracterizados, um com uma farda militar ou policial e outro com máscaras, ambos aparentemente do sexo masculino. Mesmo que o aluno não tenha familiaridade com a LE em questão, ele perceberá que se tratam de policiais armados e de um outro grupo que pode ser de

rebeldes ou mesmo de terroristas. A figura 2 (MUNHOZ, 2010, p. 18) demonstra que além de saber decodificar as palavras em LE, isto é, conhecer os seus sentidos, far-se-á necessário atentar para os sentidos pragmáticos-culturais-ideológicos que transparecem na imagem. Vemos ainda um enunciado que instrui o leitor a tentar entender o texto antes mesmo de ler o seu conteúdo, focando em uma estratégia de leitura – a predição. Dessa forma, o manual faz uso desse conceito de leitura crítica ao demandar que seu leitor entenda o contexto sociocultural que aquela imagem traz. Ao mesmo tempo, a autora utiliza aspectos do funcionalismo pedagógico da tradução ao elencar atividades que vão para o além linguístico estrutural e compartilham também dessa carga social e cultural.

Figura 2 – Policiais e mascarados



(MUNHOZ, 2010, p. 22)

Um segundo fator convergente entre as duas teorias é o chamado propósito. Tanto o aprendiz que está lendo, seja em língua materna ou LE, quanto o estudante que está traduzindo necessita de um propósito. Dentro do ensino de Inglês Instrumental isso acaba se maximizando, uma vez que traduzir só terá o efeito desejado se a razão dessa tradução for a aproximação do leitor/tradutor com o conteúdo do texto.

Podemos citar como exemplo, o caso de um docente que ministra a disciplina de Inglês Instrumental no curso de Licenciatura em Educação Física, área em que muitos estudantes supostamente não têm interesse por língua inglesa. Ao utilizar textos do tipo *abstracts*, feitos por colegas de turma desses alunos que já tenham apresentado seus trabalhos de conclusão de curso, percebe-se que o interesse em saber o conteúdo dos textos cresce muito, principalmente devido ao interesse comum sobre os assuntos abordados, como atividade física, esportes radicais, dieta alimentar, dentre outros. Além disso, a aproximação entre leitor e autor, uma vez que, ao interpretar os textos, os alunos tem ideia de quem os criou, passa a ser fator motivador, durante a leitura. O propósito da leitura/tradução, dessa forma, se torna evidente para eles.

Encontramos no material didático de Souza et al (2010) outro exemplo que demonstra o propósito ao se utilizar a tradução junto a leitura. Na atividade em si a autora pede que os leitores façam a tradução de prefixos e sufixos constantes nas frases do exercício. Entendemos que ao fazer isso o material aborda o traduzir de forma mais funcional e pedagógica justamente por não deixar essa tradução ser feita de forma solta ou aleatória.

Figura 3 – Prefixos e sufixos

3 Todos os vocábulos sublinhados nos trechos abaixo, retirados do texto, contêm prefixos e/ou sufixos. Classifique e traduza-os de acordo com os significados que expressam, utilizando o quadro que segue:

PREFIXOS: (R) repetição (N) negação
SUFIXOS: (S) substantivo (Ad) Advérbio de modo
 (AC) adjetivo na forma comparativa (AS) adjetivo na forma superlativa

- The museum declined to disclose how much it paid for "The Torment of Saint Anthony" ...
- Only four such works (...) by the artist exist, and two of them are unfinished.
- "This is one of the greatest rediscoveries in the history of art"....
- The evidence could not be stronger.

(SOUZA et al, 2010, p.14)

Outro ponto que se assemelha entre esses dois campos de estudo diz respeito à interação leitor-autor. O exemplo dado anteriormente sobre os *abstracts* também ressalta essa importância, uma vez que, ao saber quem escreveu o texto os alunos potencializam suas interpretações/traduições. A tradução passa a ser enxergada como um suporte para que se

criasse um ambiente em que o aprendiz exerce um papel ativo perante o texto. Assim, ao criticar o trabalho de colegas, há, efetivamente, essa interação proposta pela leitura crítica, possível apenas pelo uso funcional da tradução.

Um novo exemplo, que representa uma conversão entre as abordagens citadas ao longo desse trabalho, versa sobre o uso dos resumos em sala de aula. Souza *et al* (2010) em seu material didático de Inglês Instrumental se utiliza desse recurso a todo o momento e afirma que esse artifício desenvolve nos alunos uma leitura crítica acerca dos conteúdos. Corroboramos com a ideia da teórica e acrescentamos que esse também é um recurso de tradução e que deve ser utilizado por todos os docentes de língua inglesa, principalmente aqueles de contexto instrumental Atkinson (1993).

Acerca disso, Araújo (2002) traz em várias passagens de seu manual de inglês instrumental, o uso de resumo. Para além de seu uso dentro de atividades de proposição de tradução, a autora descreve, resumidamente, como o leitor deve fazer um resumo. Dessa forma, mais uma vez temos o uso interligado da leitura crítica aos aspectos de tradução funcional e pedagógica. Um dos aspectos mais opacos de convergência entre os dois campos de estudo que estamos abordando aqui, talvez seja a interação com o outro. A tradução dentro do Método de Gramática e Tradução era uma atividade realizada sozinha. O aprendiz traduzia lista de palavras e expressões que utilizaria para fazer suas traduções, provavelmente essa opacidade descenda dessa perspectiva. Contudo, a atividade de leitura em sala de aula de Inglês Instrumental e, conseqüentemente, a tradução é melhor realizada quando feita em grupo ou duplas.

Frinese (2011) coloca que isso se dá quando o aprendiz está em contato com o seu semelhante, ele explora diferentes possibilidades de leitura. As mensagens que são veiculadas em um texto podem estar implícitas ou explícitas dependendo do leitor. Ao se colocar vários leitores juntos para fazer essa interpretação, a tradução se dará de uma forma mais

naturalizada, uma vez que, haverá uma junção de vocabulários bem como de pontos de vista diferentes do mesmo conteúdo. Acreditamos que essa prática, além de facilitar o processo de tradução dentro da sala de aula de Inglês Instrumental, desenvolve nos alunos a capacidade de pensar sobre a mensagem do texto.

O último elemento a ser abordado nesse trabalho diz respeito aos aspectos culturais. Apesar de conter elementos bem subjetivos, o contexto cultural é uma característica que se encontra também nessas teorias. O aprendiz que possui uma carga de leitura maior, ou seja, tem o hábito de leitura e condições socioeconômicas de estar constantemente em contato com a LE, consegue tanto traduzir funcionalmente quanto fazer uma leitura crítica do conteúdo, o que consideramos relativo, dependendo da motivação que esse estudante detenha.

Munhoz (2010) aborda a cidade do Rio de Janeiro, em seu material didático, apresentando elementos da cultura e da geografia daquela cidade. Se pensarmos na abordagem funcionalista de tradução o elemento cultural deveria ser levado em consideração antes da leitura, pois, expressões como ‘Gávea’ e ‘Urca’ bairros típicos da cidade, poderiam ser interpretadas de formas diferentes, caso não fossem passadas essas informações para eles. Exige-se, portanto, que o professor, especialmente em contexto de Inglês Instrumental esteja consciente da utilização de uma tradução mais contextualizada, mais funcionalista, em prol de uma leitura mais completa, verdadeiramente crítica.

Ainda nessa mesma passagem do manual, citado acima, encontramos o uso direto da categoria de tradução Interlingual apresentada por Jakobson (1957). Isso se confirma como algo bem comum, já que essa categoria é a mais utilizada principalmente por leitores instrumentais de LE. Dessa forma, percebemos o uso da categoria, ou seja, a tradução da expressão cidade maravilhosa para *Marvelous city*, apelido pelo qual os cariocas chamam seu estado. A imagem a seguir traz essa passagem.

Figura 4 – Cidade maravilhosa

forest in the world. The forest plunges down the mountains to the city's stunning lagoons and sandy beaches lining miles of open ocean. Little wonder Rio's nickname is the "Marvelous City".

(ARAÚJO, 2002, p.56)

É necessário ressaltarmos que todos os materiais de Inglês Instrumental aqui mencionados foram selecionados principalmente por sua cronologia. E mesmo o mais antigo deles, Araújo (2002) já portava aspectos que envolviam a perspectiva de leitura crítica aliada aos tipos de tradução. Já os outros dois materiais, Munhoz (2010) e Souza et al (2010), apesar de serem do mesmo ano de publicação possuem suas singularidades. Aquele foi desenvolvido para cursos técnicos da área de tecnologia e construção civil para alunos do sistema S de ensino (SENAI, SESI, SESC) dentre outros. Já o último foi desenvolvido para estudantes em nível universitário que pretendiam estudar a língua inglesa apenas a nível instrumental. Ambos fizeram uso dos conceitos das duas teorias trabalhadas nesse artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com esse trabalho, um diálogo entre o processo interacional de leitura, mais especificamente o processo de leitura crítica que envolve aspectos culturais, sociais e políticos com a teoria funcionalista de tradução, que enxerga a tradução como meio para se entender o além escrito e a tradução pedagógica. Para isso levamos em consideração aspectos semelhantes das teorias enxergando nesse encontro um recurso para o ensino e aprendizagem de LE, nesse caso de inglês em contexto instrumental.

Admitimos que essas corrente teóricas compartilham muitos aspectos, desde elementos como a interação entre o leitor e o autor do texto, partindo para o propósito que o leitor e o autor têm, até aspectos culturais e de ordem social. Percebemos que essas teorias

não ignoram a estrutura da língua, como, por exemplo, a atenção aos aspectos gramaticais. Contudo, nenhuma delas enfatiza esse elemento como o mais importante, apenas como um suporte para a compreensão geral do texto lido.

Alertar sobre a importância que essas correntes carregam para o ensino de Inglês Instrumental nos parece emergencial. Tanto a leitura crítica, quanto a abordagem funcional e pedagógica da tradução trabalham na perspectiva de fazer com que o aluno pense sobre o seu processo de aprendizagem e leitura. Encorajando-o, de certa forma, a buscar seu próprio conhecimento, seja através do uso de resumos de texto ou mesmo na forma da aproximação com o autor do texto. O importante é que o aprendiz seja protagonista de seu conhecimento.

Nossa proposta almeja incentivar os alunos a compreender o mundo complexo da tradução, dispondo de formas de enxergar e avaliar um texto em LE dentro de um contexto de produção, no qual os alunos façam uso não somente de aspectos linguísticos, mas também daqueles pragmáticos.

Admitimos que nosso estudo está inserido no universo dos estudos bibliográficos, e com isso acreditamos que outros estudos e pesquisas sobre o tema se fazem necessários para que outros métodos ou adaptações dos já existentes sejam mais eficazes.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, v. 41, n. 4, October, 1993, p. 241-247.

ARAÚJO, A.D. **Inglês instrumental: caminhos para a leitura**. Piauí: Alínea, 2002.

BRANCO, S. Linguística, tradução e estudos culturais. In: **Eutonomia – Revista de Literatura e Linguística**. Recife: UFPE, 2011.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall Regents, 2000.

CACHO, M. B. **Análise das estratégias de tradução em textos traduzidos do Inglês para o Português por aprendizes do curso de Letras da UFCG**. Campina Grande, 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

- CASTELA, G.S. Leitura e novíssimas tecnologias na prática docente. *In: Linguagens em Interação II: Leitura e Ensino de Línguas*, EDUC, São Paulo, 2009.
- CARRELL, P. Schema theory and ESL reading pedagogy. *In: TESOL Quarterly* 18, p.553-573, 1983.
- CELANI, M. A. .A .et al. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 2002
- FRISENE, P. D. R. Crenças de alunos de um curso técnico sobre o papel da tradução no ensino instrumental de línguas. *In: Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 10, n. 1. Brasília, 2011.
- JAKOBSON, R On Linguistics Aspects of Translation. *In: VENUTI, L. The translation Studies Reader*. London: Routledge, 1959.
- LAVAUULT, E. **Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprendre á traduire**, Collection Traductologie, 2. Paris: Didier Erudition, 1986.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, A.E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LUPO, S. M.; STRONG, J. Z.; LEWIS, W.; WALPOLE, S.; MCKENNA, M. C. Building Background Knowledge Through Reading: Rethinking Text Sets. *In: Journal of Adolescent & Adult Literacy* Vol. 61 No. 4, 2018.
- MARTINS, S. B. **Categoria de tradução no livro didático de inglês instrumental: uma perspectiva funcionalista**. 2013.142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MONTEIRO, V. **Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: Contribuições de uma prática reflexiva**. João Pessoa, 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras). Área de Concentração: Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Paraíba.
- MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura**. Módulos I. São Paulo: Texto Novo/CEETEPS, 2004.
- NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity**. Manchester: St. Jerome, 1997.
- PORFÍRIO, L. **Um estudo sobre a relevância dos padrões lexicais para a interpretação de textos por meio da extração de informação**. Cascavel: UNIOESTE, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras -Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- PAIVA, V.L. M.O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. *In: Ensino e aprendizagem de lingua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SEVILLA-MORALES, H. Effects of scaffolded intensive reading on students' reading comprehension performance. *In: Revista Actualidades Investigativas en Educación*. vol.17 n.1 San José Jan./Apr. 2017.
- SHÄFFNER, C. Translation and intercultural communication: similarities and differences. **Studies in Communication Sciences**, Birmingham, n. 3/2, p. 79-107, 2003.
- SOUZA-CORRÊA, E.F. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. **Rev. de Letras - NO. 33 - Vol. (2) –pág 53-64 jul./dez. - 2014**
- SOUZA, A. *et al.* **Leitura em língua inglesa, uma abordagem instrumental**. 2. ed. São Paulo: DISAL, 2010.

VERMEER, H. Is translation a linguistic or a cultural process?. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], n. 28, p. 037-051, jan. 1992. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8750>>. Acessado em 04 de abril de 2018.

VIEIRA, L.C. **Inglês Instrumental**. Fortaleza, Ed. UFC, 2000.

Recebido em: 15/05/2018

Aceito em: 23/10/2018

EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE LETRAS/INGLÊS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FOCO NA ELABORAÇÃO DE TESTES ESCRITOS

Cristina Vasconcelos Porto
Universidade Federal do Pará

RESUMO: A pesquisa sobre experiências tem mostrado que professores e alunos partem de suas próprias experiências para dar sentido ao que acontece em sala de aula e explicar como compreendem os processos de ensino e de aprendizagem (MICCOLI, 2010). O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre experiências de avaliar de alunos universitários cursando Letras/Inglês e, mais especificamente, descrever as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês que foram analisados observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevistas, protocolo verbal, notas de campo e testes escritos de inglês. Os resultados evidenciaram que os participantes têm dificuldades de conceituar avaliação no contexto de língua estrangeira e que elaborar questões relacionadas às habilidades de compreensão escrita e oral foi o que mais os deixou angustiados durante o processo de elaboração de seus testes escritos. Os resultados mostraram também que, ao falar sobre suas experiências de avaliar, os participantes puderam expor suas crenças sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, contribuindo para uma melhor compreensão do por que avaliam da forma como o fazem.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências; Avaliação da aprendizagem de línguas; Língua inglesa.

ABSTRACT: Research on experiences has shown that teachers and students start from their own experiences to make sense of what happens in the classroom and explain how they understand the processes of teaching and learning (MICCOLI, 2010). The present study has as its main objective present the results of an investigation about the experiences on assessment by university students majoring in English and, more specifically, this research aims at documenting the experiences these teachers had during the process of constructing their tests that were analyzed in the light of the qualities of language test. Data was obtained through a questionnaire, interviews, verbal protocols, field notes and the tests elaborated by them. The results indicated that the participants have difficulties to conceptualize assessment in the context of foreign language and that to elaborate test items related to the abilities of written and oral comprehension was what most distressed them during the process of elaboration of their written tests. The results also showed that in discussing their experiences on assessment, participants were able to expose their beliefs about the processes of teaching, learning and evaluation, contributing to a better understanding of why they assess the way they do it.

KEYWORDS: Experiences, Foreign language assessment; English language.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação da aprendizagem em contextos de L2/LE¹ é uma área essencial para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, realizar uma avaliação de qualidade impõe muitos desafios ao futuro professor de línguas. Grande parte das pesquisas

¹ O termo 'L2/LE' é utilizado, neste estudo, para referir-se aos contextos de ensino e aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira. Isto porque, ao citar Phillipson (2003), Figueredo (2007) ressalta que o uso do inglês na globalização dificulta que se façam conceituações precisas e definitivas.

sobre avaliação mostra que o professor de L2/LE, em geral, sente-se inseguro em realizar uma avaliação confiável e alinhada aos propósitos de ensino. De acordo com Miccoli (2010), o professor, ao elaborar seus instrumentos avaliativos, passa por momentos de tensão por não ter certeza se, de fato, esses instrumentos gerarão informações confiáveis para a melhoria da aprendizagem. A falta de confiança do professor é, muitas vezes, consequência de sua pouca experiência de avaliar ou de seu pouco conhecimento teórico sobre como avaliar (PORTO, 2016).

Neste estudo, cujo foco está nas experiências de avaliar de alunos de estágio supervisionado, busquei investigar como esses alunos concebem a avaliação em L2/LE e quais as suas dificuldades e desafios ao lidarem com questões que envolvem o ato de avaliar, especialmente no que se referem à elaboração de um teste escrito de inglês. Durante o período de estágio, os alunos têm a oportunidade de problematizar questões relativas aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como de compartilhar experiências vivenciadas na realidade do cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o estágio configura-se como um campo rico de trocas de experiências e de estreitamento da relação entre teoria e prática. Como bem pontuam Pimentel e Pontuschka (2014, p. 73), os conhecimentos adquiridos na graduação “são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”.

Durante o estágio supervisionado, pude observar que os alunos estagiários apresentavam muitas dúvidas sobre a avaliação, mais especificamente sobre o uso de testes para avaliar. Na literatura sobre avaliação em L2/LE, mais especificamente quando se trata do uso de testes, encontramos alguns princípios de qualidade que devem ser considerados no momento de sua elaboração, tais como: o princípio da confiabilidade, da validade, da praticidade (GENESEE; UPSHUR, 1996), entre outros. Refletindo sobre a importância de tais princípios na área da

avaliação, e da carência de estudos que tenham utilizado o protocolo verbal para compreender o que se passa no pensamento dos participantes durante o processo de elaboração de testes, decidi realizar uma investigação sobre as experiências de avaliar dos alunos estagiários, e, mais especificamente, sobre as experiências de elaborar os testes escritos tendo como base os princípios de qualidade da avaliação. Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever e compreender as experiências de avaliar de alunos de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem e, como objetivo específico, descrever as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês, observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação. Com o intuito de alcançar tais objetivos, este estudo procurou responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as experiências de avaliar de alunos de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem? e 2) Quais as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês, observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação?

Neste artigo, apresento alguns estudos sobre avaliação da aprendizagem em contextos de L2/LE, com foco nas experiências de professores relativas à elaboração de testes. Em seguida, traço algumas considerações sobre o uso do teste no ensino comunicativo de L2/LE e sobre os princípios de qualidade da avaliação. Em seguida, traço algumas considerações teóricas sobre a avaliação das habilidades de compreensão oral e escrita, uma vez que a análise de dados evidenciou que os participantes têm dificuldades de elaborar questões relacionadas a essas habilidades. Por fim, apresento o contexto, os resultados do presente estudo e finalizo o artigo com algumas considerações finais.

2. EXPERIÊNCIAS SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE L2/LE

Devido à sua relevância nos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação em L2/LE tem sido pesquisada a partir de vários enfoques, como, por exemplo, avaliação da

compreensão e produção escrita (ARAÚJO, 2007; LOPES; VIEIRA, 2012), exames de proficiência (ANCHIETA, 2010), uso de testes escritos de inglês (FERREIRA, 2004; VIEIRA, 2006), autoavaliação (CATO, 2010; CAVALARI, 2009; RETORTA, 2007), o efeito retroativo (OLIVEIRA, 2009, SCARAMUCCI, 2004), avaliação da produção oral (BOVINO, 2010), entre outros.

Os estudos realizados por Ferreira (2004) e Vieira (2006) tratam das experiências de avaliar com foco no uso de testes escritos de inglês. O estudo de Ferreira (2004) teve como objetivo investigar a prática avaliativa tendo em vista a Abordagem por Competências proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais preceituados pelo MEC. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas e provas escritas. Para os professores participantes da pesquisa, os testes são instrumentos necessários para verificação da aprendizagem, mas sua elaboração representa um grande desafio, visto que há sempre dúvidas se eles estão condizentes com o conteúdo ensinado e com o nível de proficiência dos alunos, por exemplo. A análise evidenciou, também, que muitos professores se sentem reféns da avaliação e acabam “limitando o seu ensino ao sucesso do aluno nas provas apenas” (FERREIRA, 2004, p. 16).

Vieira (2006), por sua vez, investigou os objetivos e critérios utilizados por uma professora de um curso de Letras/Inglês ao elaborar uma prova escrita de inglês. Os instrumentos para coletar os dados foram questionários, entrevistas, notas de campo, gravações de áudio e vídeo e instrumentos de avaliação. Os resultados evidenciaram que a professora participante da pesquisa percebe a prova como um instrumento importante, mas não a considera como único meio de avaliar a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a professora tem uma visão positiva com relação ao uso da prova, visto que os resultados deixaram transparecer confiança e conhecimento sobre como elaborar uma prova condizente com os objetivos de ensino.

Além desses trabalhos, vale ressaltar que os estudos de Lopes (2002), de Queiroz (1997) e de Santos (2001) também tiveram como foco testes escritos de inglês, com objetivos de verificar a confiabilidade, a praticidade, o formato das questões e a congruência entre as características neles encontradas e os princípios da avaliação no ensino comunicativo. Nesses estudos, foram utilizados testes escritos, questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Em geral, os resultados mostraram que os professores participantes da pesquisa elaboraram suas provas dando mais enfoque aos itens gramaticais do que ao uso comunicativo da língua.

Diante desse cenário, há uma necessidade premente de repensar “a ênfase dada ao resultado na prova e à valorização da nota como tradução de aprendizagem” (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 38), a forma como os professores de L2/LE concebem a avaliação, o que fundamenta a elaboração dos instrumentos avaliativos e o que fazem com os resultados da prática avaliativa. Conforme pontua Hoffmann (1997), é preciso que o professor reflita sobre sua prática avaliativa para que possa compreender a função pedagógica da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem que visa melhorar esses processos. Assim, é importante que o professor deixe de focar sua atenção apenas na avaliação somativa, ou seja, aquela que privilegia somente os resultados pontuais da avaliação que ocorrem no final do curso, e passe a focar também, na avaliação formativa, ou seja, aquela realizada ao longo do curso de forma sistemática, que tem como finalidade fornecer informações sobre o desenvolvimento do aluno (RUSSELL; AIRASIAN, 2014).

3. O TESTE COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO DE L2/LE

No contexto de L2/LE, normalmente avalia-se o aluno por meio de teste, e a literatura sobre avaliação costuma referir-se a esse instrumento como uma forma tradicional de avaliar o desempenho do aluno. Essa referência pode ser explicada pela própria origem da avaliação, que

tem seus primeiros registros na Antiguidade, com a utilização de exames de seleção para os serviços públicos na China (DEPRESBITERIS, 1989). No campo educacional, Haydt (1997) acredita que foi somente com os estudos desenvolvidos por Edward Lee Thorndike, já nas primeiras décadas do século XX, que os testes passaram a ter uma padronização a partir de escalas e técnicas quantitativas de medida (DIAS SOBRINHO, 2002). O objetivo a ser alcançado com o uso de testes padronizados era obter resultados mais precisos e objetivos dos rendimentos dos alunos. Muitas críticas que têm sido feitas na literatura com relação ao uso do teste para avaliação de L2/LE decorre da preocupação com essa objetividade, pois o que se tem evidenciado nas pesquisas como as de Lopes (2002) e de Rolim (1998) é que as questões do teste são predominantemente questões de itens isolados, ou seja, questões que avaliam itens linguísticos separadamente, com foco na forma, sem contextualização e com o objetivo de atribuir uma nota ao final do processo avaliativo, privilegiando, dessa forma, somente o caráter somativo da avaliação.

Com o advento da abordagem comunicativa, que teve seu início na década de 1980, o ensino de L2/LE passou a incorporar a noção de língua como algo interativo e autêntico (SHOHAMY, 2001). Nessa perspectiva, o professor precisa criar situações de comunicação em sala de aula que se aproximem daquelas vivenciadas em contextos reais de interação, e os testes devem ser elaborados com tarefas que possam replicar esses contextos (BERNARDO, 2011; MIYATABODDY; LANGHAM, 2000). Para Canale e Swain (1980, p. 34), um teste comunicativo deve verificar o conhecimento linguístico do aprendiz, além de verificar “até que ponto o aprendiz é capaz de demonstrar esse conhecimento em uma situação comunicativa significativa”. McNamara (2000) e Hedge (2000), nessa mesma linha, consideram que as tarefas do teste comunicativo devem ser elaboradas, tendo-se em vista um grupo específico de falantes, com objetivos comunicativos específicos. De acordo com Bachman e Palmer (1997), para que se possam elaborar testes que visam a objetivos específicos é necessário que os alunos

reconheçam, neles, tarefas semelhantes às utilizadas na língua alvo. Morrow (1979), por sua vez, pondera que, na avaliação sob a perspectiva comunicativa, deve-se utilizar um modelo de avaliação qualitativo, ou seja, as tarefas propostas devem exigir um nível de produção que vá além de questões cujas respostas são consideradas apenas corretas ou incorretas.

Dessa forma, um teste de línguas, sob a perspectiva comunicativa, deve conter questões em que o aprendiz possa mostrar tanto o seu conhecimento sobre a língua, quanto a sua capacidade de usá-la para fins comunicativos. Com base nessa perspectiva, um teste comunicativo deve: (a) integrar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita; (b) ser direto, ou seja, deve propor tarefas nas quais o aprendiz possa demonstrar diretamente suas habilidades. Por exemplo, se o que se deseja é saber se o aprendiz sabe escrever, pede-se, então, que ele escreva um texto; (c) utilizar materiais autênticos para enfatizar o uso da língua em situações reais de comunicação; e (d) conter questões contextualizadas.

4. PRINCÍPIOS DE QUALIDADES DA AVALIAÇÃO

Há, na literatura sobre a avaliação da aprendizagem de L2/LE três principais princípios de qualidade que devem ser considerados na elaboração de um bom teste: validade, confiabilidade e praticidade. Um teste possui validade se ele avalia o que se pretende avaliar. Assim, para que um teste seja considerado válido, ele precisa ser válido do ponto de vista do conteúdo, do construto, e da validade de face. Um teste válido, do ponto de vista do conteúdo, precisa apresentar estruturas linguísticas praticadas em sala de aula, utilizando formatos de questão apropriados ao que está sendo avaliado e esses formatos precisam ser familiares aos alunos. Para Brown (2004), a validade de conteúdo de um teste pode ser observada se os objetivos de ensino puderem ser identificados no teste e se os objetivos da lição são representados nas especificações do teste, ou seja, o teste deve ter uma estrutura que possua uma sequência lógica da lição ou da unidade que está sendo avaliada. Muitos testes, por

exemplo, são divididos em seções, oferecendo uma ampla variedade de tipos de formatos de questão, apresentando, também, um equilíbrio com relação à pontuação.

Para que um teste seja considerado confiável, é necessário que seus resultados sejam consistentes, ou seja, que haja pouca flutuação nos resultados obtidos quando aplicado a um mesmo grupo de pessoas, em momentos diferentes (GENESEE; UPSHUR, 1996). Segundo os autores, a confiabilidade de um teste envolve várias questões que estão relacionadas ao próprio teste, ao aluno e ao professor. Acredito que as condições de administração do teste devam ser também consideradas. As questões relacionadas ao aluno geralmente têm a ver com situações de cansaço, preocupação ou doença. É comum o aluno sentir-se muito ansioso pela própria situação de avaliação, ou ainda, pela pouca ou nenhuma experiência em fazer um teste de L2/LE que envolva as quatro habilidades linguísticas. As questões relacionadas ao professor referem-se ao estabelecimento de critérios, que, a meu ver, têm direta relação com seu conhecimento teórico na área da avaliação e suas experiências em avaliar. A falta de clareza na seleção de critérios gera inconsistências nas formas de pontuar, contribuindo para a obtenção de resultados não fidedignos (BROWN, 2004; HOFFMANN, 2001).

É preciso considerar, também, questões relacionadas às condições físicas e psicológicas do professor, tais como doença, ansiedade e cansaço, muitas vezes devido a problemas de ordem pessoal ou a condições de trabalho desfavoráveis. Com relação ao teste, aspectos referentes à sua elaboração podem contribuir para a não confiabilidade dos resultados, como a extensão do teste, a ambiguidade e falta de clareza nas instruções, problemas de digitação, o nível de dificuldade não condizente com o nível de proficiência dos alunos, e a predominância de questões de item isolado. Vale lembrar que uma questão de teste de itens isolados com formato de múltipla escolha, por exemplo, confere maior confiabilidade ao teste do ponto de vista da correção, uma vez que esse tipo de questão geralmente não exige uma avaliação subjetiva por parte do professor. No entanto, do ponto de vista da aprendizagem, não se pode

dizer que os resultados são confiáveis pelas possibilidades de ‘chutes’ que o aluno pode dar ao marcar a resposta correta (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, BROWN, 2004).

Já no que se refere à praticidade, dois principais elementos precisam ser considerados: tempo e recursos financeiros (BROWN (2004). Com relação ao tempo, é preciso que o professor disponha de tempo suficiente para que todas as etapas da avaliação (elaboração, administração e provimento de *feedback*) sejam realizadas a contento. Com relação aos recursos financeiros, ainda segundo Brown (2004), o teste não pode gerar altos custos nem para o professor e nem para a escola. Assim sendo, deve-se ter o cuidado com o número de cópias do teste e com a utilização de figuras que requerem muita tinta para a impressão.

Como vimos, o conceito de um bom teste deve considerar os princípios de validade, confiabilidade e praticidade. É importante ressaltar que tais princípios são fundamentais para que o teste possa ter um efeito retroativo positivo nos processos de ensino e aprendizagem. O efeito retroativo (*washback effect*) refere-se ao impacto ou à influência que o teste exerce nos processos de ensino e de aprendizagem (BROWN, 1994). De acordo com Brown (2004), esse impacto pode ser positivo se o teste for elaborado de acordo com os princípios de qualidade da avaliação, pois os resultados obtidos do teste fazem com que o professor dialogue com os alunos, forneça *feedback* para melhorar a aprendizagem e reflita sobre a sua prática, modificando-a para aperfeiçoar cada vez mais a sua forma de ensinar.

5. AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL

Segundo Alderson (2000), para avaliar a compreensão escrita, é preciso considerar, mesmo que intuitivamente, algum conceito do que significa ler e compreender textos, o que não é uma tarefa fácil. Para o autor, não se deve almejar ter uma perfeita compreensão do que seja ler ou compreender um texto no momento da elaboração de instrumentos avaliativos, sob pena de esse processo nunca ter um início. No entanto, o autor reconhece a necessidade de se recorrer à teoria para que se possa ter alguma ideia do que se pretende avaliar. Como ponto de partida

para uma discussão sobre a natureza do processo de leitura, o autor destaca duas perspectivas: a leitura como produto; e a leitura como processo. A leitura como produto vê o ato de ler como algo pronto, uma simples decodificação e apropriação de significados já acabados, ao passo que a leitura como processo, concebe o ato de ler como algo não linear e interativo, que ocorre entre o leitor e o texto, cuja dinâmica envolve vários processos cognitivos que são ativados no momento em que o leitor constrói o sentido de um texto (ALDERSON, 2000; SABOTA, 2012).

Para Brown (2004), a avaliação da compreensão escrita deve levar em conta os diferentes gêneros textuais aos quais estamos expostos em nosso dia a dia, cada um com suas regras e convenções. Segundo o autor, para que o leitor consiga compreender um texto de forma eficiente, é preciso que ele seja capaz de reconhecer essas convenções. Nessa perspectiva, Brown (2004) sugere uma lista de gêneros textuais que pode ser considerada nas especificações de um teste de compreensão escrita, focalizando o gênero textual em três esferas: acadêmica; profissional; e pessoal. A seguir, apresento um quadro com alguns exemplos desta lista.

Gêneros textuais (compreensão escrita)		
1- Acadêmica	2- Profissional	3- Pessoal
Artigos em geral (em revistas, jornais etc.), relatórios técnicos (relatórios de laboratório), teses, dissertações	Mensagens, cartas, emails, memorandos, relatórios, questionários, formulários, manuais.	Jornais, revistas, cartas, emails, convites, bilhetes, receitas, romances, mapas, cardápios, quadros de horários de meios de transporte, cartões postais.

Fonte: Brown (2004)

Além do gênero textual, vale mencionar algumas habilidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, quais sejam: a) reconhecimento de formas retóricas e seus significados; b) reconhecimento das funções comunicativas, levando-se em conta a forma e a função; c) inferência contextual com ativação do conhecimento prévio; d) reconhecimento de organização de ideias, eventos, relação causa e efeito; e) identificação de ideias principais e secundárias; f) reconhecimento e interpretação de aspectos culturais; g)

desenvolvimento de estratégias de leitura, como scanning, skimming, marcadores discursivos etc (BROWN, 2004).

Com relação à avaliação da compreensão oral, ao tratarem da trajetória do ensino de línguas, Matthews (1991), Nunan (2002) e Omaggio (1986) observam que a habilidade de compreensão oral não tem recebido o mesmo tratamento que a de produção oral. Nunan (2002) acredita que isso ocorre porque a ideia de falar uma língua parece ser mais importante do que compreender o que alguém está falando. É nesse sentido que o autor faz referência à habilidade de compreensão oral como a habilidade cinderela: fundamental, mas esquecida. Com o advento da abordagem comunicativa, o desenvolvimento da compreensão oral tem como principal objetivo desenvolver habilidades de escuta com o foco no significado (ROAST, 2001). Nessa perspectiva, Brown (2004) e Weir (1993) sugerem uma lista de habilidades que podem ser úteis para a avaliação da compreensão oral do aprendiz de línguas numa perspectiva comunicativa, quais sejam: a) inferir situações, participantes, objetivos a partir do conhecimento de mundo; b) deduzir relações de causa e efeito a partir de eventos, ideias etc, e saber identificar, nessas relações, as ideias principais e secundárias (de apoio), novas informações, generalização e exemplificação; c) distinguir entre significado literal e implícito; e d) identificar as ideias principais e saber distingui-las das ideias de apoio ou saber diferenciá-las quando o autor está fornecendo exemplos.

6. O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade pública, com alunos de estágio supervisionado. Esse contexto foi escolhido por considerar o estágio supervisionado como um momento fundamental para a formação do futuro professor de línguas. Os alunos da graduação que cursam a disciplina estágio supervisionado realizam o estágio na Escola de Aplicação (EA) vinculada à universidade. Para este estudo, os testes de inglês foram elaborados com base no

conteúdo ensinado nas turmas de 1º ano e 2º ano do Ensino Médio. O ensino de língua inglesa para essas turmas baseia-se no ensino das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar) e se fundamenta na Abordagem Comunicativa. O livro didático utilizado nas aulas é o *Top Notch Fundamentals*. Uma das atividades que os estagiários precisam realizar na EA, ao longo do semestre, é observar as aulas do professor regente. Posteriormente, os estagiários se encontram com o professor da disciplina estágio supervisionado para fazer comentários sobre as aulas observadas.

6.1 Participantes

Participaram deste estudo de caso de natureza qualitativa, 17 alunos de Letras/Inglês que estavam cursando a disciplina de estágio supervisionado. A coleta de dados foi realizada ao longo de dois semestres letivos de 2017. Desse total de alunos, 8 eram alunos do primeiro semestre e cursavam a disciplina estágio supervisionado I, e 9 eram alunos concluintes que cursavam a disciplina estágio supervisionado II.

7. METODOLOGIA

7.1 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) questionário inicial do tipo misto (NUNAN, 1992), para coletar informações pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como informações sobre as experiências dos participantes relativas aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação em L2/LE; (b) entrevistas, que tiveram o objetivo de esclarecer pontos abordados no questionário, bem como obter informações sobre o processo de elaboração dos testes; (c) protocolo verbal, que teve como objetivo investigar o que se passava no pensamento dos participantes durante o processo de elaboração dos testes; e (d)

os testes escritos de inglês elaborados pelos participantes. É importante ressaltar que os testes foram analisados tendo como base as teorias sobre avaliação em educação geral e em L2/LE e o conteúdo do teste teve como base o conteúdo de ensino das turmas observadas pelos alunos de estágio, mais especificamente, o conteúdo do livro didático *Top Notch Fundamentals* (SASLOW; ASCHER, 2006). As unidades do livro selecionadas para a elaboração do teste foram as unidades 6 e 7. O conteúdo dessas unidades encontra-se no Anexo. Além desses instrumentos, foram feitas anotações de campo ao longo do período de coleta de dados para documentar eventos importantes para a pesquisa, observados tanto nas falas dos participantes, quanto nos seus comportamentos.

7.2 Procedimentos

No início de cada semestre, expliquei aos alunos de estágio supervisionado I e II os objetivos da pesquisa e solicitei que os voluntários assinassem uma ficha de participação. Os voluntários assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o questionário inicial que foi entregue na aula seguinte. Após o preenchimento dos questionários, entrevistei cada um dos participantes para esclarecer e ampliar os temas abordados nos questionários. Nos dias agendados para a elaboração dos testes, reservei as salas de aula para que os participantes pudessem realizar o protocolo verbal com tranquilidade, pois cada participante recebia um gravador para registrar a verbalização de seus pensamentos durante o processo de elaboração do teste e esse processo não poderia ser interrompido. É importante ressaltar que, antes de iniciar o protocolo verbal, os participantes receberam um treinamento formal que, segundo Cavalcanti (1989, p. 141), serve como “um exercício de aquecimento” que auxilia os participantes da pesquisa a focar sua atenção na tarefa que estão realizando. Mesmo tendo realizado o treinamento, percebi que alguns participantes ficaram inseguros. Diante desse fato, decidi seguir as orientações de Bastos (2001), posicionando-me em um local da sala de

modo que os participantes não pudessem me ver, e quando eles silenciavam por mais de dois minutos, conforme as orientações de Ericsson e Simon (1993), eu os lembrava de que precisavam se concentrar e verbalizar seus pensamentos durante toda a elaboração de seus testes. Após a elaboração dos testes, entrevistei os participantes para compreender as tomadas de decisão sobre o processo de elaboração dos testes e transcrevi os áudios. Como último procedimento, realizei a análise dos testes e fiz várias leituras das notas de campo para registrar todos os eventos que considere importante para a triangulação e análise dos dados.

8. RESULTADOS

Experiências de avaliar no contexto de L2/LE: o que dizem os alunos de estágio

Avaliação em L2/LE

Para 52,9% dos participantes, avaliar uma L2/LE é avaliar as quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar). Importante enfatizar que apenas cinco participantes deixaram claro, em suas falas, que é preciso avaliar a capacidade de o aluno usar essas habilidades para se comunicar, como ilustram os trechos a seguir:

[1] Deve-se avaliar as quatro habilidades que os alunos conseguiram desenvolver durante o processo.

[Trecho de entrevista – João]

[2] Acredito que deve ser avaliada a capacidade do aluno em usar a estrutura alvo para se comunicar, seja falando, escrevendo, lendo ou escutando.

[Trecho de entrevista – Carlos]

[3] É verificar todas as quatro habilidades levando em consideração aspectos culturais e o grau de afinidade com a língua. Ou seja, se ele está tendo dificuldade ou não ao se expressar. Por exemplo, com relação à parte oral, se ele consegue ter fluência ao falar.

[Trecho de entrevista – Victor]

Nos excertos [2] e [3], podemos observar que os participantes concebem a avaliação em L2/LE como uma forma de verificar a capacidade de o aluno usar a língua para a comunicação. Dessa forma, é possível depreender que a concepção de linguagem que prevalece na fala desses participantes é a linguagem como instituição social. Ou seja, “a linguagem é usada para fazer coisas e agir no mundo social, com propósitos reais” (CELANI, 2010). No entanto, pude observar que, a partir da análise dos testes elaborados pelos participantes, houve grande preocupação com a estrutura, ou seja, com a elaboração de itens isolados e não com o uso da língua como prática social. A contradição entre o falar sobre avaliação e o fazer dos participantes pode ser explicada pelo pouco conhecimento teórico e prático de como realizar uma avaliação sob uma perspectiva comunicativa. É muito comum ouvir dos alunos que estão começando a ter suas experiências como professores de que “avaliação é muito difícil”, “avaliação dá muito trabalho”, “avaliação é um mal que todo professor tem que passar para os alunos!” Essas falas corroboram com Scaramucci (2000/2001, p. 99, grifo da autora) para quem “avaliar é mais ‘complicado’ do que ensinar, na medida em que pressupõe a elaboração de instrumentos e não simplesmente o uso de materiais prontos, como se faz no ensino”.

O uso do teste para avaliar uma L2/LE

Quando questionados sobre o uso do teste na avaliação, aproximadamente 94% dos participantes acreditam que o teste é um bom instrumento para avaliar o conhecimento de uma L2/LE, como é mostrado nos excertos a seguir:

[4] O teste é válido, porém, não deve ser o único instrumento utilizado. Por exemplo, a gente pode pedir para os alunos fazerem uma apresentação oral, pedir para os alunos escreverem um texto durante a sala de aula ou em dupla, ou individualmente, sem que eles se sintam pressionados pela palavra ‘prova’. Quando a gente fala a palavra ‘prova’ os alunos já falam: “Ai meu Deus, é prova!” E acabam ficando nervosos.

[Trecho de entrevista – João]

[5] É um bom instrumento, precisa do teste para a instituição saber como o aluno está indo no aprendizado, apesar de que às vezes ele não é confiável. Eu tive alunos que passaram sem ter condições. Eu acho que o teste deveria ser um complemento para avaliação porque na minha experiência, eu tive alunos que deixavam questões em

branco. Isso porque não fui eu que elaborei a prova. Então, tinha questões que não dava mesmo para fazer, eram muito difíceis. E aí? Ainda tem a questão do tempo. O professor não tem tanto tempo, por exemplo, numa escola regular, que o professor tem 20 turmas, não dá para avaliar cada aluno individualmente, fazer uma ficha individual. Aí fica difícil.

[Trecho de entrevista – Sakura]

[6] É eficiente se o teste é utilizado de forma correta. Por exemplo, eu li que a gente só pode avaliar o que ensina. Então, é bom você elaborar em cima disso. Isso é uma forma de usar o teste corretamente. Outra coisa é fazer o teste que tenha contextualização, que as coisas não sejam jogadas. Por exemplo, pedir para completar a sentença com verbo o correto, mas que tenha uma contextualização.

[Trecho de entrevista – Carlos]

[7] Acho o teste extremamente necessário, pois é uma ferramenta que auxilia no aprendizado do aluno e serve de suporte para o professor elaborar estratégias para melhor abordar a língua. Quando eu passo o teste escrito e percebo que ele não entende a diferença de *present continuous* para *simple present*, então é uma forma de avaliar a forma que eu estou ensinando.

[Trecho de entrevista – Victor]

Para João, o teste é um bom instrumento para avaliar uma L2/LE, mas não deve ser o único instrumento a ser utilizado. Sakura coloca em discussão três aspectos importantes: a confiabilidade do teste, problemas quando não é o professor que elabora seu teste, e o pouco tempo que o professor tem para realizar uma avaliação individualizada. De acordo com Figueiredo e Porto (2015), para que um teste seja considerado confiável, é preciso que ele seja bem elaborado. Ou seja, evitar questões ambíguas, comandos confusos, inconsistências na pontuação das questões e predominância de questões objetivas. O tempo é um dos fatores que influenciam a prática avaliativa. Segundo Porto (2003), a sobrecarga dos conteúdos programáticos que o professor deve cumprir, somada ao fato de o professor precisar ministrar aulas para muitas turmas, torna o desejo de avaliar os alunos de forma individualizada um fardo, algo muito difícil de acontecer. Com relação aos testes prontos, Porto (2016) acredita que é importante que o professor elabore seus instrumentos avaliativos, pois ele é a pessoa que conhece melhor os seus alunos e a forma como os conteúdos foram trabalhados em sala de aula.

Carlos, por sua vez, acredita que se usado de forma correta, o teste pode ser um instrumento eficiente para avaliar uma L2/LE. De fato, o teste é apenas um instrumento que

pode ser utilizado para avaliação. Há várias outras formas alternativas de avaliação, como observação em sala de aula, portfólios, diários dialogados, entrevistas, questionários, entre outras (GENESE; UPSHUR, 1996). Assim, é importante que o professor utilize vários instrumentos para avaliar os alunos e que saiba exatamente o que pretende avaliar com cada instrumento utilizado (FIGUEIREDO; PORTO, 2015).

Na fala de Carlos, podemos destacar um aspecto importante no que diz respeito ao conhecimento teórico sobre avaliação. Para realizar uma avaliação de qualidade, é preciso que o professor leia muito sobre o assunto, que saiba como elaborar os instrumentos avaliativos e saiba como usar as informações obtidas. Ou seja, é importante que o professor forneça um *feedback* qualitativo (com comentários e sugestões) cada vez que um instrumento avaliativo é utilizado para que o efeito seja positivo tanto no ensino como na aprendizagem (BROWN, 2004). Um dos efeitos positivos no ensino é evidenciado no excerto [7], quando Victor afirma que o teste é uma ferramenta que o auxilia a ensinar melhor. É importante destacar que esse participante foi o único que percebe a avaliação como um processo que melhora não só a aprendizagem do aluno, mas também a prática pedagógica do professor.

Experiências de elaborar um teste escrito de L2/LE: dificuldades e desafios

Dificuldades de elaboração

Com relação às experiências de elaborar um teste escrito de L2/LE, os participantes relataram sentir dificuldade principalmente nas elaborações de questões para avaliar as habilidades de compreensão escrita e oral. Essa dificuldade pode ser confirmada no quadro, a seguir, pois é possível observar que os 17 testes elaborados pelos participantes apresentam, no total, mais questões de vocabulário e de gramática.

Partes dos testes elaborados pelos participantes									
Compreensão escrita		Gramática		Vocabulário		Compreensão oral		Produção escrita	
No	Formato	No	Formato	No	Formato	No	Formato	No	Formato
8	Resposta curta	30	Completar	14	Preenchimento de lacuna	3	Múltipla escolha	15	Composição
4	Falso e verdadeiro	12				1	Falso e verdadeiro		
		2							

2	Múltipla escolha	2 3 2 1 11	Responder Associação com pares adjacentes Circular Elaboração de perguntas Ordenação de palavras Sublinhar Escrever sentenças a partir de figura/quadro	3 1 1	(Completar lista de figuras/quadro) Associação pictórica Associação- palavras com definições Completar sentenças	2	Preenchimento de lacuna (Completar /quadro)		
Total- 14 questões		Total- 63 questões		Total- 19 questões		Total- 6 questões		Total – 15 questões	

Fonte: dados da pesquisa. Partes dos testes elaborados pelos participantes

Como dito anteriormente, os 17 testes elaborados pelos participantes apresentam mais questões de gramática e de vocabulário, totalizando 82 questões. Desse total, constatei a predominância de itens isolados. Esses resultados corroboram com o estudo feito por Lopes (2002) ao evidenciar que os testes elaborados pelos participantes de sua pesquisa foram testes predominantemente de itens isolados. Podemos observar que as informações apresentadas no quadro apontam para uma contradição entre o falar e o fazer dos participantes. Nos excertos [2] e [3], vimos que participantes entendem a avaliação em L2/LE como um mecanismo de verificar a capacidade de o aluno usar a língua para fins comunicativos, mas os testes por eles elaborados não refletem essa visão, pois observamos a predominância de questões do teste que avaliam itens linguísticos de forma isolada. Ao longo das entrevistas, os participantes mostraram que privilegiam o ensino comunicativo e que gostavam muito das aulas que tinham como foco o uso da língua para a comunicação. Diante desse fato, acredito que a avaliação precisa ser amplamente discutida nas aulas de línguas para diminuir esse descompasso entre o ensino comunicativo de L2/LE, que vê a língua como prática social, e a realização da avaliação a partir da noção de língua como um código linguístico, cujas partes podem ser isoladas e avaliadas separadamente, sem a necessidade de um contexto de uso dessa língua.

Ainda com relação às informações apresentadas no quadro, podemos observar que, do total de 107 questões elaboradas pelos participantes, apenas 14 foram elaboradas para avaliar a compreensão escrita e 6 para avaliar a compreensão oral. Não houve muita diferença no total

de questões para avaliar a compreensão escrita e produção escrita. No entanto, os dados do protocolo verbal e das entrevistas mostram que os participantes não tiveram dificuldades para elaborar questões com o propósito de avaliar a produção escrita. Para os participantes, elaborar questões de compreensão escrita e oral foi uma tarefa árdua devido à dificuldade de selecionar textos escritos e áudios condizentes com o nível de proficiência dos alunos, como podemos observar nos seguintes excertos:

[8] Eu me senti um pouco perdido em fazer essa prova sozinho. Foi muito difícil achar um texto na internet. A ideia que eu tive de texto foi tirada do próprio livro, um tema do livro. Tem que achar um texto bom, tem que ver se a linguagem está adequada para o nível dos alunos. Então, tem que fazer adaptações, recortes. É bem trabalhoso. As outras questões de gramática e de vocabulário foram fáceis. Peguei exemplos do próprio livro. Então, a maior dificuldade foi achar um áudio também.

[Trecho de entrevista – Fernando]

[9] Nossa! Deu muito trabalho achar um áudio. Nunca pensei que fosse tão difícil. O áudio tinha que ter aquilo que eles aprenderam e tem a questão da velocidade que a pessoa fala e, se pensarmos em nível básico, tem que considerar o tamanho do áudio. Deu muito trabalho.

[Trecho de entrevista – Sakura]

[10] Eu fiquei bastante tempo procurando o *reading* pra eles, preocupada com o comando, pensava numa questão, apagava, não gostava e apagava. Então, a parte do *reading* foi a mais difícil pra mim.

[Trecho de entrevista – Aurélia]

Vejam o seguinte trecho do protocolo verbal de Fernando e Valeria durante a elaboração das questões de compreensão escrita:

[11] Ok...vamos ver aqui o *Top Notch...lesson one talk about morning activities, grammar...internet* foi embora...beleza [...]. Deixa eu ver algo sobre *home e neighborhood*...algum texto que possa ser utilizado...hum...que eu poderia fazer...não vai servir...pesquisar um texto...como é que eu vou colocar um texto aqui? Não vai dar certo isso...tô com dificuldade de achar um texto que se adeque ao nível dos alunos...e agora? Preciso de um texto...tá, então, se não tem...eles sabem o que é *chores* mas não...trabalha muito futuro aqui...bora ver...esse site com comentários...será que esses comentários podem ser usados pra fazer uma leitura? como?...será que eu consigo? Ai meu Deus!

[Trecho do protocolo verbal – Aurélia]

[12] Tá faltando o *reading section* que eu não sei como fazer...tem um texto que fala *where do you live?*...ok vamos ver aqui se eu acho na internet algum texto...de *short introductions*...Ai!... é difícil de achar! *Oh, my God!*...não estou conseguindo achar nada agora...tá só se eu usar texto do próprio livro...será? Ou adaptado do próprio

livro...não sei onde eu acho um texto...tem vários robôs aqui...[...]. Tá, vou usar esse...baseado nesse texto de robô que limpa a casa...mas é bem difícil...vou tentar adaptar... vou ler aqui [lê partes do texto]. Tenho que pensar em algumas sentenças aqui...Ai, Meu Deus!...esse outro texto aqui é bem melhor, mas é longo demais...tô organizando aqui o texto...não vou pegar tudo...só uma parte...agora as atividades...falta fazer...e agora? Não sei mais...travei...queimou a minha cabeça...não consigo mais...a *wardrobe*...será que eles vão saber o que é isso?

[Trecho do protocolo verbal – Fernando]

Podemos observar que, do ponto de vista da validade de conteúdo, a escolha dos assuntos dos textos para avaliar a compreensão escrita e oral foi apropriada, pois os participantes basearam suas escolhas, no momento da elaboração das questões do teste, nos assuntos abordados no livro didático, o que está de acordo com Brown (2004). Os principais problemas encontrados nas questões de compreensão escrita foram: (1) a elaboração de perguntas (e de alguns itens de questão de múltipla escolha) cujas respostas são óbvias; e (2) a elaboração de questões que têm o propósito de avaliar aspectos gramaticais. De acordo com Nuttall (1996), é preciso evitar esse tipo de problema, pois o leitor não precisa ler para responder às perguntas. Como ilustração, vejamos a seguinte questão de compreensão escrita elaborada por João:

<p>04. After reading the text, complete the questions with <i>do</i> and <i>does</i> and answer the questions.</p> <p>Jennifer and Max are biology teachers. They live in Brazil. Max works at a public school in the morning and Jennifer works at a private school in the afternoon. They teach elementary school students. They teach their students about animals and life. Jennifer and Max like what they do and their students too.</p> <p>What _____ Jennifer and Max do? _____</p> <p>Where _____ Max work? _____</p> <p>Where _____ Jennifer work? _____</p> <p>_____ Max teach biology in the morning? _____</p> <p>_____ Jennifer teach biology in the morning? _____</p> <p>_____ Jennifer and Max like what they do? _____</p>
--

Fonte: dados da pesquisa. Questão de compreensão escrita elaborada por João

Ao ser questionado sobre o que pretendeu avaliar nessa questão de compreensão escrita, João afirma que elaborou a questão para avaliar o uso dos auxiliares *do* e *does*, como podemos observar no seguinte excerto:

[11] Essa questão 4 é do *reading*. Eu quis verificar se o aluno sabe completar de forma correta com o *do* e *does*. Ele lê o texto, completa e tem que responder também.

[Trecho de entrevista – João]

Podemos observar, pela questão elaborada, que João entende a avaliação da compreensão escrita como uma forma de avaliar a estrutura da língua e não como uma forma de avaliar habilidades tais como: inferência contextual, identificação de ideias principais, inferência contextual. Para Brown (2004), tais habilidades são importantes para que o aluno possa desenvolver de forma efetiva a compreensão textual. Além disso, o autor sugere que a escolha do texto leve em consideração o gênero textual e que o aluno tenha familiaridade com o gênero escolhido. Essa familiaridade, segundo o autor, permite que os alunos identifiquem e reconheçam suas características, o que favorece a ativação dos esquemas e uma melhor compreensão das informações contidas no texto.

Na elaboração de questões de compreensão oral, os principais problemas encontrados foram: (a) falta de clareza nos comandos; (b) áudios muito longos; e (c) questões que exigiam muito da memória do aluno. Vejamos a questão de compreensão oral elaborada por Aurélia:

1. Listen to the audio and answer the questions. (2 pt each – total 20)
- a) Susan's teacher is a 35-year old from the city of _____.
 - b) There are about _____ students in the class.
 - c) The lessons are in the local _____.
 - d) The best student in the class is a _____ girl called Miko.
 - e) The student James wants to go to _____ next year.
 - f) James is _____ years old.
 - g) James' nationality is _____.
 - h) Most of the students come from _____.
 - i) One of Susan's classmates is a friend of _____.
 - j) 8. In today's lesson, they learned how to ask someone's name and some _____.

Fonte: dados da pesquisa. Questão de compreensão oral elaborada por Aurélia:

O áudio selecionado para essa questão foi muito longo e confuso. Além disso, o aluno precisa ouvir e escrever muitas informações. É importante mencionar que nenhuma questão elaborada pelos participantes para avaliar a compreensão oral foi contextualizada. Acredito que a contextualização do conteúdo do áudio auxiliaria o aluno a inferir situações, participantes, objetivos a partir do conhecimento de mundo, por exemplo.

Várias razões foram dadas pelos participantes para a não elaboração de questões de compreensão oral. Alguns declararam que não elaboraram questões de compreensão oral porque não tiveram tempo, outros declararam que não conseguiram encontrar áudio compatível com o nível de proficiência dos alunos. No entanto, a principal razão deve-se à falta de hábito de ver esse tipo de questão numa prova de L2/LE. Para os participantes, o que lhes parece mais comum é que na prova escrita sejam avaliadas apenas questões de gramática, de vocabulário e de produção escrita. Porém, é possível elaborar questões tanto de compreensão escrita quanto de compreensão oral numa única prova, mas é preciso que o professor tenha conhecimento teórico sobre como elaborar questões válidas e confiáveis para que os alunos não sejam prejudicados por questões mal elaboradas.

Podemos perceber que Aurélia elaborou a questão com o único objetivo de identificar palavras. No contexto pesquisado, os participantes tiveram muitas dificuldades de elaboração de questões para avaliar a compreensão oral. A meu ver, é compreensível que eles tenham tido dificuldades, pois acredito que elas decorrem da pouca ênfase dada ao ensino e à avaliação da compreensão oral nas aulas de L2/LE, como bem pontuam Nunan (2002) e Omaggio (1986). Na literatura, a habilidade de compreensão oral é reconhecida como uma das mais difíceis de serem desenvolvidas pelo aprendiz (ALVES, 2003; INKPIN, 2004; LIMA; SILVA, 2012; POLACZEK, 2003; UR, 1984) por envolver vários conhecimentos que subjazem a essa habilidade. Dentre esses conhecimentos, podemos citar: a gramática, o vocabulário, a pronúncia (fonemas, sílaba tônica, padrões de ritmo e de entonação, modificações fonológicas), o conhecimento de mundo, as características da fala (hesitações, repetições, falsos começos) e de contexto (ruídos de fundo), níveis de formalidade, variações de sotaque, entre outros (BUCK, 2001; FLOWERDEW, 1994, citado em POLACZEK, 2003; ROAST, 2001; SCARCELLA; OXFORD, 1992; UR, 1984). Assim sendo, é importante que o professor saiba selecionar o conteúdo do texto oral e saiba como elaborar as questões de modo que o aluno possa mostrar o

seu desempenho e o professor possa confiar nos resultados obtidos da avaliação. Diante dessas considerações, elaborar questões de compreensão oral não é algo tão simples de se fazer. Precisamos, portanto, dar mais ênfase ao ensino de estratégias de compreensão oral, bem como às diferentes formas de avaliar essa habilidade durante as aulas de línguas na graduação.

Além dos problemas mencionados, as questões elaboradas pelos participantes apresentaram erros linguísticos e de digitação, má qualidade de figuras, e falta de clareza nas formas de pontuar, problemas esses que comprometem a confiabilidade dos resultados obtidos nas questões elaboradas (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). Por fim, além desses aspectos que comprometem a confiabilidade, os dados evidenciaram que os participantes compreendem a avaliação da compreensão escrita como mecanismo para avaliar a gramática e o vocabulário e a avaliação da compreensão oral, como um mecanismo para avaliar a habilidade de o aluno identificar palavras isoladas.

É importante mencionar que esses problemas não foram detectados pelos participantes. Novamente, cabe aqui a reflexão de que possivelmente o pouco conhecimento teórico e prático sobre avaliação tenha levado os participantes a elaborar seus testes da forma como o fizeram. Há, portanto, muitas lacunas a serem preenchidas na formação desses alunos no que se refere à avaliação no contexto de L2/LE. É preciso refletir, sobretudo, sobre o impacto dessa formação quando eles começarem a atuar nas escolas como professores de inglês.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer dos resultados deste estudo frente aos avanços teórico-metodológicos no ensino de L2/LE? Uma das respostas seria: a teoria vai para um lado, o ensino para o outro e avaliação muitas vezes caminha perdida. Os dados mostram que a avaliação, para alguns participantes, cumpre seu papel de integrar ensino e avaliação, ao conceberem a língua como prática social. Por outro lado, os dados evidenciam que ela serve apenas para dar notas e verificar o conhecimento de gramática e de vocabulário. Ou seja, os alunos de estágio, já

finalizando o curso de Letras/Inglês, ainda apresentam concepções que limitam a avaliação de L2/LE à verificação do conhecimento gramatical e de vocabulário em questões sem contextualização, concepções essas que se refletem nos testes por eles elaborados.

Procurando responder à primeira pergunta de pesquisa *Quais as experiências de avaliar de alunos de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem?*, podemos afirmar que, a partir da análise dos dados, predominam a insegurança de falar sobre avaliação e a incerteza de como avaliar uma L2/LE. Os participantes caracterizam o ato de avaliar como algo extremamente difícil e doloroso. Tais resultados são preocupantes quando pensamos que esses alunos futuramente atuarão como professores de inglês, ou seja, eles estão finalizando o curso de Letras/Inglês com muitas lacunas na área da avaliação.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa *Quais as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês, observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação?*, a análise de dados evidenciou que os participantes, em geral, apresentam muitas dificuldades elaborar um teste de L2/LE que seja confiável, prático, e de acordo com os princípios da abordagem comunicativa. Esse fato faz com que os alunos em formação reproduzam concepções e práticas avaliativas vivenciadas durante toda a sua trajetória como aprendizes. A pesquisa evidenciou, ainda, que, durante a elaboração de seus testes, a maior preocupação dos participantes foi elaborar questões condizentes com o conteúdo do livro didático. Para os participantes, eles elaboraram um bom teste porque o conteúdo do livro didático foi contemplado nele. Tal preocupação revela que os participantes são conscientes de que é preciso avaliar o que foi ensinado, o que é muito positivo, se analisarmos a importância da validade de conteúdo na área da avaliação. No entanto, a validade de conteúdo não deve ser o único aspecto a ser considerado na elaboração de um bom teste de L2/LE. É preciso uma atenção maior a aspectos como clareza nos comandos, consistência na pontuação, importância da revisão do teste para evitar erros linguísticos e de digitação que podem confundir o aluno e

conduzi-lo ao erro. Além disso, é importante que as questões do teste sejam contextualizadas para que a ênfase maior seja no uso da língua e não apenas na avaliação de itens linguísticos com foco na forma. Uma questão que ilustra bem a avaliação com o foco na forma é pedir para o aluno passar o verbo que está na primeira pessoa do presente simples para a terceira pessoa, sem qualquer contextualização.

Outro aspecto que precisa ser considerado refere-se à praticidade. Os dados mostraram que alguns participantes acreditam que elaboraram um bom teste porque colocaram todo o conteúdo que estava no livro. A percepção de que é preciso avaliar tudo o que foi ensinado faz com que o professor elabore testes extensos, sem critérios de seleção do que é importante avaliar. Deve-se avaliar apenas uma amostra significativa do conteúdo que foi ensinado, pois, um teste, por si só, não vai conseguir abranger todo o conteúdo ministrado pelo professor.

A pouca experiência de elaborar um teste de L2/LE evidenciada nos dados desta pesquisa aponta para a necessidade de um maior aprofundamento nas questões relacionadas à avaliação de L2/LE no curso de Letras. Os alunos precisam ter um conhecimento teórico aprofundado sobre avaliação para que eles saibam elaborar os instrumentos avaliativos de forma refletida e teoricamente fundamentada. Além disso, acredito que a avaliação precisa ser discutida no início do curso de Letras e não apenas no final, para que os alunos tenham consciência da necessidade de ler sobre o assunto, de refletir sobre práticas avaliativas tradicionais e de conhecer formas alternativas de como avaliar uma L2/LE. Dessa forma, a expectativa é que esses alunos, quando já estiverem atuando como professores de línguas, possam realizar uma avaliação que vá além da verificação de itens linguísticos de forma descontextualizada, e da redução do processo avaliativo à nota. Falo expectativa porque, além do conhecimento, é preciso que o professor se esforce para enfrentar as dificuldades que são muitas, tenha boa vontade e iniciativa para realizar uma avaliação formativa, teoricamente fundamentada e significativa para o seu contexto de ensino. Dessa forma, os alunos passam a

conceber o ato de avaliar, seja por meio de testes ou por outros instrumentos avaliativos, como um momento de aprendizagem e não de ameaça, tensão, ou um momento de mera formalidade, que serve apenas para indicar um valor numérico numa folha de papel.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALVES, L. R. **Compreensão oral: a habilidade cinderela**. 2003. 127. Dissertação (Linguística Aplicada estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2003.
- ANCHIETA, P. P. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para Professores de inglês no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2010.
- ARAÚJO, K. S. **A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- BASTOS, H. M. L. **A escrita em L2: dificuldades linguísticas**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- BERNARDO, A. S. The empirical dimension of communicative language tests: the case of selected Philippine universities. **I-manager's Journal on English Language Teaching**, v.1, n.1, 30-49, 2011.
- BOVINO, M. A. B. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor "vocabulário" de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2010.
- BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BROWN, H. D. **Language assessment: Principles and classroom practices**. New York: Pearson Education. 2004.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.
- CATO, M. C. **Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010.
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em Tandem via chat**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagens de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELEANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 129-140.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: seleção, medida, formação. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. de. (Org.). **Faces do saber**: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002, p. 199-2015.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. **Protocol analysis**: verbal report as data. Massachusetts: The MIT Press, 1993.

FERREIRA, A. C. A ação avaliativa no ensino de línguas: a importância dos testes escritos no contexto comunicativo do ensino de inglês como LE. **Revista Desempenho**: Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Ano 1, n. 4, 2002, p.7-29.

FERREIRA, A. C. **A ação avaliativa na abordagem por competências**: O processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do Ministério da Educação (PCN). 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; PORTO, C. V. Algumas reflexões sobre o processo avaliativo em línguas estrangeiras: das formas tradicionais às formas alternativas. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. Campinas: Pontes, 2015, p. 149-175.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes**: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FLOWERDEW, J. (Ed.). **Academic listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GENESE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INKPIN, S. **Enfrentando as dificuldades da compreensão do inglês falado**: uma pesquisa de sala de aula. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2004.

LOPES, C. R. **A Avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa**: uma análise de testes escritos. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

LOPES, C. R.; VIEIRA, P. F. M. D. Avaliação escrita. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 194-209.

LOPES, C. R. **A Avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa**: uma análise de testes escritos. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

LIMA, L. M.; SILVA, C. A. M. Compreensão oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. 136-156.

MATTHEWS, A. Listening skills. In: MATTHEWS, A.; SPRATT, M.; DANGERFIELD, L. (Ed.). **The chalkface: practical techniques in language teaching**. Hong Kong: Nelson, 1991, p. 50-65.

MIYATA-BODDY. N.; LANGHAM. C. S. **Communicative language testing** - an attainable goal ? Disponível em: <<http://www.tsukubag.ac.jp/library/kiyou/2000/5.LANGHAM.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MORROW, K. E. Communicative language testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 143-158.

_____. Language Assessments as Shibboleths: a poststructuralist perspective. **Applied Linguistics** v. 33, . 5, p. 564-581, 2012.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. Listening in language learning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 238-241.

NUTTALL, C. **Teaching Reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

OLIVEIRA, J. A. S. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

OMMAGGIO, A. C. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986

PIMENTEL, C. S; PONTUSCHKA, N. N. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, M. I. ; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio Curricular: experiência na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2014.

POLACZECK, M. **Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. habilidade cinderela**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p. 3566, 2007.

PORTO, C. V. **Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem: um estudo de caso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação futuros professores de inglês**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

QUEIROZ, R. F. Analisando um instrumento de avaliação. **Letras & Letras**, v.14, n.1, p. 115-128, 1997.

RETORTA, M. S. **Efeito Retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.

ROAST, M. Listening. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 7-13.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professoras de línguas estrangeiras (Inglês) no contexto da escola pública**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 1998.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

SANTOS, F. L. L. **Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD. R. L. **The tapestry of Language learning**. Boston: Heinle, 1992.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas - SP, v. 2, n. 43, p. 203-226, 2004.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Contexturas** – Ensino Crítico de Língua Inglesa, São José do Rio Preto, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

SHOHAMY, E. **Democratic assessment as an alternative**. Language Testing, 2001.

UR, P. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA, P. F. M. D. **Diferentes olhares sobre um mesmo objeto: percepções de uma professora e seus alunos acerca da avaliação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

WEIR, C. J. **Understanding and developing language tests**. Hemel Hempsted: Prentice Regents, 1993.

ANEXO

Conteúdo do livro didático *Top Notch Fundamentals*: unidades 7 e 8

	<i>Communication Goals</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Grammar</i>
Unidade 7	<p>7 Activities page 52 Units 1-7 Review page 60</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talk about morning and evening activities • Describe what you do in your free time • Discuss household chores 	<ul style="list-style-type: none"> • Daily activities at home • Leisure activities • Household chores <p>VOCABULARY BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> • More household chores 	<ul style="list-style-type: none"> • The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Third-person singular spelling rules ◦ Questions with When and What time ◦ Questions with How often, time expressions ◦ Questions with Who as subject, common errors • Frequency adverbs and time expressions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Usage, placement, and common errors <p>GRAMMAR BOOSTER • Extra practice</p>

	<i>Conversation Strategies</i>	<i>Listening/Pronunciation</i>	<i>Reading/Writing</i>
Unidade 7	<ul style="list-style-type: none"> • Say Me? to give yourself time to think of a personal response • Use Well to introduce a lengthy response • Use So to introduce a conversation topic • Use How about you? to ask for parallel information • Say Sure to indicate a willingness to answer • Begin a response to an unexpected question with Oh 	<p>Listening task:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Match chores to the people who performed them <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Third-person singular verb endings 	<p>Reading Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A review of housekeeping robots <p>Writing Tasks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Write five sentences about robots • Describe your typical week, using adverbs of frequency and time expressions

	<i>Communication Goals</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Grammar</i>
Unidade 8	<p>8 Home and Neighborhood page 64</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe your neighborhood • Ask about someone's home • Talk about furniture and appliances 	<ul style="list-style-type: none"> • Types of buildings • Places in the neighborhood • Rooms • Furniture and appliances <p>VOCABULARY BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> • More home and office vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> • The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Questions with Where, prepositions of place ◦ There is and there are: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Statements and yes / no questions ◦ Contractions and common errors ◦ Questions with How many <p>GRAMMAR BOOSTER • Extra practice</p>

	<i>Conversation Strategies</i>	<i>Listening/Pronunciation</i>	<i>Reading/Writing</i>
Unidade 8	<ul style="list-style-type: none"> • Use Really? to introduce contradictory information • Respond positively to a description with Sounds nice! • Use Actually to introduce an opinion that might surprise • Say I don't know. I'm not sure to avoid making a direct negative statement 	<p>Listening task:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determine the best house or apartment for clients of a real estate company • Complete statements about locations of furniture and appliances <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linking sounds 	<p>Reading Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • House and apartment rental listings • Descriptions of people and their homes <p>Writing Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compare and contrast your home with homes in a complex illustration

Recebido em: 27/09/2018

Aceito em: 15/10/2018

RESENHA: GAY, ROXANE. *AN UNTAMED STATE*. NEW YORK: BLACK CAT, 2014.

Priscilla Pellegrino de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Autora de um romance, livros de contos e memoriais, a americana Roxane Gay, famosa por seu *best seller* de ensaios intitulado *Bad feminist* (Má feminista) (2014), além de escritora, é também professora de inglês na Universidade de Purdue, colunista do *The New York Times* e representante do feminismo contemporâneo.

Seu único romance até o momento, *An untamed state* (ainda sem tradução para o português), também de 2014, um *thriller* psicológico, é uma história de trauma contada sob a perspectiva da personagem principal, em primeira pessoa, abarcando várias questões tais como casamento, violência, imigração, família e poder.

A narrativa relata acontecimentos da vida de Mireille Duval que, em uma viagem ao Haiti, terra natal de seus pais, onde ainda vivem, é sequestrada. Seu pai, Sebastien Duval, abastado empresário e engenheiro haitiano, recusa-se a pagar o resgate e Mireille é estuprada pela gangue de criminosos que a sequestraram até sua soltura, 13 dias depois.

O romance se divide em duas partes que narram a história de amor e convivência familiar entre a protagonista e seu marido e a vivência de seu trauma após o sequestro, além do relato da violência em si. A história assim se divide por ser um antes e depois de um acontecimento traumático marcante.

Outras questões estão presentes na trama, como etnia e nacionalidade. Mireille é de família haitiana, assim como a própria autora, e seu marido Michael, americano. Na convivência entre famílias, Michael é bem aceito por ser um típico americano de classe média, bonito e branco. Já Mireille não é bem aceita pela família do esposo por ser americana e haitiana - filha de imigrantes -, mesmo que de uma família de classe alta. Sua relação com a sogra é conflituosa no início, mas Mireille decide cuidar da mãe do marido

quando ela descobre um câncer. Tal cuidado é retribuído após o sequestro de Mireille quando a sogra a ajuda a cuidar de suas feridas emocionais.

O realismo do romance não o destitui de sua essência de conto de fadas ao estilo irmãos Grimm adaptado para os nossos tempos, em que a princesa tem como antagonista não uma mulher (bruxa, madrasta), mas um homem (o pai, o rei).

A parte 1 do romance começa com o título *Happily ever after* (Felizes para sempre), uma frase que costuma terminar contos de fada romantizados. No romance em questão, porém, o título serve para ser desconstruído ao longo da história que será contada. Nessa sessão, em subdivisões entre cativo e vida anterior ao sequestro (*flashbacks*), observamos que Mireille tinha um casamento feliz, um filho ainda bebê, uma carreira e toda uma vida nos Estados Unidos desde o nascimento com a própria família. Seus pais haviam decidido se mudar de volta para o Haiti, onde passaram a viver em uma mansão, pois seu pai havia ganhado muito dinheiro como engenheiro em solo americano. É justamente diante do portão dessa casa que Mireille é levada pelos sequestradores com uma arma apontada para si diante do marido e do filho. As cenas do cativo são tensas e cheias de suspense. O pai de Mireille não cede justificando que pagar o resgate levaria os criminosos a repetir o crime com outros membros da família. Após essa decisão, a sequência de estupros começa e nos são contadas de forma explícita. Sob as ordens do chefe da gangue, chamado de *commander*, todos os sequestradores violentam e torturam Mireille física e mentalmente. O ódio à pobreza e à situação do próprio país levam os criminosos a transferirem sua raiva e desprezo por Sebastien para Mireille. Em um momento, Mireille contesta o sequestrador afirmando não ter culpa das mazelas do Haiti. O *commander*, por sua vez, responde que ela era o tipo de pessoa que não fazia nada para mudar a situação, o que seria possível. A ironia é que ambos estavam

certos. O medo e o terror tomam conta da história apontando para um final possivelmente trágico. Porém, Mireille é libertada mesmo sem o pagamento do resgate.

A outra seção do livro conta com o título *Once upon a time* (Era uma vez) e relata como a personagem principal vive com o trauma e o quanto deseja se libertar dele. A volta para os Estados Unidos e o afastamento do Haiti não a fazem se recuperar das marcas físicas e das dores psíquicas que agora fariam parte de sua vida. Mireille tenta voltar ao trabalho e resiste, no início, à ideia de buscar ajuda médica e psiquiátrica, mesmo sabendo que poderia ter contraído alguma enfermidade ou ficado grávida. Muito debilitada, passa um tempo afastada do marido e do filho, período em que se recupera na casa da sogra. O transtorno pós-traumático nos é mostrado através de pesadelos e fugas desesperadas de um lugar para o outro em uma tentativa de fuga da realidade: sua mente ainda não estava livre.

Ao final da narrativa, Mireille decide viajar mais uma vez para o Haiti para encontrar o pai após um período de fortalecimento psíquico. Mireille desiste de uma vingança percebendo que ainda havia humanidade e bondade dentro de si, mesmo não o tendo perdoado, como podemos notar a seguir: “When I looked into his face, all I saw was an old man who made a terrible, weak choice and had to live with it for what remained of his life. He did not deserve the truth of how I died.” A seguir, Mireille mente e sente-se liberta: “I came here to tell you I forgive you.”¹ (GAY, 2014, p. 351)

De acordo com Roxane Gay, a primeira versão da conclusão do romance não tinha um final feliz, porém após receber alguns *feedbacks* sobre a história, percebeu que deveria tornar o fim da história feliz de alguma maneira, ou menos desesperançoso. Assim, a autora oferece às mulheres uma saída para uma situação difícil: em vez de morte,

¹ Em uma tradução livre: “Quando olhei para seu rosto, tudo o que vi foi um homem velho que tomou uma decisão fraca e terrível e tinha que conviver com isso pelo que restou de sua vida. Ele não merecia a verdade de como eu morri.” (...) “Eu vim aqui para dizer que te perdoo.”

vingança, desespero, separações e tantos outros finais pessimistas, a escritora mostra que é possível, através da literatura, retratar a esperança após a vivência de um trauma.

A narração em primeira pessoa possibilita uma sobrevivente de sequestro e estupro relatar sua terrível experiência de forma que ela se torne suportável, funcionando como uma descarga de emoção. Em vários trechos durante o período em que estava em sua “jaula” e após sua libertação, Mireille se define como “ninguém”. Isto é, não conseguia mais se sentir como uma pessoa com identidade.

An untamed state claramente faz parte da terceira onda do movimento feminista, iniciado nas décadas de 1980 e 1990, vigorando até hoje em um momento mais maduro do feminismo que passa a criticar outros aspectos que giram em torno da opressão da mulher. A autora engloba a questão da violência contra a mulher em diversos aspectos, tais como desprezo, violência sexual e preconceito. Como símbolo dessa questão, no romance, podemos destacar o corpo da mulher, que é alvo de agressão, sendo o estupro um crime de poder e violência, não de sexo propriamente dito. Assim sendo, o título passa a ser entendido como uma metáfora do próprio corpo de Mireille, um “estado não domado”, que mesmo passando pelo sofrimento agudo de um acontecimento brutal, é capaz de sobreviver.

Sendo assim, o romance deve ser pensado em seus aspectos mais profundos de crítica a uma realidade feminina infelizmente comum, não só em países com profundas desigualdades sociais como o Haiti, mas também em outras culturas.

Recebido em: 14/11/2018

Aceito em: 11/12/2018